

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LEITURA:**  
**ESTUDOS LINGUÍSTICOS, LITERÁRIOS E MIDIÁTICOS**

MARLUCI FONTANA DRUM

**PERSPECTIVAS DE GÊNERO EM BIOGRAFIAS PARA CRIANÇAS:**  
**LEITURA E MEDIAÇÃO NAS COLEÇÕES *ANTIPRINCESAS* E *ANTI-HERÓIS*,**  
**DE NADIA FINK (2016)**

Santa Cruz do Sul

2025

MARLUCI FONTANA DRUM

**PERSPECTIVAS DE GÊNERO EM BIOGRAFIAS PARA CRIANÇAS:  
LEITURA E MEDIAÇÃO NAS COLEÇÕES *ANTIPRINCESAS* E *ANTI-HERÓIS*,  
DE NADIA FINK (2016)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Leitura: Estudos Linguísticos, Literários e Midiáticos, Linha de Pesquisa: Mediação em Leitura, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), como requisito para obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ângela Cogo Fronckowiak  
Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristiane Lindemann

Santa Cruz Do Sul

2025



### CIP - Catalogação na Publicação

Drum, Marluci Fontana

Perspectivas de gênero em biografias para crianças : leitura e mediação nas coleções Antiprincesas e Anti-heróis, de Nadia Fink (2016) / Marluci Fontana Drum. – 2025.

169f. : il. ; 29 cm.

Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2025.

Orientação: Profa. Dra. Ângela Cogo Fronckowiak.

Coorientação: Profa. Dra. Cristiane Lindemann.

1. equidade de gênero. 2. mediação de leitura para a infância. 3. biografias para crianças. 4. livro infantil. 5. Coleções Antiprincesas e Anti-heróis. I. Fronckowiak, Ângela Cogo. II. Lindemann, Cristiane. III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MARLUCI FONTANA DRUM

**PERSPECTIVAS DE GÊNERO EM BIOGRAFIAS PARA CRIANÇAS:  
LEITURA E MEDIAÇÃO NAS COLEÇÕES *ANTIPRINCESAS* E *ANTI-HERÓIS*,  
DE NADIA FINK (2016)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Leitura: Estudos Linguísticos, Literários e Midiáticos, Linha de Pesquisa: Mediação em Leitura, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), como requisito para obtenção do título de Doutora em Letras.

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ângela Cogo Fronckowiak  
Professora Orientadora – UNISC

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cristiane Lindemann  
Professora Coorientadora – UNISC

Prof. Dr. Diógenes Buenos Aires de Carvalho  
Professor Examinador – UESPI

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Márcia Veiga da Silva  
Professora Examinadora – PUCRS

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosane Maria Cardoso  
Professora Examinadora – UNISC

Santa Cruz do Sul

2025

Para o meu filho Murilo, que me ensina a olhar  
o mundo com ternura e coragem.

Esta pesquisa é um pequeno gesto de amor –  
um modo de tentar salvar um pedacinho do  
mundo para que ele te mereça, meu amor, e  
para que tu e todas as crianças possam crescer  
em um tempo mais igualitário e gentil.

## AGRADECIMENTOS

Ao olhar para trás e relembrar o caminho percorrido nos últimos cinco anos, percebo que, embora muitas vezes essa jornada tenha parecido solitária, ela jamais foi feita sozinha. Hoje, revivendo esses momentos, reconheço com gratidão todas as pessoas que caminharam ao meu lado e, de diferentes maneiras, tornaram cada etapa mais leve, possível e significativa. A elas deixo aqui o meu mais sincero agradecimento.

Ao meu amor, meu parceiro de vida, Jeferson, pelo cuidado, pelo incentivo constante e por caminhar ao meu lado em todos os momentos. Obrigada por ouvir as minhas angústias, acalmar as minhas ansiedades, dividir os dias e acreditar em mim, principalmente quando a insegurança e o cansaço pareciam maior que os sonhos.

Ao meu filho, Murilo, por ser respiro, alegria e motivação. Obrigada, filhote. Tua compreensão, sensibilidade e carinho, mesmo ainda tão novo, tornaram mais leves e produtivos os momentos em que precisei me ausentar por conta dos estudos. Teus olhinhos cheios de vida e teu abraço amoroso foram um importante combustível. E saiba que a tua chegada deu ainda mais sentido a esta pesquisa.

À minha mãe, Olinda, pelo colo, pelo amor incondicional, pelas palavras de conforto em meio ao caos e pela disponibilidade em todos os momentos em que precisei de suporte. Serei eternamente grata por tudo o que fez e faz por mim, mãe.

Ao meu pai, Orivaldir (em memória), por sempre ter acreditado em mim, ter sido o meu maior incentivador e por me ensinar o valor do estudo e da dedicação.

À minha sogra, Regina, por me acolher como se fosse sua filha e por cuidar com tanto amor do meu bem mais precioso, permitindo que eu pudesse me dedicar integralmente ao doutorado.

Aos amigos e familiares, de sangue e de coração, que acompanharam essa trajetória com torcida e afeto.

Às minhas orientadoras, professoras Cris e Ângela, pela confiança, pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos e por acreditarem no potencial dessa tese.

À jornalista e escritora Nadia Fink, pela gentileza em nos atender e conceder a entrevista publicada em janeiro de 2025 na Revista Signo, esclarecendo questões essenciais sobre as coleções *Antiprincesas* e *Anti-heróis*. Sua disponibilidade e clareza contribuíram de forma significativa para a nossa análise.

À CAPES, pelo apoio financeiro que tornou viável a realização desse estudo.

Ao PPGL/Unisc, a todos os professores e funcionários que, com empenho e gentileza, promovem o conhecimento e abraçam seus alunos em suas caminhadas acadêmicas.

Aos avaliadores, pela disponibilidade em contribuir com esse trabalho e, em especial, à professora Rosane Cardoso, por ter acreditado em mim desde o mestrado, quando o doutorado era apenas um desejo, por me apresentar o universo da literatura infantil e por ter sido apoio fundamental nos primeiros passos dessa trajetória.

A cada pessoa que, de alguma forma, cruzou o meu caminho e contribuiu, direta ou indiretamente, para que esse sonho se tornasse realidade, o meu sincero agradecimento.

“Criar um mundo mais justo para as mulheres e para os homens começa com o que ensinamos às nossas crianças.”

– Chimamanda Ngozi Adichie, em *Sejamos todos feministas* (2015).

## RESUMO

Esta pesquisa desenvolve-se a partir da pergunta central: de que maneira as coleções *Antiprincesas* e *Anti-heróis*, de Nadia Fink (2016), utilizam a linguagem verbal e visual para desconstruir representações habituais de papéis sociais, estabelecendo-se como recurso valioso na mediação de leitura para a promoção da equidade de gênero desde a infância? Tem como objetivo principal analisar criticamente as representações de gênero presentes nessas coleções e desenvolver diretrizes para a mediação de leitura das obras, visando à promoção da equidade de gênero desde os primeiros anos de vida. Fundamenta-se em conceitos que articulam gênero, leitura e linguagem, compreendendo a distinção entre sexo e gênero como construção social e relacional (Butler, 2018; Scott, 1995) e reconhecendo que tais normas são sustentadas por instituições que naturalizam desigualdades e hierarquias entre os sexos (Bento, 2011; Rippon, 2019). A mediação de leitura é entendida como prática formativa e transformadora (Bajour, 2023; Munita, 2024), capaz de ampliar repertórios e promover reflexões sobre diversidade e liberdade de ser. O conceito de biografia é tomado em sua dimensão estética e ética, como narrativa de vidas reais que articula literatura, história e sensibilidade social (Castro, 2022; Neto, 2022; Martinez, 2017), enquanto o livro ilustrado infantil é compreendido como um espaço de integração entre linguagem verbal e visual que potencializa a leitura crítica e estética (Linden, 2011). Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo, e baseia-se na análise multimodal das biografias de Frida Kahlo, Violeta Parra, Clarice Lispector, Eduardo Galeano e Che Guevara. Foram considerados os elementos verbais, visuais e gráficos das obras como partes interdependentes na construção de sentido, articulando texto e imagem em um processo de significação conjunta. Integra o percurso, ainda, uma entrevista com a autora Nadia Fink, que permitiu confrontar as intenções editoriais com as estratégias narrativas observadas. A análise foi organizada em dois níveis – individual e comparativo –, evidenciando singularidades e recorrências nas representações e modos de narrar. Os resultados apontam que as biografias analisadas constroem sentidos de resistência, liberdade e autenticidade, subvertendo estereótipos de gênero e oferecendo repertórios de identificação mais amplos. Conclui-se que a biografia se apresenta como um gênero capaz de narrar vidas reais com verossimilhança, sem perder de vista o lúdico, a criatividade e a potência da infância, mostrando-se um formato relevante para a promoção da equidade de gênero desde a infância. Assim, as coleções *Antiprincesas* e *Anti-heróis* revelam-se significativas para serem compartilhadas em práticas de mediação de leitura, pois informam, emancipam e contribuem para que as crianças construam imaginários mais plurais e igualitários, ao mesmo tempo em que lhes apresentam inspirações de pessoas livres, autênticas, sensíveis e reais.

**Palavras-chave:** equidade de gênero; mediação de leitura para a infância; biografias para crianças; livro infantil; *Coleções Antiprincesas* e *Anti-heróis*.

## ABSTRACT

This research is developed from the central question: how do the collections *Antiprincessas* and *Anti-heróis*, by Nadia Fink (2016), use verbal and visual language to deconstruct conventional representations of social roles, establishing themselves as valuable resources in reading mediation for the promotion of gender equity from childhood? Its main objective is to critically analyze the representations of gender present in these collections and to develop guidelines for the mediation of reading of these works, aiming at the promotion of gender equity from the early years of life. It is based on concepts that articulate gender, reading, and language, understanding the distinction between sex and gender as a social and relational construction (Butler, 2018; Scott, 1995), and recognizing that such norms are sustained by institutions that naturalize inequalities and hierarchies between the sexes (Bento, 2011; Rippon, 2019). Reading mediation is understood as a formative and transformative practice (Bajour, 2023; Munita, 2024), capable of expanding repertoires and fostering reflections on diversity and freedom of being. The concept of biography is considered in its aesthetic and ethical dimensions, as a narrative of real lives that connects literature, history, and social sensitivity (Castro, 2022; Neto, 2022; Martinez, 2017), while the illustrated children's book is understood as a space that integrates verbal and visual language, enhancing critical and aesthetic reading (Linden, 2011). Methodologically, the research is qualitative, descriptive-interpretative in nature, and based on the multimodal analysis of the biographies of Frida Kahlo, Violeta Parra, Clarice Lispector, Eduardo Galeano, and Che Guevara. The verbal, visual, and graphic elements of the works were considered as interdependent parts in the construction of meaning, articulating text and image in a joint process of signification. The study also includes an interview with the author Nadia Fink, which made it possible to compare editorial intentions with the narrative strategies observed. The analysis was organized on two levels – individual and comparative – highlighting singularities and recurrences in the representations and modes of narration. The results indicate that the analyzed biographies construct meanings of resistance, freedom, and authenticity, subverting gender stereotypes and offering broader repertoires of identification. It is concluded that biography presents itself as a genre capable of narrating real lives with verisimilitude, without losing sight of the playfulness, creativity, and vitality of childhood, proving to be a relevant format for promoting gender equity from an early age. Thus, the *Antiprincessas* and *Anti-heróis* collections are especially significant for sharing in reading mediation practices, as they inform, emancipate, and help children build more plural and egalitarian imaginaries while presenting them with inspirations of free, authentic, sensitive, and real people.

**Keywords:** gender equity; reading mediation for childhood; biographies for children; children's book; *Antiprincessas* and *Anti-heróis Collections*.



## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 – Linha do tempo: marcos importantes para igualdade de gênero no Brasil (até julho de 2025)                | 35  |
| Figura 2 – Continuação – Linha do tempo: marcos importantes para igualdade de gênero no Brasil (até julho de 2025)  | 36  |
| Figura 3 – Parte final – Linha do tempo: marcos importantes para igualdade de gênero no Brasil (até julho de 2025)  | 37  |
| Figura 4 – Qual é o significado da leitura?                                                                         | 46  |
| Figura 5 – Hábitos de leitura na família                                                                            | 48  |
| Figura 6 – Hábitos de leitura na família (perfil)                                                                   | 49  |
| Figura 7 – Escolaridade dos pais                                                                                    | 51  |
| Figura 8 – Pais que não costumavam ler para os filhos                                                               | 52  |
| Figura 9 – Pais que não costumam ler para os filhos (respondido por crianças)                                       | 53  |
| Figura 10 – Mais vendidos da Amazon na categoria biografia para crianças e jovens (maio/2025)                       | 79  |
| Figura 11 – Mais desejados da Amazon na categoria biografia para crianças e jovens (primeiros colocados, maio/2025) | 80  |
| Figura 12 – Novidades na categoria biografia para crianças e jovens (maio/2025)                                     | 80  |
| Figura 13 – Sequência de capas de biografias de personagens mulheres indicadas no <i>O Clube de Leitura dos ODS</i> | 82  |
| Figura 14 – Capas das coleções Antiprincesas e Anti-heróis publicadas no Brasil                                     | 102 |
| Figura 15 – Box explicativos na obra 01                                                                             | 110 |
| Figura 16 – Box explicativos na obra 02                                                                             | 110 |
| Figura 17 – Box explicativos na obra 03                                                                             | 111 |
| Figura 18 – Box explicativos na obra 04                                                                             | 111 |
| Figura 19 – Box explicativos na obra 05                                                                             | 112 |
| Figura 20 – Cachorrinho perguntador da Frida                                                                        | 112 |
| Figura 21 – Passarinho perguntador da Viola                                                                         | 113 |
| Figura 22 – Ulisses, o cachorrinho da Clarice                                                                       | 113 |
| Figura 23 – Porquinha perguntadora do Galeano                                                                       | 113 |
| Figura 24 – Estrelinha perguntadora de Che                                                                          | 114 |
| Figura 25 – Ilustrações representando marcos e pessoas importantes na vida dos biografados                          | 115 |

|                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 26 – Texto sobre Galeano se dá pela perspectiva da narradora                    | 116 |
| Figura 27 – Sobre o amor livre                                                         | 118 |
| Figura 28 – Sobre a morte de Frida                                                     | 119 |
| Figura 29 – A morte de Violeta fica subentendida                                       | 119 |
| Figura 30 – A morte de Clarice é dita de forma simples e objetiva                      | 120 |
| Figura 31 – A morte de Galeano é retomada nas últimas páginas                          | 121 |
| Figura 32 – Registro fotográfico de Fink em entrevista com Galeano                     | 121 |
| Figura 33 – A morte de Che contextualizada                                             | 122 |
| Figura 34 – Mistura de elementos remete a uma página de scrapbook (obra 01)            | 124 |
| Figura 35 – Imagens fotográficas na obra sobre Frida                                   | 125 |
| Figura 36 – Imagens fotográficas na obra sobre Clarice                                 | 126 |
| Figura 37 – Imagens fotográficas na obra sobre Galeano                                 | 127 |
| Figura 38 – Imagem fotográfica na obra sobre Che                                       | 127 |
| Figura 39 – Imagens fotográficas na obra sobre Violeta não mostram a artista           | 128 |
| Figura 40 – Ilustrações coloridas e com traços simplificados são recorrentes nas obras | 129 |
| Figura 41 – Diagramação recorrente nas coleções: obra 01                               | 130 |
| Figura 42 – Diagramação recorrente nas coleções: obra 02                               | 130 |
| Figura 43 – Diagramação recorrente nas coleções: obra 03                               | 131 |
| Figura 44 – Diagramação recorrente nas coleções: obra 04                               | 131 |
| Figura 45 – A maior parte da diagramação da obra 05 segue o padrão das coleções        | 132 |
| Figura 46 – Página dupla no livro sobre Che Guevara - ilustração contínua              | 133 |
| Figura 47 – Segunda dupla de páginas no livro sobre Che Guevara                        | 134 |
| Figura 48 – Símbolos e elementos que remetem aos meios digitais                        | 136 |
| Figura 49 – Páginas 6 e 7 da obra sobre Frida                                          | 137 |
| Figura 50 – Páginas das obras sobre Frida, Clarice e Violeta (respectivamente)         | 138 |
| Figura 51 – Para saber mais                                                            | 146 |
| Figura 52 – Para compartilhar                                                          | 146 |

## **LISTA DE QUADROS**

|                                                                                                       |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 – O que esperar de um mediador de leitura profissional?                                      | 56 |
| Quadro 2 – Caminhos possíveis para contemplar os objetivos de mediação de leitura literária na escola | 60 |
| Quadro 3 – Padrões percebidos em livros informativos                                                  | 69 |
| Quadro 4 – Características para um texto biográfico de qualidade                                      | 75 |
| Quadro 5 – Tipos de livros infantis                                                                   | 87 |
| Quadro 6 – Elementos do livro ilustrado                                                               | 89 |
| Quadro 7 – Funções da ilustração no livro infantil                                                    | 93 |
| Quadro 8 – Relação texto e imagem                                                                     | 99 |

## SUMÁRIO

|          |                                                                                                                                       |            |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b>                                                                                                                     | <b>15</b>  |
| <b>2</b> | <b>CRESCER LIVRE: EQUIDADE DE GÊNERO DESDE O INÍCIO DA VIDA</b>                                                                       | <b>21</b>  |
| 2.1      | Quando o corpo ganha nome: o que diferencia o sexo do gênero                                                                          | 22         |
| 2.2      | Infância e equidade de gênero: diálogos necessários                                                                                   | 32         |
| 2.3      | Antiprincesas e anti-heróis: criança como um ser em criação                                                                           | 38         |
| <b>3</b> | <b>LER PARA SER O QUE QUISER</b>                                                                                                      | <b>45</b>  |
| 3.1      | O exemplo arrasta: a leitura como hábito desde a infância                                                                             | 49         |
| 3.2      | A mediação de leitura como ponte: conectando leitores, livros e histórias                                                             | 55         |
| 3.3      | Para além das palavras: o elo afetivo na leitura compartilhada                                                                        | 62         |
| <b>4</b> | <b>NARRATIVAS MULTIFACETADAS: INFORMAR, BIOGRAFAR E CONTAR NO UNIVERSO DO LIVRO INFANTIL</b>                                          | <b>65</b>  |
| 4.1      | Biografia: narrar vidas e construir sentidos                                                                                          | 71         |
| 4.2      | Biografia para crianças: construções de identidade e memória                                                                          | 77         |
| <b>5</b> | <b>TEXTOS QUE ILUSTRAM, IMAGENS QUE NARRAM: INTEGRANDO LINGUAGEM VERBAL E VISUAL NO LIVRO INFANTIL</b>                                | <b>85</b>  |
| 5.1      | Livro ilustrado infantil: entre palavra, imagem e sentido                                                                             | 88         |
| 5.2      | Linguagem verbal e visual: complementaridades no livro infantil                                                                       | 91         |
| 5.2.1    | Ilustrações que falam com a infância                                                                                                  | 92         |
| 5.2.2    | Fotografia: o registro da experiência                                                                                                 | 95         |
| 5.2.3    | As múltiplas faces da relação texto e imagem                                                                                          | 98         |
| <b>6</b> | <b>FRIDA, VIOLETA, CLARICE, GALEANO E CHE: A CONSTRUÇÃO DE UM OLHAR SOBRE AS BIOGRAFIAS DAS COLEÇÕES DE NADIA FINK</b>                | <b>102</b> |
| 6.1      | Retratos analíticos de cada biografia                                                                                                 | 106        |
| 6.2      | Entre diferenças e aproximações                                                                                                       | 108        |
| 6.2.1    | Contar vidas para crianças: linguagem, tom e representação nas biografias                                                             | 109        |
| 6.2.2    | A potência do olhar: linguagem visual, construção de gênero e relação texto-imagem                                                    | 123        |
| 6.2.3    | Nuances internas das obras: singularidades, encontros e ausências                                                                     | 138        |
| <b>7</b> | <b>DA ANÁLISE À PRÁTICA: DIRETRIZES DE APOIO PARA A MEDIAÇÃO DE LEITURA COM AS COLEÇÕES <i>ANTIPRINCESAS</i> E <i>ANTI-HERÓIS</i></b> | <b>141</b> |
| 7.1      | Por onde começar: mediação, infância e diálogo                                                                                        | 141        |
| 7.2      | Antes da leitura: preparando o terreno para a reflexão                                                                                | 142        |
| 7.2.1    | Apresentação da capa e título                                                                                                         | 142        |

|                                                                   |            |
|-------------------------------------------------------------------|------------|
| 7.2.2 Quebra de expectativas                                      | 142        |
| 7.3 Durante a leitura: navegando pelas narrativas verbal e visual | 142        |
| 7.3.1 Compartilhando a leitura e as pausas                        | 143        |
| 7.3.2 Explorando o belo                                           | 143        |
| 7.3.3 Percebendo desafios e conquistas de gênero                  | 144        |
| 7.4 Depois da leitura: aplicando o conhecimento na prática        | 144        |
| 7.4.1 Diálogo aberto e reflexão                                   | 144        |
| 7.4.2 Conexão com a vida cotidiana e outras histórias             | 144        |
| 7.4.3 Abrindo espaço para a criatividade e para o imaginário      | 145        |
| 7.4.4 Reafirmando a individualidade                               | 145        |
| 7.5 Sugestões de leituras                                         | 145        |
| <b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>                                     | <b>147</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b>                                                | <b>150</b> |
| <b>APÊNDICE A – COLEÇÕES ANTIPRINCESAS E ANTI-HERÓIS</b>          | <b>160</b> |
| <b>ANEXO A – ENTREVISTA COM NADIA FINK</b>                        | <b>162</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Narrativas compartilhadas com as infâncias contribuem para a formação de sentidos sobre o mundo, pois a partir delas constroem-se representações (de conceitos, lugares, pessoas), valores (históricos, sociais, políticos, éticos) e expectativas para a convivência humana, que constituem a oportunidade de estabelecermos relações responsáveis com o ambiente natural e respeitadas no convívio interpessoal. As concepções associadas ao masculino e ao feminino aparecem com força no aprimoramento desses sentidos, moldando desde cedo o modo como as crianças percebem a si mesmas e ao outro. Apesar dos avanços nas discussões sobre igualdade, ainda é possível observar a permanência de modelos habituais, replicados por discursos, produtos culturais e práticas cotidianas. Em contrapartida, emergem obras que buscam subverter esses padrões e oferecer repertórios mais amplos de identificação, comprometidos com a pluralidade e com a promoção da equidade de gênero.

As coleções *Antiprincesas* e *Anti-heróis*, de Nadia Fink (2016), inserem-se nesse movimento contemporâneo. Essas obras apresentam biografias de figuras históricas que desafiaram as convenções de seu tempo, como Frida Kahlo, Violeta Parra, Clarice Lispector, Eduardo Galeano e Che Guevara. Com ilustrações de Pitu Saá, combinam texto e imagem de maneira integrada, construindo narrativas que articulam dimensões artísticas, políticas e afetivas. Longe de retratar personagens idealizados, essas biografias convidam à reflexão sobre liberdade, resistência e autenticidade, apresentando às crianças modos diversos de ser, existir e agir no mundo.

A origem e a circulação das coleções *Antiprincesas* e *Anti-heróis* também contribuem para situar historicamente esse estudo. Ambas foram idealizadas e publicadas, a partir de 2015, pela editora argentina Chirimbote, fundada por Nadia Fink, Pitu Saá e Martín Azcurra, com o propósito de criar obras infantis que dialogassem com a necessidade de romper estereótipos socialmente construídos desde a infância. Inicialmente lançadas em espanhol em Buenos Aires, as coleções se tornaram parte de um movimento editorial que busca ampliar os repertórios de identificação por meio de narrativas para o público infantil, oferecendo vidas reais que se distanciam dos modelos tradicionais para crianças e promovem reflexão crítica. No Brasil, essas obras passaram a ser traduzidas para o português pela editora Sur Livro, a partir de 2016, ampliando seu alcance e sua recepção crítica no contexto editorial brasileiro e reforçando sua presença em práticas de leitura voltadas à diversidade e à equidade.

Assim, a presente tese nasce da inquietação e do desejo de contribuir para a equidade de gênero desde a infância, possibilitando a meninas e meninos um crescimento desprendido de expectativas sociais e de rótulos que tendem a limitar sua liberdade de ser. Com essa intenção, pensamos e desenvolvemos esta pesquisa a partir da pergunta central: de que maneira as coleções *Antiprincesas* e *Anti-heróis*, de Nadia Fink, utilizam a linguagem verbal e visual para desconstruir representações habituais de papéis sociais, estabelecendo-se como recurso valioso na mediação de leitura para a promoção da equidade de gênero desde a infância?

A escolha do corpus apoia-se em razões teóricas e empíricas. Do ponto de vista teórico, as biografias configuram-se como um gênero que, segundo Vilas Boas (2014), combina verossimilhança e construção narrativa, permitindo recriar vidas com intencionalidade e sentido. Em termos empíricos, o conjunto das coleções oferece diversidade temática e estética, reunindo personagens que se destacaram em diferentes campos – artes, literatura, música e política – e que, em suas trajetórias, desafiaram normas de comportamento e de poder. Esse recorte permite examinar como as obras constroem representações de gênero em diálogo com as demandas atuais por narrativas mais plurais e democráticas. Desse modo, a escolha das coleções *Antiprincesas* e *Anti-heróis* como objeto desse estudo justifica-se, ainda, por sua natureza interdisciplinar, que articula de modo consistente campos centrais para a nossa pesquisa e que também refletem as minhas áreas de formação: jornalismo e letras.

A relevância do estudo explica-se por três razões principais. Primeiramente, a ainda reduzida produção de trabalhos acadêmicos que realizam análise comparativa e multimodal dessas coleções, considerando simultaneamente texto, imagem e projeto gráfico como elementos coautores do sentido. Em segundo lugar, são raras as investigações que relacionam a intenção editorial e o efeito formativo, integrando análise crítica e proposição de práticas de mediação. Por fim, está a importância de pensarmos a mediação de leitura como ferramenta para a promoção de discussões sobre gênero de forma sensível e fundamentada com crianças.

Diante desse cenário, a tese tem como objetivo geral analisar criticamente as representações de gênero presentes nas coleções *Antiprincesas* e *Anti-heróis* e desenvolver diretrizes para a mediação de leitura dessas obras, visando à promoção da equidade de gênero desde a infância. Para isso, delimitamos três objetivos específicos a serem contemplados: (1) Analisar a constituição narrativa das biografias selecionadas, identificando como os recursos biográficos e as escolhas textuais e visuais se articulam na construção das representações de gênero; (2) Discutir de que maneira essas representações de gênero podem subverter

estereótipos ou fortalecer perspectivas de equidade de gênero no contexto da leitura mediada; e (3) Propor diretrizes de mediação de leitura fundamentadas na análise das obras, com foco na promoção da equidade de gênero.

Metodologicamente, nossa pesquisa desenvolve-se de forma qualitativa, descritivo-interpretativa, baseada na análise multimodal<sup>1</sup> das biografias de Frida Kahlo, Violeta Parra, Clarice Lispector, Eduardo Galeano e Che Guevara. Consideramos os elementos verbais, visuais e gráficos das obras, compreendendo-os como partes interdependentes da construção de sentido. Também integramos uma entrevista que fizemos com a autora Nadia Fink, disponível no anexo A, que permite confrontar as intenções editoriais com as estratégias observadas nas narrativas. A análise é organizada em dois níveis: na leitura individual de cada obra e na análise crítica e comparativa, buscando evidenciar singularidades e recorrências nas representações e nos modos de narrar.

Estruturamos a tese em cinco capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O percurso teórico que sustenta essa pesquisa se inicia com a seção *Crescer livre: equidade de gênero desde o início da vida*. Nela refletimos sobre como os estereótipos e papéis de gênero são impostos às crianças desde antes do nascimento, moldando suas identidades e limitando sua liberdade de ser e agir. Tendo em conta a distinção entre sexo e gênero – compreendida como construção social e relacional (Butler<sup>23</sup>, 2018; Scott<sup>4</sup>, 1995) –, evidenciamos que tais normas são sustentadas por instituições sociais que naturalizam desigualdades e hierarquias entre os sexos (Bento<sup>5</sup>, 2011; Rippon, 2019). Ao defendermos a equidade de gênero desde a infância, destacamos como vias para o rompimento desse ciclo a

---

<sup>1</sup>A análise multimodal refere-se à abordagem que investiga como diferentes modos semióticos – como o verbal, o visual, o sonoro, o gestual e o espacial – interagem na construção do sentido em textos e produtos comunicacionais. Nessa perspectiva, o significado emerge da articulação entre palavra, imagem, diagramação e demais recursos expressivos que compõem o suporte material, neste caso, os livros. A proposta, desenvolvida por Kress e van Leeuwen (2001), considera o texto como um conjunto integrado de modos que atuam de forma complementar. No contexto brasileiro, Farhat e Gonçalves-Segundo (2022), Lúcia Santaella (2004) e Roxane Rojo e Eduardo Moura (2012) ampliam essa reflexão ao relacionar a multimodalidade aos estudos de linguagem, comunicação e multiletramentos, enfatizando o papel ativo do leitor na interpretação das múltiplas camadas de sentido.

<sup>2</sup> Optamos por indicar, na primeira citação de cada referência, o prenome das autoras. Tal escolha busca conferir visibilidade e reconhecimento às trajetórias intelectuais femininas, combatendo o apagamento histórico e a tendência recorrente de se atribuir, por padrão, o gênero masculino às autoridades científicas referenciadas apenas pelo sobrenome.

<sup>3</sup> Judith Butler é autora de *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”* (2000), de *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (2018), entre outras obras reconhecidas.

<sup>4</sup> Joan Scott (1995) é autora de *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*.

<sup>5</sup> Berenice Bento (2011) é autora de *Na escola se aprende que a diferença faz a diferença*. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200016/19404> Acesso em: 24 out. 2024.



mediação de leitura (Bajour<sup>6</sup>, 2012; Ramos<sup>7</sup>, 2011) a partir de narrativas que ampliem as possibilidades de representação. Nesse sentido, apresentamos as coleções *Antiprincesas e Anti-heróis*, de Nadia Fink (2016), como exemplos de obras que promovem diversidade e liberdade identitária, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e empáticos.

No capítulo seguinte, *Ler para ser o que quiser*, abordamos a leitura como prática libertadora, formadora e transformadora, capaz de ampliar horizontes e afirmar identidades desde a infância. Partimos da concepção de que ler vai muito além de decodificação, é um ato de construção de si e do mundo. Uma experiência estética, emocional e crítica que possibilita o reconhecimento de si e do outro, o exercício da empatia e o questionamento das normas sociais que restringem a liberdade de ser (Andruetto, 2017). Retomamos ainda sobre o papel da mediação de leitura (Bajour, 2023; Munita, 2024) como caminho para a promoção da equidade de gênero e diversidade, destacando a importância de obras que representem sujeitos plurais e realidades variadas. Nesse sentido, mostramos que a literatura e as produções artísticas, voltadas para o público infantil, cada vez mais vêm permitindo que meninas e meninos se vejam em narrativas que legitimam suas existências (Lima; Carvalho, 2025). Ler, nesse contexto, é um gesto de resistência e de emancipação – um meio para que cada criança possa “ser o que quiser”, livre das imposições culturais de gênero.

Em *Narrativas multifacetadas: informar, biografar e contar no universo do livro infantil* reconhecemos uma força formadora e simbólica essencial à constituição do leitor e de seus modos de compreender o mundo. Partimos da tradição do conto maravilhoso e do conto de fadas – universos “naturalmente” fantásticos que, conforme Nelly Novaes Coelho (1998), estruturam-se a partir da jornada de autoconhecimento e superação – para observarmos como essas narrativas se transformam em resposta às mudanças sociais e culturais. A literatura, como destaca Borges (2010), é simultaneamente espelho e invenção da realidade, configurando-se como registro histórico e projeção de novos modos de existir. Nesse percurso, o conto e suas derivações incorporam representações mais complexas e plurais, sobretudo no que se refere às personagens que, conforme Motta (2013), refletem condutas humanas e operam simbolicamente na construção de identidades. Assim, o livro infantil contemporâneo amplia-se para abarcar outras formas de narrar, como o livro informativo, gênero que, segundo Ana Garralón (2015), alia o rigor da informação ao encantamento da

---

<sup>6</sup> Cecília Bajour (2012) é autora de *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*, entre outras obras reconhecidas.

<sup>7</sup> Graça Ramos (2011) é autora de *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 28 mai. 2025.

linguagem literária, articulando texto, imagem e ludicidade para engajar o leitor infantil sem perder o compromisso com a veracidade.

Nesse contexto de expansão das possibilidades narrativas, o gênero biográfico assume papel central ao articular literatura, história e jornalismo em uma escrita híbrida e transdisciplinar (Vilas Boas, 2002; Lima; Martinez, 2017). A biografia, conforme apontam Castro (2022) e Neto (2022), pauta-se na clareza, na precisão e na verdade, narrando vidas reais com apelo estético e sensibilidade narrativa, mas sem recorrer à invenção ficcional. Quando direcionada ao público infantil, essa forma de escrita adquire valor formativo, contribuindo para a construção de identidade e memória (Fonseca; Vieira, 2011<sup>8</sup>; Sarmento, 2018) e para a promoção da equidade de gênero e da diversidade de experiências humanas. A demanda por biografias contemporâneas, aliada a iniciativas como o Clube de Leitura dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU), confirmam a relevância desse gênero no cenário atual, revelando-o como instrumento potente para a formação de leitores críticos, sensíveis e conscientes do papel das narrativas na construção de si e do outro.

No último capítulo teórico, *Textos que ilustram, imagens que narram: integrando linguagem verbal e visual no livro infantil*, discutimos a relação entre texto e imagem, destacando como as crianças, cada vez mais imersas no ambiente digital, desenvolvem habilidades cognitivas e perceptivas que influenciam sua relação com a leitura (Ramos; Panozzo, 2015<sup>9</sup>). Essa familiaridade com o multimodal e o interativo faz com que o livro infantil contemporâneo assuma um caráter híbrido, no qual as linguagens se complementam para oferecer experiências de leitura mais sensoriais e significativas (Bajour, 2023; Vasconcellos; Ramos, 2024). Dentre as diversas formas, o livro ilustrado se destaca por integrar texto e ilustração de modo indissociável, criando uma narrativa visual e verbal que convida a criança a decifrar sentidos por meio da observação, da escuta e da imaginação (Linden<sup>10</sup>, 2011; Ramos<sup>11</sup>, 2020). Nesse formato, cada elemento – capa, guardas, folha de rosto, página dupla e diagramação – é pensado para envolver o leitor em um percurso de

---

<sup>8</sup>Virginia Pradelina Fonseca e Karine Moura Vieira (2011) são autoras de *A biografia como acontecimento jornalístico*. Disponível em: <https://static.casperlibero.edu.br/uploads/2014/05/6-A-biografia-como-acontecimento-jornal%C3%ADstico.pdf> Acesso em: 18 mai. 2025.

<sup>9</sup>Flávia Brocchetto Ramos e Neiva Senaide Petry Panozzo (2015) são autoras de *Leitura de Revista na Infância*.

<sup>10</sup>Sophie Van der Linden (2011) é autora de *Para ler o livro ilustrado*.

<sup>11</sup>Ana Margarida Ramos (2020) é autora de *Hibridismos e contaminações: a propósito do livro-álbum como formato omnívoro*. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/344349446\\_Hibridismos\\_e\\_contaminacoes\\_a\\_proposito\\_do\\_livro-album\\_como\\_formato\\_omnivoro](https://www.researchgate.net/publication/344349446_Hibridismos_e_contaminacoes_a_proposito_do_livro-album_como_formato_omnivoro). Acesso em: 13 mai. 2025.

descoberta e encantamento, estimulando reflexões e expandindo o repertório literário desde a infância.

Compreendemos, assim, que o livro ilustrado e as narrativas visuais ampliam as formas de leitura e de representação do mundo. A ilustração, conforme Tavares (2018) e Camargo (1999<sup>12</sup>), não apenas complementa o texto, mas o transforma, sendo mediadora de emoções, sentidos simbólicos e experiências estéticas; já a fotografia, como argumentam Dulcilia Schroeder Buitoni (2011) e Sônego (2010), funciona como registro e construção de memória, especialmente em narrativas biográficas, conferindo veracidade e emoção à história contada. A interação entre texto e imagem, conforme Linden (2011), não apenas forma leitores mais sensíveis e críticos, mas também sustenta a construção de sentidos, identidades e afetos – pilares fundamentais da leitura na infância.

O capítulo 6 contempla a análise das obras, na qual buscamos compreender como texto e imagem se articulam para produzir sentidos e construir representações de gênero nas biografias das coleções *Antiprincesas* e *Anti-heróis*. Para isso, cada livro é examinado individualmente, observando-se a relação entre linguagem verbal e visual, o modo como as escolhas narrativas e estéticas reforçam ou tensionam padrões sociais e as estratégias discursivas empregadas para apresentar figuras históricas sob uma perspectiva crítica e inspiradora. A análise comparativa entre as cinco biografias selecionadas permite evidenciar convergências e singularidades nas formas de narrar e ilustrar trajetórias, identificando como essas produções editoriais dialogam com o leitor infantil e o convidam a refletir sobre questões de identidade, liberdade e igualdade.

Por fim, a partir dos resultados da análise, apresentamos uma proposta de mediação de leitura fundamentada nas potencialidades das biografias analisadas. Essa sugestão procura articular teoria e prática, oferecendo diretrizes e caminhos possíveis para o trabalho de professores, mediadores e demais profissionais da educação, que desejem utilizar essas obras em contextos pedagógicos e culturais, bem como por adultos – pais, cuidadores e familiares – que tenham interesse em proporcionar uma educação mais ética e sensível para as suas crianças. As orientações indicadas partem da compreensão da leitura como experiência estética, ética e social, capaz de ampliar repertórios identitários e promover o diálogo sobre equidade de gênero desde a infância. Assim, a proposta de mediação busca transformar o contato com as narrativas em um espaço de escuta, reflexão e construção coletiva de sentidos, reafirmando o poder da leitura como instrumento de formação crítica e humanizadora.

---

<sup>12</sup> Luis Camargo é escritor e ilustrador de livro infantil.

## 2 CRESCER LIVRE: EQUIDADE DE GÊNERO DESDE O INÍCIO DA VIDA

Desejamos que as crianças cresçam saudáveis e felizes. Que se desenvolvam com autonomia e segurança. E, claro, esperamos que, no futuro, tornem-se pessoas boas, justas, honestas, independentes, que consigam ser felizes, que tenham um lugar digno para viver, que possam experimentar com liberdade suas escolhas sem culpa, que sejam fraternas e amorosas com os outros, consigo e com o planeta. Esse é o *script* que muitos pais e mães têm em mente quanto ao que almejam para os seus filhos e filhas. No entanto, quando saímos da idealização e voltamos para a realidade, a prática desse roteiro é um pouco diferente.

Ainda que sem más intenções, esses mesmos pais e mães, por vezes, repetem padrões na criação e educação dos filhos que os limitam e rotulam dentro do que se espera para indivíduos do sexo masculino e do sexo feminino. Isso pode acontecer antes até do nascimento do bebê, com as definições que, a partir da tão esperada descoberta do sexo da criança, já começam a aparecer, como enfatiza Bento (2011, p. 550):

O feto já não é feto, é um menino ou uma menina. Essa revelação evoca um conjunto de expectativas e suposições em torno de um corpo que ainda é uma promessa. Enquanto o aparelho da ecografia passeia pela barriga da mãe, ela espera ansiosa as palavras mágicas que irão desencadear as expectativas. A ansiedade da mãe aumenta quando o aparelho começa a fixar-se ali, na genitália, e só termina quando há o anúncio das palavras mágicas: o sexo da criança. A materialidade do corpo só adquire vida inteligível quando se anuncia o sexo do feto. Toda a eficácia simbólica das palavras proferidas pelo/a médico/a está em seu poder mágico de gerar expectativas que serão materializadas posteriormente [...] para o/a futuro/a filho/a antes mesmo de o corpo vir ao mundo.

Quais cores serão escolhidas para a decoração do quarto: tons de rosa ou de azul? E quanto às estampas das roupas: corações e unicórnios ou dinossauros e astronautas? E aos brinquedos: carrinhos ou bonecas? Esses são somente alguns exemplos das implicações que o contexto social delimita quanto ao que se espera daqueles seres que sequer conhecem este mundo.

Ao fazer sua estreia neste planeta, a criança já carrega uma “carga” sobre os seus ombros. Independentemente de ser menina ou menino, o peso que ela portará, a partir do seu nascimento, lhe exigirá muito esforço – físico e mental. Se for menino, essa “obrigação” implicará a negação dos sentimentos – eles até podem existir, mas não devem ser reconhecidos nem demonstrados, pois qualquer expressão de vulnerabilidade é vista como fraqueza. Trará ainda uma cobrança por ser habilidoso com esportes, ter competência para as exatas e ser corajoso em qualquer situação. Jamais deverá compartilhar interesses por

culinária, artes e tudo o que seja delicado, belo e singelo. Será preciso também ter artimanhas e saber que revidar com violência é necessário para que não haja dúvidas sobre a sua força. E se, por qualquer razão, os olhinhos do garoto transbordarem, não deverá hesitar em engolir o choro, porque homens de verdade não choram.

Por outro lado, se esse bebê for do sexo feminino, a responsabilidade incubida será formada por outros requisitos e limitações. À menina caberá ser doce, meiga, linda, educada, comportada e quieta, desde pequena. Sua voz e opinião não são bem-vindas, então deverá guardar escolhas e vontades para si. Suas habilidades deverão contemplar o cuidado, seja com tarefas domésticas, seja com as pessoas ao seu redor. Precisar ser responsável e não dar trabalho aos pais, ou seja, levar ao pé da letra tudo o que significa ser uma “menina boazinha”. No que diz respeito à estética, esta há de ser sempre impecável, porém, sem que isso chame a atenção alheia. Será afetuosa e jamais agressiva. Terá bons modos. Profissionalmente não será esperado muito dela, tendo em vista que o mais adequado para mulheres é que fiquem em casa cuidando do marido, dos filhos e do lar, sem grandes pretensões profissionais. No entanto, se apesar disso a menina ainda desejar trabalhar “fora”, não deverá almejar cargos importantes, pois estes já estão reservados para aqueles do sexo oposto. E se as emoções ficarem à flor da pele, ao reivindicar alguma injustiça no trabalho, por exemplo, deverá respirar fundo para controlá-las, do contrário será taxada de histérica, raivosa, louca ou mal amada.

Esse breve resumo de ideias preconcebidas, desde a descoberta do sexo do bebê e que o acompanhará por toda a sua vida, é apenas uma amostra dos estereótipos de gênero que se fazem presentes na infância, ou até antes dela. No entanto, esse lugar-comum não faz parte do DNA da criança, não nasce impregnado em sua pele, nem faz parte das células que compõem o corpo do ser humano. O que pode até parecer contraditório, já que a acompanha desde sempre por meio das expectativas que a sociedade vem criando e repassando de geração em geração. Assim, esses rótulos vão determinando a existência da criança, impondo-lhe limites, podendo suas vontades e seus direitos, contribuindo para que viva – ou melhor – sobreviva em um mundo de desigualdades que se reforçam a partir do sexo dos indivíduos.

## **2.1 Quando o corpo ganha nome: o que diferencia o sexo do gênero**

Antes mesmo de nascer, o ser humano é classificado com base em pressupostos sociais que o reduzem às características associadas exclusivamente ao seu órgão sexual. Essa

categorização de identidade de gênero reflete aquilo que se espera do indivíduo quanto ao seu sexo. Uma imposição simplista, sustentada por instituições como a família e a sociedade, que reduz a complexidade do ser humano – com toda a sua pluralidade e diversidade – a uma norma de gênero que admite apenas o binarismo de masculino e feminino como válido.

Ao limitar a individualidade de cada ser, esse sistema, liderado pelas instituições sociais, desautoriza e reduz as infinitas possibilidades de expressão, impedindo que se viva livre, sem qualquer preocupação em atender as expectativas alheias, as quais colocam os indivíduos em caixinhas padronizadas de acordo com o que é considerado adequado conforme a sua genitália. Ao encontro dessa ideia, Butler (2000, p. 111) explica que “o ‘sexo’ é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o ‘alguém’ simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural”. Assim, é esperado que a criança cole em seu peito os rótulos que lhe são designados, corresponda ao que é esperado e não questione os padrões que se repetem “naturalmente”.

A visão social, persistente, que se restringe ao binarismo de gênero, não só reduz os indivíduos ao que é exposto, como contribui para a criação de obstáculos que tendem a excluir aqueles que não se identificam ou não se adequam a esses padrões engessados e que são impostos de acordo com o sexo biológico de cada pessoa. Nesse sentido, é necessário distinguirmos alguns conceitos que, normalmente, podem ser confundidos, para que seja possível a compreensão de como as instituições sociais vêm moldando a identidade humana, as relações de poder que se formam a partir daí e as desigualdades que giram em torno de todo esse sistema. Ruth Manus, autora do *Guia prático antimachismo* (2022), elucida de forma simples e clara os conceitos de sexo, identidade de gênero e orientação sexual:

o sexo biológico está atrelado a certas características físicas – mais especificamente, genitais. A identidade de gênero tem a ver com a relação da pessoa com ela mesma, com seu corpo e suas ideias, com a forma como se apresenta ao mundo e como quer que os outros a entendam. A orientação sexual tem a ver com a atração física, emocional e romântica que se *tem* por outros (Manus, 2022, p. 75- 76, grifo nosso).

Maria João Cardona et al. (2015) contribuem com essa conceituação reforçando que o termo "sexo" refere-se a características biológicas que dividem os seres humanos em masculino e feminino, levando em consideração, por exemplo, a anatomia do corpo, os cromossomos e os hormônios. Essa identificação é comumente vista como uma categoria fixa, própria da formação biológica dos seres, embora estudos contemporâneos relacionados à área

da medicina discutam sobre as variações intersexuais<sup>13</sup> que contestam a limitação rígida e reducionista dessa divisão (Lima, 2023<sup>14</sup>).

Por outro lado, o conceito de "gênero" vai além das questões biológicas. Ele diz respeito ao que ditam as normas e expectativas sociais: papéis, comportamentos e identidades que são socialmente construídos com base na revelação do sexo do bebê (ora esperada até o nascer, ora descoberta, assim que possível, pelos exames de imagem ou de sangue). Conforme Joan Scott (1995, p. 75, grifo da autora) “o uso do ‘gênero’ coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade.”

Essa construção, a partir do sistema social, determina o que é considerado “apropriado” para os indivíduos masculinos e para os femininos, criando modelos que, apesar de aparentemente naturais e imutáveis, refletem em suas marcas o contexto temporal e cultural, que é reproduzido de geração em geração (Cardona et al., 2015). Assim, é possível dizer que o sexo está relacionado ao corpo e o gênero se associa com o modo como as pessoas se inserem (ou são inseridas) na sociedade, sendo posicionadas em categorias sociais, como explica Scott (1995, p.75, grifo da autora):

o gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções culturais” – a criação inteiramente social das *idéias* sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado.

Ainda nesse sentido, vale destacar a compreensão de Butler (2018, p. 29) acerca do conceito de gênero, que, sob uma perspectiva feminista, o aborda também como uma teoria social:

---

<sup>13</sup> Conforme Santos e Martins (2023, p. 4), “o termo intersexo está em constante construção, ganhando visibilidade com a inserção da letra “I” à sigla LGBTQI.” Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/17413/12754> Acesso em: setembro de 2024.

<sup>14</sup>Raianne Ferreira Lima (2023) é autora de *O mal-estar na atualidade: do enigma da sexualidade à eleição do intersexo*. Disponível em: [https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/13449/1/O%20mal-estar%20na%20atualidade\\_do%20enigma%20da%20sexualidade%20%C3%A0%20elei%C3%A7%C3%A3o%20do%20intersexo.pdf](https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/13449/1/O%20mal-estar%20na%20atualidade_do%20enigma%20da%20sexualidade%20%C3%A0%20elei%C3%A7%C3%A3o%20do%20intersexo.pdf) Acesso em: setembro 2024.

a posição feminista humanista compreenderia o gênero como um atributo da pessoa, caracterizada essencialmente como uma substância ou um “núcleo” de gênero preestabelecido, denominado pessoa, que denota uma capacidade universal de razão, moral, deliberação moral ou linguagem. Como ponto de partida de uma teoria social do gênero, entretanto, a concepção universal da pessoa é deslocada pelas posições históricas ou antropológicas que compreendem o gênero como uma relação entre sujeitos socialmente constituídos, em contextos especificáveis. Este ponto de vista relacional ou contextual sugere que o que a pessoa “é” – e a rigor, o que o gênero “é” – refere-se sempre às relações construídas em que ela é determinada. Como fenômeno inconstante e contextual, o gênero não denota um ser substantivo, mas um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes.

Desse modo, a convergência entre as relações, as questões culturais e históricas fazem com que, desde o nascimento – e, ressaltamos, antes dele até –, meninos e meninas sejam socializados de maneiras distintas, com ideias preconcebidas do que se acredita ser “adequado” para o gênero de cada um. Tais processos de socialização, muitas vezes, resultam em estereótipos de gênero que tendem a limitar as possibilidades de expressão e vivência dos indivíduos, gerando desigualdades desde a infância. Cardona et al. (2015, p. 10), elucidam essa movimentação como “[...] um fator social e cultural, uma vez que as pessoas tendem a reagir de maneira diferente perante uma criança do sexo masculino ou do feminino”.

Nessa perspectiva, é válido ressaltar a hierarquia de gênero, comumente interligada à dualidade que corresponde ao que cabe ao feminino e ao masculino. E não se trata de nenhuma novidade: homens são, socialmente, privilegiados no que diz respeito às oportunidades que recebem em diversas áreas. Nas estruturas de poder, sejam elas relacionadas com o profissional ou social, historicamente, há muitos mais lugares “reservados” para as pessoas do sexo masculino, do que para as do sexo feminino. Essa distinção intrínseca é o que favorece e mantém a desigualdade<sup>15</sup> de poder afetando, diretamente, as oportunidades e os direitos das mulheres e das pessoas que não se identificam com os modelos identitários impostos socialmente. Apenas

---

<sup>15</sup> Sabemos que o Brasil ainda convive com expressões extremas de desigualdade de gênero. Inclusive, no ano em que defendemos esta tese, o Mapa da Segurança Pública de 2025, divulgado pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública em 11 de junho de 2025, mostrou que os casos de feminicídio e de estupro contra mulheres atingiram os níveis mais altos dos últimos cinco anos, com 1.459 feminicídios e 71.834 estupros registrados em 2024 – o equivalente, em média, a quatro mulheres mortas por dia e quase 197 mulheres violentadas por dia – evidenciando que a violência de cunho machista permanece uma das formas mais graves de violação de direitos das mulheres no país. Mais informações sobre o Mapa da Segurança Pública 2025 podem ser acessadas em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/sua-seguranca/seguranca-publica/estatistica/dados-nacionais-1/mapa-da-seguranca-publica-2024>.



o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único (Scott, 1995, p. 86).

Engana-se quem pensa que tais desigualdades serão percebidas somente na fase da vida adulta. Desde a infância, meninas e meninos são instruídos – ou melhor, educados –, conforme o que se espera para cada um. Para as meninas, há pouco (ou nenhum) encorajamento ou treinamento de habilidades que exijam mais do seu intelecto e menos do seu emocional. Aos meninos é o oposto. Assim, crescem meninos confiantes para serem CEOs, e o que mais desejarem, e meninas inseguras demais para pretenderem qualquer cargo de maior importância, como esclarece Nana Queiroz (2021, p. 41, grifos da autora) em seu livro *Os meninos são a cura do machismo*:

é isso que chamo de “treinamento de gênero”. Projetamos sobre as crianças nossas próprias expectativas sobre como meninos e meninas deveriam se comportar. Roubamos de seus cérebros oportunidades de se desenvolverem plenamente e com liberdade e propiciamos treinamentos de habilidades de maneira desigual para manter uma estrutura social desigual. Isso é feito com a escolha de brinquedos, brincadeiras, roupas, produtos culturais e nas interações sociais mais complexas com “prêmios” e “punições” físicas, simbólicas e afetivas. Meninas são mentalmente exercidas em habilidades emocionais e de cuidado [...], enquanto meninos aprendem, repetidamente, habilidades que os levam a dominar o mundo lá fora, mas jamais seu mundo interior.

Portanto, diferenciar sexo de gênero e compreender o que implica essa distinção é também um passo necessário para que seja possível pensar na eliminação dessas hierarquias desproporcionais, visando a promoção de uma sociedade mais igualitária, a começar pela infância (Queiroz, 2021). Levando em conta esse objetivo, é pertinente mencionar as contribuições de pesquisadores contemporâneos, como a neurocientista britânica Gina Rippon, que, em seu livro *Gênero e os nossos cérebros: como a neurociência acabou com o mito de um cérebro feminino ou masculino* (2019), desmistifica a narrativa histórica responsável por perpetuar a ideia de que há diferenças estruturais significativas nesse órgão em função do sexo.

Para Rippon (2019; 2020), a distinção entre os cérebros de homens e mulheres é algo criado pela sociedade e não uma questão biológica: “um mundo sexista produz cérebros sexistas”<sup>16</sup> e, sobre essa influência, que se dá desde a estreia desses pequenos humanos, cabe

---

<sup>16</sup> Fala da neurocientista britânica Gina Rippon, em entrevista para a BBC, em 06 de agosto de 2020. A entrevista completa pode ser conferida em: <https://www.bbc.com/portuguese/revista-52928944>. Acesso em: setembro de 2024.

aos adultos, responsáveis por essas crianças, estar em vigia para interceder e orientá-las da melhor forma. “Sua capacidade de esponja para absorver informações sobre o mundo que os cerca indica que precisamos prestar atenção ao que o mundo diz a eles” (Rippon, 2019, p. 231). Além disso, o cérebro dos humanos se molda, desde o nascimento até o seu último dia de vida, a partir das suas experiências, e isso é um fator ainda mais importante quando se considera as vivências no período da infância, como detalha Queiroz (2021, p. 39):

o que acontece, na realidade, é que o cérebro humano não só absorve as informações a partir das experiências às quais é exposto, como também muda sua estrutura física a partir desses estímulos, como uma massinha de modelar. Ele é uma máquina impressionante e maleável desde o nascimento até a morte de um indivíduo – mas principalmente nos dois primeiros anos da vida de uma pessoa, quando as conexões neurais se multiplicam de forma estrondosa. Só nos primeiros três meses de uma criança, veja só, seu número de neurônios cresce mais de 30%! E há mais conexões sinápticas no cérebro de bebês do que no de adultos, quase o dobro.

Em se tratando de papéis de gênero, os quais, para Louro (1997, p. 77), correspondem “ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto”, esse aprendizado não é diferente e ele se dá pela absorção da forma de ser e agir, até mesmo inconscientemente, daqueles que fazem parte do seu ambiente familiar. Mas não se limita a somente essa conjuntura. Para além dos laços de sangue, também há influência significativa de agendas sociais sobre o que se espera para meninos e para meninas. “O gênero é construído através do parentesco, mas não exclusivamente; ele é construído igualmente na economia, na organização política e, pelo menos na nossa sociedade, opera atualmente de forma amplamente independente do parentesco” (Scott, 1995, p. 87). Assim, também a escola e os meios de comunicação desempenham um ponto central na reprodução e perpetuação dos papéis de gênero na sociedade, como explica Márcia Veiga (2012, p. 494):

as distinções de gênero não raro se transformam em relações desiguais entre o masculino e o feminino em todos os campos da vida social: nos corpos, nos discursos, nos conhecimentos, nas leis, nas práticas sociais, nas famílias, e até mesmo nas notícias [...]. É a partir dos símbolos culturais hegemônicos, produzidos nas instâncias de poder, que se operam os sentidos entendidos como legítimos sobre o que significam masculino e feminino, indicando, também, os lugares sociais destes. Nessa história, a produção do feminino esteve sempre associada ao que menos possui valor social em nossa sociedade, como a fragilidade, a sensibilidade, a passividade e a subordinação, sempre em relação ao seu oposto e centro normativo: o masculino, sinônimo de força, virilidade, pró-atividade, provimento, entre outros.

Essas instituições educam os indivíduos sobre como “devem” comportar-se de acordo com seu gênero. Assim, “mensagens sobre sexo e gênero estão em quase toda parte para onde

olhamos, das roupas e brinquedos para crianças, passando por livros, instrução formal, empregos e a mídia ao sexismo ‘casual’ cotidiano” (Rippon, 2019, p. 231, grifo da autora). Apesar dessa influência externa sobre as diretrizes que visam moldar meninos e meninas desde o nascimento, é, normalmente, entre os dois e os cinco anos de idade que a criança começa a se perceber e se autoidentificar “como menino ou menina em função do seu aspecto físico e também a reconhecer os outros como pertencentes ao sexo masculino e feminino” (Gispert, 1999 apud Almeida<sup>17</sup>, 2023, p. 47). Desse modo, desde o momento em que ela passa a tomar consciência de si e do seu corpo, é incentivada, de forma consciente ou mesmo inconsciente, a se reconhecer pelo viés do dualismo de gênero a partir das normas rígidas estabelecidas pela sociedade.

De maneira “natural”, a criança começa a se orientar a partir do que ela vai reconhecendo (no outro, na sua família, no que vive na escola e nos demais espaços que ocupa) como parte do seu gênero. Sobre essa ideia de referente natural, Bento (2011, p. 550, grifo da autora) explica:

aquilo que evocamos como um dado natural, o corpo-sexuado, é resultado das normas de gênero. Como afirmar que existe um referente natural, original, para se vivenciar o gênero, se ao nascermos já encontramos as estruturas funcionando e determinando o certo e o errado, o normal e o patológico? O original já nasce “contaminado” pela cultura. Antes de nascer, o corpo já está inscrito em um campo discursivo.

Uma dessas orientações sobre o certo e errado diz respeito à dicotomia rosa e azul, que começou a ganhar força em 1980<sup>18</sup>, como se a cor fosse um determinante de gênero. Essa relação, assim como todas as outras que pretendem definir o que é “de menina” e “de menino”, não fazem parte do DNA das crianças, mas passam a ser compreendidas como sendo suas preferências pelo que observam e aprendem nos contextos sociais aos quais estão inseridas, como explica a reportagem da BBC News Brasil<sup>19</sup>, ao citar um estudo publicado em 2011 pela Sociedade de Psicologia Britânica:

---

<sup>17</sup> Cláudia Alexandra Pedro de Almeida (2023) é autora de *As crianças e a igualdade de gênero: um estudo na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. Disponível em: <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/8450/1/370-relatorio%20final.pdf> Acesso em: 16 nov. 2024.

<sup>18</sup> Conforme consta na reportagem “Quando – e por que – o rosa se tornou cor de menina?”, publicada em 4 de setembro de 2015, na Revista Super Interessante, disponível em: <https://super.abril.com.br/coluna/oraculo/quem-inventou-que-rosa-e-cor-de-menina> Acesso em: 10 out. 2024.

<sup>19</sup> A reportagem completa “Rosa nem sempre foi 'cor de menina' - nem o azul, 'de menino'” publicada em 04 de janeiro de 2019 pela BBC News Brasil está disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-46764940> Acesso em: 10 out. 2024

um estudo [...] analisou a preferência de cor de bebês e crianças com idades entre 7 meses e 5 anos. Cada criança recebeu um par de objetos, um com a cor rosa e o outro com uma segunda cor. Os pesquisadores, então, observaram qual era a preferência ou rejeição pelos objetos rosas. O resultado foi que, com até um ano de idade, meninas e meninos escolheram objetos cor-de-rosa de forma semelhante. Ou seja, não havia uma preferência de gênero pela cor. Já aos dois anos, as meninas passaram a preferir o rosa um pouco mais frequentemente que os meninos. E, a partir de dois anos e meio, a preferência por rosa despontou nas meninas, ao mesmo tempo que a rejeição ao rosa prevaleceu entre meninos. Segundo as pesquisadoras, a preferência pelo rosa nessa idade pode ser explicada pela identificação de gênero que é dada pelos adultos e acaba absorvida pelas crianças (BBC News Brasil, 2019, online).

E assim as crianças vão se imbuindo, sem terem consciência disso, dos estereótipos de gênero – rótulos que, baseados no sexo biológico da pessoa, há muito vêm sendo dispostos e considerados como padrões ideais para meninos e para meninas, causando-lhes um possível sofrimento dispensável, ainda mais quando se leva em conta a fase mais importante que vivem, a infância.

São meninas e meninos pequenos que sofrem violência psicológica e sexual para se encaixarem em estereótipos de gênero. Esses estereótipos, por sua vez, servem às necessidades do Estado (como a guerra) e do capitalismo (como a manutenção de uma força de trabalho que define a própria personalidade em torno do papel de “provedor” e de uma força de domésticas que procria e renova a mão de obra enquanto permite que esse trabalho seja executado). É importante intervir antes que eles passem de vítimas a vetores da doença. É importante vaciná-los com uma educação feminista amorosa para que não sejam a causa, mas a cura do machismo (Queiroz, 2021, p.18).

Pensar nas meninas e meninos enquanto seres humanos que crescerão e se tornarão adultos, pressupõe refletir sobre o conceito de estereótipo de forma mais profunda, para assim podermos repensar a forma como essas crianças são orientadas e educadas. Conforme Freire Filho (2004, p. 47, grifo nosso), estereótipos formam “um conhecimento intuitivo sobre o outro, desempenhando papel central na organização do discurso do *senso-comum*”. Ainda nesse sentido, é interessante olhar para o conceito de estereótipos através da lupa de Rippon, que explica o que eles representam para a neurociência:

os estereótipos são atalhos cognitivos, imagens em nossas cabeças que, quando encontramos pessoas, situações ou acontecimentos, ou prevemos fazer isso, permitem que nosso cérebro siga seu SMS<sup>20</sup> preditivo e preencha os espaços para gerar rapidamente um precedente útil que norteará nosso comportamento. Eles fazem parte de nossos depósitos semânticos sociais e da memória social, compartilhados com outros membros de nossa rede social real (Rippon, 2019, p. 232-233).

Esse conhecimento intuitivo, formado pelos atalhos cognitivos, quando relacionado aos

---

<sup>20</sup> O termo SMS preditivo, algoritmo de texto que completa a informação enquanto ela é digitada, é usado pela autora para explicar como os estereótipos são processados pelo nosso cérebro. Por exemplo, quando vamos escrever uma mensagem no celular e ele sugere o restante da palavra. No caso do cérebro, um SMS preditivo seria como uma mensagem curta que vai se completando com as informações que vamos armazenando referentes a padrões parecidos e que vão formando a ideia de estereótipo sobre qualquer coisa.

estereótipos de gênero, carrega as ideias preconcebidas daquilo que é determinado pela sociedade, formando o senso comum, com base em padrões idealizados para homens e mulheres. Trata-se das ideias preconcebidas que se têm dessas pessoas binárias, relacionando-as, assim, com o que se espera de cada uma. Essa idealização contribui, desde a infância, para a construção e perpetuação de papéis de gênero, tornando-os tão comuns no cotidiano que podem passar despercebidos para aqueles que ainda não despertaram para essas questões. O que não é o caso da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, que experienciou uma situação dessas e a compartilhou em seu livro *Para educar crianças feministas, um manifesto* (2017):

acho interessante como o mundo começa a inventar papéis de gênero desde cedo. Ontem fui a uma loja infantil para comprar uma roupa para Chizalum. Na seção das meninas, havia umas coisas pálidas espantosas, em tons de rosa desbotado. Não gostei. A seção dos meninos tinha roupas num azul forte e vibrante. Como achei que o azul ia ficar lindo em contraste com a pele morena dela – e sai melhor nas fotos –, comprei uma roupinha azul. A moça do caixa me disse que era o presente ideal para um garotinho. Falei que era para uma menininha. Ela fez uma cara horrorizada: “Azul para uma menina?” Fico imaginando quem foi o gênio do marketing que inventou essa dualidade rosa-azul. [...] Por que não organizar as roupas infantis por idade e expô-las em todas as cores? Afinal, todos os bebês têm corpo parecido (Adichie, 2017, p. 23-24).

Essa cena, infelizmente, não é uma raridade a ser presenciada (e vivida). Porém, essa oposição do rosa ao azul, nem sempre esteve relacionada às cores representativas, respectivamente, de meninas e meninos. Na verdade, essa dicotomia das cores, antigamente, representava o contrário: “A regra geralmente aceita é que rosa é para os meninos, e azul para as meninas. O motivo é que o rosa, sendo uma cor mais decidida e forte, é mais apropriado para meninos. Enquanto o azul, que é mais delicado e gracioso, é mais bonito para a menina” (Earnshaw, 1918 apud BBC News Brasil, 2019).<sup>21</sup> Apesar da inversão das cores, podemos perceber que a desigualdade de gênero na infância, onde também imperam os estereótipos, é uma situação que vem sendo vivida há séculos, e que também induz ao erro de que “se você não tratar as crianças segundo um estereótipo de gênero elas vão crescer confusas, serão pervertidas, vão se tornar homossexuais, transgênero. Não há nenhuma evidência disso. Não é dos estereótipos de gênero que nasce a identidade homossexual ou trans” (BBC News Brasil,

<sup>21</sup> Trecho publicado em 1918 pela revista de moda infantil americana Earnshaw, voltada para profissionais da área e citado na reportagem “*Rosa nem sempre foi 'cor de menina' - nem o azul, 'de menino'*”, da BBC News Brasil, <https://www.bbc.com/portuguese/geral-46764940#:~:text=%22A%20regra%20geralmente%20aceita%20%C3%A9%20mais%20bonito%20para%20a%20menina.%22> Acesso em: 10 out. de 2024.

2019, online).<sup>22</sup> Assim, há uma percepção de que o gênero está somente ligado à estrutura biológica, de que só pode ser considerado a partir da relação com o corpo e o sexo e isso exclui aqueles que se identificam para além do sexo que lhe foi atribuído ao nascer.

as performatividades de gênero que se articulam fora dessa amarração são postas às margens, analisadas como identidades transtornadas, anormais, psicóticas, aberrações da natureza, coisas esquisitas. A repetição permite a eficiência dos atos performativos que sustentam e reforça as identidades hegemônicas, mas, também, são as repetições deslocadas do contexto natural dos sexos, a exemplo da transexualidade, que possibilitam a emergência de práticas que interrompem a reprodução das normas de gênero e, ao fazê-lo, explicitam o caráter excludente da categoria “humano” das pessoas que reconstroem suas posições identitárias transitando e, portanto, negando a precedência explicativa do biológico (Bento, 2011, p. 553).

Nesse sentido, é válido trazermos luz sobre algumas definições importantes para a melhor compreensão do que, muitas vezes, está interligado com a construção social de gênero, bem como com os estereótipos. Conforme Manus (2022), pessoas que nascem e se identificam com o seu sexo biológico – como, por exemplo, quem nasce com o sexo feminino e se identifica como do gênero feminino –, são chamadas de cisgênero. Pessoas que nascem com um sexo, mas não se identificam com o gênero que socialmente está ligado a ele – como, por exemplo, quem nasce com sexo masculino, mas desde a infância se identifica com o gênero feminino –, são chamadas de transgênero. Manus (2022) esclarece ainda que:

costuma-se dizer que o termo “transgênero” é um grande guarda-chuva, que abriga uma série de classificações mais específicas. Um dos termos mais conhecidos é “transexual”, devendo ser especificado como “homem transexual” ou “mulher transexual” (também podendo ser abreviado para “homem trans” ou “mulher trans”), [...]. Existe também o termo “travesti”, que, na sua essência, não difere da mulher transexual. Ocorre que o termo travesti ainda é muito estigmatizado, por estar associado a uma noção de marginalidade, pobreza e exploração sexual. [...] Ainda dentro do guarda-chuva transgênero temos as pessoas não binárias, queer ou andróginas, que não se identificam nem com o gênero masculino, nem com o gênero feminino. São aquelas que, frequentemente, se encontram em um espectro de identidades de gênero e orientações sexuais variadas, sem estereotipagem masculina ou feminina (Manus, 2022, p. 78-80).<sup>23</sup>

<sup>22</sup>Fala de Jo Paoletti, professora emérita de Estudos Americanos na Universidade de Maryland, nos Estados Unidos, e autora do livro *Pink and Blue: Telling the Boys from the Girls in America* (*Rosa e Azul: Distinguindo Meninos de Meninas nos Estados Unidos*) em entrevista para a BBC News Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-46764940#:~:text=%22A%20regra%20geralmente%20aceita%20%C3%A9,mais%20bonito%20para%20a%20menina.%22> Acesso em outubro de 2024.

<sup>23</sup> Há ainda outras classificações que poderiam ser mencionadas dentro desse guarda-chuva, no entanto, como esse não é o foco nesta pesquisa e faltaria-nos fôlego para contemplarmos de forma aprofundada essa abordagem, tal qual ela merece, compartilhamos aqui a indicação da autora Ruth Manus de um vídeo que traz mais clareza sobre o assunto. “LGBTQIA+: parte II” está disponível no canal “Tempero de Drag”, de Rita Von Hunt, no YouTube, e pode ser visto em: <https://www.youtube.com/watch?v=jl3BQD1Kml> Acesso em: 10 out. de 2024.

Pessoas são seres humanos, independente de sexo, gênero, orientação e identificação, e isso poderia ser suficiente para que o respeito e a equidade não fossem uma questão em meio aos embates repletos de contradições sociais que refletem as agendas de poder. Infelizmente, hoje, essa não é a realidade. Mas ela não é inatingível. Ao pensar que as crianças nascem livres de qualquer preconceito, rótulos e estereótipos, cabe aos adultos, em especial os que vivem diariamente com elas, seja no contexto familiar ou de ordem educacional, fazer um esforço para manter essas meninas e esses meninos libertos, sem jogar sobre eles as ideias preconcebidas do que a sociedade espera de acordo com o gênero. Para isso, um esforço para um movimento contrário, especialmente, sobre o que se mantém, mesmo que inconscientemente, enraizado nas formas de ser, pensar e agir, pode ser relevante. Conceitos repassados de geração a geração podem ser freados, de forma consciente, por adultos que desejam fazer parte da geração que rompe com a perpetuação desse ciclo. Tal movimento pode se iniciar por meio da educação para igualdade de gênero desde a infância. E essa educação não começa pelas crianças, mas sim pelos adultos.

## **2.2 Infância e equidade de gênero: diálogos necessários**

Crianças não nascem com preconceitos estabelecidos, estes lhes são apresentados pelo exemplo dos adultos do seu convívio e pela mídia, por meio dos personagens, da publicidade e dos jogos online, com padrões de gêneros idealizados em narrativas voltadas para o público infantil. Se os adultos ensinam pelo exemplo, não seria, então, relevante que primeiro esse adulto fosse educado – ou melhor, que ele tomasse consciência e buscasse aprender sobre as questões que motivam a desigualdade de gênero desde a infância – para, assim, poder proporcionar às crianças uma infância livre do que a sociedade idealiza como compatível (ou melhor, aceitável) para homens e mulheres? Para pensar na resposta possível a essa questão, vale atentar ao que Adichie compartilhou sobre sua experiência em uma loja de brinquedos:

olhei a seção de brinquedos, também organizada por gênero. Os brinquedos para meninos geralmente são “ativos”, pedindo algum tipo de “ação” – trens, carrinhos – , e os brinquedos para meninas geralmente são “passivos”, sendo a imensa maioria bonecas. Fiquei impressionada com isso. Eu não tinha percebido ainda como a sociedade começa tão cedo a inventar a ideia do que deve ser um menino e do que deve ser uma menina. Eu gostaria que os brinquedos fossem divididos por tipo, não por gênero (Adichie, 2017, p. 24-25).

Por que limitar as experiências do brincar de meninas e meninos? O que leva a predeterminar que meninas só podem brincar com o que remete ao cuidado, ao afeto, ninando

bonecas e tomando conta de casinhas? E que meninos só desejam se divertir de forma mais ativa, jogando bola, movimentando carrinhos, construindo com blocos de montar? Por que meninos não poderiam cuidar de bebês, imitando seus pais, e meninas não poderiam fazer prédios com pecinhas de encaixar, imitando suas mães? A resposta pode parecer simples: esses não correspondem aos papéis socialmente atribuídos e comumente exercidos por homens e mulheres, e essa expectativa idealizada se reflete em grande parte das opções de brinquedos oferecidos às crianças. Uma ação singela, mas potente para tentar romper com essa (i)lógica, seria começar a aceitar, sem intervir, nas preferências das meninas e dos meninos quanto aos brinquedos, livros, filmes, desenhos e histórias, a exemplo do que fez Nana Queiroz ao respeitar a escolha do filho Jorge:

quando Jorge, então com um ano, agarrou uma bonequinha nos corredores de uma loja popular e decretou que era dele, não hesitei em comprá-la. O que eu interpretei disso? Que meu filho deve se sentir muito amado pelo pai. Porque ele percebe que a figura masculina mais importante da vida dele gosta de bebês e gosta de cuidar. Ele arremeda João quando a beija, abraça e bota pra dormir. E não presumi mais nada. Do mesmo jeito que não presumi coisas sobre ele quando gostou de carrinhos e ferramentas de jardim ou quando passou por uma fase em que vassouras eram a coisa mais incrível do mundo (Queiroz, 2021, p. 81).

Além disso, oferecer, dentre essas opções de entretenimento, as que já são desrotuladas e despadronizadas daquilo que a sociedade constrói para os estereótipos, pode ser um caminho possível para aqueles que se preocupam em contribuir para uma educação de equidade de gênero desde a infância. Nesse sentido, tão importante quanto essa oferta é treinar o olhar para perceber, identificar e diferenciar o que é plural e diverso, do que é estereotipado e padronizado. Trata-se de um movimento que vai de encontro ao que a sociedade prega, tendo em vista um mercado que se amplia e se reforça, cada vez mais, daquilo que é vendável, ou seja, de produtos que refletem a idealização de gênero formada por uma sociedade que se baseia na cultura e no momento histórico em que se vive, sem esquecer da ligação com o que representa “poder” para o Estado.

Basta observar que, por muito tempo, panelinhas e bonecas eram tudo com que meninas eram autorizadas a brincar. Naquela época, o mercado era nascente, não havia emprego para todos, e o desenvolvimento econômico dos países dependia de que mulheres ficassem em casa, executando um trabalho não remunerado e multiplicando a força de trabalho. Gradualmente, nas últimas décadas, carrinhos e blocos de montar começaram a surgir nas prateleiras femininas. Em 1959, mulheres que entravam no mercado desde a Segunda Guerra puderam também presentear as filhas com brinquedos de “mulheres modernas” – nascia a Barbie. Em 1970, a Barbie ganha seu primeiro carro. Coincidentemente, a indústria automobilística americana estava ameaçada na época (o que só veio se agravar com o aumento da produção japonesa de carros) e precisavam ampliar seu mercado consumidor (Queiroz, 2021, p. 77, grifo da autora).<sup>24</sup>

<sup>24</sup> Mais sobre a história da Barbie em: <http://almanaque.folha.uol.com.br/barbie.htm> Acesso em: 10 out. de 2024.



Assim, cabe ainda refletir sobre a dualidade do brincar: inocente e livre, quando visto pelo olhar da criança, para a qual “brincar é viver”, conforme Santos (1999, p. 12), e direcionado a um objetivo, se considerado que está, conforme Queiroz (2021, p.77), “intimamente ligado à cultura e à organização social para a qual queremos criar nossas crianças”. Isso porque os brinquedos tornam-se objeto de interesse do capitalismo e da ética social ao serem usados, desde muito cedo, para induzirem meninas e meninos para o que se espera deles em suas vidas adultas (Queiroz, 2021).

Se o mundo insiste em moldar as crianças para caberem em caixas extremamente quadradas, construídas por padrões engessados de gênero, vale ressaltar mais um motivo para o qual seria significativo romper com essa projeção de expectativas sobre meninas e meninos que ainda estão se desenvolvendo: “as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação” (Brasil, 1998 p. 21- 22).

Para que seja possível ressignificar a realidade e ajudar a criança na construção do seu conhecimento livre das amarras sociais, é importante lhe assegurar e preservar os direitos básicos para que ela possa crescer tendo convicção do seu valor e da sua liberdade, independente de ser menina ou menino. Para isso, cabe destacar algumas das leis vigentes no Brasil destinadas às crianças. Conforme apresenta o artigo 3º da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, um desses direitos, garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é o “desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condição de liberdade e de dignidade” (Brasil, 1990). Além desse, o artigo 227 da Constituição Federal<sup>25</sup> e os artigos 4º e 5º do ECA, tratam sobre a responsabilidade

da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, à cultura, ao lazer, à profissionalização, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. [...] Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (Brasil, 1990, online).<sup>26</sup>

Somado a esses, que podem ser considerados os direitos básicos e necessários para a

<sup>25</sup> Conforme consta na Constituição de 1988, o artigo 227 discorre sobre o “dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.” Disponível em:

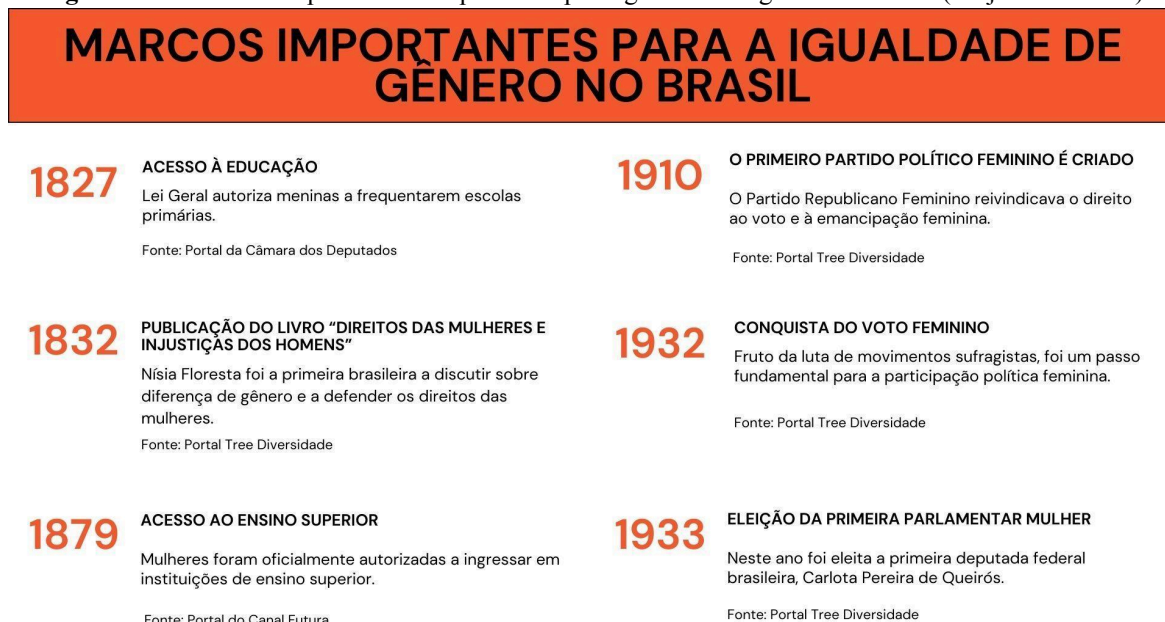
<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=CON&numero=&ano=1988&ato=b79QTWE1EeFpWTb1a>  
Acesso em: 05 set. 2024.

<sup>26</sup>A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 pode ser conferida, na íntegra, em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm) Acesso em: 10 out. de 2024.

sobrevivência da criança, o Artigo 1º da Resolução nº 180 de 20/10/2016 / CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (D.O.U. 26/12/2016)<sup>27</sup> “dispõe sobre a igualdade de direitos entre meninas e meninos, visando superar as situações que desfavoreçam o pleno desenvolvimento das meninas, bem como as violações e violências que as acometem devido a questões de gênero.” E, para complementar essa breve exposição do que a lei assegura, especialmente ao que tange sobre as questões de gênero na infância, é importante destacar também o objetivo número cinco da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas no Brasil, que visa “alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas”<sup>28</sup>.

Perceber que importantes órgãos estão se preocupando em defender e lutar pela preservação da liberdade das crianças traz a esperança de vislumbrar um futuro melhor. As lutas por equidade de gênero vêm ganhando força e espaço a cada dia, mesmo que em ritmo mais lento do que o ideal. Ao olhar para o passado, não tão distante, é possível perceber importantes conquistas nesse sentido, como as que estão apresentadas nas figuras 1, 2 e 3, a seguir.

**Figura 1 – Linha do tempo: marcos importantes para igualdade de gênero no Brasil (até julho de 2025)**



Fonte: A autora

<sup>27</sup>Essa e as demais resoluções estão disponíveis em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/https-wwwgovbr-participamaisbrasil-blob-baixar-7359> Acesso em: 05 set. 2024.

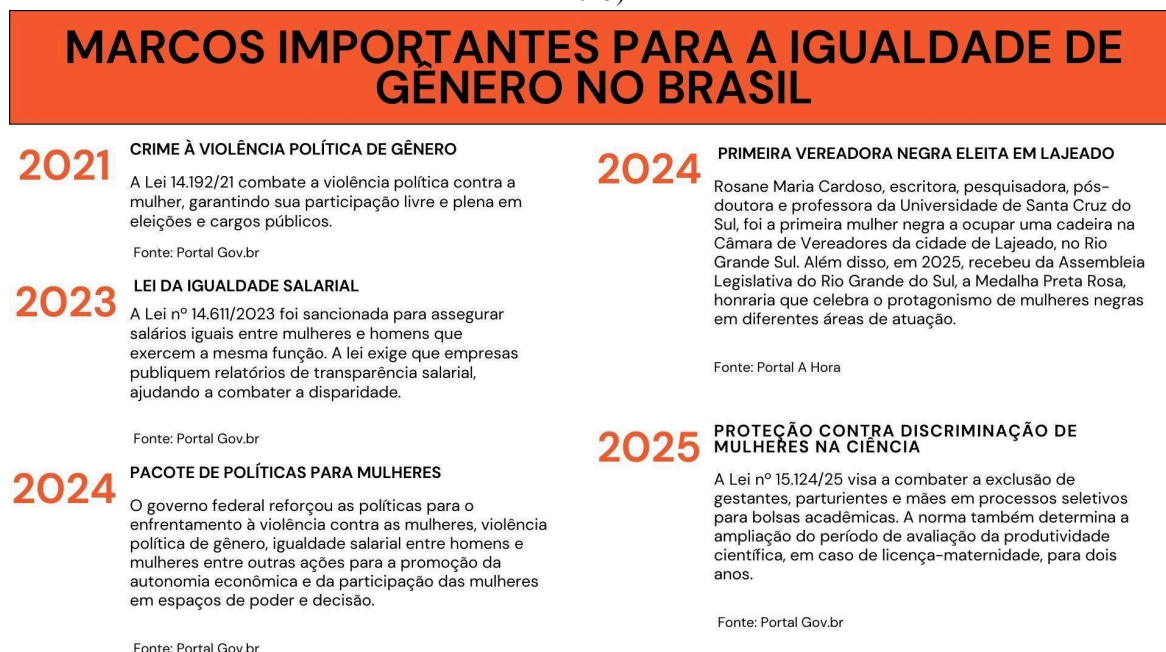
<sup>28</sup> O detalhamento completo do objetivo número 5 da ONU no Brasil está disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/5> Acesso em: 05 set. 2024.

**Figura 2 – Continuação – Linha do tempo: marcos importantes para igualdade de gênero no Brasil (até julho de 2025)**



Fonte: A autora

**Figura 3** – Parte final – Linha do tempo: marcos importantes para igualdade de gênero no Brasil (até julho de 2025)



Fonte: A autora

Ao visualizarmos, de forma cronológica, os direitos conquistados até então, é possível perceber que há avanços consideráveis, apesar de recentes, o que traz luz para a luta pela equidade de gênero. Tais conquistas são importantes, especialmente, para as mulheres que, pouco a pouco, vão se libertando e ganhando autonomia para serem protagonistas de suas próprias vidas. O caminho ainda é longo, e muito precisa ser feito para que a liberdade feminina seja, de fato, alcançada. Ter voz, ocupar mais espaços de decisão – seja à frente de grandes empresas ou em cargos públicos – são apenas alguns exemplos dos muitos motivos para continuar lutando pelo que sempre esteve ao alcance dos homens e ainda precisa ser conquistado pelas mulheres: a liberdade de ser e agir conforme a própria vontade. Tendo em mente esse feito, pode ser possível inicializá-lo por meio da educação que é dada às meninas e aos meninos, desde o contexto familiar, se estendendo para o escolar e o social. E, dessa maneira, quem sabe construir com eles uma sociedade mais gentil, civilizada, democrática e equalitária para que também haja condições de quebrar com as múltiplas formas de desigualdade e, assim, interromper a transmissão dessas diferenças para as próximas gerações.<sup>29</sup>

<sup>29</sup> Reconhecemos a existência e a relevância das múltiplas desigualdades presentes na sociedade, sejam elas sociais, étnicas, raciais, identitárias ou de outras naturezas. No entanto, entendemos que esta pesquisa não poderia, em seu escopo, aprofundar de forma consistente cada uma dessas dimensões. Por essa razão, delimitamos nosso estudo às questões de gênero, sem deixar de valorizar a importância das demais e a necessidade de que também sejam amplamente discutidas no meio acadêmico.

### 2.3 Antiprincesas e anti-heróis: a criança como um ser em criação

A menina não precisa (mas pode) ser meiga, frágil e quieta para se encaixar no que é esperado dela. Pode ser divertida, corajosa, aventureira e continuará sendo menina. Do mesmo modo, não cabe ao menino engolir o choro, ser forte, bancar o herói para ser considerado menino. Ele pode ser emotivo, calmo, gostar de plantas, de leitura, de cozinhar e, ainda assim, continuará sendo um menino. Isso porque as crianças nascem livres de qualquer padrão, mas, a partir da convivência familiar e social, começam a apresentar traços estereotipados de gênero e, assim, a representar os idealizados “papéis de gênero”, que são, na avaliação de Adichie (2017, p. 21) “totalmente absurdos”.

Esses comportamentos e ideias relacionados aos gêneros se naturalizaram, desde a infância, por serem reproduzidos repetidamente ao longo do tempo, tornando-se padrões engessados e estereótipos referentes a homens e mulheres. É assim que meninas vão sendo educadas para serem boazinhas, comportadas, para não darem trabalho e serem o orgulho dos seus pais: as princesinhas da família. Já os meninos crescem tendo que guardar as emoções para serem os homenzinhos da casa: corajosos e fortes, como os heróis.

É nesse sentido que, ao observarmos as narrativas destinadas às crianças – especialmente aquelas presentes em filmes e livros baseados nos contos clássicos (hoje assim denominados) –, percebemos que essas histórias, originalmente pertencentes ao universo popular e caracterizadas como narrativas maravilhosas, reproduzem padrões semelhantes na construção de suas personagens femininas. Em geral, essas figuras são marcadas pela resignação diante do que parece imutável, pela obediência à autoridade e pelo respeito às leis impostas por uma sociedade patriarcal. Cinderela, Bela Adormecida, Chapeuzinho Vermelho são dóceis e amáveis e lembram as garotas ingênuas e desprotegidas, que estão expostas aos perigos do mundo. As fadas lembram a mãe protetora e as bruxas lembram a madrasta, vista como a “mãe malvada”. Essas características definem a imagem da mulher que o artista captou em uma determinada época e transmitiu à posteridade, permanecendo após três séculos em diversas produções destinadas a todos os públicos (Soares; Carvalho, 2015).

Esse retrato das mulheres de uma época também mostra o quanto para elas era difícil ser e existir apenas por si só: precisavam levar a honra da família, corresponder às expectativas do pai, seguir os conselhos da mãe e, claro, encontrar um amor salvador. Assim, como na vida real, “a dura trajetória da princesa revela para ela o fato de que para que nasça para o verdadeiro sentido da vida, é preciso que morra ou renuncie ao seu amor.” (Cardoso, 2014, p.

89). Um fardo bastante pesado para ser considerado por qualquer menina que cresça buscando seguir o roteiro dos contos de fadas, já que, na vida real, não existe um “felizes para sempre”. Na narrativa, do lado de cá, princesas podem ter muita dificuldade em sobreviver. É preciso tirar o sapatinho de cristal para poder correr em busca da felicidade, ou, então, padecer esperando pelo príncipe encantado que, sabemos, não virá.

Pensando nessa versão mais próxima da realidade, que se distancia dos clássicos<sup>30</sup>, cabe uma questão para reflexão: e se as princesas se rebelassem? Cansassem dessa espera pelo príncipe, percebessem que podem fazer muito mais do que cuidar da casa, esperar por um grande amor e pentear os longos (e lisos) cabelos? E se elas resolvessem enfrentar as suas dificuldades e fossem atrás de sonhos carregados de propósitos: estudar, tornar-se engenheiras, médicas, astronautas, cientistas, professoras, CEOs, representantes do povo no poder público e o que mais desejassem? Será que personagens mais empoderadas contribuirão para que meninas olhassem para o futuro com esperança de que podem ser aquilo que bem entenderem?

E quanto aos heróis e príncipes? E se eles não precisassem ser sempre tão corajosos, fortes e invencíveis? Se tivessem a liberdade para expressar os seus sentimentos, sem receio de parecerem fracos? Se pudessem mostrar suas vulnerabilidades sem medo do que podem pensar sobre eles? Será que, se as narrativas para o público infantil, trouxessem mais personagens desconstruídos do que a sociedade padronizou como ideal para o sexo masculino, os meninos se sentiriam menos pressionados a serem os valentões e mais confortáveis com as suas próprias emoções?

Essas “ousadias” e “rebeldias” vêm sendo percebidas em produções culturais de consumo massificado, inclusive desenvolvidas pela Walt Disney Company, considerada o maior conglomerado de mídia e entretenimento do mundo<sup>31</sup>. Nas últimas décadas, a Disney,

---

<sup>30</sup> Cabe explicar que não temos a intenção de depreciar os contos maravilhosos. Sabemos que eles abarcam significados mais profundos do que aqueles que foram sendo priorizados a cada época, impregnando o imaginário coletivo com narrativas de entretenimento, como as releituras da Disney, em que padrões equivocados de gênero eram reforçados. No entanto, buscamos aqui desmistificar o estereótipo da princesa para meninas e do herói para meninos, como únicas opções de exemplos a serem seguidos. É nesse sentido que falamos em antiprincesas e anti-heróis, com o objetivo de que personagens diversos, plurais e próximos da realidade sejam também opções a serem consideradas nas histórias para crianças.

<sup>31</sup> Conforme consta no site da própria empresa. Disponível em: <https://www.disneyguia.com.br/site/disney-compra-fox/> Acesso em: 08 out. de 2025.

habitualmente associada a narrativas que reforçavam papéis de gênero convencionais<sup>32</sup> – como princesas frágeis à espera de um príncipe ou heróis masculinos destemidos –, passou a promover uma transformação na representação de suas personagens. Considerando apenas os últimos dez anos, essa mudança se torna perceptível a partir de produções como *Divertida Mente*<sup>33</sup>, *Zootopia* e *Moana*, as quais passaram a valorizar protagonistas femininas autônomas, líderes e curiosas, que não são definidas por relacionamentos amorosos, mas por suas escolhas e capacidades. O mesmo movimento se observa em personagens masculinos que expressam vulnerabilidade e sensibilidade, como em *Dois Irmãos* e *Luca*, questionando o ideal de masculinidade. A presença de figuras LGBTQ+, como em *Out*, *Lightyear* e *Mundo Estranho*, mostra um esforço em ampliar a gama de identidades possíveis, naturalizando a diversidade afetiva e de gênero em obras destinadas ao público infantil e familiar.

Essa reconfiguração narrativa reflete não apenas um reposicionamento da Disney diante das transformações sociais contemporâneas (Karma; Bhad, 2023), mas também uma tentativa de oferecer exemplos às novas gerações para a empatia, a pluralidade e o respeito às diferenças. Desse modo, podemos perceber que essa virada estética e ideológica demonstra que até mesmo grandes instituições de produções culturais, como a Disney, podem se tornar agentes de mudança, contribuindo, por meio da arte e da narrativa, para que crianças se inspirem em personagens com características que fogem dos padrões e superam as expectativas sociais comuns para gênero. Tais representações, as quais desconstróem ideias preconcebidas para o que se espera de uma mulher, seja em filmes ou em livros, podem ser definidas pelo conceito de a “Terceira Mulher”, criado em 1997 pelo filósofo francês Gilles Lipovetsky – aquela que, na pós-modernidade, deixa de ser “invenção do homem” para dar conta do seu próprio destino. Em entrevista publicada na Revista Contracampo<sup>34</sup>, o filósofo detalha essa definição e explica porque ainda não vê uma evolução para a “Quarta Mulher”:

---

<sup>32</sup> Atualmente, alguns filmes antigos, ao serem reproduzidos pelo serviço de streaming *Disney Plus*, iniciam com o seguinte esclarecimento: “Este programa é apresentado como criado originalmente, e pode conter estereótipos ou representações negativas”. Conforme consta em: [https://www.terra.com.br/nos/disney-ajusta-politicas-de-inclusao-e-modifica-aviso-de-conteudo-em-filmes-classicos-entenda\\_ab204866ad53e92e2baa22f7f2935f6d2rs983f2.html?utm\\_source=clipboard](https://www.terra.com.br/nos/disney-ajusta-politicas-de-inclusao-e-modifica-aviso-de-conteudo-em-filmes-classicos-entenda_ab204866ad53e92e2baa22f7f2935f6d2rs983f2.html?utm_source=clipboard). Acesso em: 13 out. 2025.

<sup>33</sup> Os filmes mencionados estão disponíveis no serviço de streaming *Disney Plus* em: [www.disneyplus.com](http://www.disneyplus.com). Acesso em 13 out. 2025.

<sup>34</sup> A entrevista completa de Lipovetsky, concedida para as jornalistas Sandra Sanches e Lúcia Santa Cruz e para a doutora em Design e pesquisadora Mirella de Menezes Migliari, e publicada na Revista Contracampo, em 2018, pode ser conferida em: <https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/22853>. Acesso em: 05 nov. 2024.

eu acho que a terceira mulher, descrita em meu livro, ainda está presente, e isso pode ser mostrado pelas pesquisas, mais uma vez, sociológicas, que apontam que as mulheres querem ter uma vida profissional, têm a liberdade de usar seus corpos, querem escolher a maternidade, elas se divorciam... Elas têm essa liberdade, mas ao mesmo tempo, elas ainda estão investindo mais do que os homens na casa, na aparência, elas ainda estão muito separadas das esferas superiores da sociedade, dos cargos de liderança. Então, nesse contexto, eu não vejo uma verdadeira diferença ou evolução. E não é porque, atualmente, existe a web que essa situação muda. Ela não modifica, fundamentalmente, esse dispositivo (Lipovetsky, 2018, p. 203).

A propósito, é válido destacar a reflexão de Joice Berth (2019, p. 19) a partir da teoria do empoderamento. Para a escritora, empoderar é “uma postura de enfrentamento da opressão para eliminação da situação injusta e equalização de existências em sociedade”. Assim, por empoderamento feminino entende-se as mudanças de posicionamento das mulheres que vêm assumindo-se “mais explicitamente como sujeitos de seus cotidianos, de suas carreiras e dos espaços públicos numa perspectiva crítica sobre o que querem e manifestando-se contra o que lhes dita a sociedade ou o mercado de consumo” (Tondato; Vilaça, 2019, p. 374<sup>35</sup>). Quando a filósofa, feminista e escritora francesa Simone de Beauvoir (1967, p. 9) afirmou que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, frase que permanece atual, ela evidenciou que a mulher aprende, desde a infância, por meio do contexto social em que é inserida, o que lhe é permitido ou negado por ser do sexo feminino.

Também se torna mulher quando, apesar dessas pré-concepções determinadas pelo idealismo de gênero, opta por seguir o caminho contrário, enfrenta as dificuldades dessa “escolha” e luta para que os direitos reconhecidos ao ser humano sejam igualmente os seus, e não apenas os dos homens. Ainda hoje, é preciso ter clareza de que, todo dia, é preciso “tornar-se mulher” em uma sociedade que insiste em não considerá-la como ser independente. Esse é um esforço que pode ser considerado por pais e mães desde antes da filha nascer e fazer a sua estreia neste mundo.

Ao pensar por outro ângulo, olhando para os personagens masculinos apresentados em narrativas para as crianças, importa que esses também passem por uma desconstrução de padrões fixos e idealizados do que se espera de homens e comecem a normalizar a ideia de que as pessoas do sexo masculino também podem ser vulneráveis, emotivas e respeitadas (consigo e com as pessoas do sexo feminino), para que, assim, os meninos possam ser poupados de carregar em seus ombros o peso que o machismo e o patriarcado também impõe sobre eles:

---

<sup>35</sup>Marcia Perencin Tondato e Maria Giselda da Costa Vilaça (2019) são autoras de *Mudaram as princesas? Resignificações da identidade feminina nos SRSs*. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/Rumores/article/view/160681/158127>. Acesso em: 12 nov. 2020.



os homens são ensinados a usar uma máscara, uma fachada que, desde muito cedo, encobre como estamos nos sentindo de verdade, que oblitera nossas questões internas. E porque a sociedade é em geral patriarcal, no sentido de favorecer os homens para que eles ocupem posições privilegiadas, ela faz parecer que os homens não experimentam qualquer tipo de sofrimento íntimo. É como uma faca de dois gumes, uma panaceia venenosa. Ou seja, em outras palavras, o sistema que coloca os homens em vantagem na sociedade é essencialmente o mesmo que os limita, inibindo o crescimento pessoal e, no fim das contas, levando ao colapso dos indivíduos (Bola, 2020, p. 20-21).

Quando a liberdade para expor os sentimentos e se mostrar vulnerável não é normalizada desde a infância, pelo exemplo dos homens que fazem parte do contexto familiar, e o contrário disso é constantemente reforçado durante o processo de socialização dessa criança, o resultado são meninos que terão “as representações de masculinidade associadas à figura do homem como forte, dominador e responsável pelo sustento da família e representações de feminilidade relacionadas à mulher como uma pessoa dócil, submissa e responsável pelo lar e pela prole” (Ferreira, 2004, p. 120<sup>36</sup>). Ideias que vêm sendo repassadas de geração em geração e que culminam em um reforço das dores do machismo, as quais ferem, desde cedo, tanto meninas quanto meninos, e assim continuarão, futuramente, ferindo-os ao se tornarem mulheres e homens.

Para Queiroz (2021, p.11-12), há uma possibilidade de romper com esse ciclo e ela está atrelada à educação: “os meninos podem ser a cura do machismo. Uma educação feminista amorosa é a vacina contra nossa pandemia patriarcal. Porque ninguém nasce insensível, ninguém nasce agressor, ninguém nasce estuprador – isso é, na verdade, o que o machismo quer que a gente pense sobre os homens.” Nesse sentido, uma educação feminista voltada às crianças deve esclarecer o que, segundo Michelle Perrot (2007, p. 154), significam os termos *feminismo* e *feminista*: “aqueles e aquelas que se pronunciam e lutam pela igualdade dos sexos”. Além disso, é pertinente destacarmos as duas “Ferramentas Feministas” que Adichie (2017) compartilha como orientações importantes para pais e mães ao educar filhos e filhas:

a primeira é a nossa premissa, a convicção firme e inabalável da qual partimos. Que premissa é essa? Nossa premissa feminista é: eu tenho valor. Eu tenho igualmente valor. Não “se”. Não “enquanto”. Eu tenho igualmente valor. E ponto final. A segunda ferramenta é uma pergunta: a gente pode inverter X e ter os mesmos resultados? (Adichie, 2017, p. 12).

---

<sup>36</sup> Maria Cristina Ferreira (2004) é autora de *Sexismo hostil e benevolente: inter-relações e diferenças de gênero*. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2004000200004](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2004000200004)  
Acesso em: 26 abr. 2025.

Ensinar às crianças, desde cedo, sobre o seu real valor, o qual independe do que o mundo dita como ideal de acordo com o gênero, pode contribuir para que meninas e meninos cresçam confiantes de quem são e das inúmeras possibilidades que podem viver. Sabemos que é pelo exemplo que as crianças, especialmente no contexto familiar, aprendem – e, por isso, consideramos válido ressaltar a importância dos adultos estarem em constante vigia sobre as suas ações.

Não se trata de “moldar crianças numa ideologia de gênero feminista”. Não. Ideologia de gênero é esse treinamento ostensivo, repetido, violento, castrador e traumático que está posto para adequá-las a uma fôrma. Trata-se de aproveitar oportunidades de nutrição intelectual e afetiva *independentemente* do gênero de cada criança (Queiroz, 2021, p. 44, grifo da autora).

Dessa forma, percebemos a relevância de compartilhar com meninas e meninos narrativas, seja de vida, de filmes ou de livros, que contribuam para a sua formação não só enquanto leitora, mas – e principalmente – como ser humano, que lhe ajudem a se identificar, a se encontrar e, ao mesmo tempo, perceber que podem ser quem quiser, independente dos rótulos calcados em uma ideologia de gênero. Ao encontro dessa percepção vai a nossa escolha pela análise das coleções *Antiprinçasas e Anti-heróis*<sup>37</sup>, de autoria de Nadia Fink e com ilustrações de Pitu Saá, as quais foram publicadas no Brasil pela Sur Livro em 2016. Com o total de cinco obras, as biografias, adaptadas para crianças, trazem personagens latino-americanos diversos, autênticos e livres (Frida Kahlo, Violeta Parra, Clarice Lispector, Eduardo Galeano e Che Guevara), cujas histórias de vida rompem com estereótipos de gênero. Nesse sentido, é necessário perceber que esse caminho, também percorrido por Fink (2016) nas obras mencionadas e sobre as quais nos aprofundaremos mais adiante, que visa a promoção de temáticas como a da diversidade de gênero na literatura infantil, é identificado

a partir da segunda metade do século XX e sobretudo a partir da década de 1980, [quando] houve um aumento editorial significativo de livros com a temática [sobre gênero e sexualidade] para o público infantil. [...] Os livros apresentam os temas de diversas formas, a depender do período histórico em que foram publicados e a partir do referencial teórico e moral de cada época. No entanto, na maioria deles, há elementos independentes desses fatores, como a heterossexualidade, que ainda se configuram como a única e desejável possibilidade de constituição da identidade sexual. A homossexualidade aparece nos livros escritos na década de 2000 especialmente quando a temática é a diversidade familiar (Xavier Filha<sup>38</sup>, 2014, p. 161).

<sup>37</sup> Em Espanhol, as coleções contemplam, além das personalidades apresentadas aqui, histórias de vida de diversas e importantes personagens históricas. No apêndice A apresentamos todos os títulos integrantes das coleções *Antiprinçasas e Anti-heróis*.

<sup>38</sup> Constantina Xavier Filha (2014) é autora de *Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância*. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/nnumeroesp01/nnumeroesp01a11.pdf> Acesso em: 08 ago. 2025.

Ao encontro dessa ideia, Sara Regina Lima e Diógenes Buenos Aires de Carvalho (2025, p. 138) ressaltam que esse caminho que a literatura infantil vem percorrendo traz à tona o que está acontecendo no mundo, ao se demonstrar interessada e “atenta ao meio social, político, cultural e aos assuntos supracitados [...], incitando questionamentos acerca dos estereótipos de gênero e das experiências homo e lesboparentais<sup>39</sup>”. Assim, na contemporaneidade, a ressignificação de personagens voltados para o público infantil – como, por exemplo, as princesas e os heróis –, pode ser vista como um efeito do nosso tempo, a partir das necessidades encontradas e enfrentadas por “diferentes grupos de mulheres [e homens], com características e interesses que encontram espaço para explicitação com as possibilidades abertas pelas modificações na estrutura social e nos contextos privados” (Tondato; Vilaça, 2019, p. 386).

Necessidades essas que podem ser consideradas desde a infância para que durante o seu crescimento questões de gênero não limitem experiências a serem vividas. Nesse sentido, há esperanças quando percebemos um movimento por uma educação intercultural<sup>40</sup>, que tem entre os seus objetivos a promoção da igualdade em todos os sentidos, como explica Cardoso (2021, p. 293):

as propostas veiculadas pela educação intercultural também são sinais de um novo tempo. Conceito relativamente recente, ratifica que a sociedade na qual transitamos é multicultural, globalizada, tecnológica e dinâmica. A base da educação intercultural é a luta contra a exclusão e a reunião de esforços para que a sociedade chegue a um patamar igualitário de oportunidades, ao respeito às identidades e aos direitos humanos.

Sendo assim, é viável pensarmos na leitura como essa ponte que possibilita às crianças percorrerem por caminhos mais igualitários e gentis, sentindo que elas, assim como “toda a pessoa, por menor e mais simples que seja, pode fazer suas próprias escolhas”, (Cardoso, 2024, p.13)<sup>41</sup>. Nesse percurso, também cabe esperar que elas encontrem o que Candido (2011, p. 193) reflete como sendo direito intransferível em uma sociedade igualitária: “[...] o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis”. E é sobre isso que iremos nos aprofundar no próximo capítulo.

---

<sup>39</sup> Os termos “homoparental e lesboparental” referem-se à parentalidade em famílias formadas por casais do mesmo sexo, sejam eles homens (homoparental) ou mulheres (lesboparental). Para aprofundar o conhecimento sobre esse assunto, indicamos o artigo *Homoparentalidade: uma entre outras formas de ser família*, escrito por Maria Consuelo Passos (2005), professora da PUC-SP, e disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-56652005000200003](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652005000200003) Acesso em: 07 jul. 2025.

<sup>40</sup> Conforme a pesquisadora em Educação Vera Candau (2008, p.1), educação intercultural é: [...] uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas.

<sup>41</sup> Rosane Cardoso (2024), em menção à obra *La Línea*, de Beatriz Doumerc (1975).

### 3 LER PARA SER O QUE QUISER

Quando lemos, outro mundo se abre para nós e nos ajuda a ressignificar aquele que conhecemos e no qual vivemos. Ler vai muito além de reconhecer letras e extrair sentido de um conjunto de palavras. Trata-se de uma jornada na qual se aproveita e se vive mais o caminho enquanto se aproxima do destino, de um processo que liberta e possibilita o despertar para experiências inimagináveis, vivências incríveis (sem, sequer, sair do lugar), abrindo caminhos para um universo de conhecimentos tão vasto que só aumenta a cada virar de página. Ao oportunizar os saberes do mundo, faz reviver a história dos antepassados e até compreender melhor a própria história. Desassossega, chacoalha e revira do avesso. Traz conforto no desconforto, é companhia em meio à solidão, é silêncio para a mente caótica, é acolhimento, afeto e abraço em formato de livro.

Quando lemos ou ouvimos uma história, seja por meio de um *audiobook* ou de um mediador de leitura, nossos olhos e ouvidos são a chave que nos permite ser levados para outras realidades.

Cada vez que abrimos um texto literário somos transportados para o mundo autorreferencial, que só existe naquele livro, por mais parecido que seja com a realidade cotidiana. Para isso, as boas histórias compartilham um princípio de verossimilhança que as torna críveis para o leitor (Munita, 2024, p. 115).

É por isso que, ao adentrarmos em uma história, somos convidados a atravessar pontes, podendo ser até “roubados” do nosso próprio mundo para experienciar as vivências que, muitas vezes, somente são possíveis enquanto percorremos com os personagens caminhos que podem nos levar a pontos extremos, jamais vividos até então. Assim, quando nos perguntam por que lemos, podemos usar as palavras de María Teresa Andruetto (2017, p. 27) para responder:

lemos porque desejamos cruzar essas pontes, aceder a experiências que não poderíamos transitar de outra maneira. Mas os livros não são apenas pontes entre as pessoas, são também pontes entre as condições de humanidade de uma cultura e as formas estéticas geradas a partir delas, entre o mundo íntimo de quem escreve e a sociedade à qual pertence, entre o “mais propriamente meu”, de que fala a poetisa italiana Patrizia Cavalli, e as vozes de muitos outros (grifo da autora).

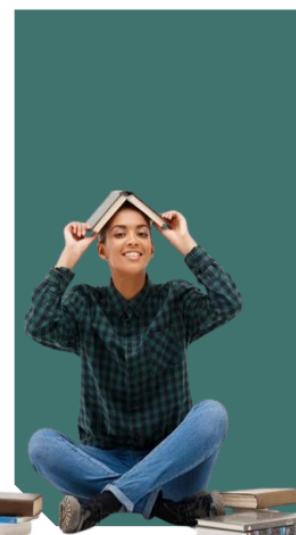
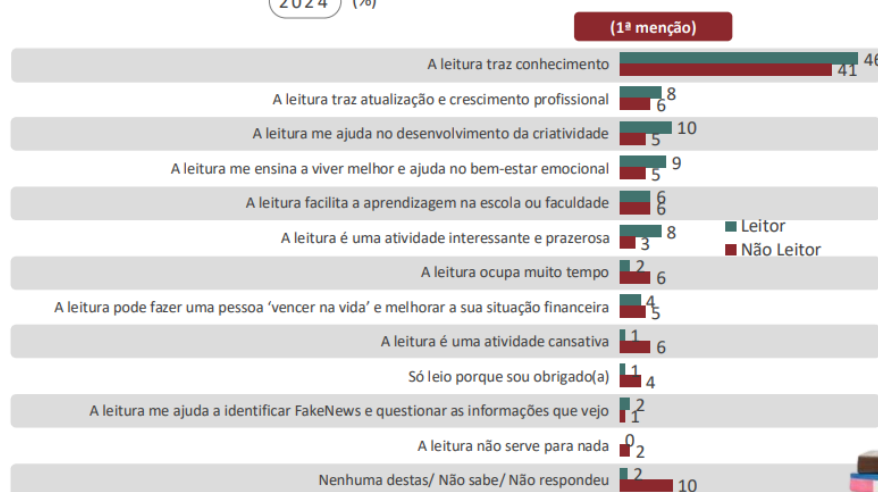
A sexta edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2024), do Instituto Pró-livro, que traz um raio-x da relação do brasileiro com o livro, também contemplou essa questão com os seus entrevistados ao perguntar sobre qual o significado da leitura para eles. Para 87% do

público, considerando leitores e não leitores, “a leitura traz conhecimento”<sup>42</sup>. Na figura 4 podemos conferir os dados completos correspondentes a esse questionamento.

**Figura 4 – Qual é o significado da leitura?**

O que a leitura significa, por perfil leitor x não leitor

LEITOR X NÃO LEITOR 2024 (%)



Fonte: 6ª edição *Retratos da Leitura no Brasil* (2024)

Seja pelo conhecimento, pelo crescimento profissional ou pelo desenvolvimento criativo e pessoal, sabemos que são muitos os benefícios que advêm da leitura. Ainda assim, como mostra a pesquisa mencionada anteriormente, o número de leitores no Brasil caiu de 56% para 47%, quando comparado com os resultados publicados em 2020. São dados que preocupam e nos fazem ponderar sobre a importância do incentivo à leitura desde a infância, das garantias por meio de políticas públicas ao acesso a bibliotecas e aos livros, para que, assim, possam ser formados leitores críticos, reflexivos, capazes de dar coesão aos próprios pensamentos (Candido, 2004).

Assim, viver uma vida completamente diferente da nossa, conhecer lugares jamais visitados e personalidades sobre as quais sequer poderíamos pensar, podem nos fazer refletir, inclusive, sobre o que há de mais ordinário ou complexo em nossas próprias vidas. Fugir da nossa realidade para viver um pouquinho da história de outrem e, assim, poder até

<sup>42</sup> Conforme dados da 6ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2024), apresentados na figura 5. Disponível em: [https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_2024\\_13-11\\_SITE.pdf](https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf) Acesso em: 08 ago. 2025.

ressignificar a nossa própria vivência, pode ser tão necessário quanto uma respirada funda em meio a uma crise de ansiedade. O conhecimento de vida que se amplia a cada capítulo ao passo que avançamos em um livro, nos envolve e nos dá fôlego nessa correria diária que, não raro, nos engole. É como encher plenamente os nossos pulmões com ar, para depois soltá-lo va-ga-ro-sa-men-te, quando retornamos para o nosso eixo e nos deparamos com a sensação, quase que pontual, de tranquilidade. É dessa forma que também percebemos a leitura: uma pausa cada vez mais necessária em nossas rotinas ao mesmo tempo que nos possibilita viver inúmeras vidas em apenas uma existência.

No entanto, esses aprendizados não são novidade quando os leitores em questão são crianças. Sim, pois somos nós adultos que precisamos reaprender a viver, e estar, no presente, reaprender a imaginar. As crianças nascem com essa sabedoria, somos nós adultos que, por muitas vezes, acabamos, pouco a pouco, apagando essa chama que vive dentro delas. Se a intenção é não enfraquecer essa dádiva que é estar presente, de corpo, alma e mente, no agora e ainda cultivar a criatividade e a imaginação para que continuem férteis nas crianças, entre tantas coisas que podemos fazer, uma delas é incentivar a leitura como um hábito e, ao ajudá-la na escolha daquilo que será lido, colocar no centro dessa decisão a infância.

As obras não “precisam” ensinar algo, seja comportamentos, cores, números, letras ou palavras estrangeiras. Esses não precisariam ser critérios considerados na escolha do que a criança vai ler, como explica Fronckowiak (2024, p. 141): “a literatura que as crianças leem ou podem ler está condicionada pelas relações de convívio entre adultos (que já viveram mais e que tenham o poder decisório acerca do que as crianças podem e devem ler e viver) e crianças (que são acolhidas pelos adultos e submetidas a essa concepção).” Os adultos, que conduzem a seleção, podem até se surpreender com o quanto as histórias podem “ensinar”, e não estamos falando de moralismos.

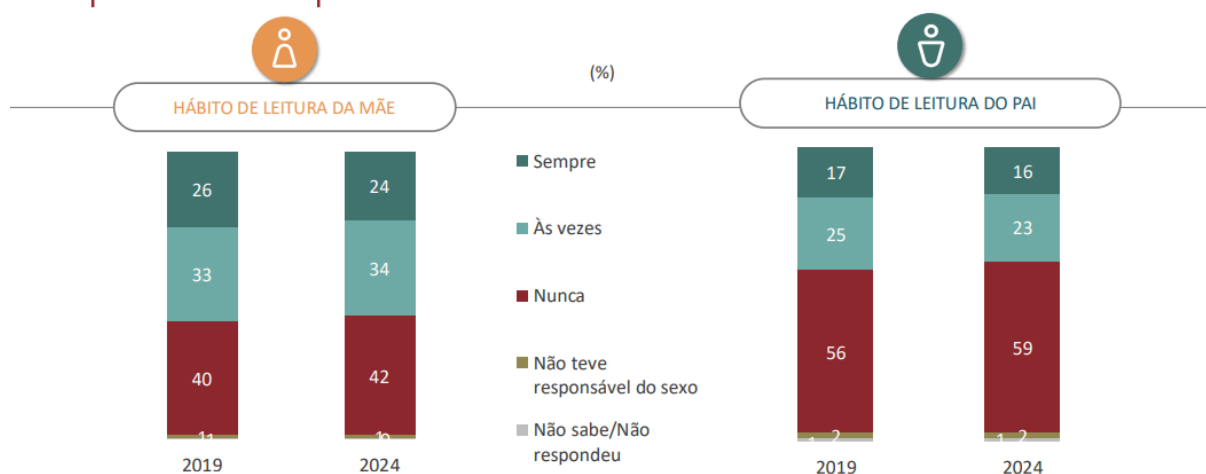
Cecilia Bajour (2023, p. 171) diz que “transitar pelo desconforto é sinal de que o ideal dá lugar ao possível”. Assim, podemos pensar que a leitura que o adulto escolhe para uma criança fala mais dos seus próprios desconfortos do que das possibilidades de leituras que uma criança pode fazer. Ou seja, o que pode ser apropriado, a partir do olhar do adulto, talvez não chegue nem a despertar a curiosidade daquele que verdadeiramente interessa nesse contexto – e, para a criança, é possível que o ideal nem exista mesmo.

Quanto à leitura como hábito, sabemos também que esse não se estabelece da noite para o dia e nem que se trata de algo simples. De uma forma geral, para que uma atividade vire um costume em uma rotina é importante investir em tempo e consistência. Pensando nas crianças,

esse processo pode ocorrer de forma mais tranquila quando ele já está instalado em sua casa, fazendo parte da rotina da família. Na Figura 5, que apresenta dados da pesquisa já mencionada e analisada neste estudo, referentes à percepção sobre pais, mães ou outros parentes leitores, observa-se que esse hábito está menos presente nos núcleos familiares em comparação aos resultados da 5ª edição.

**Figura 5 – Hábitos de leitura na família**

Percepção sobre hábito de leitura  
dos pais ou outros parentes



Base: Leitores 2019 (4270) / 2024 (2547)

P.23A) O(a) sr(a) diria que costuma ou costumava ver seu pai ou responsável do sexo masculino lendo.

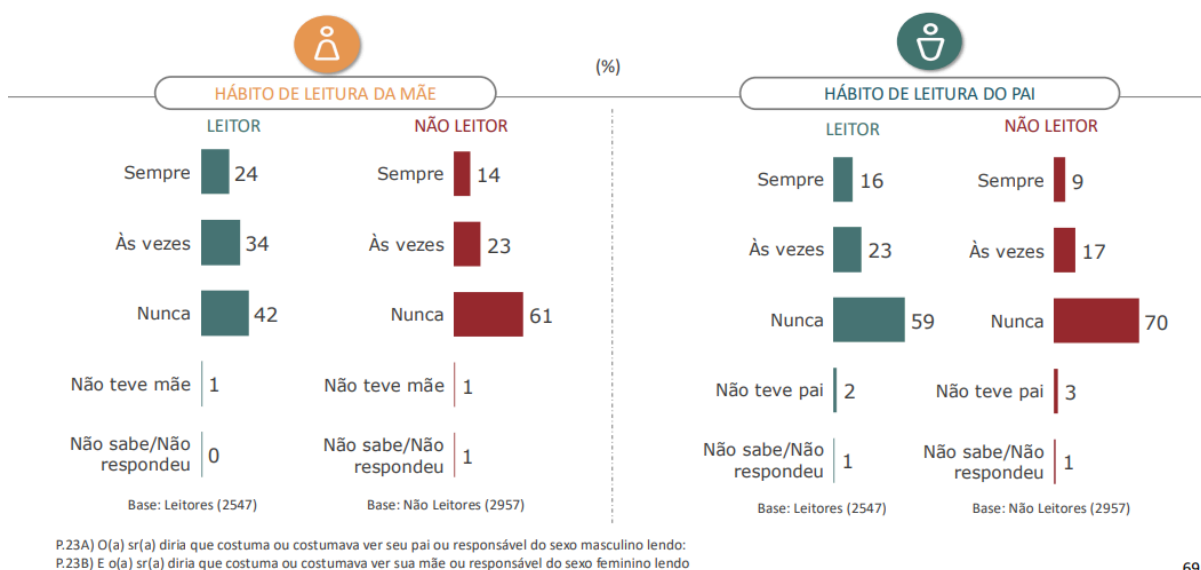
P.23B) E o(a) sr(a) diria que costuma ou costumava ver sua mãe ou responsável do sexo feminino lendo.

Fonte: 6ª edição *Retratos da Leitura no Brasil* (2024)

Já na figura 6, podemos constatar aquilo que é de senso comum, mas que ainda assim vale destacar: aqueles que não se consideram leitores, são os que não tiveram ou não têm esse exemplo dentro de suas casas.

**Figura 6 – Hábitos de leitura na família (perfil)**

Percepção sobre hábito de leitura dos pais  
ou outros parentes, **por perfil**



69

Fonte: 6ª edição *Retratos da Leitura no Brasil* (2024)

Daí a importância de ressaltarmos o quanto a família pode influenciar para que a criança desenvolva o hábito da leitura. “O exemplo arrasta” é um clichê bem verdadeiro, tanto para o lado positivo quanto para o negativo, e faz sentido também quando consideramos o processo da leitura como uma prática comum desde o início da vida.

### 3.1 O exemplo arrasta: a leitura como hábito desde a infância

A partir do início da gestação, especialmente quando o bebê já possui a audição mais desenvolvida, recomenda-se que a mãe, o pai e aqueles que serão os cuidadores principais, leiam para o neném para fortalecer e aprofundar vínculos com ele antes mesmo de conhecê-lo. Essa orientação é confirmada pelos pesquisadores que escreveram o *Guia Primeira Infância em Pauta* (2017), documento organizado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e disponível online<sup>43</sup>:

ler ou cantar para o bebê durante a gravidez, podem ajudar na construção do vínculo entre mãe e bebê mesmo antes do nascimento. Por volta da 25ª semana de gestação, o bebê já é capaz de ouvir os ruídos do organismo da mãe, bem como sua voz e outros sons do ambiente externo, e tem potencial para estabelecer comunicação e reter memórias afetivas.

<sup>43</sup>Disponível

<https://www.primeirainfanciaempauta.org.br/a-crianca-e-seu-desenvolvimento-tudo-comeca-na-gestacao.html>  
Acesso em: 04 fev. 2025.

em:



Por isso, é fundamental percebermos a leitura como uma atividade que contribui para a criação de laços afetivos com esse ser humano que, mesmo estando no ventre materno, já pode ouvir e se conectar com aqueles que, do lado de fora, o afagam ao lhe contarem histórias. A reportagem *A importância de ler para o bebê desde a barriga*, assinada por Juliana Malacarne e publicada, em novembro de 2015, na Revista Crescer<sup>44</sup>, reforça essa ideia ao confirmar os benefícios de se ler desde a gestação.

Além de divertir e ampliar horizontes, a leitura estimula o desenvolvimento e o raciocínio. Se você quer incentivar seu filho a ter esse hábito, a dica é começar o mais cedo possível, quando ele ainda estiver na barriga. Já nesse momento, ele é capaz de captar as vibrações emitidas. “Estudos mostram que, mesmo antes de o feto nascer, ele já consegue identificar a emoção das palavras”, afirma a fonoaudióloga Sueli Yoko Nakano, do Hospital Sepaco (SP). Além disso, contatos sonoros dos pais com a criança, em tom harmonioso, como conversar, cantar e ler historinhas, ajudam a estabelecer um laço entre o bebê, a família e o ambiente externo.

E não para por aí. Após o nascimento do bebê, a leitura continuará contribuindo para o aumento do vínculo afetivo. Nos primeiros meses, ainda conforme a especialista Sueli Yoko Nakano, citada na reportagem mencionada anteriormente, não é preciso se preocupar com a escolha do conteúdo a ser lido – textos do cotidiano, inclusive, como as notícias do dia ou leituras próprias do adulto, são validados como incentivos positivos, sendo que, nesse momento, o que mais importa é o tom de voz daquele que lê. Já a partir dos quatro meses de vida do bebê, Nakano orienta que a leitura seja associada a imagens, cores e texturas, visando favorecer também as “funções sensoriais”.

Nesse sentido, é válido destacarmos que a leitura na primeira infância também é uma recomendação da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) para os profissionais da saúde, pais e cuidadores, devido à tamanha importância que essa atividade tem para a evolução da criança como um todo. Em 2015, essa recomendação foi reforçada pela campanha *Receite um Livro*, uma iniciativa da SBP, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e Fundação Itaú Social, pela qual os médicos foram orientados a incentivar as famílias sobre a relevância de ler para crianças de zero a seis anos, destacando benefícios como o desenvolvimento integral da criança, o fortalecimento dos vínculos afetivos e a capacidade de aprendizado, como explica a presidenta da SBP, Luciana Rodrigues Silva, em reportagem para o site da instituição (2017, online<sup>45</sup>).

---

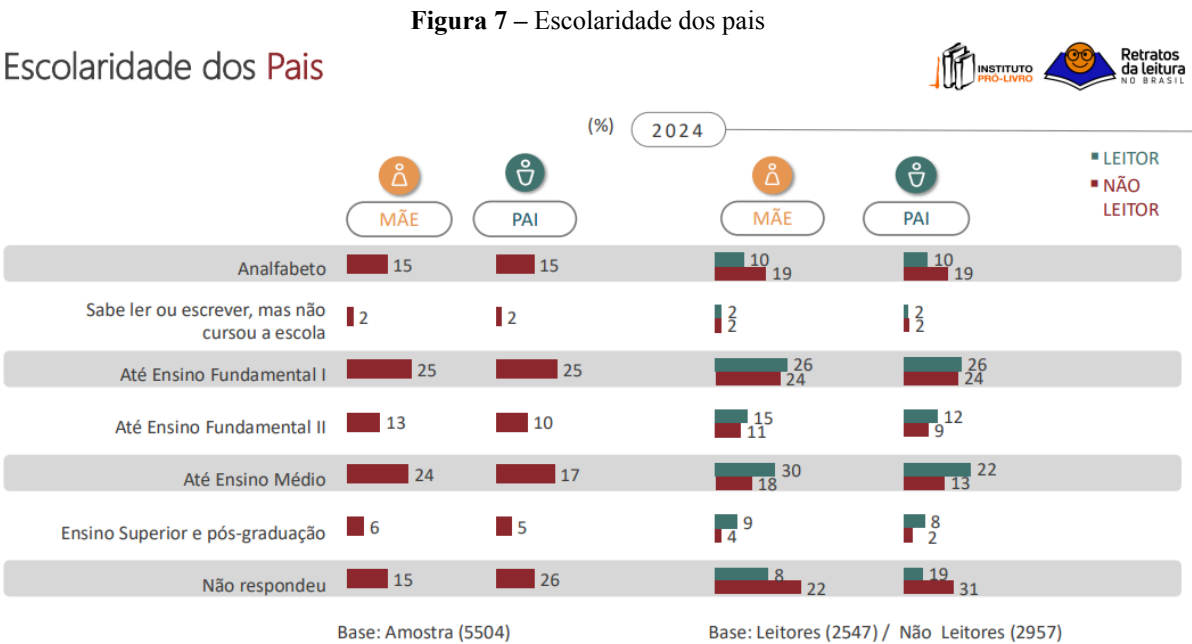
<sup>44</sup>A reportagem da Revista Crescer, intitulada *A importância de ler para o bebê desde a barriga* está disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Os-primeiros-1000-dias-do-seu-filho/noticia/2015/11/importancia-de-ler-para-o-bebe-desde-barriga.html> Acesso em: 04 fev. 2025.

<sup>45</sup>A reportagem completa sobre a campanha *Receite um Livro* está disponível em: <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/pediatras-recomendam-a-leitura-do-adulto-para-a-crianca-como-forma-de-promover-o-desenvolvimento-das-criancas/> Acesso em: 04 fev. 2025.

Quanto mais estímulos adequados de leitura esse cérebro recebe, mais fortes e duradouras tornam-se as conexões neurais relacionadas com as áreas da linguagem expressiva e receptiva, escrita e comunicação. Isso resulta em aquisição precoce de linguagem falada, melhor compreensão, mais facilidade na alfabetização e melhores resultados em nível de inteligência a longo prazo.

Além de todos esses fatores positivos para a criança, ainda pode ser somado o favorecimento do processo da leitura como um costume que precede, até mesmo, a fala e os primeiros passos, marcos igualmente importantes no amadurecimento do bebê. Assim, será possível descobrir os encantos da leitura antes mesmo de aprender, de fato, a ler, por meio da oralização das histórias pelos pais ou pelos cuidadores principais. É aí que a criança poderá começar a adentrar o mundo da leitura, percebendo-o como um universo diverso e cheio de descobertas.

Por outro lado, sabemos que essa nem sempre é a realidade das crianças brasileiras e, em alguns casos, podem ser muitos os obstáculos para impedir a experiência da leitura desde a gestação. As questões sociais, externas ao controle familiar, podem ser as que mais pesam nessa balança que, ao nosso ver, é tão injusta. Um motivo plausível, nesse sentido, é a escolaridade dos pais, como podemos ver na figura a seguir.



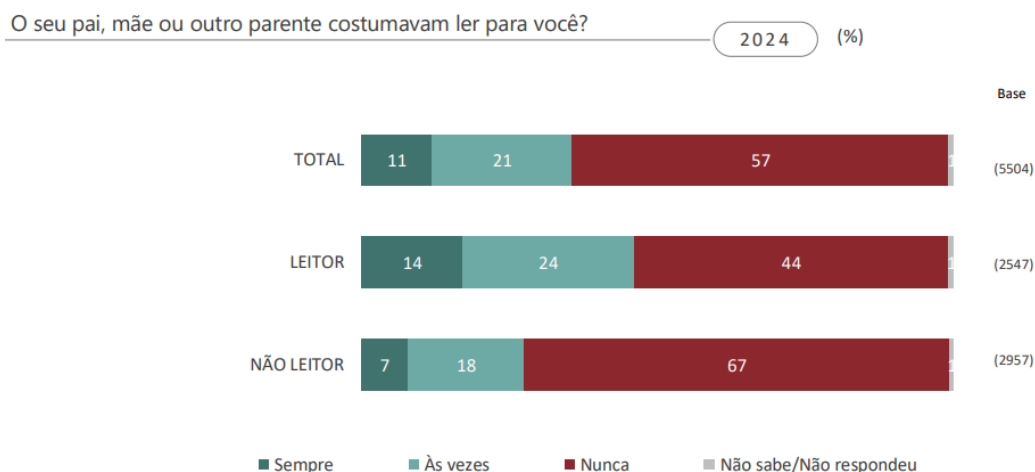
P.06) Até qual ano da escola o seu pai ou responsável do sexo masculino estudou?  
P.07) E até qual ano da escola a sua mãe ou responsável do sexo feminino estudou?  
Fonte: 6ª edição Retratos da Leitura no Brasil (2024)

Nesse sentido, é compreensível o quanto pais, mães ou outros parentes da respectiva pesquisa costumavam ler para os filhos: a resposta mais enfatizada é “nunca”, tanto pelos

entrevistados que se consideram leitores (44%) quanto para os não leitores (67%), conforme consta na figura 8.

**Figura 8** – Pais que não costumavam ler para os filhos

Seus pais ou outros parentes costumavam ler para você?



P.23C) O seu pai, mãe ou outro parente costumavam ler para você?

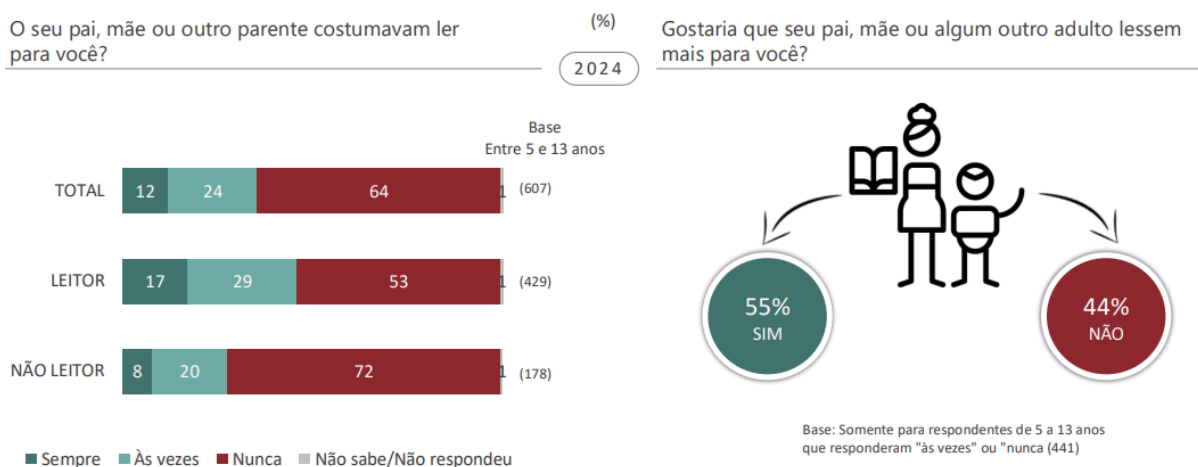
71

Fonte: 6ª edição *Retratos da Leitura no Brasil* (2024)

Quando a mesma pesquisa traz essa questão direcionada para o público com idade entre 5 e 13 anos, a resposta mais comum continua sendo “nunca” (64% no geral), tanto para leitores quanto para não leitores. Contudo, quando o mesmo público é questionado sobre se “gostaria que seus familiares ou algum outro adulto lessem mais para ele” a resposta é “sim” (55%), como podemos ver na figura 9.

**Figura 9** – Pais que não costumam ler para os filhos (respondido por crianças)

Seus pais ou outros parentes costumavam ler para você?  
Entre 5 e 13 anos



P.23D) O seu pai, mãe ou algum outro adulto costumavam ler para você  
P.23E) E você gostaria que seu pai, mãe ou algum outro adulto lessem mais para você?

(Questão nova em 2024)

72

Fonte: 6ª edição *Retratos da Leitura no Brasil* (2024)

A falta de tempo, devido a uma jornada exaustiva de trabalho; a falta de conhecimento; o analfabetismo; o orçamento apertado da família; entre outros tantos – e, quiçá, desconhecidos por nós – desafios, tornam a prática da leitura uma atividade ainda distante no contexto familiar de muitos meninos e de muitas meninas, sendo possível que esse contato com o universo dos livros e das histórias se inicie somente a partir da entrada na escola.

Assim, como a leitura não é algo que faz parte da vida cotidiana dessas crianças, consideramos importante que no ambiente escolar os educadores, conscientes dessa realidade, pensem nessa experiência muito mais como um convite, um abraço, um momento de acolhimento, do que uma imposição, uma tarefa a ser cumprida. Ao ultrapassar as páginas do livro e estar aberto para a realidade das crianças, a escola e os seus educadores poderão ter subsídios mais precisos (e preciosos) para possibilitar a meninas e meninos o acesso aos inúmeros benefícios que o ato de ler (e de ouvir aquele que lê) carrega, entre os quais está o afeto compartilhado entre os envolvidos.

Em contextos sociais onde a leitura é vivida como uma mera imposição escolar e como uma prática cultural que “não é para mim”, é necessária uma atuação mediadora que abra possibilidades para ajudar cada pessoa a se sentir convidada pelo universo do escrito e, a partir daí, a construir um diálogo pessoal com o que foi lido (Munita, 2024, p. 162, grifo do autor).

Nesse sentido, frisamos a importância de pensarmos a leitura, especialmente em um contexto de sala de aula, para além das questões pedagógicas e gramaticais, dando ênfase para

esse momento no qual o aluno pode ser convidado a imergir na história para que, assim, possa não só compreendê-la melhor, mas experienciá-la (Zilberman<sup>46</sup>, 2003). Além disso, achamos relevante destacar que “estudos qualitativos e etnográficos têm mostrado que, quando a leitura se transforma em experiência, ela sempre constrói significado para o sujeito e contribui para a criação de um espaço próprio que possibilita certa distância em relação aos determinismos familiares ou sociais” (Munita, 2024, p. 46).

Dessa forma, podemos pensar a leitura como um meio de compartilhar um mundo que, além de extrapolar realidades distintas, poderá contribuir para o aprimoramento das aptidões da criança, envolvendo pensamento, corpo e ação, e mobilizar todas as suas capacidades intelectuais, incluindo o senso crítico e a criatividade, tão ricos e necessários não só para o desempenho escolar, mas para a relação com a própria vida (Zilberman, 2003). E, quando falamos em imaginação, vale destacar que: “imaginar implica pensar de uma maneira particular, que se baseia em supor o que é possível e não apenas o que é real. Por isso, a ficção e o olhar poético são os meios mais hospitaleiros para conceber como as coisas poderiam ser.” (Bajour, 2023, p. 31-32). As inúmeras possibilidades de ver a vida, perceber o mundo, suas complexidades e simplicidades, que só a capacidade de criar e projetar o novo pode nos proporcionar, são ampliadas por meio da leitura, o que contribui para a autonomia e o empoderamento do leitor infantil, favorecendo que ele sinta-se livre para ver seu presente e construir o seu futuro – e nele ser o que quiser.

A nossa percepção (e desejo) de que as crianças possam “ser o que quiserem”, nos tem feito reconhecer o quanto é complexo e longo o caminho em busca dessa liberdade. E ele envolve, entre tantos fatores, muito estudo, disposição e escuta por parte dos adultos – de uma forma geral e não só dos professores – para validá-lo. Além disso, o ato de escutar, conforme Bajour (2023, p. 44), “é fundamentalmente um elo entre duas consciências que se reconhecem. Sobretudo, o que importa nessa relação é a forma como quem escuta atende às circunstâncias únicas e particulares em que uma voz, a voz escutada, tem lugar.” Assim, podemos conceber que essa união se faz quando alguém estende a mão para a criança leitora e anda ao seu lado. Esse alguém é aquele que percebe o não dito nas entrelinhas e, mais do que ouvir, escuta as vozes e os silêncios desse ser humano que tem sede de vida e anseia por experimentar todas as possibilidades existentes e tantas outras que só por meio da leitura poderá viver, como enfatiza Larrosa (2011, p. 14): “a experiência da leitura, se é um acontecimento, não pode ser causada, não pode ser antecipada como um efeito a partir de suas

---

<sup>46</sup> Regina Zilberman (2003) é autora de *A Literatura infantil na escola*, entre outras obras reconhecidas.

causas; o que pode ser feito é somente garantir que certas condições de possibilidade sejam proporcionadas”.

Dessa forma, evidencia-se a importância que percebemos em ter, antes, durante e depois da leitura, alguém para dar a mão, como dissemos anteriormente, e para mediar esse caminho pelos textos que são percorridos junto com a criança enquanto ela dá os primeiros passos nessa trajetória que será cheia de descobertas.

### **3.2 A mediação de leitura como ponte: conectando leitores, livros e histórias**

Quando bebês, confiamos em nossos pais, ou naqueles que nos cuidam, mesmo quando ainda são pessoas recém conhecidas por nós, pois se trata da nossa sobrevivência. Então, ainda que inconscientemente, confiamos porque precisamos dessa segurança. Aos poucos, essa confiança vai aumentando e vamos também nos apegando àquelas pessoas, tendo em vista que, além de sermos atendidos sempre que choramos, percebemos que há amor nos atos dos nossos cuidadores e isso vai nos tranquilizando. Vamos crescendo e aprendendo sempre sob os olhos e ouvidos atentos daqueles que chamamos de pai e mãe. Normalmente, são eles também que nos estendem as mãos e nos ajudam quando ensaiamos os primeiros passos. É dentro do abraço deles que nos sentimos seguros e protegidos. Podemos dizer que os pais ou cuidadores são os nossos primeiros mediadores. Tal qual os mediadores de leituras, a leitura que eles medeiam para nós fala sobre a vida e é por meio dessa ação que nos auxiliam a descobrir e experienciar as complexidades e simplicidades que viver implica.

O mediador de leitura é um ator que, munido de habilidades e conhecimentos de diversos campos ligados à cultura e ao trabalho social, intervém intencionalmente com o propósito de criar condições favoráveis para a apropriação cultural e a participação no mundo da escrita por parte do sujeitos que não tiveram – ou tiveram apenas parcialmente – a possibilidade de desfrutar dessas condições. Isso é feito principalmente por meio de encontros intersubjetivos nos quais ele compartilha seu próprio mundo interior (afetos, emoções, experiências de leitura) para criar o espaço de acolhimento e hospitalidade que toda mediação requer. Esse espaço, no melhor dos casos, permite que os indivíduos superem certas barreiras (biográficas e socioculturais) que os impediam de se sentirem convidados a participar de novas experiências com a escrita, experiências cujo objetivo final é favorecer processos de mudança e construção de significado naqueles que participam da atividade mediadora (Munita, 2024, p. 93).

Por isso, consideramos que mediar é muito mais do que inserir a criança no mundo da literatura, é abrir esse caminho com amor, atenção, propósito, acolhimento, afeto, escuta e voz para que ela se sinta à vontade para percorrê-lo. É dar e ser espaço para que a criança o ocupe

e, assim, tenha a possibilidade de criar vivências, memórias e sentimentos. Para Eliana Yunes (2009, p. 74), esse ato de ser casa, palco e estrada para o outro, pode ser “um fator determinante de iniciação prazerosa no contato com os livros”. Além disso, por meio da presença que a voz traz em uma mediação de leitura, mesmo quando não haja leitura de um texto escrito, mas sim leitura de memória, vocalizada e recebida com olhos e ouvidos atentos, é possível (re)significar momentos, estreitar laços, criar recordações (que durarão para a vida toda e poderão deixar saudades) e “influenciar um destino” (Petit<sup>47</sup>, 2008, p. 158).

Assim, acreditamos que, quanto mais houver, desde a infância, contato entre mediador e leitor, mais influência positiva haverá para que essa criança queira ler, tenha curiosidade e seja despertada para o mundo da literatura. Se, como diz Andruetto (2017, p. 25), “um livro pode nos abrir a porta para grandes obras, e as portas que se abrem trazem consequências”, uma delas poderá resultar em uma formação leitora mais efetiva, a partir de um processo que ocorrerá, ao longo dos anos, conforme o amadurecimento pessoal, as escolhas e experiências vividas. Dinéa Maria Sobral e Jeovana Alves de Lima Oliveira (2014, p. 45) descrevem essa importante relação entre mediador e leitor: “o mediador é, em muitos casos, a ponte entre o leitor e a literatura, uma peça fundamental para a formação leitora.” No quadro a seguir, podemos verificar as características e habilidades importantes a serem consideradas em um mediador de leitura, especialmente, no âmbito profissional:

**Quadro 1 – O que esperar de um mediador de leitura profissional?**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. A necessidade de desenvolver suas práticas no local de vida dos grupos sociais excluídos da cultura escrita, articulando-as com atores e organismos comunitários já existentes no meio sociocultural. Dessa forma, o êxito da mediação depende da capacidade de atender às práticas letradas e culturais próprias de determinado grupo social e construir, a partir desse conhecimento, propostas de diálogo com novas práticas de leitura e escrita.                                                                                                            |
| 2. O interesse em reforçar o vínculo entre as práticas de mediação e a biblioteca. Assim o propósito do mediador seria, em grande parte, a apropriação gradual (por parte de todos os sujeitos) dos espaços públicos de circulação do livro e da leitura, favorecendo assim a conexão e o diálogo da biblioteca com seu entorno. Em outras palavras, trata-se de canalizar aquela intenção democratizadora que norteia a construção de bibliotecas públicas e mostrar, em uma relação personalizada, que esse pode ser um espaço de acolhimento e uso “para todos”. |
| 3. A necessidade de propiciar processos de acompanhamento pessoal, não só no início da atividade mediadora, mas durante todo o processo de apropriação dos lugares, materiais e práticas relacionadas ao mundo escrito. Isso nos leva a voltar nosso olhar para o componente pessoal e íntimo que deve caracterizar toda mediação, constatando que sem ele é muito mais difícil sentir-se à vontade em um universo de práticas e espaços que nos foram negados durante grande parte de nossa biografia.                                                             |

Fonte: Munita (2024, p. 94-95, grifo do autor)

<sup>47</sup> Michèle Petit (2008) é autora de *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*, entre outras obras reconhecidas.

Em resumo, espera-se que o mediador de leitura consiga enxergar os que vivem à margem e levar a mediação de leitura até eles; fortalecer os elos que unem bibliotecas e mediação, tornando esse espaço, de fato, público para todos; e considerar cada indivíduo e suas particularidades no processo integral de mediação, ou seja, nas palavras de Bajour (2012, p. 39): “aguçar o ouvido aos modos particulares que os leitores têm de se expressar e de fazer hipóteses sobre seus achados artísticos.” Ademais, é válido também lembrar que “a mediação é uma prática de longo prazo, [...] e] requer prazos dilatados para ser realmente eficaz” (Munita, 2024, p. 92). Assim, se o mediador não se permitir escutar e se entusiasmar, poderá ter dificuldades em cativar o leitor (especialmente em se tratando de criança) e fazer com que ele queira mais e mais aquele momento para que, aos poucos, busque por conta própria as suas leituras.

Nesse sentido, “o gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida” (Petit, 2008, p. 158). E para que haja vida e se consiga atrair o interesse de uma criança, conforme Munita (2024, p. 97-98), a peça-chave nesse contexto pode ser o mediador: “alguém que enriquece a interação da criança com o ambiente e os objetos culturais criando uma predisposição e uma curiosidade que ativam suas estruturas mentais e permitem, por extensão, a modificabilidade cognitiva buscada no processo educativo”. Assim, antes de adentrarmos em como esse mediador de leitura pode construir as pontes entre criança, livro e leitura, vale destacarmos que

em situações de leitura em contextos escolares iniciais ou primários, as formas do silêncio nem sempre encontram oportunidades de risco. Uma prática proveniente de uma tradição de leitura escolar ainda frequente é que, enquanto o ou a docente lê, os alunos se calam. O silêncio está previsto e muitas vezes ritualizado com gestos e enunciados que podem ser simpáticos, ou justamente o contrário, e que precedem a leitura em voz alta. É comum ouvir “Fiquem quietos enquanto leio”, com gestos ou musiquinhas convidando a fechar a boca e não interromper. Nessas decisões, tanto o texto literário quanto o ato de lê-lo são colocados em um lugar sagrado, intocável, e as interrupções são consideradas como um ataque à suposta aura inatingível que os caracterizaria (Bajour, 2023, p. 94-95).

O acolhimento e afeto que envolve mediador e leitor durante a troca é importante também para o compartilhamento de aspectos relativos aos assuntos que podem ser vividos e não negligenciados, como, por exemplo, questões relativas às posturas esperadas e/ou estigmatizadas para homens (meninos) e mulheres (meninas). Possibilitar que as crianças tenham acesso a histórias que abordam também temas considerados “tabus” (para elas) é uma forma de emancipá-las. Isso, conforme Bajour (2023, p. 154), “implica o compromisso do



mediador de chegar o mais bem preparado possível para os encontros com os leitores e textos (daí a importância de propiciar uma formação qualificada e sistemática para aqueles que encaram essa tarefa).”

Nesse sentido, o mediador também pode desenvolver sua atividade pensando no antes, durante e depois da leitura dos textos. Antes, para instigar a criança sobre o que está por vir, despertando nela a curiosidade pela história que será lida. Durante, dedicando-se totalmente à história e às crianças, observando seus olhares, respeitando seus silêncios e acolhendo suas interrupções. Depois, voltando ao texto, conversando sobre ele para que, assim, haja uma troca de saberes, de sentidos e sentimentos que foram percebidos sobre o que foi apresentado pela leitura. Desse modo, Bajour (2012, p. 23) destaca:

para aqueles que são mediadores entre os leitores e os textos, é enriquecedor pensar como leitura esse momento de bate-papo sobre o lido, o intercâmbio acerca dos sentidos que um texto desencadeia em nós. Não se trata então de uma agregação aleatória, que pode ocorrer ou não, e que costuma ser interpretada como a “verdadeira” leitura, aquela que se dá quando os olhos percorrem as linhas e as imagens ou quando os ouvidos estão atentos para a oralização de um texto por meio de uma leitura em voz alta. Falar dos textos é voltar a lê-los.

Assim, percebemos que a importância de um mediador na vida de uma criança não se dá apenas nos momentos de imersão no texto. Ela perdura por toda a formação desse sujeito, influenciando, inclusive, quando este já for considerado um leitor maduro, pleno, voraz, capaz de se aprofundar em obras que “nos tocam e nos questionam acerca de nossas visões sobre o mundo e nos convidam a perguntarmo-nos como viveríamos o que é representado nas ficções” (Bajour, 2012, p. 26). A leitura se expande no indivíduo quando este consegue imergir na história, refletir sobre a própria vida, seus valores e sentidos – e, assim, ampliar o seu conhecimento de mundo e desenvolver o seu senso crítico. Então, a partir da orientação que o adulto oferece à criança, pouco a pouco, vão juntos desenvolvendo o processo de construção do conhecimento desse leitor (Munita, 2024).

Para que essa expansão ocorra de fato, é importante que a mediação continue sendo considerada após a entrada da criança na escola. Até porque, conforme Ângela Cogo Fronckowiak (2024, p. 143), o prazer na vivência literária não é algo que se obtém de forma imediata: “o campo de abertura que as experiências da leitura disponibilizam só acontece no íntimo do leitor, sob o domínio consciente de sua liberdade”. E para que esse domínio seja possível, pensamos que é relevante considerar a mediação como uma ação contínua, motivada por pais, cuidadores e educadores e, aos últimos, chamados por Munita (2024) de mediador

escolar de leitura literária, pode ser interessante “conhecer mais sobre o funcionamento dos textos e confiar na possibilidade sempre aberta de os leitores interagirem com eles de forma criativa [o que] pode ser a chave para colocar a leitura, os textos e os leitores no centro” (Bajour, 2023, p. 77-78). E, para que os estudantes ocupem efetivamente o lugar de destaque durante esse processo, há o movimento do mediador escolar de leitura literária, que vai muito além da escolha e preparação dos textos a serem lidos:

o mediador escolar de leitura literária é um educador que intervém intencionalmente na construção de condições favoráveis para que seus alunos se apropriem das produções culturais e participem do mundo da escrita. Ele orienta seus esforços para formar leitores literários que se sintam implicados na leitura e possam exercer diversas formas de compreensão e fruição dos textos. Para tanto, desenvolve situações de aprendizagem centradas na atividade do aluno (regulada pelo ambiente) e caracterizadas por diversas formas de apoio em processos de apropriação dos conhecimentos e práticas, relacionados com a cultura escrita. Essas situações decorrem da construção de dispositivos didáticos que, considerando as maneiras pelas quais os livros e outros produtos culturais "ensinam a ler", favorecem três grandes tipos de interação: entre leitores, entre os textos e entre o leitor e o texto. Por sua vez, o mediador enquadra essas situações em itinerários educativos que abrangem múltiplos espaços de leitura e escrita (Munita, 2024, p. 102).

Dessa forma, podemos dizer que o mediador escolar de leitura literária é parte da engrenagem que se movimenta para auxiliar no progresso do aluno/leitor, o que requer também “atenção especial [...] para os aspectos literários mais relevantes de cada obra” (Munita, 2024, p. 108). Esse percurso de amadurecimento busca favorecer que o sujeito reconheça as particularidades dos livros que acessa, apreciando as diferentes formas narrativas e os diversos gêneros literários, enquanto compreende os recursos que tornam cada história única e envolvente. Ou seja, “formar as novas gerações como leitores e escritores perspicazes e críticos implica, necessariamente, a aquisição de uma série de saberes sobre o texto. Por exemplo, [...] seus usos sociais ou o contexto ao qual fazem referência (ou no qual surgiram)” (Munita, 2024, p. 150). Isso tudo para que também seja possível que o estudante desenvolva sua capacidade de interpretação e compreensão e, assim, consiga atingir o aprofundamento que uma narrativa pode requerer de seu leitor (Munita, 2024). Dessa maneira, importa também

considerar a ausência de linearidade nas trajetórias de leitura e nos questionarmos quais ideias sobre leitura estão por trás da ideia de progresso unívoco como motor e norte dos encontros com a leitura, faz com que os caminhos da mediação de leituras tenham menos pressão e mais liberdade para pensar em táticas flexíveis que respeitem a diversidade de experiências dos leitores participantes e dos próprios mediadores (Bajour, 2023, p. 147).

Assim, entre os objetivos gerais que uma prática mediadora a ser desenvolvida em um contexto escolar visa é que o aluno consiga obter a “competência de leitura literária significativa, por um lado, e [a] consolidar hábitos de leitura autônoma [...], por outro.” (Munita, 2024, p. 100), como mostra o quadro 2:

**Quadro 2** – Caminhos possíveis para contemplar os objetivos de mediação de leitura literária na escola

| <b>Formação do hábito leitor</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>Desenvolvimento da competência interpretativa</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Compete ao professor garantir e facilitar o acesso à ampla diversidade de textos que este objetivo educacional requer. Para tanto, ele deve:</p> <p>a) incrementar o “ambiente cultural” onde se lê e se compartilham impressões;</p> <p>b) estimular a participação dos estudantes nos circuitos sociais de difusão da literatura e das demais produções culturais;</p> <p>c) fortalecer a autoimagem dos estudantes como leitores e ajudá-los a escolher os textos, conforme suas necessidades e habilidades de leitura.</p> | <p>Compete ao professor planejar atividades que:</p> <p>a) permitam a emergência, a circulação e a confrontação das interpretações dos alunos;</p> <p>b) favoreçam a metacognição sobre o trabalho interpretativo, de modo que os estudantes avaliem a pertinência de suas interpretações e dialoguem com as de outros. Além disso, ele deve administrar as instâncias de discussão dos livros, atuando como garantidor dos direitos do texto e favorecendo a sistematização dos saberes literários adquiridos.</p> |

Fonte: Munita (2024, p. 78, grifo do autor)

Com base na proposta do autor para a mediação na escola, conforme exposto anteriormente, sugerimos alguns caminhos que podem ser ampliados e aprofundados. Nesse sentido, é essencial aos mediadores “nutrir[em]-se de leituras e saberes sobre o ‘como’ da construção de mundos com palavras e imagens para que os alunos se desenvolvam na arte cotidiana de falar sobre livros” (Bajour, 2012, p. 27). Abrir espaço para que a conversa a respeito das leituras ocupe lugar nas rotinas de crianças e jovens que estão cada vez mais atarefados e invadidos por notificações e aplicativos que roubam toda a atenção para a tela de um *smartphone*, é uma missão muito relevante para o dia a dia dos mediadores. Ao promover essa socialização entre leitores e possibilitar que “compartilhem suas impressões e troquem opiniões sobre um texto, como os leitores adultos costumam fazer ao comentar com seus conhecidos o que estão lendo ou leram recentemente” (Munita, 2024, p. 150-151), poderá contribuir significativamente tanto para a formação leitora quanto para o desenvolvimento de competência interpretativa e do senso crítico. Trata-se de acreditar no “poder da conversa como forma de aproximar os alunos à leitura” (Munita, 2024, p. 161).

Nesse sentido, ao pensarmos nesses objetivos que focam crianças leitoras e ainda considerarmos as leituras que são oferecidas a elas, normalmente, levando em consideração a faixa etária, ponderamos a seguinte reflexão:

como os livros infantis e juvenis ajudam a aprimorar a competência literária do leitor em formação? A pergunta convida o mediador ou a mediadora a pensar nos complexos mecanismos por trás de um bom texto e nos procedimentos pelos quais uma obra captura a atenção do leitor, fazendo com que mergulhe em um universo ficcional e passe por um amplo espectro de convenções literárias. [...] Em uma obra ocorre muito mais coisas do que apenas um desenrolar dos eventos que são contados. [...] O mero contato de crianças e jovens com certas obras favorece a aquisição de determinados conhecimentos sobre elas. [...] A imersão em certas obras do corpus da literatura infantil e juvenil (LIJ) contemporânea promove a identificação de narrativas polifônicas e a aproximação a recursos como a paródia, ironia ou as formas de reelaboração e transformação que os textos ativam entre si. [...] A progressiva construção da competência leitora ocorre de maneira bastante natural quando se está em contato contínuo com textos amplos e diversos (Munita, 2024, p. 106-107).

Destacamos a importância do mediador ser, antes de tudo, leitor, porque é dessa forma que ele, sendo conhecedor de diversos textos, poderá escolher opções de leitura que, além de agregar na formação desse leitor, poderá fazê-lo se interessar e ter curiosidade por outros tipos de texto, a ponto de começar a incluir essa experiência para a sua rotina. Por isso, o repertório de leitura do mediador, somado ao conhecimento profundo sobre os seus alunos, que vai muito além da faixa etária, são importantes aliados para que seja possível contemplar os objetivos para a formação leitora no contexto escolar.

Se formar bons leitores implica ajudar crianças e jovens a desfrutar do conforto da casa para a qual foram convidados, e a apreciar as soluções arquitetônicas que a tornaram tão acolhedora, isso significa que o próprio mediador deve ser um leitor atento aos efeitos expressivos que certos mecanismos e recursos têm na construção dessa casa/obra (Munita, 2024, p. 110).

Assim, mais do que contar com o talento desses educadores, importa o preparo que estes (e também as instituições a qual pertencem) buscam para desempenhar uma mediação “com olhar aprofundado e multidisciplinar, bem ancorados no que se passa no terreno e com um perfil transformador e socialmente comprometido com os contextos em que trabalham e com os destinatários” (Bajour, 2023, p. 168). Ao encontro dessa ideia, Munita (2024, p. 112) explora um pouco mais sobre o que podemos esperar para o trabalho do mediador:

uma das linhas de trabalho que devem ser consolidadas nos próximos anos é a da formação leitora e literária dos mediadores e mediadoras. Falamos aqui em fortalecer esse espaço de encontro pessoal e íntimo com as obras, em provocar instâncias de leitura literária no próprio mediador, antes mesmo de imaginar o que pode ser feito na sala de aula. Em suma: habilitar o espaço formativo para que essa leitura íntima se desenvolva e alimentá-la com a mobilização de certo conhecimento sobre o funcionamento das obras; aproveitar a casa e apreciar suas soluções arquitetônicas mais significativas.

Valendo-nos da metáfora da arquitetura da casa, lembremo-nos que, antes de erguer paredes é necessário fazer uma boa fundação, mesmo que essa leve tempo e não seja vista quando a obra estiver finalizada. E a base, assim como em uma construção, dá o suporte necessário para que os mediadores de leitura possam desempenhar a sua função com confiança no seu conhecimento, pluralidade de repertório e aprofundamento de saberes. Com uma base bem feita, essa casa poderá, inclusive, servir de fonte inspiradora para outros arquitetos da leitura – aqueles que desejam, com o seu trabalho, motivar crianças e jovens a se apaixonarem pelo universo dos livros e da leitura.

### **3.3 Para além das palavras: o elo afetivo na leitura compartilhada**

Além da mediação de leitura, podemos considerar a leitura compartilhada como uma importante aliada na formação leitora da criança. Conforme José Morais e Rosângela Gabriel (2017, p. 26), essa modalidade é

realizada em conjunto, por um leitor mais experiente – em geral pais e professores – e a criança, ou pelas crianças, mesmo antes de serem capazes de ler de forma autônoma ou de possuírem noções sobre o sistema de escrita de sua língua. A leitura compartilhada é um momento de atenção compartilhada em que o adulto convida a criança, ou o bebê, a direcionar o olhar para o livro, ou para a tela do computador, e juntos observarem as imagens apresentadas, ouvirem a história lida pelo adulto, imaginarem as personagens e as situações evocadas pela narrativa e conversarem sobre as palavras e as ideias que vão surgindo ao longo dessa interação.

Essa atenção pode ser chamada por meio de perguntas que reforçam a identificação de alguns objetos ou personagens ou ainda pedindo para que a criança aponte com o dedo para esta ou aquela figura. Além disso, “chamar a atenção para as letras, o que elas representam, as suas combinações, contribuindo para a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita, nomeadamente a compreensão de que a escrita alfabética codifica as unidades fonológicas da fala” (Morais; Gabriel, 2017, p. 38).

Uma certa teatralização também é bem-vinda quando se trata de contar história de uma forma a encantar as crianças. Para Morais (2013, p.2-3), isso “influencia [...] o desenvolvimento da produção e da compreensão da linguagem. Em contrapartida, dar de maneira sistemática a informação ao invés de pedi-la pode contribuir para uma linguagem de imitação [...]”.

Entre os benefícios oferecidos pela leitura compartilhada está o estímulo à aquisição de vocabulário. Isso é possível porque a criança tem acesso a situações que se diferem das que ela normalmente vive em sua rotina. De acordo com Morais (2013, p. 2), “a maioria das

crianças entre 15 e 18 meses é capaz de aprender uma palavra nova e relacioná-la com o objeto que ela representa após uma única sessão de leitura partilhada”.

Além disso, a criança pode adquirir noções importantes para quando ela for iniciada no processo de alfabetização. Moraes (2013, p. 3-4) explica que “quando começa a aprender a ler sistematicamente, a criança (na nossa cultura) já sabe que se lê da esquerda para a direita e em linhas sucessivas, e que as palavras são formadas por sequências de letras e separadas por espaços vazios.” Tudo isso vai favorecer para que, no futuro, a criança que tem em sua casa o momento da leitura compartilhada desde bem novinha, aprenda a ler com mais facilidade e desenvolva o gosto pela literatura.

O efeito da leitura compartilhada pode ser mais efetivo quando ela é praticada com certa frequência. Ler para a criança uma vez por mês é bom, mas para que os benefícios da prática sejam percebidos de uma forma mais clara, é adequado que haja periodicidade no ato de ler em conjunto. Normalmente os pais escolhem a hora de dormir para fazer a contação de história para a criança e isso é considerável, pois há uma constância nesse hábito. A criança já espera por esse momento de aconchego e prazer e os pais já se preparam para a leitura que pode variar (ou não) a cada dia, conforme as escolhas da criança.

Para os pais, outros cuidadores e professores, essa modalidade de leitura é uma oportunidade de estreitar os laços afetivos com seus pequenos, além de ser um momento gratificante de ver a criança interessada em algo que lhe desperta a curiosidade e que possibilita uma parceria. Para os educadores, trata-se de um momento que também reforça a proximidade afetiva, mas vai além e, como explicam Moraes e Gabriel (2017, p. 26), trata de “alimentar a atividade de reflexão e de compreensão metalinguística e metacognitiva que acompanha toda ação educativa consequente.”

O exemplo é sempre a melhor maneira de ensinar, como já dissemos anteriormente. Dessa forma, ao vivenciar momentos frequentes de leitura compartilhada em seu lar, a criança cresce aprendendo que, pelo exemplo dos pais, o livro é um atrativo tão interessante quanto um brinquedo ou uma tela, e que esse momento de leitura em conjunto é algo especial, prazeroso e afetivo. Um momento no qual a criança tem a atenção dos pais voltada completamente para ela, sem distrações de eletrônicos ou compromissos. Por isso, ressaltamos a ideia de que “a leitura compartilhada não deve ser um peso nem uma imposição, sob pena de seus efeitos positivos serem neutralizados por atitudes negativas e autoritárias de quem realiza a leitura” (Moraes; Gabriel, 2017, p. 30-31).

Apesar de ser uma atividade aparentemente simples, a leitura compartilhada pode ser um exercício difícil para algumas famílias. Por isso, quando se trata de crianças que já frequentam escolas, os professores podem incentivar os pais dos alunos a desenvolverem essa prática em suas casas. Esse incentivo pode se dar através de demonstrações de como se compartilha uma leitura, de indicações de livros, bibliotecas locais ou livrarias que possuam atividades que envolvam a prática. Além disso, podem emprestar livros da própria biblioteca da escola e com eles enviar um exemplo de atividade a ser feita com a criança em casa, como, por exemplo, quais perguntas são indicadas, quais trechos do livro devem ser destacados, entre outros (Morais, 2013).

Já em sala de aula, é importante que o professor faça a leitura compartilhada em voz alta, com variações no modo como lê. O professor, diferentemente dos pais, fará uma leitura fiel ao texto, mas vocalizada de outros modos. Poderá fazer perguntas simples e complexas para desenvolver a compreensão leitora, a interpretação do texto e possibilitar o conhecimento de novo vocabulário. Aos pais, cuidadores e/ou familiares há mais liberdade, eles podem interpretar, encenar, substituir termos da história, favorecendo sua compreensão. Por outro lado, encorajam diante das dificuldades a fim de que a criança não desanime e evolua em seu aprendizado com a história. Podem se desdobrar chamando a atenção da criança para o texto e, assim, desenvolver o seu vocabulário, mas principalmente irão construir um momento de amor, carinho e diversão.

Agora que já vimos como a leitura pode ser praticada, tanto em casa quanto na sala de aula, vamos explorar no capítulo seguinte os tipos de livros para crianças, em especial os que seguem o gênero textual biografia.

#### 4 NARRATIVAS MULTIFACETADAS: INFORMAR, BIOGRAFAR E CONTAR NO UNIVERSO DO LIVRO INFANTIL

Em meio às diversas formas de entretenimento voltadas para as crianças no contemporâneo, a leitura de livros infantis segue sendo uma opção que proporciona experiências de encantamento que cultivam a imaginação, envolvendo esse leitor em narrativas que engajam ao mesmo tempo que favorecem o desenvolvimento cognitivo e emocional, exercendo, assim, um papel fundamental na sua formação. Entre os gêneros literários mais populares que nos vêm em mente, ao considerarmos o público infantil, está o conto maravilhoso, cujas histórias se desenrolam em um universo “naturalmente” fantástico, ou seja, no “cotidiano mágico [com] (animais falantes, tempo e espaço reconhecíveis ou familiares, objetos mágicos, gênios, duendes, etc.)” (Coelho, 1998, p. 14). Além disso, o enredo gira em torno da problemática que envolve a auto-realização por meio das conquistas materiais do herói ou anti-herói.

Dos contos maravilhosos deriva o subgênero conto de fadas, por vezes considerado, no senso comum, como sinônimo de literatura infantil ou, ainda, como o seu principal formato, tendo em vista a popularidade de suas narrativas, que começam com “era uma vez” e terminam com “viveram felizes para sempre”. Mais do que ser determinado por expressões que marcam o início e o fim de suas histórias, o conto de fadas é caracterizado por uma “magia feérica [com] (reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, gênios, bruxas, gigantes, anões, metamorfoses, tempo e espaço fora da realidade conhecida, etc.)” (Coelho, 1998, p. 13). Nesse formato, a narrativa se desenvolve a partir da jornada do herói<sup>48</sup>, expressando “os obstáculos ou provas que precisam ser vencidas [...] para que o herói alcance sua auto-realização existencial, seja pelo encontro do verdadeiro eu, seja pelo encontro da princesa [... visando, assim] o ideal a ser alcançado” (Coelho, 1998, p.13).

Com o passar do tempo, considerando – como já vimos no capítulo 2 – que a literatura reflete a sociedade e que o contexto social influencia nas produções literárias, é válido ressaltar que essa

---

<sup>48</sup> A jornada do herói, formulada por Joseph Campbell em *O Herói de Mil Faces* (1949), descreve uma estrutura narrativa recorrente nas mitologias, marcada pelas etapas de partida, iniciação e retorno, que simbolizam o percurso de transformação do herói.



forma de ler, interpretar, dizer e representar o mundo e o tempo, possuindo regras próprias de produção e guardando modos peculiares de aproximação com o real, de criar um mundo possível por meio da narrativa, ela dialoga com a realidade a que se refere de modos múltiplos, como a confirmar o que existe ou propor algo novo, a negar o real ou reafirmá-lo, a ultrapassar o que há ou mantê-lo. Ela é uma reflexão sobre o que existe e projeção do que poderá vir a existir; registra e interpreta o presente, reconstrói o passado e inventa o futuro por meio de uma narrativa pautada no critério de ser verossímil, da estética clássica, ou nas notações da realidade para produzir uma ilusão de real. Como tal, é uma prova, um registro, uma leitura das dimensões da experiência social e da invenção desse social, sendo fonte histórica das práticas sociais, de modo geral, e das práticas e fazeres literários em si mesmos, de forma particular (Borges, 2010, p. 98-99).

A exemplo dessa transformação, podemos citar o gênero conto, que se derivou em diversos recontos, ao transformar histórias já conhecidas em versões que carregam reflexos do que se vive no momento de sua reescrita. Isso porque “cada conto pode ser apreendido como produto de uma cultura cujos usos, costumes e mentalidade se refletem na narrativa” (Merege<sup>49</sup>, 2018, p. 8). Dessa forma, podemos pensar no conto escrito que, conforme Moisés (1977), é um texto único que desenvolve uma ação em torno de apenas um conflito, um drama. O autor explica que “podemos compreendê-lo considerando o seguinte: a soma dos objetivos, parciais e absolutos, que vamos tendo pela vida fora, [e que] poderia dar uma série de pequenos dramas” (Moisés, 1977, p. 21). Assim, estruturalmente, o gênero se desenvolve a partir de uma ideia de vida como ponto central da trama. Ainda Moisés (1977, p. 25) faz a seguinte comparação para melhor detalhar a organização em termos de estrutura desse formato:

o núcleo possui densidade dramática, enquanto a massa circundante existe em sua função, para que sua energia se expanda e sua tarefa se cumpra. O êxito ou malogro do conto se evidencia na articulação ou desarticulação entre o núcleo dramático e o seu envoltório não-dramático. Um e outro podem formar-se dos mesmos materiais narrativos (personagens, ação, espaço, tempo, etc.), mas os componentes do núcleo ostentam sentido dramático, ou seja, empenham-se num conflito, ao passo que os ingredientes periféricos não exibem conotações dramáticas. Assim sendo, o que importa num conto é aquela(s) personagem(ns) em conflito, não a(s) dependente(s); o espaço onde o drama se desenrola, não todos os lugares por onde transita a personagem, e assim por diante.

Nesse mesmo sentido, podemos perceber, por exemplo, as mudanças pelas quais passaram as personagens femininas: de bruxas más, fadas salvadoras, princesas dóceis e frágeis a guerreiras fortes e independentes. De certa forma, as histórias vêm apresentando a

---

<sup>49</sup>Ana Lúcia Merege (2018) é autora de *Os Contos de Fadas: Origens, História e permanência no mundo moderno*, entre outras obras reconhecidas.

mulher conforme ela mesma conquista seu espaço no mundo atual – ainda que essas realizações não dependam apenas dela e, portanto, ocorram gradualmente, em passos lentos se comparadas ao que é designado ao homem. Diante disso, Motta (2013, p. 72) explica que:

a construção de personagens e ações na narrativa é uma representação de condutas humanas que fornecem ao narrador a matéria-prima e os modelos. Ao narrar, alguém está explorando na sua imaginação possíveis desenvolvimentos (reais ou ficcionais) das condutas e comportamentos humanos, que os teóricos chamam de atividade mimética (ou imitação).

Quando os contrastes que envolvem as questões de gênero percebidos na sociedade também se refletem em narrativas para crianças, podemos entender a influência que essas representações podem ter na construção da própria identidade e de sentido de mundo por meninas e meninos. Deste modo, vale destacar a ideia de Stefany Silva do Nascimento, Josiele Kminski Corso Ozelame e Cleiser Schenatto Langaro (2016, p.34), quando dizem que o retrato de “realidades comuns ao nosso meio, dentre elas a disparidade entre gêneros, contribui para que haja certa mudança no pensamento daquele que lê.”

Sendo assim, atendendo às demandas advindas das transformações do contemporâneo e levando em conta que as narrativas constroem não só uma representação em torno da realidade, mas mais do que isso, “apresentam e organizam o mundo, ajudam o homem a constituir a realidade humana” (Motta, 2013, p. 33-34), e, ainda, procuram “refletir o mundo exterior em sua organização e aparência” (Sant’Anna, 1990, p.37), entendemos que é por meio das narrativas que podemos compreender o mundo que habitamos, dar sentido às experiências vividas, ao mesmo tempo em que guardamos, construímos e ressignificamos memórias (Motta, 2013, 2009).

O autor também destaca que “a narrativa continua sendo uma forma importante (senão a principal) de experimentação do mundo. Ela nos oferece um teste coerente para a complexidade da vida, da política, da economia, das tragédias e comédias” (Motta, 2009, p. 9). Desse modo, podemos dizer que é por meio da narrativa que contemplamos, compreendemos e afirmamos a nossa existência no mundo em que vivemos, como discorre Barthes (2008, p. 19):

a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e frequentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes, e mesmo opostas; a narrativa ridiculariza a boa e a má literatura: internacional, trans histórica, transcultural; a narrativa está aí, como a vida.

Presente desde sempre em todos os lugares, épocas e momentos, as narrativas não são estáticas, pelo contrário: elas se renovam, se refazem conforme a sociedade se transforma e, dessa forma, resultam em novas narrativas e novos formatos. É por essa razão que, ao ampliarmos nosso olhar, podemos perceber que há, cada vez mais, narrativas que furam a bolha da tradicional história repleta de magia para explorar outras tantas possibilidades que a infância proporciona. Nesse sentido, há esforços dos autores, editoras e ilustradores, do mercado editorial como um todo, percebidos, por exemplo, na adaptação do meio (Zilberman, 2003) para o que a sociedade pede, conforme as demandas que vão surgindo no contemporâneo, para atrair e cativar o público infantil, visto aqui como consumidor, para quem se destina o conteúdo, e o adulto, como consumidor final desse produto, por ser aquele que, de fato, tem o poder de compra.

Assim, é possível percebermos algumas marcas desse movimento, entre as quais estão os tamanhos e formatos de apresentação do objeto livro, escolhidos para chamar a atenção e despertar o interesse desses pequenos leitores. A exemplo estão ainda outras categorias, como as narrativas de não-ficção, gênero que amplia o conhecimento da criança, ao mesmo tempo que a envolve com a história que lhe é apresentada, por meio dos recursos literários e lúdicos. Além disso, vale destacar que, alinhado a esse gênero, está o livro informativo, cuja “escrita está organizada de forma cronológica e a informação se apresenta [também] como uma história” (Garralón, 2015, p. 148).

Dessa forma, levando em consideração que, no mundo contemporâneo, narrativas escritas de ficção costumam fazer parte da vida das crianças, pelo menos desde a alfabetização, o livro informativo torna-se uma ferramenta potente para auxiliar no processo da formação do leitor infantil, ampliando seu conhecimento de mundo e seu repertório de leitura por meio de outro gênero textual. Ou seja, nas palavras de Garralón (2015, p. 149, grifo da autora), “para além do seu valor per se, muitos desses livros podem ser usados como ‘livros-ponte’ para leituras mais complexas, ou entre leitores muito apegados às narrativas.” São alguns exemplos desse formato: livros de viagem, biografias, autobiografias, diários, manuais de instruções e livros científicos. Vejamos no quadro 3, algumas características de estrutura narrativa identificadas por Garralón (2015) e que podem apresentar um certo padrão a ser considerado na estrutura narrativa de livros informativos.

**Quadro 3** – Padrões percebidos em livros informativos

| <b>Organização</b>     | <b>Definição</b>                                                                                                          | <b>Onde encontrar</b>                                                                          |
|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Linguagem              | Informação ordenada segundo a ordem do alfabeto                                                                           | Dicionários<br>Enciclopédias<br>Livros de alfabeto                                             |
| Ordem cronológica      | O tema se descreve pela progressão em uma sequência temporal                                                              | Manual de instruções<br>Experimentos<br>Textos científicos<br>Relatos históricos<br>Biografias |
| Comparação/contraste   | O tema ou acontecimento se apresenta por comparação de pontos de vista.                                                   | Coleções<br>Questões políticas ou sociais<br>Religião                                          |
| Acumulação             | Os acontecimentos se apresentam encadeados: amarram-se uns aos outros e criam a totalidade.                               | Livros científicos<br>Temas sociais                                                            |
| Enumerativa            | Exame das partes relevantes do todo em todas as áreas. É uma das características mais frequentes nos livros informativos. | Livros de referência<br>Acontecimentos                                                         |
| Problema/solução       | A informação se organiza em torno de uma série de situações às quais seguem possíveis soluções.                           | Textos científicos, especialmente os de Ecologia<br>Livros sobre os problemas do mundo         |
| Pergunta/resposta      | Apresentação de um tema prático por meio de uma série de perguntas formuladas pelo leitor, seguidas de respostas.         | Livros de todos os temas que apresentam fatos<br>Livros de perguntas                           |
| Do simples ao complexo | A informação começa com o básico e vai sendo construída em sua totalidade, por meio de detalhes elaborados em sequências. | Livros de instruções                                                                           |
| Narração               | A informação se apresenta por meio de uma história                                                                        | Biografias<br>Biografias coletivas<br>Ciências Sociais<br>Acontecimentos científicos           |

Fonte: Adaptado de Garralón (2015, p. 161-162)

Apesar de o livro informativo trazer um texto que se assemelha às narrativas de ficção, a autora ressalta que é importante que essa escrita seja conduzida com parcimônia, para não esquecer a intenção de informar: “a estrutura em forma de história não deve ser um convite a uma mistura desordenada entre realidade e fantasia. A maravilha do mundo deve ser comunicada sem confusão.” (Garralón, 2015, p. 151). Além disso, essas obras podem

apresentar a estrutura visual de um jornal com, por exemplo, texto em colunas, imagens seguidas de legendas e caixas de textos explicativos, que destacam alguma curiosidade a respeito de determinada questão. Também podemos identificar recursos oriundos do *layout* do ambiente digital para aproximar o leitor da história apresentada, como, por exemplo: textos em pequenos blocos ou fragmentados, conceitos em destaque, que remetem ao *hiperlink*, excesso de informações, tanto verbais quanto visuais, assim como percebemos em alguns sites, portais e em redes sociais digitais, símbolos e outros elementos.

Nesse mesmo sentido, uma forma de atrair o leitor para a narrativa em um livro informativo é inserir nela um personagem que pode servir de condutor da trama, assim como os avatares (alguns chamados de influenciadores virtuais) usados no meio digital para orientar e guiar o internauta em algum processo online, seja para uma compra ou para uma visita virtual em um museu, por exemplo. “A relação entre texto e imagem é tão equilibrada e afinada que até mesmo o humor é usado como recurso para chamar a atenção do leitor.” (Garraón, 2015, p. 152). Além disso, podemos destacar que o uso do humor é uma forma que pode funcionar bem com crianças, especialmente as pequenas, quando, por exemplo, precisa-se falar algo de forma mais direta. Todos os elementos visuais que contemplam o *layout* também podem ser agregadores das estratégias narrativas do livro informativo. Trata-se de uma miscelânea de atributos e características distintas, mas complementares, que se unem com o mesmo propósito: cativar o leitor infantil para um texto de não-ficção.

Seguindo a proposta de estrutura narrativa voltada ao livro de caráter informativo, temos o texto híbrido – um formato que combina aspectos da informação sem abrir mão do viés narrativo (Donovan; Smolkin, 2002)<sup>50</sup>. Observamos que esse tipo de escrita é comumente utilizado em materiais didáticos, especialmente para a disciplina de Ciências (Garraón, 2015). Quando apoiado em dados e em referências científicas e/ou jornalísticas, entrelaça-se a outras formas discursivas para adaptar o conteúdo e, assim, favorecer a compreensão da criança diante de temas mais complexos. Nesse sentido, ao explorar as possibilidades que esse tipo de obra oferece, percebemos que as sutilezas que separam o ato de informar do de narrar podem coexistir, sobretudo quando o público-alvo são as crianças. Um exemplo concreto dessa integração é a biografia – modalidade textual que transita entre campos

---

<sup>50</sup> Carol A. Donovan e Laura B. Smolkin (2002) são autoras de *Conhecimento de gêneros textuais em crianças: uma análise do desempenho de alunos do jardim de infância ao 5º ano em múltiplas tarefas que oferecem diferentes níveis de suporte*. Disponível em: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/RRQ.37.4.5> Acesso em: 11 jul. 2025.

complementares, como a literatura, a história e o jornalismo – contemplando o próprio livro informativo, ao entrelaçar o cotidiano e a profundidade de uma vida que merece, ou mereceu, ser contada. E essa apresentação pode ser feita de forma ainda mais rica e criativa quando se destina a leitores que estão em plena infância, curiosos sobre tudo e afoitos por descobrir o mundo. A seguir, vamos olhar de perto para esse gênero dedicado à escrita da vida.

#### **4.1 Biografia: narrar vidas e construir sentidos**

O interesse pela vida do outro não é uma característica que surge no contemporâneo, por meio das redes sociais digitais ou dos inúmeros *realities shows* disponíveis na TV aberta e nos catálogos dos *streamings*. Há muito que se busca saber mais sobre as peculiaridades alheias e, particularmente, de personalidades cujos feitos importantes marcaram épocas, “de espiar o lado B das pessoas que admiramos ou por quem temos curiosidade” (Castro, 2022, p. 15). E, seja para saciar essa ânsia ou somente para fins de registro histórico, há um gênero textual que contempla muito bem a função de detalhar a vida de alguém e o que nela viveu, inclusive, nas entrelinhas: trata-se da biografia.

Castro (2022, p. 19) diz que “desde o primeiro borrão na parede da caverna, o homem faz biografia”, isso porque o papel básico desse tipo de texto é descrever o outro, ao que pode-se somar o contexto dessa vida e os detalhes que formam essa personagem. Tarefa para o biógrafo, profissional que se dedica a contar histórias de vida<sup>51</sup> que, ao seu ver, tenham relevância no contexto histórico, social ou mercadológico, e que se utiliza de uma mescla de conhecimentos e saberes para compor esse gênero heterogêneo e delicado que pode ser considerado artístico, mas também artesanal (Vilas Boas, 2002). Dessa forma, munido de seus dotes investigativos (muitas vezes oriundos da sua experiência como jornalista), tem a competência certa para esmiuçar cada capítulo da existência de outra pessoa, trazendo à tona os detalhes poucos conhecidos e o contexto que permeou a época, como plano de fundo da história narrada.

---

<sup>51</sup>Edvaldo Pereira Lima, referência nos estudos de jornalismo literário, explica em seu blog o verbete história de vida: “Em jornalismo e Literatura da Realidade, este é um recurso de representação de histórias reais centrado em vidas de pessoas individuais ou grupos sociais. Surge como trabalho autobiográfico, de suporte de pesquisa ou de principal veio narrativo. Sob guarda-chuva conceitual amplo, num extremo abrange biografias e noutro, perfis. Em ciências sociais, Histórias de Vida é um método de pesquisa.” Disponível em: <https://blog.edvaldopereiralima.com.br/verbetes-elaborados-por-edvaldo-pereira-lima/>. Acesso em 20 nov. 2022.

A biografia não retrata somente o avesso do personagem, mas também o tempo e o espaço dele e das dezenas de coadjuvantes de sua vida. Pela história pessoal de um indivíduo, podemos chegar ao seu entorno histórico, o que inclui a política, a economia e a psicologia de uma época e quantas vezes por dia as pessoas escovavam os dentes ou se as crianças preferiam drops ou chicletes. [...] Para o biógrafo, não há detalhes insignificantes (Castro, 2022, p. 15).

E tais detalhes são descobertos quando o biógrafo se utiliza das técnicas do jornalismo, como a apuração dos fatos e a entrevista, com precisão e ética, e conta ainda com os recursos da história e da literatura – a primeira para obter o embasamento teórico e informativo da época a ser retratada e a segunda, por exemplo, para auxiliar na escolha de “um tom específico de narrativa”, como explica Neto (2022, p. 23):

O biógrafo é o autor, mas o narrador pode ser outro a cada novo livro. A época, o cenário, o contexto e a forma como se quer contar a história determinam a tonalidade, a coloração, o estilo e o ritmo da escrita. Uma de minhas primeiras preocupações ao planejar um livro é saber qual “música” será trabalhada no encadeamento das palavras, frases, parágrafos, capítulos.

Tudo isso levando em consideração o leitor, para que ele possa se deleitar ao se deparar com um texto de não-ficção que é informativo, acessível, criativo, envolvente e cativante. Quanto a isso, vale ressaltar a explicação que Neto (2022, p.18) traz sobre não-ficção e jornalismo literário:

digito escrita de não-ficção – e não “jornalismo literário” como muitos preferem. Ao se justapor o adjetivo “literário”, supostamente nobre, ao substantivo comum “jornalismo”, talvez se pretenda conferir maior distinção ao texto jornalístico. Bobagem. O bom jornalismo dispensa penduricalhos semânticos.

Sobre Jornalismo Literário, Monica Martinez (2017, p. 25) explica que “não há de fato consenso sobre este termo, seja no Brasil ou no exterior. Para fins argumentativos, contudo, podemos propor que é justamente esta porosidade conceitual o segredo do sucesso da práxis e do pensamento sobre Jornalismo Literário.” Portanto, podemos considerá-lo como um campo de estudo e não um gênero, seguindo também o que é atualmente levado em conta por pesquisadores da área, como Martinez, com seus estudos em nível internacional, os quais afirmam que “o campo dos Estudos de Jornalismo Literário está, como deveria estar, em constante construção” (Bak; Martinez, 2018, p. 645). Além disso, vale destacarmos o que a Associação Internacional para os Estudos de Jornalismo Literário (IALJS) defende: trata-se de “jornalismo como literatura, oposta ao jornalismo sobre literatura” (Bak, 2017, p. 234).

Dessa forma, compreendemos que o Jornalismo Literário conversa com as narrativas de

não-ficção. No entanto, quando pensamos a respeito das biografias, elas podem tanto pertencer a este campo de estudos, quanto também a outros, como o dos escritos biográficos, e é este que interessa à nossa pesquisa. Consequentemente, na narrativa biográfica percebemos “dois princípios básicos: o compromisso de contar a história o mais próximo possível do real (o que já não é pouco) e garantir acessibilidade por meio de um variado leque de princípios, funções e recursos” (Vilas Boas, 2002, p. 82).

O objetivo com esse formato de texto é “gerar conhecimento sobre o passado de alguém ou de alguma coisa” (Vilas Boas, 2002, p. 21) e, assim, trazer de volta à cena a personagem narrada, suas experiências, vivências, sentimentos e ideias. Trata-se da “história de um indivíduo redigida por outro, mas com a preocupação de revelar não apenas a vida do sujeito biografado, mas também a relação de suas ações com fatos históricos” (Saraiva; Schemes; Araújo, 2011, p.131<sup>52</sup>). Além disso, cabe ressaltar o que Motta (2013, p. 74) considera sobre as narrativas do eu, como o autor refere-se ao gênero biográfico e autobiográfico: “contar histórias [...] não é uma atividade unicamente estética, desprovida de intencionalidades. É um dispositivo argumentativo de linguagem para convencer, provocar efeitos, mudar o estado de espírito de quem ouve, lê ou vê uma história.”

Aline Lima e Monica Martinez (2017, p. 49) afirmam que “biografia é um gênero transdisciplinar” e, desse modo, destacamos os “três campos narrativos coincidentes, dentro do objetivo de demonstrar o caráter híbrido, transdisciplinar da biografia: a escrita histórica, a literária e a jornalística, que se complementam” (Vilas Boas, 2002, p. 68): a narrativa histórica se nutre da “verossimilhança e da credibilidade” para reconstruir os fatos que compõem a vida a ser apresentada ao leitor; em contraponto, a narrativa literária dispensa a pesquisa que comprova tais episódios, a ela interessa mais as experiências do autor e seus conhecimentos que possam vir a refletir em seu texto.

A união dos elementos dessas duas áreas com os do jornalismo, como as técnicas mencionadas anteriormente, resulta na escrita biográfica que costuma ser desenvolvida a partir do revezamento entre “descrição<sup>53</sup> e contextualização”, sem perder o foco no humano, “razão

---

<sup>52</sup>Juracy Ignes Assmann Saraiva; Claudia Araújo Schemes e Denise Castilhos de Araújo (2011) são autoras de *Memória e liminaridade entre discursos biográficos da História, do Jornalismo e da Literatura*. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1984-8951.2011v12n100p126>. Acesso em: 29 mar. 2022.

<sup>53</sup> Lembramos que a descrição, enquanto tipologia textual, está sempre a serviço da narrativa. E, dentre os gêneros literários que se utilizam da tipologia textual narrativa (entendida a palavra enquanto um adjetivo) estão todos os gêneros de caráter narrativo (entendida enquanto substantivo), e que advêm do gênero literário épico. São eles: conto, crônica, biografia, novela, romance, história em quadrinhos, entre tantos outros que possam surgir, pois os gêneros estão sempre mudando.



de ser” da biografia (Vilas Boas, 2002, p. 71-72). Portanto, a biografia oferece-nos uma descrição que busca defender um ponto de vista, a partir da interpretação do autor: “trata-se de retratar sem caricaturar, de interpretar sem impor, de ser profundo, exato e flexível” (Vilas Boas, 2002, p. 134).

Com isso, ao enfatizar um personagem não-ficcional, ou seja, um ser que, de fato, existe ou existiu, que não foi criado pela imaginação do autor, mas que por ele foi interpretado e apresentado, oferece-se a possibilidade do leitor reconhecer-se em aspectos vividos pelo biografado, ao passo que, a cada virar de página, a cada capítulo lido e a cada fotografia<sup>54</sup> e/ou imagem contempladas, pode ocorrer uma aproximação daquele que anseia por saber mais do ser retratado.

Sujeitos do seu tempo, esses personagens, ao terem suas existências resgatadas pelos biógrafos, são apresentados com um novo significado, não como uma reinvenção da sua existência, mas com outra possibilidade de entendimento e registro de memória e de valor da sua trajetória (Fonseca; Vieira, 2011, p. 106).

E é dessa maneira que a biografia é levada para mais perto do campo da literatura, o que não significa romantizar ou ficcionalizar a história da vida a ser contada. Nesse sentido, Castro (2022, p. 145) traz uma importante explicação: “inventar, em biografia, é mais que proibido – é crime. Isso não impede que, desde que não se afaste do cânone, o biógrafo use recursos ‘literários’ na costura das informações”. Neto (2022, p.33, grifo do autor) complementa essa ideia ao esclarecer que “‘capacidade inventiva’ [...] é entendida aqui não no sentido da criação literária, ficcional, mas como atributo de um olhar criativo, fecundo, lançado sobre a documentação”.

Logo, com o biógrafo imerso na pesquisa sobre a vida do biografado, tenta-se mostrar ao leitor o personagem “vivo” e, então, possibilitar que ele tenha a experiência de adentrar na história que lhe é apresentada. Para que isso seja possível, o autor dedica seus esforços e talentos em um texto aprofundado, rico quanto aos detalhes dos fatos e das experiências vividas pelo personagem, sem abrir mão de métodos e estratégias que possam garantir a qualidade desejável para essa escrita.

Há várias técnicas para tentar prender o leitor, que podem muito bem ser aprendidas. Mas nenhuma técnica fará sentido se o biógrafo não se ativar a três cláusulas que considero pétreas: a concisão, a clareza e a verdade. Há outras duas virtudes possíveis num texto: o charme e o humor. Estas, no entanto, não se aplicam a certas biografias e, de todo modo, não me parecem possíveis de ensinar (Castro, 2022, p. 139).

---

<sup>54</sup> A fotografia é um recurso visual muito expressivo em biografias. Aprofundaremos mais sobre esse formato no capítulo a seguir.

Podemos somar a essas técnicas e cuidados mencionados por Castro (2022), as lições que Neto (2022) compartilha quando fala sobre os aspectos importantes a serem considerados pelo biógrafo para uma narrativa biográfica de qualidade. Vejamos um compilado com essas principais características no quadro a seguir:

**Quadro 4 – Características para um texto biográfico de qualidade**

| <b>Característica</b>                   | <b>Descrição</b>                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Apelo sensorial inicial                 | O texto começa com uma cena marcante que envolva os sentidos do leitor, prendendo sua atenção desde o início, em vez de seguir uma ordem cronológica básica.                            |
| Ponto de partida significativo          | A biografia pode iniciar em um momento crucial da vida do biografado que justifique o interesse pela sua história, podendo usar um avanço temporal para apresentar um conflito inicial. |
| Riqueza de detalhes descritivos         | A reconstituição de cenas e personagens deve ser rica em detalhes, baseada em pesquisa documental, para criar uma sensação de realidade e vivacidade para o leitor.                     |
| Manutenção da atenção contínua          | É fundamental manter o interesse do leitor ao longo de todo o texto, utilizando descrições impactantes não só no começo, mas também na abertura de cada capítulo.                       |
| Profundo conhecimento dos personagens   | O biógrafo precisa conhecer profundamente os personagens, registrando detalhes físicos e de comportamento para apresentá-los de forma convincente na narrativa.                         |
| Descrição física como recurso narrativo | A descrição física de personagens e cenários serve para tornar a narrativa mais visual, sem associar traços físicos a juízos morais.                                                    |
| Exploração do tempo narrativo           | A manipulação da ordem dos eventos na narrativa em relação ao tempo real da história pode criar ritmos de leitura e provocar reações específicas no leitor.                             |
| Cortes e transições narrativas          | Utilizar cortes e mudanças de perspectiva dentro dos capítulos, de forma similar à edição de um filme, pode influenciar o ritmo e a experiência da leitura.                             |
| Ganchos e conexões entre capítulos      | O final de cada capítulo deve deixar uma questão em aberto ou uma ligação para o próximo, mantendo a curiosidade e o engajamento do leitor.                                             |

|                                                        |                                                                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Distinção sutil entre autor e narrador                 | Embora mais sutil na não ficção, é importante considerar a voz narrativa, que pode variar e apresentar diferentes perspectivas ao longo da biografia.   |
| Valorização do paratexto                               | Elementos como epígrafes e títulos de capítulos são importantes ferramentas de comunicação do autor com o leitor, orientando a interpretação da obra.   |
| Ritmo e métrica internos                               | Uma certa uniformidade no tamanho dos capítulos pode contribuir para a criação de um ritmo de leitura para o leitor.                                    |
| Reconhecimento e transparência das lacunas documentais | O biógrafo deve reconhecer as inevitáveis lacunas na pesquisa e evitar preenchê-las com invenções, sendo transparente sobre os limites do conhecimento. |
| Realce das singularidades do biografado                | O foco da biografia deve estar nas características únicas e marcantes do indivíduo, que o diferenciam e tornam sua história relevante.                  |

Fonte: Adaptado de Neto (2022).

Além do que foi apresentado, há outros elementos considerados importantes por pesquisadores do gênero, quando pensamos na reconstrução da história de uma vida:

para simular a vida de seu sujeito, o biógrafo apoia-se na magia da linguagem, em imagens e pinturas de cenas, em diálogo (se apareceu nas evidências exatamente como é citado), em fazer citações, detalhes adequados, desenvolvimento de personalidade, dinâmica interpessoal e fluxo narrativo dramático. O biógrafo, não menos que o romancista, busca a frase bem elaborada, a metáfora apropriada, o enfeite aliterativo. No ato da composição, o biógrafo de certa maneira é um ilusionista – ele dá forma e ordem ao turbilhão da existência; cria a ilusão de uma vida que se desenrola. Para mostrar uma vida sendo vivida, a maioria dos biógrafos opta por contar sua história sequencialmente, e não por assuntos. [...] Uma biografia exemplar apresenta uma pessoa viva em um mundo vivo; é escrupulosamente precisa, coerente do ponto de vista dramático e convincente do ponto de vista psicológico – é verdadeira em relação à vida do biografado e à história (Oates<sup>55</sup>, 1990 *apud* Vilas Boas, 2002, p. 113).

Ainda conforme Vilas Boas (2002), também podemos destacar, nesse sentido, a cronologia, o tempo psicológico, o tempo linguístico e a duração narrativa, como elementos característicos do modelo em questão. Assim, entendemos que: a cronologia dos fatos e acontecimentos é necessária para que não haja interferência ou alteração na história de vida do biografado; o tempo psicológico, que é subjetivo, só diz respeito ao indivíduo biografado e

<sup>55</sup> OATES, Stephen B. *Biography as history*. Texas: Marham Press Fund, 1990. pp. 15-6, conforme Vilas Boas, 2002, p. 122.

as suas questões internas, emocionais e sentimentais; o tempo linguístico, percebido por meio de termos temporais apresentados ao longo do texto, tem o intuito de orientar e situar o leitor sobre o momento retratado; a duração narrativa, que se dá por meio da história e do discurso<sup>56</sup>: a duração da história é medida por segundos, minutos, horas, dias, etc. e a duração do discurso é estimada pelo viés espacial, por meio da linha ou da página, por exemplo (Vilas Boas, 2002).

Munido desses recursos, o biógrafo pode explorar a sua técnica e capacidade de narrar para desenvolver uma história envolvente, criativa sem perder de vista os aspectos que compõem a veracidade dos fatos, os quais são essenciais para manter a credibilidade e, assim, oferecer ao leitor a possibilidade de olhar para uma vida que, apesar de não ser a sua, ainda assim, pode permitir que nela se reconheça.

#### **4.2 Biografia para crianças: construções de identidade e memória**

Reconhecer-se e até projetar-se na história do outro também pode ser muito valioso quando consideramos que o público a quem se destina uma biografia é formado por crianças. Olhar para a história de vida de um personagem real, ter consciência de seus feitos, bem como de suas vulnerabilidades, pode ser uma forma de emancipar e validar a criança, explicando a ela que há muito mais para ser e viver do que, por exemplo, mostram as histórias em torno de princesas e príncipes.

Como já dissemos, não estamos criticando essas narrativas, pois sabemos do importante valor literário que possuem, mas consideramos relevante que, além da manutenção da presença dos contos tradicionais maravilhosos, se acrescente outros gêneros literários e não literários que significam leituras potentes para a infância. Nesse contexto, as biografias destinadas ao público infantil vêm se destacando como um segmento em expansão, tanto pelo número crescente de títulos publicados quanto pelo interesse do público leitor. Esse movimento pode ser observado, por exemplo, na presença recorrente dessas obras nas listas

---

<sup>56</sup> “História é uma sucessão de acontecimentos, personagens e cenários evocados pelo texto narrativo. Discurso é o modo como o narrador dá a conhecer a história aos leitores, ou seja, o próprio texto que conta a história.” (VILAS BOAS, 2002, p. 133)

de novidades<sup>57</sup>, mais vendidos<sup>58</sup> e mais desejados<sup>59</sup> de grandes plataformas como a Amazon (Brasil), o que evidencia sua consolidação no mercado editorial contemporâneo, como indicamos nas figuras 10, 11 e 12.

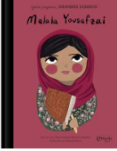
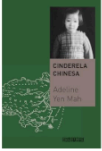
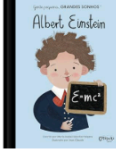
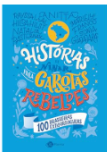
---

<sup>57</sup> Novidades na Amazon: Disponível em: [https://www.amazon.com.br/gp/new-releases/books/7844388011/ref=zg\\_mw\\_tab\\_t\\_books\\_bsnr](https://www.amazon.com.br/gp/new-releases/books/7844388011/ref=zg_mw_tab_t_books_bsnr) Acesso em maio de 2025.

<sup>58</sup> Mais vendidos da Amazon, disponível em: [https://www.amazon.com.br/gp/bestsellers/books/7844388011/ref=zg\\_bsnr\\_tab\\_t\\_books\\_bs](https://www.amazon.com.br/gp/bestsellers/books/7844388011/ref=zg_bsnr_tab_t_books_bs) Acesso em maio de 2025.

<sup>59</sup> Mais desejados da Amazon: Disponível em [https://www.amazon.com.br/gp/most-wished-for/books/7844388011/ref=zg\\_bsnr\\_tab\\_t\\_books\\_mw](https://www.amazon.com.br/gp/most-wished-for/books/7844388011/ref=zg_bsnr_tab_t_books_mw) Acesso em maio de 2025.

**Figura 10 – Mais vendidos da Amazon na categoria biografia para crianças e jovens (maio/2025)**

| <div>Mais vendidos</div> <div>Nossos produtos mais populares com base nas vendas. Atualizado com frequência.</div>                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mais Vendidos em Biografias em Infantil e Juvenil                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                              |
| <div>#1</div>  <p>Gente pequena, Grandes sonhos. Malala...<br/>Maral Mirza<br/>★★★★★ 27<br/>Capa dura<br/>R\$ 60,66</p>                                            | <div>#2</div>  <p>Cinderela chinesa<br/>Adeline Yen Mah<br/>★★★★★ 724<br/>Capa comum<br/>R\$ 43,50<br/>2 formatos disponíveis</p>                                  | <div>#3</div>  <p>Gente pequena, grandes sonhos. Albert...<br/>Maria Isabel Sánchez Vegara<br/>★★★★★ 42<br/>Capa dura<br/>R\$ 63,90</p>                | <div>#4</div>  <p>A história de São Nicolau<br/>Ulisses Trevisan Palthavan<br/>★★★★★ 356<br/>Capa comum<br/>R\$ 21,02</p>                        | <div>#5</div>  <p>Contos para garotos que sonham mudar o...<br/>G.L. Marvel<br/>★★★★★ 1.704<br/>eBook Kindle<br/>R\$ 47,90<br/>3 formatos disponíveis</p> |
| <div>#6</div>  <p>Histórias de ninar para garotas rebeldes...<br/>Garotas Rebeldes<br/>★★★★★ 61</p>                                                                | <div>#7</div>  <p>Crescendo com Luluca: Sonhar nunca foi tão...<br/>Luluca<br/>★★★★★ 337</p>                                                                       | <div>#8</div>  <p>Pequenas Grandes Sonhadoras: Mulheres...<br/>Vashiti Harrison<br/>★★★★★ 70</p>                                                       | <div>#9</div>  <p>Malala, a menina que queria ir para a escola<br/>Adriana Carranca<br/>★★★★★ 8.628</p>                                          | <div>#10</div>  <p>O Pequeno Príncipe - Box: 1<br/>Antoine Saint-Exupéry<br/>★★★★★ 5</p>                                                                  |
| <div>#11</div>  <p>Frida Kahlo: para meninas e meninos (Volum...<br/>Nádia Fink<br/>★★★★★ 641<br/>Capa comum<br/>R\$ 27,00</p>                                    | <div>#12</div>  <p>O diário de Zlata<br/>Zlata Filipovic<br/>★★★★★ 671<br/>eBook Kindle<br/>R\$ 26,90<br/>3 formatos disponíveis</p>                              | <div>#13</div>  <p>A Bela História de Carlo Acutis<br/>Jean-Baptiste Maillard<br/>★★★★★ 3<br/>Capa comum<br/>R\$ 53,10<br/>2 formatos disponíveis</p> | <div>#14</div>  <p>Amy Carmichael: Não se pode amar sem se...<br/>Larissa Melaré<br/>★★★★★ 13<br/>eBook Kindle<br/>R\$ 12,90</p>                 | <div>#15</div>  <p>B08VQ7G5W8<br/>Alicia<br/>★★★★★ 36<br/>Capa comum<br/>R\$ 44,90</p>                                                                   |
| <div>#16</div>  <p>O Mário que não é de Andrade: O menino da...<br/>Luciana Sandroni<br/>★★★★★ 315<br/>eBook Kindle<br/>R\$ 28,12<br/>2 formatos disponíveis</p> | <div>#17</div>  <p>O novo Czar: Ascensão e reinado de Vladimir...<br/>Steven Lee Myers<br/>★★★★★ 180<br/>Capa comum<br/>R\$ 91,98<br/>3 formatos disponíveis</p> | <div>#18</div>  <p>História do mundo para as crianças<br/>Monteiro Lobato<br/>★★★★★ 798<br/>Audiolivro<br/>R\$ 39,99<br/>4 formatos disponíveis</p>  | <div>#19</div>  <p>Betha a Bailarina Pretinha<br/>Bethânia Nascimento<br/>★★★★★ 11<br/>Capa comum<br/>R\$ 51,85<br/>2 formatos disponíveis</p> | <div>#20</div>  <p>Furacao Elis<br/>Regina Echeverría<br/>★★★★★ 25<br/>Capa comum<br/>4 ofertas a partir de R\$ 12,00</p>                               |
| <div>#21</div>  <p>Eu não pedi por nada disso<br/>Juliana Moreira Leite<br/>★★★★★ 36</p>                                                                         | <div>#22</div>  <p>Gonzalez - Lélia Gonzalez<br/>Flávia Martins de Carvalho<br/>★★★★★ 6</p>                                                                      | <div>#23</div>  <p>Livro Infantil Cristão A História de George...<br/>Didi Ribeiro<br/>★★★★★ 6</p>                                                   | <div>#24</div>  <p>Frida Kahlo: uma Biografia<br/>Maria Hesse<br/>★★★★★ 402</p>                                                                | <div>#25</div>  <p>Um menino coração de tambor<br/>Nílma Lino Gomes<br/>★★★★★ 21</p>                                                                    |

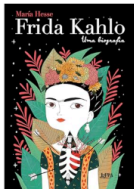
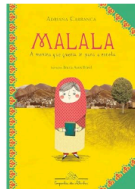
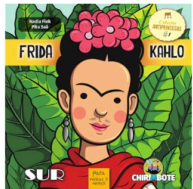
Fonte: Print Site da Amazon Brasil

**Figura 11**– Mais desejados da Amazon na categoria biografia para crianças e jovens (primeiros colocados, maio/2025)

## Os mais desejados da Amazon

Os produtos mais adicionados a Listas de Desejos e de Presentes. Atualizado diariamente.

Mais desejados em Biografias em Infantil e Juvenil

| #1                                                                                                                                                                                                                                                                 | #2                                                                                                                                                                                                                                                                                            | #3                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  <p><b>Frida Kahlo: uma Biografia</b><br/>         &gt; Maria Hesse<br/>         ★★★★★ 402<br/>         Capa comum<br/>         R\$ 60,26<br/>         2 formatos disponíveis</p> |  <p><b>Malala, a menina que queria ir para a escola</b><br/>         &gt; Adriana Carranca<br/>         ★★★★★ 8.628<br/>         eBook Kindle<br/>         R\$ 19,90<br/>         2 formatos disponíveis</p> |  <p><b>Frida Kahlo: para meninas e meninos (Volum...</b><br/>         &gt; Nádía Fink<br/>         ★★★★★ 641<br/>         Capa comum<br/>         R\$ 27,00</p> |

Fonte: Print Site da *Amazon* Brasil

**Figura 12**– Novidades na categoria biografia para crianças e jovens<sup>60</sup> (maio/2025)

## Novidades na Amazon

Nossos lançamentos mais vendidos e os próximos lançamentos. Atualizado com frequência.

Novidades na Amazon em Biografias em Infantil e Juvenil

| #1                                                                                                                                                                                        | #2                                                                                                                                                                                                                                                                                | #3                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  <p><b>José Mujica</b><br/>         Dolores Camats<br/>         Capa comum<br/>         R\$ 128,95</p> |  <p><b>A história de Marielle Franco: Coleção...</b><br/>         Pâmela Passos<br/>         ★★★★★ 14<br/>         eBook Kindle<br/>         R\$ 47,41<br/>         2 formatos disponíveis</p> |  <p><b>A Vovó Virou Estrelinha (Portuguese Edition)</b><br/>         &gt; Emy Yaguinuma<br/>         ★★★★★ 10<br/>         Capa comum<br/>         R\$ 80,89</p> |

Fonte: Print Site da *Amazon* Brasil

Destacamos que uma das obras da coleção *Antiprinçasas, Frida Kahlo para meninas e meninos*, a qual está entre os títulos que serão analisados por nós no capítulo seguinte, ocupa o 3º lugar na lista dos mais desejados na categoria biografias para o público infantil e juvenil.

<sup>60</sup> Apesar da seção informar que são as novidades em biografias para o público infantil e juvenil, há na lista obras que não se encaixam nessa categorização. Mesmo assim, consideramos válido apresentar essa relação porque, entre as obras, está *A história de Marielle Franco*, de autoria de Pâmela Passos, um título recentemente publicado (março de 2025) pela editora Astral Cultural, e que faz parte da coleção *Inspirando novos leitores*. Uma biografia voltada para crianças e jovens sobre a história de uma mulher brasileira, negra, que viveu no contemporâneo e que encontrou na política o caminho para combater as desigualdades sociais. Sem dúvida, uma personagem real, potente e inspiradora para as nossas meninas e meninos.

Apesar de já ter nove anos desde a sua publicação aqui no Brasil, o livro continua sendo destaque nas listas da categoria: também ocupa a 11ª posição entre os mais vendidos da Amazon, como consta na figura 10.

Além do gênero biografia ter uma categoria própria no site da Amazon para indicar os mais desejados e procurados em *biografia para crianças e jovens*, ele também é indicado em um importante trabalho social chamado de *O Clube de Leitura dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)*<sup>61</sup>, uma iniciativa da Organização das Nações Unidas (ONU) para incentivar crianças de 6 a 12 anos a conhecer mais sobre o conjunto de metas que os 193 países integrantes da ONU (incluindo o Brasil) se comprometeram a atingir até 2030. O catálogo<sup>62</sup>, que já existe em mais de seis idiomas, traz uma relação de 175 obras, das quais 27 contemplam a temática da Igualdade de Gênero (Objetivo número 5 sobre o qual já mencionamos no primeiro capítulo desta pesquisa). Dessas, seis são biografias de personagens mulheres, como mostra a figura 13:

---

<sup>61</sup> Clube de leitura ODS [livro eletrônico] : capítulo Brasil / [organização Clube de Leitura ODS em Língua Portuguesa / ; ilustrações Roger Mello]. – São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2021. ePub. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1dgVJtdVx9EmKR-d4KEXE9GUTshq9xCzn> Acesso em: maio de 2025.

<sup>62</sup> A versão brasileira é uma realização da Câmara Brasileira do Livro (CBL); da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), da International Board on Books for Young People (iBBY); da International Publishers Association (IPA) e da Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições (FEBAB).



**Figura 13** – Sequência de capas de biografias de personagens mulheres indicadas no *O Clube de Leitura dos ODS*



Fonte: Print de *O Clube de Leitura dos ODS*

A leitura, como já mencionamos no capítulo anterior, possui inúmeros benefícios, e também pode ser vista como um caminho relevante para conhecermos e compreendermos melhor as distintas realidades que fazem parte da vida de tantas pessoas ao redor do mundo, sobre as quais, talvez não tenhamos noção do que significam. Assim, consideramos que ter biografias de mulheres entre as sugestões que envolvem a temática de igualdade de gênero em um catálogo realizado por importantes entidades da área da leitura, vai ao encontro da nossa tese, que considera o gênero biografia importante para a mediação de leitura quando se busca a promoção da igualdade de gênero desde a infância. Percebemos nesse material um instrumento considerável para incentivar cuidadores e educadores nessa missão de combater as desigualdades de gênero que rotulam meninas e meninos desde antes dos seus próprios nascimentos.

Além disso, se olharmos para a pesquisa acadêmica sobre biografia e infância, podemos perceber que há considerações positivas sobre a leitura e escrita de narrativas<sup>63</sup> biográficas e autobiográficas com crianças, no sentido de contribuírem para o desenvolvimento do processo de narrar memórias, sentimentos e experiências vividas por meninas e meninos, como explica Teresa Sarmiento (2018, p. 123):

atualmente, no campo da pedagogia, da sociologia da infância e da educação, da psicologia e de outras ciências sociais, a mobilização de narrativas biográficas de crianças está bastante presente, realizadas sobretudo por investigadores e outros profissionais que entendem que a escuta da voz da criança é a base para o conhecimento sobre o que as mesmas [sic] sentem, pensam, como aprendem, como se desenvolvem, enfim, como vivenciam a sua infância.

Ademais, esse movimento que engloba o ouvir e o narrar biográfico e autobiográfico entre as crianças, possibilita que elas não só contem suas histórias, mas ouçam a dos colegas, podendo assim discutir sobre as experiências narradas. Enquanto biógrafas, elas também podem se sentir valorizadas, ao passo que suas histórias despertam a curiosidade no outro e, por isso, se mostram interessantes de serem contadas (Benelli<sup>64</sup>, 2022). Para além da construção individual que a atividade envolvendo o gênero biográfico contempla, quando as obras biográficas selecionadas são de personalidades distintas, conhecidas ou até desconhecidas do público infantil, como na pesquisa de Carla Patrícia Vasconcelos Seixas

---

<sup>63</sup> Destacamos que, para Motta (2009, p. 09), “a narrativa continua sendo uma forma importante (senão a principal) de experimentação do mundo”.

<sup>64</sup> Caterina Benelli (2022) em “Educar com histórias: narrativa e escrita de si como prática educativa com crianças”. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13371>. Acesso em: 23 out. 2024.

(2021), os diálogos que surgem, a partir dessas leituras, podem possibilitar a ampliação do conhecimento de mundo, a partir das trocas entre as próprias crianças sobre os gostos e interesses. Conforme a pesquisadora, entre os inúmeros pontos positivos que essa atividade pode resultar estão “novas práticas de linguagem para interação [...], por meio da apropriação do gênero biografia e da troca de experiências de linguagem entre os estudantes” (Seixas, 2021, p. 376).

Sendo assim, compreendemos que essas conversas, possíveis a partir de práticas que envolvem a leitura e escrita de textos biográficos e autobiográficos, solidificam não só a identidade individual de cada criança, validando suas vivências e percepções, mas também ampliam o repertório de mundo, podendo até se reconhecer em partes desses escritos. Dessa forma, vamos além e questionamos: se as palavras, ao serem lidas ou escritas, já possuem um poder agregador na vida de meninas e meninos, de que forma a dimensão visual pode tornar essa experiência ainda mais rica, principalmente quando pensamos em cativar esse público que, naturalmente, vive a infância, fase mais lúdica e criativa de toda a vida (ao menos é o que desejamos e esperamos dela)? É sobre isso que vamos discorrer no capítulo a seguir.

## 5 TEXTOS QUE ILUSTRAM, IMAGENS QUE NARRAM: INTEGRANDO LINGUAGEM VERBAL E VISUAL NO LIVRO INFANTIL

A criança leitora de hoje, habituada às mídias digitais, encontra na internet recursos que ampliam sua curiosidade natural e capturam sua atenção de forma imediata, muitas vezes por um simples toque na tela do celular. Dizemos que as meninas e os meninos parecem nascer já sabendo como usar os aparelhos digitais, pois sequer precisamos ensiná-los. De fato, as crianças sabem lidar com essas tecnologias, arrastam o dedinho na tela, interagindo com o conteúdo, não porque já possuem essa habilidade desenvolvida, mas porque acabamos ensinando-as pelo nosso exemplo. Como estamos, cada vez mais, dispondo do nosso tempo vivendo no *online*<sup>65</sup>, elas absorvem, no convívio, esse hábito. Conforme crescem, passam a ter acesso a jogos *online*, redes sociais digitais e a uma infinidade de possibilidades de entretenimento disponíveis a um clique.

Logo, é praticamente inevitável que as características do mundo virtual não influenciem a infância e tudo o que faz parte dela, como brinquedos e livros, por exemplo. No que tange aos livros infantis, que aqui nos interessam, é possível identificarmos que a linguagem textual e visual carrega características que tornam o formato híbrido, e ainda apresentam semelhanças com os recursos usados em conteúdos disponíveis no *online*. Sobre essa fluidez, característica do livro infantil, especialmente, no contemporâneo, Bajour (2023, p. 138) diz que, hoje<sup>66</sup>, a literatura infantil é mais “receptiva à exploração de hibridizações genéricas e discursivas”. Assim, o mercado editorial vem ampliando o seu olhar e adaptando os seus produtos ao que o meio e o público demandam, com o intuito de despertar o interesse e atrair a atenção para essas obras.

---

<sup>65</sup> Conforme pesquisa feita no ano de 2024, pela GWI (empresa internacional de pesquisa de consumo), o usuário típico da internet passa cerca de 6 horas e 40 minutos online por dia. Os brasileiros ocupam a segunda posição nesse ranking global que considera o tempo gasto, diariamente, online: com uma média de 9 horas e 13 minutos por dia. Disponível em: [https://www.gwi.com/connecting-the-dots?utm\\_campaign=FY24\\_CC\\_ALL\\_GL\\_CTD&utm\\_source=Kepios\\_articles&utm\\_medium=Web](https://www.gwi.com/connecting-the-dots?utm_campaign=FY24_CC_ALL_GL_CTD&utm_source=Kepios_articles&utm_medium=Web) Acesso em junho de 2025.

<sup>66</sup> Cabe destacarmos que temos consciência de que essa hibridização não é um processo novo ou recente na produção literária para crianças, isso porque, “de uma perspectiva cultural, a literatura infantil é híbrida desde os seus primórdios, pois o cruzamento entre o culto e o popular está no substrato das primeiras narrativas que começam a considerar o público infantil como um destinatário com características singulares”. (Bajour, 2023, p. 138-139).

Além disso, o produto destinado à infância emprega mais de uma linguagem, com vistas a captar a atenção de seu público-alvo e "aproveitar", valorizar essa poli-habilidade do infante, que interage com as novas mídias e, em especial, com os jogos online. Essa interação produz na criança habilidades neurológicas e cognitivas que possibilitam o enriquecimento linguístico do texto, haja vista que, se o leitor mirim está acostumado com a apresentação interativa, instantânea, dinâmica, em 3D, ele se torna capaz de ler um texto híbrido em sua constituição de múltiplas linguagens (Ramos; Panozzo, 2015, p.13-14).

Essas aproximações intencionais buscam criar pontos de familiaridade entre as crianças e a história narrada, favorecendo o vínculo com o enredo e despertando maior interesse pelo livro impresso. É dessa forma que também se pretende a “promoção da leitura como uma experiência multidimensional” (Vasconcellos; Ramos, 2024, p. 202). Ainda que se dê em um espaço *offline*, essa experiência cria condições para que o leitor percorra a narrativa com a sensação de estar confortável e, ao mesmo tempo, desafiado a descobrir algo a cada virar de página. O que a torna singular não é apenas a possibilidade de compreender além do que está escrito, mas a forma como o texto desperta ressonâncias pessoais: ativa lembranças, provoca afetos, estimula reflexões, sugere perguntas e até reorganiza modos de ver o mundo. Nesse movimento, entre o dito e o vivido, entre a palavra e a memória, entre a história e quem a lê, constituem-se os elos profundos e significativos da leitura. Para atender a esses objetivos editoriais e de leitura, há uma variedade de tipos de livros destinados a crianças, como podemos conferir no quadro 5.

Quadro 5 – Tipos de livros infantis

| Tipo                         | Descrição                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Livros com ilustração        | Obras onde o texto é predominante e autônomo. As ilustrações acompanham o texto, mas o leitor penetra na história principalmente através da narrativa escrita.                                                                                                                                                  |
| Primeiras leituras           | Situado entre o livro ilustrado e o romance, é direcionado a leitores em processo de alfabetização. O formato geralmente se assemelha ao do romance, com capítulos curtos. A diagramação é similar a das histórias ilustradas, podendo conter vinhetas e pequenas imagens emolduradas junto ao texto.           |
| Livros ilustrados            | Obras em que a imagem é preponderante em relação ao texto, que pode até estar ausente (também chamado de livro-imagem). A narrativa é construída de forma articulada entre texto e imagens.                                                                                                                     |
| Histórias em quadrinhos (HQ) | Caracterizadas pela articulação de "imagens solidárias", e não apenas pela presença de quadrinhos e balões. A organização da página é majoritariamente compartimentada, com quadrinhos justapostos em vários níveis.                                                                                            |
| Livros pop-up                | Tipo de livro que, no espaço da página dupla, possui sistemas de esconderijos, abas, encaixes, etc., permitindo a mobilidade dos elementos ou mesmo o desdobramento em três dimensões.                                                                                                                          |
| Livros brinquedo             | Objetos híbridos que transitam entre o livro e o brinquedo, apresentando elementos associados ao livro ou livros que contêm elementos tridimensionais (como pelúcia, figuras de plástico, etc.).                                                                                                                |
| Livros interativos           | Oferecem suporte para diversas atividades como pintura, construções, recortes, colagens. Podem incluir materiais além do papel, necessários para atividades manuais (tintas, tecidos, miçangas, adesivos, etc.).                                                                                                |
| Imaginativos                 | Apresentam uma organização material e funcionalidade específica indissociáveis. Visam a aquisição da linguagem através do reconhecimento de imagens referenciais. Incluem uma sequência de representações (com ou sem equivalentes linguísticos), geralmente organizadas em agrupamentos lógicos.               |
| Tipologia impossível         | A classificação ainda pode ser mais complexa, vejamos os exemplos: livros com CD ou livros de plástico para banho. Esses livros podem se enquadrar em diferentes categorias (HQ, livro ilustrado, livro com ilustração), dependendo de seu conteúdo e formato, independentemente do material ou uso específico. |

Fonte: Adaptado de Linden (2011)

## 5.1 Livro ilustrado infantil: entre palavra, imagem e sentido

Apresentados os diversos formatos de obras disponíveis, neste momento, para o público infantil, seguiremos com o detalhamento do modelo que inclui o objeto empírico da nossa pesquisa, o livro ilustrado. Antes de qualquer coisa, precisamos compreender o que difere o livro ilustrado do livro com ilustração, dois conceitos que, às vezes, podem gerar confusão. De acordo com Jackeline Lima Farbiarz e Maíra Gonçalves Lacerda (2018), o livro com ilustração é aquele em que o texto se mantém central e independente em relação ao sentido, acompanhado apenas por imagens, enquanto o livro ilustrado apresenta uma narrativa construída de modo integrado entre texto e ilustração.

Desse modo, podemos entender o livro ilustrado como uma forma de expressão que se utiliza da correlação entre linguagem verbal e visual para narrar de forma harmônica, ao mesmo tempo que produz significados e contribui para o imaginário do leitor (Linden, 2011; Vasconcelos; Ramos, 2024<sup>67</sup>). Quanto ao livro ilustrado infantil, Linden (2011, p. 23) afirma que se trata de uma “designação pouco conhecida do grande público, [e que] não há em muitos países um termo fixo [...]”. Também não podemos dizer que se trata de um gênero, pois conforme Lewis (apud Linden, 2011, p.29), “o que encontramos no livro ilustrado é um tipo de linguagem que incorpora ou assimila gêneros, tipos de linguagem e tipos de ilustração.”

Compreendemos, assim, que o livro ilustrado infantil é uma forma de expressão cuja linguagem híbrida é utilizada para cativar o leitor infante, bem como atender as expectativas dos mediadores (formais e informais) – os quais, de fato, possuem o poder de compra. No entanto, apesar de, a princípio, esse formato ter sido pensado visando atender um público infantil, que ainda não atingiu um nível de leitura pleno, ou seja, ainda está nesse processo para ler de forma crítica e completa, percebemos essa ideia como controversa, já que o livro ilustrado infantil também exige competências na experiência leitora (Linden, 2011).

Logo, as crianças, a partir dessa atenção e observação dedicada à interpretação das linguagens verbal e visual, tentam entender o que cada uma diz, se as ideias se complementam ou se contradizem, se a imagem acrescenta ao texto ou vice-versa, conforme Ramos (2020, p. 6-7), “estão habituadas a realizar inferências, antecipações e negociações de sentido próprias

---

<sup>67</sup>Ana Vasconcelos e Graça Ramos (2024) são autoras de *Palavras, imagens e paratextos do livro infantil ilustrado no reconto e renovação de um conto clássico*. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/394354066\\_PALAVRAS\\_IMAGENS\\_E\\_PARATEXTOS\\_DO\\_LIVRO\\_INFANTIL\\_ILUSTRADO\\_NO\\_RECONTO\\_E\\_RENOVACAO\\_DE\\_UM\\_CONTO\\_CLASSICO](https://www.researchgate.net/publication/394354066_PALAVRAS_IMAGENS_E_PARATEXTOS_DO_LIVRO_INFANTIL_ILUSTRADO_NO_RECONTO_E_RENOVACAO_DE_UM_CONTO_CLASSICO). Acesso em: 19 mar. 2025.

do processo de leitura literária, articulando informações recebidas quer da observação das ilustrações, quer da audição dos textos”. Daí a relevância de meninas e meninos terem acesso a essas obras desde cedo, tanto no ambiente familiar quanto no escolar, pois tendem a auxiliar, inclusive, para uma melhor compreensão da literatura de ficção, possibilitando, assim, uma amplitude de repertório com experiências que agregam valor ao descobrir inúmeras camadas de significados por meio da leitura, “marcando de forma indelével todo o seu percurso posterior” (Ramos, 2020, p. 7).

Nesse sentido, é válido destacar a explicação de Linden (2011, p. 8-9) sobre o que também compete a leitura de um livro ilustrado:

ler um livro ilustrado não se resume a ler texto e imagem. É isso, e muito mais. Ler um livro ilustrado é também apreciar o uso de um formato, de enquadramentos, da relação entre capa e guardas com seu conteúdo; é também associar representações, optar por uma ordem de leitura no espaço da página, afinar a poesia do texto com a poesia da imagem, apreciar os silêncios de uma em relação à outra...

Dessa maneira, todos os elementos que formam esse tipo de livro seguem critérios e intenções autorais e editoriais, a fim de contribuir para que o impacto da leitura seja satisfatório a ponto de conquistar crianças e adultos, como podemos observar no quadro a seguir:

**Quadro 6 – Elementos do livro ilustrado**

| <b>Elemento do livro</b> | <b>Essência e impacto na leitura</b>                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Capa                     | Primeiro contato e "pacto de leitura". Transmitem gênero, estilo e expectativas ao leitor, podendo guiar ou confundir. Compostas por frente e verso, podem formar uma única imagem e contêm informações legais e de marketing. (p. 57) |
| Título                   | Em ressonância com a capa, gera expectativa sobre o conteúdo. Em livros ilustrados, sua relação com a imagem (redundância, complemento ou contradição) é crucial, amplificando incongruências. (p.58)                                  |
| Guardas                  | Materialmente, ligam miolo à capa. Em livros ilustrados infantis são geralmente coloridas ou decoradas. Preparam o leitor para a "abertura" do livro e do assunto, conduzindo essa expectativa. (p. 59-60)                             |
| Folha de rosto           | Traz dados editoriais e de autoria, muitas vezes com imagem. Orienta a leitura ou sugere interpretação. É uma "pré-narrativa", um patamar convencional antes da história principal. (p.60)                                             |



|                             |                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Números de páginas          | São muitas vezes ausentes em livros ilustrados. Quando presentes, podem ser discretos ou assumir formas criativas, funcionando como "pequenas surpresas" para o leitor. (p. 60-61)                |
| Página dupla                | É a unidade principal do livro ilustrado. Textos e imagens se organizam livremente nesse espaço, tornando-o um campo fundamental de registro e expressão. (p. 62-65)                              |
| A dobra                     | Eixo central que divide a página dupla. Criadores podem usar ou ignorar essa divisão, influenciando a continuidade visual e a leitura da imagem ou texto. (p. 66)                                 |
| Diversidade e flexibilidade | A organização interna do livro ilustrado é imprevisível e variada. A diagramação é vital, pois condiciona o discurso e os efeitos pretendidos, exigindo uma leitura atenta e apreciativa. (p. 67) |

Fonte: Adaptado de Linden (2011, grifos da autora)

A partir do que foi exposto no quadro 6, percebemos que a organização estrutural de um livro ilustrado infantil é claramente planejada para atingir os objetivos pretendidos por essa forma de expressão, considerando não só o leitor criança como público-alvo desse produto, mas o adulto mediador como importante destinatário. Em vista disso, o livro ilustrado infantil possibilita diferentes formas de ler, ao passo que se aproxima de um modelo interativo, tal qual o que se usa no meio digital, como destaca Linden (2011, p. 101):

O leitor opera constantes vaivéns entre as diferentes mensagens, faz escolhas, estabelece aproximações, antecipa, busca e constrói, ele próprio, o sentido. Embora as convenções de leitura fiquem misturadas desse modo, deve-se reconhecer que novas possibilidades são também exploradas, e os criadores jogam com elas. A narrativa é dinamizada por esses efeitos visuais que permitem uma simetria ou polifonia, a qual põe simultaneamente em cena diversas vozes narrativas graças às variações espaciais e tipográficas.

Pensar nessas escolhas editoriais que definem o formato no qual o livro será produzido, consiste em compreender a importância desses aspectos internos e externos e o quanto influenciam na leitura.

A organização das mensagens do serviço da página ou da dupla, bem como tamanho e a localização das imagens e do texto, estão solidamente articulados com as dimensões do livro. Por essa perspectiva, o formato se torna determinante para a expressão. Assim como o pintor escolhe sua tela, o criador do livro ilustrado compõe em função das dimensões do livro. O formato, porém, pode ser imposto pelo editor (Linden, 2011, p. 52).

Dessa maneira, a relevância da página dupla para o livro ilustrado infantil e como a inserção de textos e imagens se dá nesse espaço diz muito sobre a narrativa e sobre essa forma de expressão “caracterizada por uma livre organização da página dupla, pela diversidade de produções materiais e [pelo] encadeamento fluido e coerente de página para página” (Linden, 2011, p. 87). Assim, a realização de uma pré-leitura pelo leitor mirim, com ou sem mediador, se inicia com o próprio exemplar, a partir da observação dos elementos que constituem essa obra. Essa atenção ao formato e ao que compõem graficamente o livro pode contribuir para uma compreensão mais completa e aprofundada da narrativa, possibilitando deduções e antecipações sobre a história (Ramos, 2020). Além disso, ainda pensando nas escolhas que envolvem a diagramação da obra, uma ou outra linguagem (verbal ou visual) poderá se sobressair e ter prioridade nessa leitura. No entanto, o leitor e/ou mediador pode coincidir ou contrariar a orientação prevista pela organização espacial dessas linguagens (Linden, 2011).

## 5.2 Linguagem verbal e visual: complementaridades no livro infantil

A literatura destinada às crianças ultrapassa a simples renovação das narrativas populares, antes transmitidas pela oralidade, ao mesmo tempo em que contribui para o campo literário ao transformar o modo de conceber e estruturar graficamente o livro. Basta lembrarmos que, “antigamente, os livros só traziam o título e o nome do autor nas lombadas. A capa ficava isenta de imagens e informações. [E que] foram os livros infantis, no começo do século 19, que alteraram essa tradição” (Ramos<sup>68</sup>, 2011, n.p.). Assim sendo, essa imagem que vem, ao longo do tempo, ganhando espaço e força nos livros, revela também a necessidade de “ter substância de modo que alargue as vivências do leitor” (Ramos; Nunes, 2013, p. 256)<sup>69</sup>. Ou seja, sua presença pode oferecer mais do que o embelezamento estético das obras, tendo em vista que, conforme Manguel (2001, p. 21), “as imagens, assim como as histórias, nos informam.”

Desse modo, nos parece relevante entender mais a respeito da complexidade em torno desse duo de linguagens que prevalecem no livro ilustrado infantil. Ao falarmos de linguagem visual, “composta pelas ilustrações e pelos recursos gráficos do projeto editorial, [cabe o destaque para a sua funcionalidade que consiste em] aumentar as possibilidades de construção

<sup>68</sup> Graça Ramos (2011) é autora de *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 28 mai. 2025.

<sup>69</sup> Flávia Brocchetto Ramos e Marília Forgearini Nunes (2013) são autoras de *Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura*. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/HFVJT5gN4Nfx7PqjfRY9CrR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mai. 2025.

de sentidos do leitor” (Farbiarz; Lacerda, 2018, n.p.). Portanto, esse elemento é percebido como um aliado da narrativa, disposto para a construção de novos significados, pois também carrega consigo a função de educar e produzir conhecimento” (Sardelich<sup>70</sup>, 2006, p. 459). Quando pensamos nas imagens como linguagem em conteúdos voltados para o público infantil, vale ressaltar que elas também são consideradas relevantes por serem “a forma de aprendizagem mais fácil de assimilar que se pode oferecer às crianças” (Salisbury, 2005, p. 8, tradução nossa). Assim, a leitura de imagem é capaz de envolver o leitor, ao mesmo tempo que amplia seus conhecimentos, revela significados e produz sentidos.

Quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas –, atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável (Manguel, 2001, p. 27).

Ao tratarmos de linguagem visual e dos tipos de imagens possíveis de serem utilizadas em uma narrativa, precisamos destacar os formatos: ilustração<sup>71</sup>, comumente presente em obras destinadas para crianças; e fotografia, bastante frequente em narrativas de não-ficção, como, por exemplo, em biografias, para atestar, documentar e informar sobre a vida do biografado. Vamos explorar um pouco mais esses dois exemplares, a começar pela ilustração.

### 5.2.1 Ilustrações que falam com a infância

Conforme Márcia Tavares (2018, p.69), ilustração é sinônimo de imagem, trata-se de “uma linguagem de construção independente, mas que estabelece uma relação com o texto, por vezes, mais plurissignificativa do que apenas a descrição referencial.” Além disso, o valor da ilustração nesses livros se dá como “um importante modificador de sentidos” (Tavares, 2018, p.68), visto que o leitor é levado a uma experiência visual que provoca sensações e emoções por meio da arte (Ramos; Nunes, 2013). Talvez sejam esses os motivos que têm dado para as ilustrações um papel de destaque nos títulos destinados ao público infantil, uma vez que

<sup>70</sup>Maria Emilia Sardelich (2006) é autora de *Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa*. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/405>. Acesso em: 21 nov. 2024.

<sup>71</sup> Ao longo da pesquisa percebemos que há autores para os quais a ilustração é vista como sinônimo de imagem e, para outros, é tida como um formato único. Assim, entendemos que inserir ambas as ideias podem ser consideradas a depender do contexto que são empregadas e que também podemos compreender a ilustração como parte da linguagem visual, ao passo que imagem é um conceito macro no qual ilustração pode integrá-lo, como um formato, mas não o contrário.

passaram a auxiliar a configuração de personagens, espaço e tempo, ampliando, dessa maneira, as possibilidades narrativas e, conseqüentemente, interpretativas do texto verbal. Por tais motivos, o texto visual constitui-se, atualmente, como categoria estética essencial da literatura infantil e, por estabelecer um diálogo fecundo com os demais itens componentes das obras, especialmente com o seu texto verbal, também contribui sobremaneira à expansão do imaginário de quem lê (Vasconcelos; Ramos, 2024, p. 200).

Longe de ser um mero enfeite, como reforçaram as autoras, a ilustração possui um papel muito significativo na experiência de leitura da criança: ela comunica em múltiplas camadas. Compreender suas diversas funções é fundamental para entendermos como ela contribui para essa construção de sentidos, para o desenvolvimento cognitivo e emocional, e ainda reforça o engajamento e a interação do leitor mirim para com as histórias (Camargo, 1999). Vejamos tais funcionalidades no quadro 7:

**Quadro 7 – Funções da ilustração no livro infantil**

| <b>Tipo de função</b> | <b>Detalhamento</b>                                                                                                                                               |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Representativa        | Imita a aparência do ser ou objeto ao qual se refere, ajudando a criança a reconhecer e identificar o que está sendo falado.                                      |
| Descritiva            | Detalha a aparência de personagens, cenários ou objetos, enriquecendo o universo narrativo e a compreensão visual da criança.                                     |
| Narrativa             | Situa personagens em ação ou em transformação, avançando a história e permitindo que a criança visualize o desenrolar dos eventos.                                |
| Simbólica             | Sugere significados adicionais que vão além do literal, mesmo que arbitrariamente (ex: cores que representam emoções), estimulando a interpretação e a abstração. |
| Expressiva            | Revela sentimentos e valores do criador ou ressalta as emoções dos personagens, auxiliando a criança a identificar e compreender sentimentos.                     |
| Estética              | Enfatiza a beleza e a harmonia da imagem, desenvolvendo o senso estético da criança e tornando a experiência visual mais agradável.                               |
| Lúdica                | Orientada para o jogo, o divertimento e a brincadeira, incluindo o humor, tornando a leitura mais engajadora e prazerosa.                                         |
| Conativa              | Visa influenciar o comportamento ou a emoção do leitor, seja convidando à interação, à reflexão ou ao aprendizado de valores.                                     |

|                 |                                                                                                                                                                           |
|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Metalinguística | Quando a imagem faz referência à própria linguagem visual ou a outras imagens (ex: uma ilustração que mostra uma criança desenhando), ensinando sobre a arte de ilustrar. |
| Fática          | Enfatiza o papel do próprio livro como objeto, como quando a ilustração se estende para a capa, páginas ou outras partes físicas do livro.                                |
| Pontuação       | Reforça, visualmente, o início, o fim ou diferentes partes do texto, criando pausas ou destacando elementos importantes da narrativa.                                     |

Fonte: Adaptado de Camargo (1999)

É relevante ressaltarmos que, conforme Camargo (1999), a construção de sentidos por meio da ilustração raramente ocorre com uma única função. Normalmente, ela se apresenta a partir da combinação de duas ou mais funcionalidades. Além disso, ao pensarmos na função da ilustração de forma universal, podemos ver que os significados por ela produzidos podem se caracterizar como denotativos ou conotativos. São denotativos os que dizem respeito àquilo que a imagem apresenta de maneira direta e objetiva, mostrando o que a criança consegue, por exemplo, nomear e relacionar com o mundo real, o que ajuda na identificação dos elementos visuais. Os significados conotativos, por sua vez, vão além do que se vê, pois estão mais ligados ao subjetivo, ou seja, às sensações e emoções que podem surgir a partir de determinada imagem (Camargo, 1999).

A partir dessa possibilidade, a criança é convidada a expandir o imaginário e a reconhecer suas próprias emoções, desenvolvendo a sensibilidade para atribuir sentido e significado ao que observa nas ilustrações (Camargo, 1999; Lajolo; Zilberman, 1996<sup>72</sup>). Ramos (2011, n.p.) complementa essa ideia dizendo que seguindo essas percepções, reconhecimentos e observações, a criança vai desenvolvendo sua habilidade de leitura de imagem. Assim, “dar conta de expressar o visto, o vivido e o imaginado ajuda a elaborar um discurso sobre o real, a criar um jeito de falar e pensar próprio de cada um quando se é criança” (Ramos, 2011, n.p.). Desse modo, é possível que meninas e meninos possam criar vínculos afetivos, conectando-se com o que veem e sentem.

É inegável que a ilustração vai além de mera representação imagética para o texto, pois se relaciona com o leitor de forma potente, descobrindo memórias, provocando sensações e construindo sentidos para a vida. É nesse espaço que envolve tanto o que é visível quanto o que se visita pela imaginação, que podemos formar, desde a infância, um leitor cujo olhar é

<sup>72</sup> Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1996) são autoras de *A formação da leitura no Brasil*.

sensível e atento às imagens. Partindo dessa perspectiva, vamos nos aprofundar em outro formato que também contempla a linguagem visual e que aqui nos interessa pela sua forte relação com o gênero biografia: a fotografia. Apesar das diferenças técnicas e estéticas com relação à ilustração, a fotografia também é uma forma de contemplação sensível do mundo, ao mesmo tempo que pode representar um recorte da realidade, registrando, assim, a vida de alguém, uma época ou um momento.

### 5.2.2 Fotografia: o registro da experiência

Quando um observador atento contempla uma imagem, seu olhar não se limita a ver apenas o que está exposto, ele vai além e descobre camadas de sentido que permeiam o real e o imaginário. O real, nesse contexto, diz respeito ao mundo concreto, bem como às questões objetivas das nossas vivências. Já o imaginário condiz com as lembranças, com o universo da fantasia, com o que nos distancia do presente e nos desloca das situações ordinárias do cotidiano. É nessa trama de sentidos que a fotografia está inserida. Essa forma de expressão visual que, por sua técnica, acaba sendo relacionada com a ideia de realidade<sup>73</sup>, o que lhe confere uma espécie de “selo de confiança”, uma credibilidade em nível documental, como se esse formato estivesse condicionado à verdade, sem risco de qualquer interferência. Por mais que pareça real, uma imagem fotográfica não consegue mostrar o mundo em sua totalidade, mas sim um recorte dele, visto que não está livre da imparcialidade. Pelo contrário: há intenções que vão desde o enquadramento até as circunstâncias por trás de um registro (Žižek, 2003; Buitoni, 2011).

Muitos dizem que a foto certifica e atesta; daí decorrem todos os usos de foto de identidade e usos para fins judiciais. No entanto, a única coisa que a fotografia comprova é de que houve um momento em que aquele referente foi clicado. A fotografia não prova quando foi, nem quem são os personagens, nem se a cena é instantânea ou produzida (Buitoni, 2011, p. 23).

Conforme Buitoni (2011), ao longo da história, a fotografia consolidou-se como um importante recurso para registro e para expressão visual. A origem desse formato remonta ao século XIX, em meio à estabilização da sociedade industrial europeia, quando começou a ser utilizada a fim de cumprir um papel de visibilidade social. Retratar a família, como forma de preservar a imagem dos entes queridos, tornou-se desejo comum, a começar pelas pessoas de

<sup>73</sup> Berger e Luckmann (1985, p. 11) definem “realidade” como “uma qualidade pertencente a fenômenos que reconhecemos e que são independentes de nossa própria volição (não podemos “desejar que não existam”)”.

classe privilegiada, e, com o passar do tempo e popularização do formato, essa intenção se estendeu a todos os públicos (Buitoni, 2011). “Somente com advento da fotografia as pessoas puderam ter contato com as imagens ‘reais’ de seus antepassados. Do mesmo modo, a fotografia trouxe a configuração de acontecimentos históricos, até então só visualizados pela pintura” (Buitoni, 2011, p. 26, grifo da autora).

Desse modo, a imagem fotográfica passou a ser uma aliada importante na construção e conservação de recordações, visto que, antecedendo a sua existência, pessoas, momentos e acontecimentos só podiam ser memorizados, sem qualquer possibilidade de uma captura mais eficientemente duradoura (Buitoni, 2011).

No entanto, comparada com a memória, a fotografia não conserva em si significado algum. Costumamos lhe atribuir muita credibilidade, mas apenas conseguimos reconhecer alguns traços de vestuário, nacionalidade, ícones de paisagens ou monumentos. A foto precisa de uma ancoragem verbal: o significado vem com a inserção em uma narrativa. Somente conseguimos situar a fotografia se há narrativa. (Buitoni, 2011, p. 33)

Nesse sentido, a fotografia pode servir como recurso visual utilizado para auxiliar a contar a história da vida de alguém, ao ser usada como um “material de apoio para a descrição biográfica, reiterando através das imagens as particularidades que a escrita busca afirmar” (Sônego, 2010, p. 260). Ao compor uma trama biográfica, enquanto linguagem visual que comunica tanto quanto a textual, esse tipo de imagem pode atuar como uma marca que reforça uma trajetória. Mais do que comprovar uma existência, a fotografia pode contribuir para uma melhor compreensão acerca de um indivíduo. Desse modo, a escolha das imagens e dos enquadramentos nelas apresentados – que, como vimos, não são neutros –, também carregam a intenção do biógrafo, que pode utilizá-los para destacar ou preservar algo, como, por exemplo, os valores do ser narrado, suas relações familiares, os altos e baixos da profissão, entre outros aspectos de relevância pessoal.

As imagens fotográficas permitem conhecer aspectos significativos da memória coletiva, indo muito além de meras descrições, e trazem expressões vividas em outros tempos. Assim, retratam a história visual de uma sociedade, documentam situações, estilos de vida, gestos e atores sociais, permitindo aprofundar o conhecimento da cultura material, expressa na arquitetura, nas cidades e nos objetos. Os estudos mais aprofundados permitem a análise de alguns detalhes tangíveis representados nas fotografias, ou seja, as comunicações não-verbais, como o sentido do olhar dos retratados, os sentimentos, os sistemas de atitudes e também algumas mensagens de expressões corporais, faciais e movimentos, a maneira como as pessoas se posicionam no espaço fotográfico, que pode expressar as relações de poder no grupo ou na família (Sônego, 2010, p. 119).

Assim, pensando na fotografia como importante recurso na construção de narrativas, especialmente as biográficas, consideramos importante destacar a distinção sobre o uso dessas imagens nas esferas privada e pública. Conforme Buitoni (2011), os registros fotográficos que recheiam os álbuns de família, com fotografias da infância, das festas com a casa cheia, dos marcos escolares, das datas especiais e até mesmo de momentos corriqueiros do dia a dia, considerados até sem importância, são imagens da esfera privada que contam a história de vida das pessoas. Esses instantes capturados podem ser úteis para manter viva a lembrança do que ali foi vivido.

Dessa maneira, ao unir esses fragmentos de vida, tal qual como se monta um jogo de quebra-cabeça, revela-se uma história que narra as individualidades daquela vida, seus afetos e desafetos, vínculos, experiências e momentos. Por outro lado, na esfera pública, a imagem veiculada pela mídia ou usada como documento oficial é uma ferramenta para informar, denunciar e comprovar, sem que haja a necessidade de qualquer vínculo com quem as observa – como, por exemplo, as fotografias jornalísticas que estampam capas de jornais, revistas e portais de notícias –, agregando valor informativo, ao mesmo tempo que também conferem credibilidade, à reportagem (Buitoni, 2011).

Esses dois tipos de uso das imagens fotográficas, que envolvem o privado e o público, podem ser encontrados, de forma combinada, em obras biográficas, cujas experiências da vida pessoal são melhor representadas quando há registros de cunho particular, como aqueles que são guardados nos álbuns de família, bem como as imagens da esfera pública que trazem à tona a atmosfera da época vivida, relacionando aspectos da vida privada do biografado com o contexto social. Dessa forma, ao contribuírem para a construção de uma narrativa sobre a vida de alguém, independente de qual seja o público-alvo dessa obra, a fotografia atua não apenas como ilustração dessa história, mas como uma forma de expressão que complementa a linguagem textual, conferindo-lhe ainda mais valor e informação, ao passo que reafirma a sua credibilidade.

Ao pensarmos nesse contexto voltado, especificamente, para o universo infantil, essa articulação entre imagem fotográfica e palavra torna-se ainda mais potente. Isso porque a criança percebe e interpreta o mundo por meio da experimentação e da sensibilidade. A fotografia como linguagem visual em uma narrativa biográfica destinada para crianças, então, é um recurso visual que desempenha um relevante papel na apresentação da história, sendo capaz de provocar questionamentos e instigar ainda mais a curiosidade pela vida do personagem biografado. Mais do que representar o real, ou um recorte dele, esse formato pode



ser visto como um convite para a construção de sentidos que percorrem entre o que de fato foi vivido por aquele que está sendo apresentado na história e o que mais pode ser imaginado pelo leitor infante enquanto mergulha em uma narrativa de descobertas sobre o outro, mas que também podem ser sobre si. A respeito dessa integração entre o que é visual e o que é textual em uma narrativa, sobretudo no livro infantil, quando palavras se ilustram e imagens se escrevem, abordaremos a seguir.

### **5.2.3 As múltiplas faces da relação texto e imagem**

Quando pensamos na linguagem visual de um livro ilustrado infantil, não podemos deixar de pensar na relação importante entre texto e imagem. Ao nos voltarmos para o texto verbal e como ele é apresentado, visando, assim como a imagem, a construção de significados, nos deparamos com as escolhas sobre a forma, a fonte, a cor, o tamanho e disposição do texto no espaço da página. Linden (2011) destaca que tais definições são importantes também para contribuir com os efeitos pretendidos pela narrativa: “as fontes, no livro ilustrado contemporâneo, são aliás cada vez mais concebidas em função de uma composição plástica coerente, mas também de sua conotação e dos efeitos que são passíveis de produzir” (Linden, 2011, p. 96).

Assim, é válido olharmos para a relação dessas duas linguagens que, independente se compartilham o mesmo espaço na página do livro infantil ou se apresentam em páginas distintas, a forma como se conectam pode produzir diferentes efeitos de leitura, ora por contraste, ora por complementaridade. Quando a diagramação<sup>74</sup> da obra apresenta separadamente texto e imagem, essa relação se mostra de forma mais discreta. Detalhes, como os mencionados anteriormente, que envolvem o formato de apresentação do texto escrito, são importantes porque criam efeitos visuais que conversam com a ilustração, mesmo que estejam dispostos em páginas diferentes. Por outro lado, quando falamos de uma diagramação que associa essas linguagens, o texto pode fazer parte da imagem, e ambos podem ocupar os mesmos espaços, integrando-se a uma mesma composição no projeto gráfico. No entanto, isso não significa a inexistência de relações de continuidade ou de contraste entre palavra e ilustração (Linden, 2011).

---

<sup>74</sup> Diagramação, conforme Silva (1985), é o planejamento gráfico de uma mensagem, estabelecendo o modelo para a configuração visual final de um espaço, seja ele impresso ou digital, e suas futuras reproduções. Pensando na diagramação de um livro, por exemplo, é a forma como são definidos e organizados os elementos visuais e verbais, a partir de uma escolha intencional do editor e do autor, a fim de contemplar seus objetivos por meio do formato que é apresentada determinada história.

Logo, a relação entre imagem e texto traz uma interação que pode alternar a fim de ressaltar, complementar ou contradizer uma ideia ou significado. Entretanto, dificilmente essa parceria será rompida a fim de serem trabalhadas individualmente (Sardelich, 2006; Linden, 2011). Para melhor visualizarmos essa relação, preparamos o quadro 8 com os detalhes de cada possibilidade.

**Quadro 8 – Relação texto e imagem**

| <b>Tipo de relação</b> | <b>Detalhamento</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Redundância            | É o "grau zero" da relação, onde texto e imagem contam a mesma história com personagens e eventos idênticos. Os conteúdos se sobrepõem, e, mesmo que um possa dar mais detalhes (como a imagem nos cenários), o sentido principal é coerente. Uma das instâncias pode ser dominante, tornando a outra dispensável para a compreensão da história. |
| Colaboração            | Texto e imagem trabalham juntos para construir um sentido único. O significado surge da interação entre os dois, e não de forma isolada. Quanto mais distantes as mensagens parecem, maior o trabalho do leitor para decifrar a significação, podendo até gerar uma nuance irônica.                                                               |
| Disjunção              | É o inverso da redundância. As narrativas se apresentam de forma paralela, sem pontos de convergência, ou até em estrita contradição. Embora rara, pode criar um efeito interessante na narrativa, questionando o leitor e deixando as interpretações em aberto.                                                                                  |

Fonte: Linden (2011, p. 121)

Ao seguirmos a ideia sobre as relações entre linguagem verbal e visual, podemos pensar, conforme classificação apresentada por Linden (2011), nas funções que cada uma delas exercem em um livro infantil. Na função de repetição, a mensagem de uma linguagem é repetida pela outra (texto e imagem ou vice-versa) e essa redundância é importante para o leitor infante porque contribui para que haja um ritmo na leitura, tornando-a confortável. Além disso, ajudará esse leitor a reconhecer quando uma das linguagens, por exemplo, oferecer um contraponto na narrativa. A função seletiva diz respeito ao recorte da mensagem feito pelo texto ou pela imagem, como, por exemplo, uma imagem que se concentra em um fato da narrativa e/ou quando o texto se desenrola a partir de algumas características visuais. A função de revelação é a que indica que ambas as linguagens são essenciais para a

compreensão da história, ou seja, o texto auxilia no entendimento da imagem e a imagem facilita a interpretação do texto.

Já a função completiva se explica pelo próprio nome, quando texto e imagem se completam, uma preenche as lacunas da outra com as informações que faltaram e juntas auxiliam na compreensão total da história. Por outro lado, a função de contraponto traz a ideia de quebra de expectativa por uma das partes (texto ou pela imagem), ou seja, quando uma das linguagens oferece um ponto contraditório sobre a mesma mensagem, algo importante que a imagem não mostrou, por exemplo, e que foi mencionado pelo texto. Por fim, a função de amplificação é usada para complementar uma ideia, dar alcance maior ou sugerir uma interpretação, sem que haja repetição ou contradição na mensagem apresentada pelas linguagens. Além dessas funções, há ainda o que aparece na relação de disjunção, sobre a qual já mencionamos, e que diz respeito a quando um formato ignora o outro, possibilitando um paralelismo nas narrativas (Linden, 2011).

Dessa maneira, podemos ver que o sentido que se constrói a partir do livro não vem apenas da leitura do texto ou da imagem isoladamente, mas também dos estímulos sensoriais que esse objeto, como um todo, proporciona ao leitor. Quando levamos em conta a página dupla de um livro ilustrado, por exemplo, é possível perceber que é a conexão entre o visual e o textual que produz e fortalece a atribuição de significados (Farbiarz; Lacerda, 2018). Ao relacionarmos o livro ilustrado infantil com o momento contemporâneo, percebemos que essa forma de expressão assume uma configuração que instiga, provoca reflexões e desperta interesse tanto em crianças quanto em adultos, leitores, pesquisadores e profissionais do campo literário. Isso porque, considerado como um formato inovador, especialmente no universo da literatura infantil, o livro ilustrado tem se consolidado como uma das produções mais expressivas e transformadoras. Além disso, é visto como uma fonte inesgotável quando pensado na sua contribuição para a formação de jovens leitores mais atentos, sensíveis e preparados.

Desse modo, podemos olhar para o livro ilustrado pensando em como ele se conecta com a relação que estabelecemos com as imagens que nos cercam no cotidiano e que são mais do que simples representações, visto que podem ser carregadas de significados, funcionando como símbolos, códigos e mensagens. Em nosso dia a dia, a observação dessas imagens também podem representar espaços vazios, os quais apresentam seus significados a partir do nosso olhar, do que vivemos, sentimos e questionamos. Assim sendo, podemos compreender que a cultura visual não apenas compõe o que está próximo de nós, mas influencia em como

percebemos tudo aquilo que faz parte do nosso mundo (Ramos, 2020; Freedman<sup>75</sup>, 2002; 2003; Manguel, 2001).

Até então, trouxemos as teorias que consideramos relevantes para refletirmos sobre os sentidos de gênero que emergem da leitura de biografias adaptadas para crianças e sobre as possibilidades de mediação dessas leituras pelos adultos. A partir de agora, seguiremos para a etapa final do nosso estudo, na qual iremos nos voltar, considerando todo embasamento teórico apresentado para os cinco livros<sup>76</sup> que fazem parte do nosso objeto de estudo. Desse modo, vamos olhar para as biografias de Frida Kahlo, Clarice Lispector, Violeta Parras, Che Guevara e Eduardo Galeano (Fink, 2016) e buscar as respostas para a pergunta que norteia essa pesquisa: de que maneira as coleções *Antiprincesas* e *Anti-heróis*, de Nadia Fink, utilizam a linguagem verbal e visual para desconstruir representações habituais de papéis sociais, estabelecendo-se como recurso valioso na mediação de leitura para a promoção da equidade de gênero desde a infância? A seguir, portanto, começaremos o nosso percurso de aprofundamento sobre as obras escolhidas como objeto desse estudo.

---

<sup>75</sup> Kerry Freedman é autora de *Cultura visual e identidad* (2002) e de *The Importance of student artistic production to teaching visual culture* (2003).

<sup>76</sup> Referimo-nos somente aos cinco os livros das coleções *Antiprincesas* e *Anti-heróis* porque são os que foram traduzidos e publicados no Brasil, pela Sur Livro. Na Argentina, país de origem da publicação, a Editora Chirimbote contemplou as biografias de: Frida Kahlo, Violeta Parra, Juana Azurduy, Clarice Lispector, Evita, Alfonsina Storni, Gilda, Susy Shock, Mica García, María Remedios del Valle e Rosa Luxemburgo. E também Julio Cortázar, Eduardo Galeano, o Gauchito Gil, Che Guevara, o “Loco” Bielsa e Silvio Rodríguez. Ademais, em virtude do aniversário de dez anos da Editora Chirimbote, comemorados em 2025, foi lançada a obra, também escrita por Nadia Fink, *Todo Antiprincesas y Antiheroes*, a coletânea que traz todos os personagens mencionados anteriormente, além de María Elena Walsh e o Indio Solari. Mais detalhes sobre essas publicações podem ser conferidas no site da Chirimbote, disponível em: <https://chirimbote.com.ar/>. Acesso em 07 out. 2025.

## 6 FRIDA, VIOLETA, CLARICE, GALEANO E CHE: A CONSTRUÇÃO DE UM OLHAR SOBRE AS BIOGRAFIAS DAS COLEÇÕES DE NADIA FINK

As coleções *Antiprincesas* e *Anti-heróis*, escritas por Nadia Fink e ilustradas por Pitu Saá, publicadas no Brasil em 2016, pela editora Sur Livro, apresentam às crianças trajetórias de figuras históricas que romperam com expectativas de gênero em uma época na qual fazer esse movimento era quase que impensável. Diferentemente das idealizações próprias comumente percebidas nas narrativas voltadas para o público infantil – como, por exemplo, as jornadas de princesas ou de heróis típicos –, essas biografias buscam destacar vidas concretas, de homens e mulheres, a partir de suas conquistas, contradições e vulnerabilidades, possibilitando que crianças também possam ter acesso às histórias que desconstróem a ideia padronizada sobre gênero e ainda agregam quando o contexto gira em torno de exemplos que se mesclam entre cultura e política. As obras analisadas nesta pesquisa são dedicadas a Frida Kahlo, Violeta Parra, Clarice Lispector, Eduardo Galeano e Che Guevara (Figura 14).

**Figura 14** – Capas das coleções *Antiprincesas* e *Anti-heróis* publicadas no Brasil<sup>77</sup>



Fonte: Reprodução nossa a partir de Fink, Nadia. Coleção *Antiprincesas* e Coleção *Anti-heróis*. Florianópolis: Sur Livro, 2016.

A primeira obra da coleção *Antiprincesas* apresenta a história de vida de Frida Kahlo, artista mexicana nascida em 1907. Frida é lembrada tanto por suas obras quanto por sua

<sup>77</sup> Como já mencionamos no capítulo 2.

autenticidade. Na infância, contraiu poliomielite, o que deixou sua perna direita mais fina e frágil, com dificuldades de circulação – condição que, na vida adulta, levou à amputação. Mais tarde, sofreu um grave acidente que quase lhe tirou a vida. Essas experiências dolorosas, porém, tornaram-se combustível para sua expressão artística: suas pinturas, em grande parte autorretratos, revelam dores e paixões, mesclando elementos da natureza e da cultura mexicana. A narrativa de Fink (2016a) evidencia a força, a criatividade, o desprendimento a padrões de beleza e autonomia e autenticidade de uma mulher livre que viveu conforme os seus valores e suas vontades, o que lhe tornou referência não só como artista, mas como exemplo feminino de resistência e verdade.

A segunda obra da coleção *Antiprincesas* apresenta como personagem principal a cantora, compositora e artista Violeta Parra, nascida em 1917, em San Fabián de Alico, um vilarejo do Chile. De família grande e humilde, Violeta aprendeu sozinha a tocar violão e cantar, o que, mesmo que a contragosto do pai, acabou sendo a sua forma de ganhar o próprio sustento. Sua criatividade era tamanha que, além da sua obra musical, Violeta também ganhou reconhecimento pelos tapetes que bordou. De uma simplicidade proporcional à grandiosidade do seu talento artístico, sua voz comovia ao entoar canções que falavam do seu povo, do seu país, de injustiças e de tradições. Em seu texto, Fink (2016b) destaca a criatividade e a pluralidade artística de Violeta. Além disso, enfatiza a trajetória da cantora marcada pela força com que lidava com a vida pessoal, especialmente ao que se refere à maternidade, sem deixar de lado os seus interesses, o seu povo e a sua arte, tudo isso em um contexto social determinado pela desigualdade em muitos sentidos.

Por fim, a coleção *Antiprincesas* traz a biografia de Clarice Lispector, escritora nascida na Ucrânia em 1920 e naturalizada brasileira, que teve uma vida marcada pelas questões que envolvem a condição de estrangeira e pelo desejo de construir uma identidade por meio da escrita. Nessa obra, Fink (2016c) ressalta a profundidade subjetiva de Clarice, valorizando a sua produção literária como espaço de invenção e reflexão. Ao ser retratada como pensadora e criadora, Clarice, que também foi mãe, é apresentada às crianças não apenas como autora de livros, mas como mulher que ousou escrever e refletir sobre os mais diversos assuntos em uma época em que esse espaço ainda era considerado masculino.

Na coleção *Anti-heróis*, o primeiro personagem biografado é Eduardo Galeano. O jornalista e escritor uruguaio, nascido em 1940, em Montevidéu, destacou-se por sua escrita potente e crítica sobre temas diversos, que abordaram desde questões sociais e políticas até futebol e arte, sempre enaltecendo a memória coletiva da América Latina. Nesta obra, Fink

(2016d), que também é jornalista, narra a história do escritor a partir de uma entrevista que fez com o intelectual, apresentando-o como sensível e próximo do povo, além de destacar que seus textos derrubaram fronteiras ao denunciar desigualdades e celebrar identidades. Como anti-herói, Galeano desmistifica a figura masculina identificada somente com ideias relacionadas ao poder, à força e às lutas armadas, mostrando que homens também podem ser sensíveis e vulneráveis, refletindo suas emoções no campo simbólico da narrativa e da memória.

O outro anti-herói da coleção é Che Guevara, nascido na Argentina em 1928, conhecido mundialmente como revolucionário em prol das lutas sociais da América Latina. Formado em medicina, Che percorreu o continente, experiência que o aproximou das realidades de pobreza e exploração. Participou da Revolução Cubana<sup>78</sup> e tornou-se ícone político e cultural, muitas vezes reduzido a um símbolo heroico. A narrativa de Fink (2016e), no entanto, busca humanizar sua figura, apresentando-o também em suas fragilidades, como o esforço contra a asma. Dessa forma, ao valorizar sua determinação e sua preocupação com as necessidades do seu povo, a biografia oferece às crianças um retrato de Che que vai além do mito do guerrilheiro, aproximando-o como uma pessoa comum, que também tinha suas fragilidades, seus valores, ideais e preocupações com o outro, demonstrando sua empatia.

Em conjunto, essas cinco figuras representam diferentes formas de subverter expectativas sociais de seus contextos históricos. Frida recusa padrões de feminilidade impostos e faz da arte um espaço de liberdade; Violeta transforma a dor e a pobreza em expressão cultural e política; Clarice afirma a mulher no campo intelectual, rompendo silêncios literários; Galeano mostra que a palavra é arma contra a opressão; e Che redefine a masculinidade ao assumir vulnerabilidades sem renunciar aos seus ideais. Cada um, a seu modo, rompe de forma significativa com estereótipos de gênero e padrões esperados para as esferas social e cultural, o que vai ao encontro da resposta de Fink, em entrevista exclusiva concedida a nós e publicada na Revista Signo em 2025<sup>79</sup>, sobre a escolha dos biografados:

---

<sup>78</sup> A Revolução Cubana foi um movimento armado ocorrido entre 1953 e 1959, liderado por Fidel Castro, Ernesto “Che” Guevara e Camilo Cienfuegos, que tinha como objetivo derrubar a ditadura de Fulgêncio Batista, instaurada em Cuba desde 1952. O movimento, iniciado com o ataque ao quartel Moncada em 1953, consolidou-se com o triunfo dos revolucionários em 1º de janeiro de 1959, instaurando um governo socialista (Sales et al., 2019).

<sup>79</sup> Autoria de: Marluci Fontana Drum, Ângela Cogo Fronckowiak e Cristiane Lindemann, “Desconstruindo estereótipos e construindo futuros: uma conversa com Nadia Fink, autora das coleções Antiprincesas e Anti-heróis, sobre a leitura como ferramenta para a igualdade de gênero desde a infância”. Signo, [S. l.], v. 50, n. 97, p. 194–201, 2025. DOI: 10.17058/signo.v50i97.20167. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/signo/article/view/20167>. Acesso em: 16 set. 2025. A entrevista completa também pode ser conferida no Anexo A.

buscamos pessoas que transcenderam seu tempo. Isso acontece com pessoas que, ao quebrar moldes, de certa forma, se adiantaram à sua época. Outro ponto importante, principalmente no caso das antiprincesas, é que elas abrangessem diversas disciplinas e países para mostrar a riqueza de possibilidades de ser e fazer que as mulheres sempre tiveram. Em contraste com os contos clássicos, buscamos aquelas que romperam mandatos familiares e aquelas que nunca ficaram sentadas esperando "serem resgatadas". Também buscamos que fossem de diferentes países para dar sentido à nossa visão Latino-Americana, que demonstra que não somos apenas países isolados, mas que um monte de coisas nos une. Em relação aos anti-heróis, nos interessava que eles rompessem com a ideia do super-herói corajoso por ter, justamente, superpoderes... esses anti-heróis demonstram que a coragem é ter medo, mas superá-lo, continuar propondo desafios, não resolver tudo na base da briga, ser criativos e artistas. E o que todos têm em comum é que constroem coletivamente, que não se interessam apenas pelo "mérito" individual, mas que "ninguém se salva sozinho" (Fink, apud Drum; Fronckowiak; Lindemann, 2025, n.p., tradução nossa).

Assim, percebemos uma preocupação da autora em romper com imagens e papéis idealizados, propondo narrativas nas quais dificuldades e conquistas fazem parte da vida e que, ainda assim, tanto homens como mulheres, podem ter liberdade para ser e fazer o que bem entenderem. Desse modo, os personagens acabam se tornando mais próximos da realidade das crianças e contribuem para que elas percebam que, mesmo figuras importantes da história, possuem suas dificuldades e questões, mas, nem por isso, deixam de agir conforme os seus princípios, pensando no coletivo e sendo autênticos e resilientes. Logo, vidas sem encantamento e com finais nem sempre felizes, tornam-se inspiradoras ao mostrar pessoas comuns com existências singulares, mostram que homens e mulheres podem decidir, resistir e criar, independentemente das normas pautadas para os padrões de gênero.

Podemos ver que a seleção dessas personalidades revela uma escolha consciente da autora em trazer questões de gênero, aspectos da cultura latino-americana e de cunho social para dialogar com a infância, conferindo confiança na capacidade de entendimento da criança leitora. Além disso, a reunião de trajetórias tão diversas nas coleções, mostra o quanto a pluralidade dos personagens também é capaz de encantar e inspirar os pequenos leitores, com narrativas as quais reforçam as possibilidades para uma vivência autêntica e fiel aos seus valores e princípios. Na sequência, vamos aprofundar um pouco mais cada uma das obras mencionadas. Para isso, apresentaremos uma análise qualitativa com foco na constituição narrativa, tanto da linguagem verbal quanto da visual, e na representação de estereótipos de gênero ou de suas possíveis subversões apresentadas nas biografias.



## 6.1 Retratos analíticos de cada biografia

As coleções *Antiprincesas* e *Anti-heróis* foram produzidas, conforme Fink (apud Drum; Fronckowiak; Lindemann, 2025), a fim de construir novos espelhos para meninas e meninos, baseados em experiências reais de liberdade, engajamento e coletividade. Nesse sentido, cada uma das cinco obras carrega singularidades que merecem atenção individual, ao mesmo tempo em que buscam, a partir da desconstrução de estereótipos de gênero, a reflexão sobre essas normativas sociais que também afetam meninas e meninos desde a infância.

Em *Frida Kahlo, para meninas e meninos* a narrativa apresenta uma linguagem acessível e próxima do leitor, marcada pelo humor, pelo tom didático e pelo recurso de mascotes perguntadores. A biografia destaca a infância, as dificuldades físicas, a trajetória artística e os relacionamentos pessoais, sem perder de vista a autonomia e autenticidade da personagem. A representação de gênero é construída pela valorização da liberdade de Frida em romper padrões femininos comuns na sua época, como a escolha de se vestir com roupas masculinas, a afirmação de sua bissexualidade e a confiança em se dedicar para a arte, sem se deixar caber nas limitações de um papel doméstico. Visualmente, a obra privilegia cores vibrantes e referências diretas à estética mexicana e à obra da artista, enaltecendo a quebra dos padrões de beleza ao manter características específicas de Frida, como a monocelha e o buço aparente. A relação de texto e imagem é colaborativa (Linden, 2011), o que contribui para a construção de sentidos a respeito da personagem principal, reforçando sua força, autenticidade e sua sensibilidade.

A biografia *Violeta Parra, para meninas e meninos* enfatiza a potência criativa da cantora e artista chilena, reconhecendo sua trajetória, marcada por dificuldades sociais e por uma produção artística focada em enaltecer a cultura do seu país, bem como o seu povo. O texto destaca a autonomia de Violeta em espaços comumente ocupados por homens, como os palcos e os programas de rádio. A construção de gênero é reforçada pela forma como a personagem é apresentada: mulher trabalhadora, mãe, artista e militante. As ilustrações complementam a narrativa textual (Linden, 2011) ao retratar as dificuldades superadas em família, alguns momentos de apresentações e a emoção do público com as suas músicas, além de cenas que reforçam a cultura popular chilena, afirmando o seu envolvimento com o coletivo. A obra aproxima os leitores infantis de um exemplo feminino cuja vida real pode servir de inspiração pela sua coragem, força e talento.

O título *Clarice Lispector, para meninas e meninos* adota uma abordagem que integra

vida pessoal e produção literária, destacando a condição de “antiescritora”, como Clarice mesmo se chamava, e de mãe, ambas coexistindo e rompendo com as expectativas sociais. A linguagem verbal utiliza recursos de humor e explicações acessíveis para introduzir fragmentos dos seus textos, preservando a complexidade de sua escrita sem deixar de ser acessível para as crianças. A construção de gênero aparece na forma como a escritora é representada, conciliando a maternidade, sua vida diplomática no exterior e ainda o abandono desta em respeito aos próprios valores e desejos – e, claro, a sua criação intelectual, tudo isso contrariando o padrão ideal de mulher reservado ao espaço doméstico. Visualmente, a narrativa explora, a partir de fotografias e ilustrações, a sua intimidade com a escrita, seu carinho pelos animais, sua dedicação aos filhos, sua inseparável máquina de escrever, seu apoio à manifestação contra a ditadura no Brasil, enquanto a diagramação se alterna em focar na vida pessoal e na criatividade de Clarice. Assim, a obra rompe com estereótipos ao afirmar a legitimidade de uma escritora, que também era mãe, e que nem na sua vida pessoal ou profissional seguia regras ou expectativas alheias.

A primeira obra da coleção *Anti-heróis, Eduardo Galeano, para meninas e meninos*, traz como narradora a autora, Nadia Fink, ao apresentar o escritor a partir de uma entrevista que fez com ele, como já referimos anteriormente. Enquanto Fink traz à tona as respostas de Galeano às suas perguntas, vai contando sobre alguns episódios da vida do escritor os quais são complementados com recortes da sua produção literária. A linguagem visual é marcada por cores fortes, fotografias e ilustrações que enaltecem a relação de Galeano com o coletivo, sua simplicidade e sensibilidade. A construção de gênero aparece por se tratar da biografia de um homem que vai de encontro ao que costuma ser esperado para o masculino, ao mostrar alguém sensível, que olha para a infância e enxerga as crianças, que reconhece e valoriza mulheres pelo o que fazem, que se importa com as minorias. Dessa forma, a biografia de Eduardo Galeano oferece para meninas e meninos um modelo de ser homem que foge dos estereótipos de gênero, e que é coerente com a proposta da coleção em apresentar “anti-heróis”.

Por fim, temos a biografia *Che Guevara, para meninas e meninos* que apresenta um modelo de masculinidade diferente do que encontramos nas histórias habituais de super-heróis. Che cabe na coleção como um anti-herói porque não possuía superpoderes, nem agia usando a força (apesar de a história contar que com um chute acabou derrubando uma ponte), mas considerando seus valores e sendo leal às suas convicções. Sua luta era pela liberdade do povo e seus inimigos eram os ditadores. Nesse sentido, o texto destaca

momentos importantes de sua vida, marcada por escolhas políticas, pela militância revolucionária, pela sua dedicação em cuidar dos doentes, pela infância com asma e pelo amor pela sua família. A linguagem é, em grande parte da obra, clara e didática, aproximando conceitos e momentos históricos do público infantil. Visualmente, a narrativa reforça elementos de coletividade, luta e resistência, sem reduzir o personagem a somente um ícone heroico idealizado, mostrando suas versões mais sensíveis, como a de pai e de cuidador (não só como médico, mas como o neto amoroso que ficou com a avó até ela morrer). É dessa forma que a representação de gênero se dá, ao desfazer o estereótipo masculino de insensível, destacando que mesmo aquele que tem coragem para lutar e seguir seus ideais pode ter suas fragilidades e emoções, e que o homem também pode exercer o papel de cuidador. Assim, a biografia de Che rompe barreiras e desmistifica padrões ao mostrar esse personagem real que pode servir de inspiração para as crianças.

Contudo, é fundamental destacarmos ainda que a transgressão nessas trajetórias não reside apenas na exposição da sensibilidade – característica inerente a qualquer ser humano –, mas em como Galeano e Che a transformaram em compromisso social. A subversão proposta por Nadia Fink ganha força quando esses homens convertem seus afetos em ações concretas de cuidado e luta coletiva. Assim, o modelo de masculinidade aqui apresentado rompe com o estereótipo não apenas pelo “sentir”, mas por colocar a empatia como o motor de suas vidas públicas, demonstrando que o cuidado com o outro também pode sustentar a coragem do herói.

## 6.2 Entre diferenças e aproximações

Quando pensamos em quesitos para perceber as diferenças e semelhanças entre as obras das coleções *Antiprincesas* e *Anti-heróis*, consideramos olhar com atenção para a linguagem verbal e visual, para a representação das biografadas e dos biografados, para a construção de gênero e para a relação texto-imagem. Tais vieses, contemplados em nosso referencial teórico, são importantes porque podem nos dar uma visão completa e aprofundada das coleções, atendendo aos objetivos traçados para essa pesquisa. Desse modo, debruçamo-nos em uma análise comparativa das cinco obras já apresentadas para, assim, podermos interpretá-las qualitativamente.

### 6.2.1 Contar vidas para crianças: linguagem, tom e representação nas biografias

A frase de Vilas Boas (2014, p. 21), “biografia é a vida de uma pessoa (acima de tudo) narrada com arte por outra pessoa”, pode ser usada para iniciar a exploração das obras das coleções *Antiprincesas* e *Anti-heróis*. A autora, Nadia Fink, desenvolve a narrativa sobre a vida de Frida Kahlo, Violeta Parra, Clarice Lispector, Eduardo Galeano e Che Guevara<sup>80</sup> com verossimilhança, informação, com uma linguagem didática e simples, sem deixar de abordar temas considerados complexos como, por exemplo, o trecho da obra 01 que contextualiza a época em que Frida e Diego viveram no México: “Não podemos esquecer que viviam em um país que havia passado por uma revolução, então tudo devia ser mudado e posto de ponta cabeça” (Fink, 2016a, p. 14).

Convém explicarmos que, quando falamos em verossimilhança, pensamos em situações vividas pelos biografados em questão e narradas em suas biografias, situações que dão ao leitor uma ideia da realidade experimentada por esses personagens reais. Tal definição aparece na história da literatura vinculada à concepção da arte como mimese desde os gregos. Massaud Moisés (1977) afirma que a questão central para a mimese da arte grega não era representar a ação dos homens, mas apresentar uma criação poética (criadora) que idealizava compor um universo como se essas ações ocorressem com leis internas que as tornavam coerentes. Em termos da construção textual de uma biografia, o que podemos reconhecer como verossímil é a conexão harmoniosa da narrativa com situações históricas.

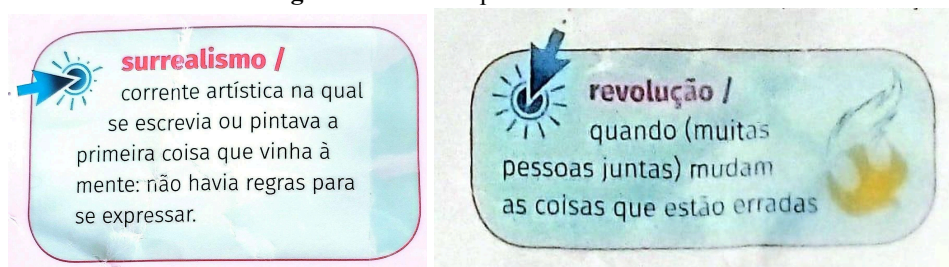
Dessa forma, a referência histórica à Revolução Mexicana (1910–1917) na obra 01, ao movimento Nova canção chilena (década de 1960) na obra 02, à Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) na obra 03, ao amigo de Galeano, Evo Morales, presidente indígena da Bolívia (2006-2019) na obra 04 e à Revolução Cubana (1959) na obra 05, são exemplos da construção de verossimilhança no texto biográfico, a partir do reconhecimento histórico de um fato da realidade. Essa ideia vai ao encontro do que a própria autora reconhece ao explicar sobre a escolha pelo gênero biografia:

Acho que o que queríamos era, precisamente, poder trazer de novo às infâncias e adolescências todas essas histórias esquecidas e tão valiosas de mulheres e homens que realmente existiram e que superam qualquer conto de fadas. Gostávamos da ideia de pensar que a história sempre foi escrita por quem ganhou, mas, além disso, na maioria das vezes foi escrita por homens. Contar a história de novo, com perspectiva de gênero e dando às mulheres os lugares que de verdade ocuparam nos pareceu uma boa maneira de começar a revisar criações e perspectivas (Fink apud Drum; Fronckowiak; Lindemann, 2025, n.p., tradução nossa).

<sup>80</sup> Também chamaremos essas obras, respectivamente, de obra 01, obra 02, obra 03, obra 04 e obra 05.

Embora as digressões excessivas e os *flashbacks* não sejam desejáveis, o recurso de apresentar quadros explicativos que exploram alguns termos importantes para situar as crianças naquele contexto mostra que há uma preocupação consciente da autora em eliminar qualquer resquício de assimetria, como por exemplo: na obra 01: surrealismo e revolução (figura 15); na obra 02: música folklórica, autodidata, arte popular, desenraizamento, nômade e guitarrón (figura 16); na obra 03: madame, judaísmo, crônica e repressão (figura 17); na obra 04: tablados, pilhagem da terra, povos originários, lendas, arqueólogos e arqueólogas, e excluídos (figura 18); e na obra 05: ervais, nômade, dignidade, che, rebeldes e consequente (figura 19).

**Figura 15** – Box explicativos na obra 01



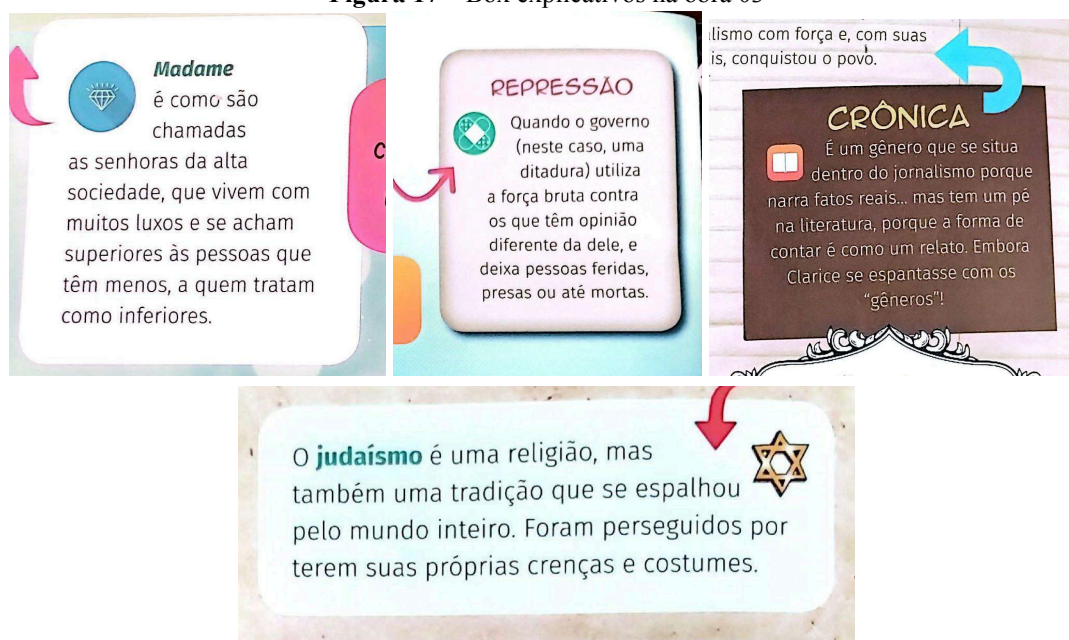
Fonte: Adaptação nossa a partir de Fink, Nadia. *Frida Kahlo para meninas e meninos*. Florianópolis: Sur Livro, 2016.

**Figura 16** – Box explicativos na obra 02



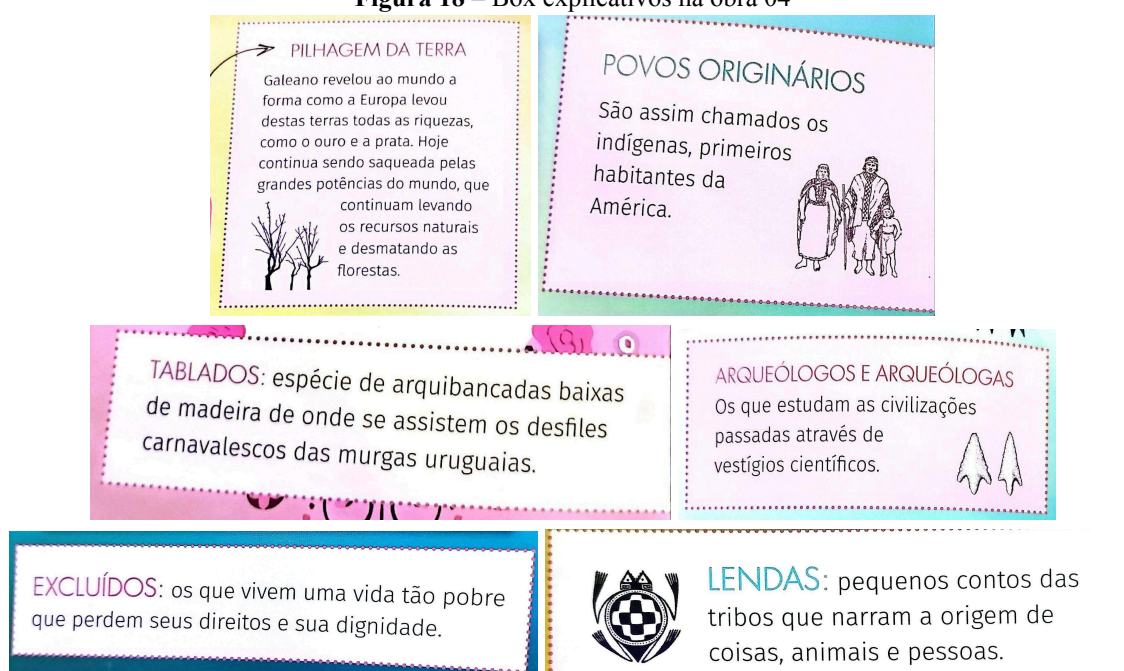
Fonte: Adaptação nossa a partir de Fink, Nadia. *Violeta Parra para meninas e meninos*. Florianópolis: Sur Livro, 2016.

Figura 17 – Box explicativos na obra 03



Fonte: Adaptação nossa a partir de Fink, Nadia. *Clarice Lispector para meninas e meninos*. Florianópolis: Sur Livro, 2016.

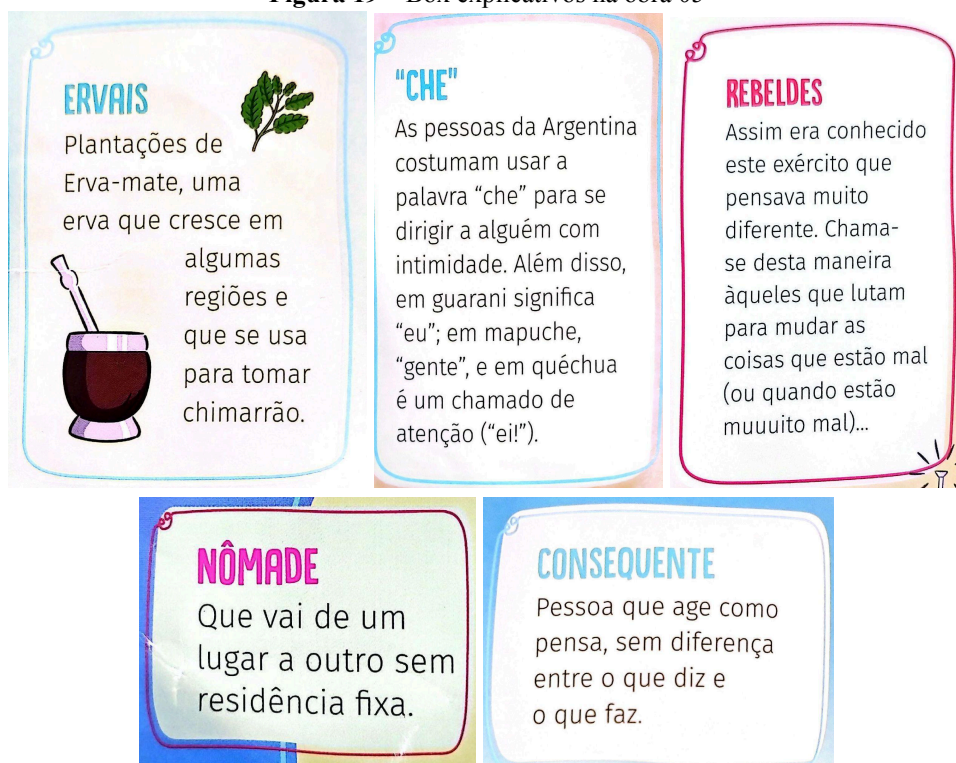
Figura 18 – Box explicativos na obra 04



Fonte: Adaptação nossa a partir de Fink, Nadia. *Eduardo Galeano para meninas e meninos*. Florianópolis: Sur Livro, 2016.



Figura 19 – Box explicativos na obra 05



Fonte: Adaptação nossa a partir de Fink, Nadia. *Che Guevara para meninas e meninos*. Florianópolis: Sur Livro, 2016.

Ainda com relação à linguagem verbal das coleções, também percebemos que há, em comum, uma certa dose de humor e interação, tanto com o leitor quanto com os mascotes (apresentados nas figuras 20, 21, 22, 23 e 24) que participam da narrativa com perguntas que remetem à curiosidade natural das crianças.

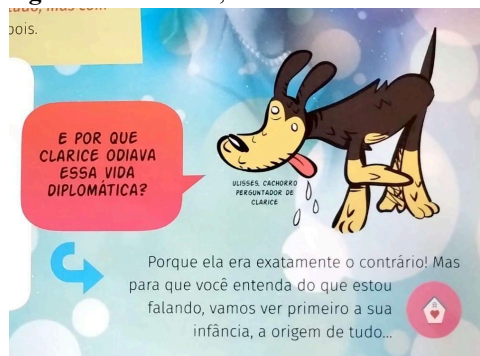
Figura 20 – Cachorrinho perguntador da Frida



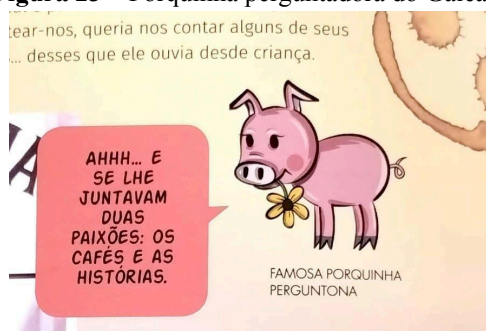
Fonte: Adaptação nossa a partir de Fink, Nadia. *Frida Kahlo para meninas e meninos*. Florianópolis: Sur Livro, 2016.

**Figura 21** – Passarinho perguntador da Viola

Fonte: Adaptação nossa a partir de Fink, Nadia. *Violeta Parra para meninas e meninos*. Florianópolis: Sur Livro, 2016.

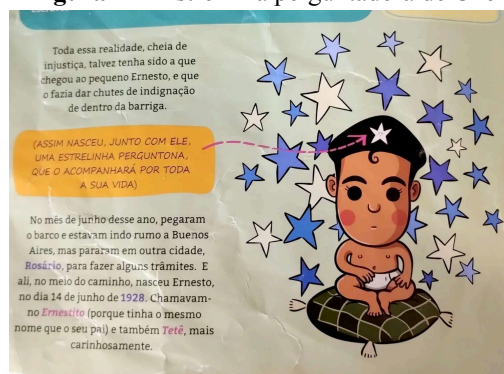
**Figura 22** – Ulisses, o cachorrinho da Clarice

Fonte: Adaptação nossa a partir de Fink, Nadia. *Clarice Lispector para meninas e meninos*. Florianópolis: Sur Livro, 2016.

**Figura 23** – Porquinha perguntadora do Galeano

Fonte: Adaptação nossa a partir de Fink, Nadia. *Eduardo Galeano para meninas e meninos*. Florianópolis: Sur Livro, 2016.



**Figura 24**– Estrelinha perguntadora de Che

Fonte: Adaptação nossa a partir de Fink, Nadia. *Che Guevara para meninas e meninos*. Florianópolis: Sur Livro, 2016.

Tais recursos foram pensados intencionalmente pela equipe editorial com o intuito de que as biografias para crianças atraíssem a atenção e a curiosidade do público-alvo.

Nossa preocupação inicial era que essas biografias fossem uma história, que eles não apenas as lessem uma vez, mas que quisessem relê-las muitas vezes. Para isso nos alimentamos de ilustrações atraentes, uma história dinâmica, bichinhos questionadores que intervêm na história e geram humor e definições simples de palavras complexas para que os leitores adultos as tenham à mão quando se deparam com questões infantis (Fink apud Drum; Fronckowiak; Lindemann, 2025, n.p., tradução nossa).

Percebemos que esses aspectos, citados por Fink, fazem parte do que Zilberman (2003, p. 140) aponta como adaptação: “os livros destinados às crianças têm sua origem histórica na adaptação, esse fato decorre de sua própria natureza e mantém-se vigente em qualquer produção infantil.” São ajustes que podem ser percebidos nas cinco obras em quatro perspectivas: assunto, forma, estilo e meio. Essas moldagens visam tornar o livro, a narrativa e, por consequência, a leitura, mais interessantes e familiares para meninas e meninos. Desse modo, identificamos que as obras das coleções estudadas são biografias adaptadas para crianças, pois apresentam uma narrativa que, intencionalmente, se assemelha ao conto, mas não só isso: trazem elementos que remetem ao digital, recursos comumente usados em histórias em quadrinhos, e que são flexíveis quanto a alguns marcadores característicos do gênero biográfico como, por exemplo, datas que conduzem a história cronologicamente no tempo (Vilas Boas, 2002). Sobre essas flexibilizações, a escritora comenta:

tentamos incluir algumas datas-chave (nascimento, morte) e algumas idades para que as crianças se localizassem no tempo e no espaço, mas sentíamos que o excesso de datas precisas interrompia a narrativa. Sempre as pensamos como contos: que não servissem a um fim pedagógico exclusivamente, mas que o interesse em relê-los estivesse presente. Por isso, a leitura em voz alta nos parece importante, e as datas cortam isso. Hoje, além disso, é muito possível continuar pesquisando com facilidade, e essa porta fica aberta. Outro ponto que nos parecia importante é que quem aproxima a leitura das crianças são os adultos. Então, sem um adulto que se divirta com o conto, há menos chances de que esse conto seja lido, presenteado ou continue circulando. Assim, as decisões vieram daí (Fink apud Drum; Fronckowiak; Lindemann, 2025, n.p., tradução nossa).

Seguindo essa ideia, ainda que as obras também apresentem registros fotográficos, são, muitas vezes, as ilustrações que assumem essa função, atestando fatos, momentos e pessoas significativas (conforme figura 25), tanto da esfera privada quanto da pública da vida dos biografados (Buitoni, 2011).

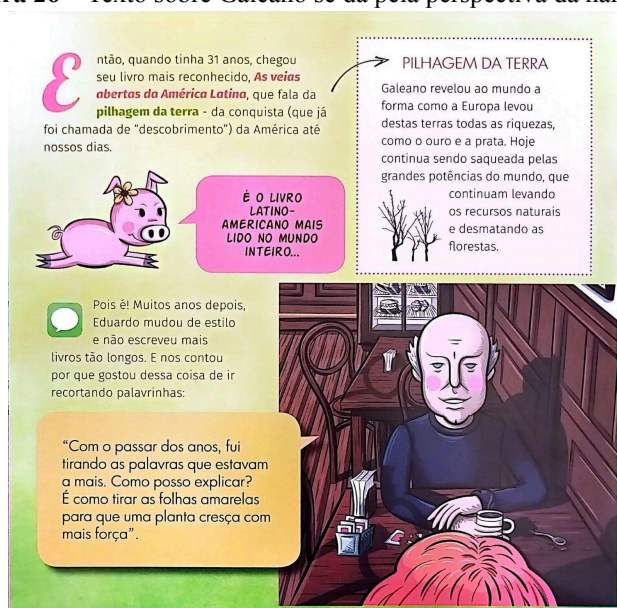
**Figura 25** – Ilustrações representando momentos e pessoas importantes na vida dos biografados



Fonte: Reprodução nossa a partir de Fink, Nadia. *Coleção Antiprincesas e Coleção Anti-heróis*. Florianópolis: Sur Livro, 2016.

Quanto ao estilo textual das coleções, identificamos uma singularidade presente somente na obra sobre Galeano: a história de vida do escritor é narrada por Fink (figura 26), que além de ser a escritora é jornalista, a partir da entrevista realizada por ela, como já referimos.

Figura 26 – Texto sobre Galeano se dá pela perspectiva da narradora



Fonte: Reprodução nossa a partir de Fink, Nadia. *Eduardo Galeano para meninas e meninos*. Florianópolis: Sur Livro, 2016.

Desse modo, o texto traz os momentos importantes da vida de Galeano e, ao mesmo tempo, apresenta o ponto de vista de quem o entrevistou, bem como os detalhes que fizeram parte desse contexto, como percebemos no recorte a seguir:

Pois é! Muitos anos depois, Eduardo mudou de estilo e não escreveu mais livros tão longos. E **nos contou** porque gostou dessa coisa de ir recortando palavrinhas: 'Com o passar dos anos, fui tirando as palavras que estavam a mais. Como posso explicar? É como tirar as folhas amarelas para que uma planta cresça com mais força.' (Fink, 2016d, n.p., grifo nosso).

Quanto ao assunto, desde as capas já é visível a intencionalidade de aproximar as histórias, acerca da vida dos cinco biografados, de um leitor infantil, que talvez não tenha conhecimento a respeito dessas personalidades ou de seus legados. Desse modo, as imagens do rosto de Frida, Violeta, Clarice, Galeano e de Che, retratados de forma carismática em ilustrações multicoloridas, aparecem legendadas em um destaque no qual se lê a seguinte inscrição "para meninas e meninos", como mostramos anteriormente na figura 14 (Fink, 2016). Esse recurso explícito não apenas sugere sobre a temática a ser contemplada, mas também favorece a conexão com o leitor pretendido, sem recorrer a estereótipos ou delimitações de gênero, evidenciando o propósito da coleção em evidenciar novos modelos de representação. Como reforça Fink:

Decidimos chamá-las assim, com o ‘anti’ na frente, para assumir uma posição de onde partimos para quebrar, de certa forma, os estereótipos da infância: as princesas para as meninas e os super-heróis para os meninos. Pelo contrário, nossa proposta para essas coleções é contar histórias de mulheres, homens e dissidências reais, biografias de pessoas importantes para o nosso continente, que fossem novos espelhos, verdadeiros e imperfeitos, onde as crianças pudessem se sentir mais refletidas (Fink apud Drum; Fronckowiak; Lindemann, 2025, n.p., tradução nossa).

Em seguida, na primeira página de cada uma das cinco obras, o personagem biografado é apresentado ao mesmo tempo que se faz uma contextualização a respeito da temática de gênero, que é o pano de fundo das coleções. Assim, de modo bastante informal e dialogal, o parágrafo de abertura do livro convida o leitor a refletir a respeito do que vem a caracterizar uma pessoa como antiprincesa ou anti-herói e por que suas histórias são diferentes das que falam de princesas e de heróis habituais, como podemos ver no texto inicial presente na obra 01.

Por que sempre que nos falam de história, nos contam sobre mulheres e homens “importantes”. Importantes como as princesas tão bem vestidinhas que não podem sair para brincar e se sujar? Ou importantes como os super-heróis e seus superpoderes que estão tão longe da gente? Algo assim, mas não: quando aqui dizemos “importantes”, estamos falando de quem se sujou para crescer e se divertir, de quem não ficou esperando sentado e de quem também usou superpoderes, mas outros: ter a coragem de fazer algo mais, procurar entender o mundo de outra maneira, saltar obstáculos e deixar uma obra que está além de qualquer tempo. Assim, começamos a tecer estes livros, pequenos ou grandes percursos de desenhos e palavras, para contar histórias que merecem ser contadas. Neste caso, a de Frida Kahlo (Fink, 2016a, p. 3, grifo da autora).

Já a obra 05 se diferencia um pouco das demais por apresentar, nessa primeira página, além do texto introdutório, uma homenagem de Eduardo Galeano a Che Guevara:

Por que será que o Che tem esse perigoso costume de seguir sempre renascendo? Quanto mais o insultam, o traem, mais ele nasce. Ele é o mais nascedor de todos. Não será porque o Che dizia o que pensava, e fazia o que dizia? Não será por isso que ele continua sendo tão extraordinário, em um mundo onde as palavras e as ações quase nunca se encontram, e quando se encontram, não se cumprimentam, porque não se reconhecem? (Fink, 2016e, n.p.)

Seguindo essa linha, percebemos que o tom expositivo – característico do jornalismo, da biografia e dos livros informativos, e coerente com o recorte da história dos personagens biografados por Fink – é empregado para apresentar detalhes relevantes e instigantes da vida de Frida, Violeta, Clarice, Galeano e Che. Esse recurso também assegura que o texto não subestime a criança; ao contrário, demonstra confiança em suas capacidades. Essa narrativa clara, respeitosa e, ao mesmo tempo, lúdica contempla uma intencionalidade emancipatória para meninas e meninos.



Isso porque a história de vida dessas importantes personalidades pode não ser algo que, comumente, viria chamar a atenção das crianças. No entanto, ao ser moldada em linguagem, formato e meio que estimulam o leitor quanto aos valores, à coragem, à sensibilidade, em face a aventuras, criatividade e superação de dificuldades, essa história se torna relevante para um público, especialmente, infantil, mas que também pode alcançar a todas as idades. Na figura 27 (referente à obra 01), podemos notar a delicadeza com que a autora conta para as crianças, que Frida e seu companheiro Diego compartilhavam o amor com outras pessoas, mesmo estando juntos. A informação, que poderia ter sido enfatizada de modo preconceituoso e dogmático ou sequer ter sido mencionada, é contada com leveza, sem julgamentos de valor moral, enaltecendo a liberdade.

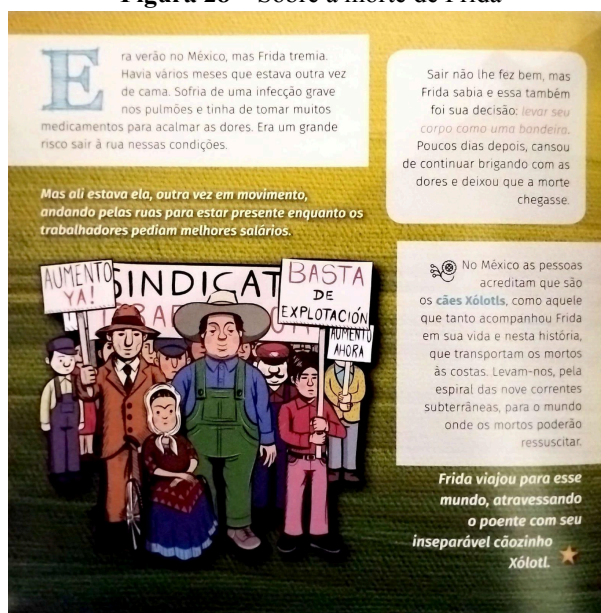
**Figura 27 – Sobre o amor livre de Frida e Diego**



Fonte: Reprodução nossa a partir de Fink, Nadia. *Frida Kahlo para meninas e meninos*. Florianópolis: Sur Livro, 2016.

Com esse mesmo tom leve e lúdico, a morte, um tema considerado tabu, especialmente para ser falado com crianças, é abordado nas cinco obras. Na obra 01 (figura 28), a morte de Frida foi contextualizada e mencionada de forma simples e direta: “Sair não lhe fez bem, mas Frida sabia e essa também foi sua decisão: levar seu corpo como uma bandeira. Poucos dias depois, cansou de continuar brigando com as dores e deixou que a morte chegasse” (Fink, 2016a, p. 22).

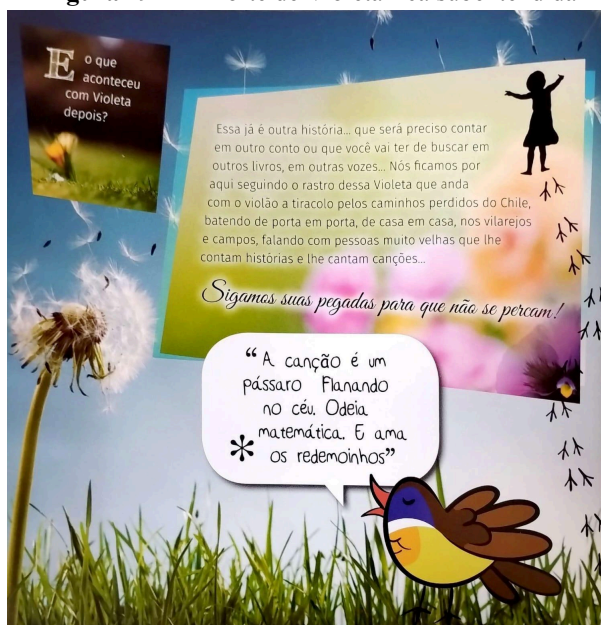
Figura 28 – Sobre a morte de Frida



Fonte: Reprodução nossa a partir de Fink, Nadia. *Frida Kahlo para meninas e meninos*. Florianópolis: Sur Livro, 2016.

Já na obra 02, a morte de Violeta fica implícita no texto, não é informado o que houve e instiga o leitor a procurar saber por outras fontes. Além disso, neste caso, a ilustração da página é o que complementa o sentido da narrativa (figura 29). Acreditamos que, diferentemente das demais obras, a falta de objetividade e clareza sobre o assunto seja proposital, já que se tratava de um suicídio. “Sigamos suas pegadas para que não se percam!” (Fink, 2016b, p. 22).

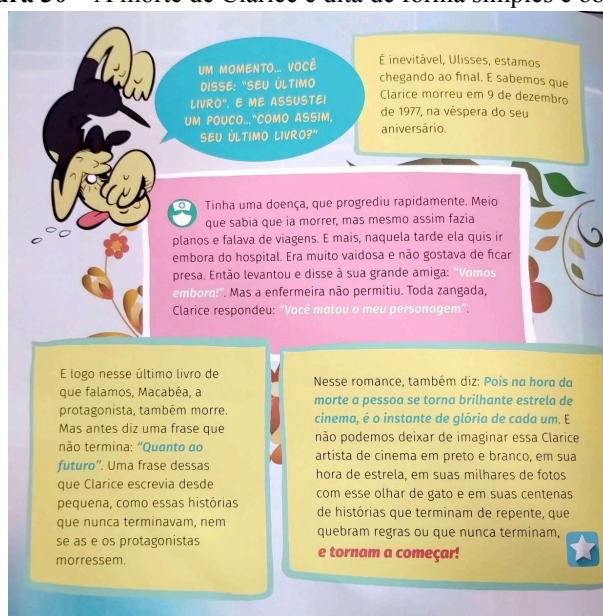
Figura 29 – A morte de Violeta fica subentendida



Fonte: Reprodução nossa a partir de Fink, Nadia. *Violeta Parra para meninas e meninos*. Florianópolis: Sur Livro, 2016.

Na obra 03, a morte de Clarice, assim como na maioria dos livros das coleções, é informada de forma bastante clara e direta, ao responder a uma questão do cãozinho Ulisses, mascote perguntador (figura 30): “É inevitável, Ulisses, estamos chegando ao final. E sabemos que Clarice morreu em 9 de dezembro de 1977, na véspera do seu aniversário” (Fink, 2016c, n.p.). Diferentemente da narrativa sobre a morte de Violeta, aqui o fim da vida da escritora é contextualizado: fala da doença que progrediu rapidamente, destaca algumas frases ditas pela biografada no fim da sua jornada e ainda faz relação com o último livro publicado em vida, *A hora da estrela*.

**Figura 30** – A morte de Clarice é dita de forma simples e objetiva



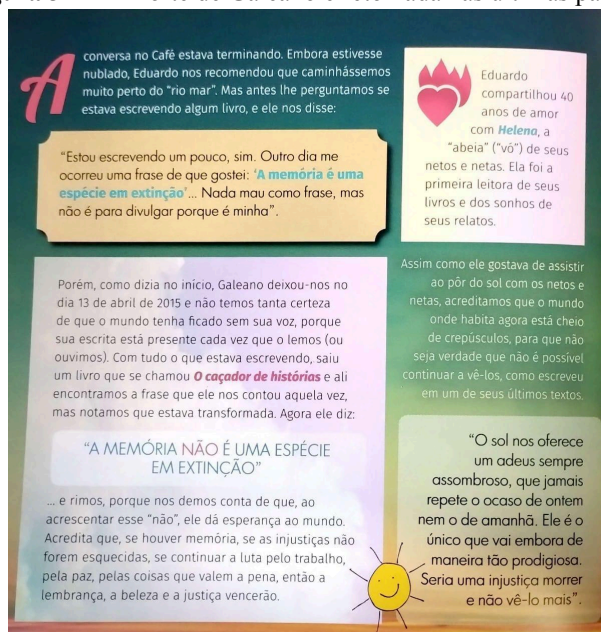
Fonte: Reprodução nossa a partir de Fink, Nadia. *Clarice Lispector para meninas e meninos*. Florianópolis: Sur Livro, 2016.

Ao contrário das obras da coleção *Antiprincesas*, as quais mencionaram a morte das personagens somente nas últimas páginas, a biografia de Eduardo Galeano já começa informando, logo no parágrafo introdutório: “Então, neste livro, já sabemos o final: Eduardo Galeano morreu há um ano exatinho. Já o sabemos desde o princípio, mas não importa. O que importa não é que ele não esteja mais aqui, e sim tudo o que fez enquanto estava” (Fink, 2016d, n.p.). Depois, nas páginas finais (figura 31), o fim da vida do escritor é retomado, com informação e sutileza. Evidentemente, como a narrativa sobre Galeano discorre a partir de uma entrevista que o escritor concedeu para a própria autora, Nadia Fink – que, como já mencionamos, também é a narradora –, Fink pode dar detalhes sobre esse encontro, inclusive apresentando um registro fotográfico que mostra ambos em um café (figura 32). Essa é outra



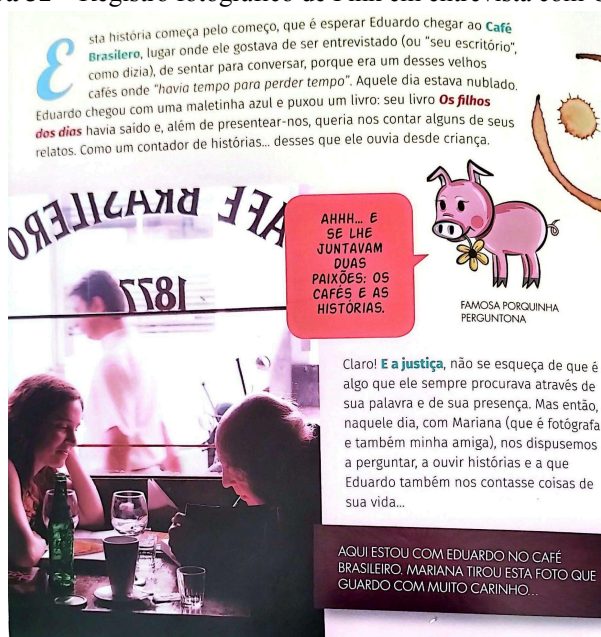
característica que diferencia a obra 04 do conjunto aqui analisado.

**Figura 31** – A morte de Galeano é retomada nas últimas páginas



Fonte: Reprodução nossa a partir de Fink, Nadia. *Eduardo Galeano para meninas e meninos*. Florianópolis: Sur Livro, 2016.

**Figura 32** – Registro fotográfico de Fink em entrevista com Galeano



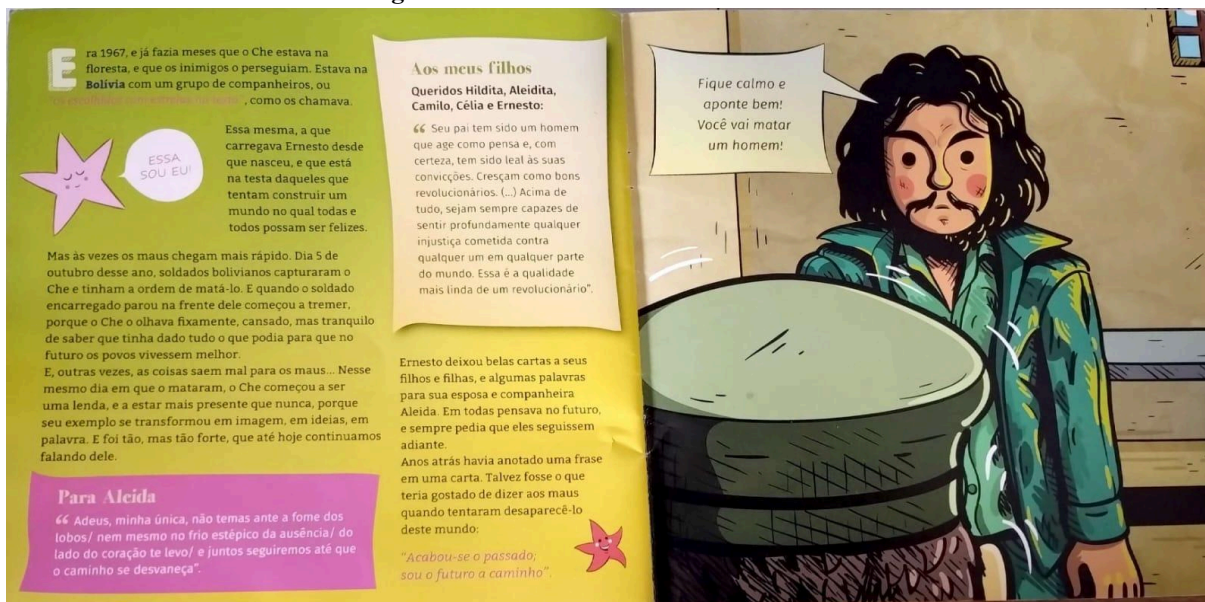
Fonte: Reprodução nossa a partir de Fink, Nadia. *Eduardo Galeano para meninas e meninos*. Florianópolis: Sur Livro, 2016.

A narrativa da obra 05 é concluída com o fim da perseguição, e da vida, de Che Guevara. Além de ser mencionada de forma clara, a morte é contextualizada com informações que conferem credibilidade, ressaltando um dos princípios da biografia, e com um tom lúdico, que explica de forma simples a complexidade em torno da captura do anti-herói. Além disso,



são apresentados trechos das cartas que Che havia deixado para a esposa e para os filhos (figura 33): “Cresçam como bons revolucionários. (...) Acima de tudo, sejam sempre capazes de sentir profundamente qualquer injustiça cometida contra qualquer um em qualquer parte do mundo. Essa é a qualidade mais linda de um revolucionário” (Fink, 2016e, n.p.).

**Figura 33** – A morte de Che contextualizada



Fonte: Reprodução nossa a partir de Fink, Nadia. *Che Guevara para meninas e meninos*. Florianópolis: Sur Livro, 2016.

Esse conjunto de estratégias textuais contribui para que as biografias sejam narradas de forma envolvente, sem deixar de ser informativas, simples, claras e lúdicas. Ao mesmo tempo que rompem com expectativas de gênero, ao contextualizar aspectos e características dos personagens que os fazem ser considerados como antiprincesas e anti-heróis: Frida se vestia como queria, inclusive buscando se parecer com um homem, atitude que contraria os estereótipos femininos, especialmente dada a época vivida; Violeta negou a vontade do então marido que queria que ela abandonasse a música para ser esposa e ficar em casa, como era esperado para as mulheres; Clarice renunciou a vida de madame para ser fiel aos seus princípios e, enquanto cuidava dos filhos, colocava sua máquina de escrever no colo para transformar a sua liberdade criativa em textos singulares; a sensibilidade por trás da coragem de Che, um homem que além de contribuir para a liberdade de Cuba, também se importava em cuidar das pessoas doentes que encontrava pelas suas andanças e, por falar em sensibilidade, temos Galeano, que escrevia textos que ressoaram no mundo todo, sem deixar de lado a preocupação com a justiça social e a admiração a mulheres que tinham feitos grandiosos, a exemplo de Frida e Violeta.

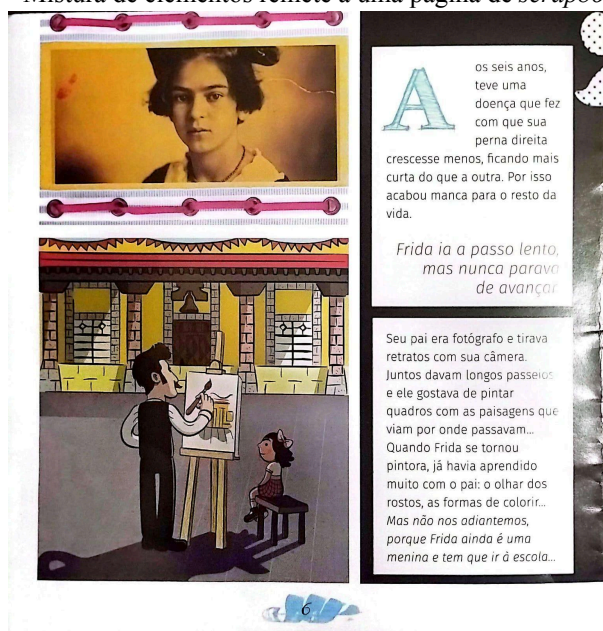
Assim, podemos ver que, em todas as obras das coleções de Fink (2016), os protagonistas são representados em sua humanidade, com virtudes e contradições, evitando tanto a caricatura quanto o heroísmo idealizado.

### **6.2.2 A potência do olhar: linguagem visual, construção de gênero e relação texto-imagem**

Ao seguirmos com a observação das obras das coleções de Fink (2016), percebemos que a relação entre texto e imagem, já evidenciada ao longo da análise, se intensifica pela forma como ambos os elementos dialogam na construção do sentido. A narrativa, portanto, não se sustenta apenas na palavra escrita, mas se expande por meio da colaboração dinâmica entre texto e imagem (Linden, 2011), aspecto que também a caracteriza como livro ilustrado (Farbiarz e Lacerda, 2018). A linguagem visual, nesse contexto, assume um papel importante, não como enfeite, mas como recurso complementar para a elaboração de significados. As ilustrações de Pitu Saá, em conexão com o projeto gráfico das coleções, funcionam como espaço para a ressignificação dos padrões de gênero, ao mesmo tempo em que aproximam os personagens biografados (ao mostrarem suas vidas com vulnerabilidades e superações reais) das crianças.

A estética das obras apresenta certa coerência visual, embora não haja um padrão uniforme em toda a coleção. De modo geral, a composição mantém um estilo dinâmico, com traços que valorizam o movimento e a expressividade dos personagens. Nas obras da coleção *Antiprincesas*, por exemplo, algumas páginas recorrem a uma disposição de elementos que remete ao *scrapbook* (um tipo de álbum personalizado com colagens de figuras e texturas), como se observa na figura 34, que reproduz uma página da obra dedicada a Frida Kahlo.

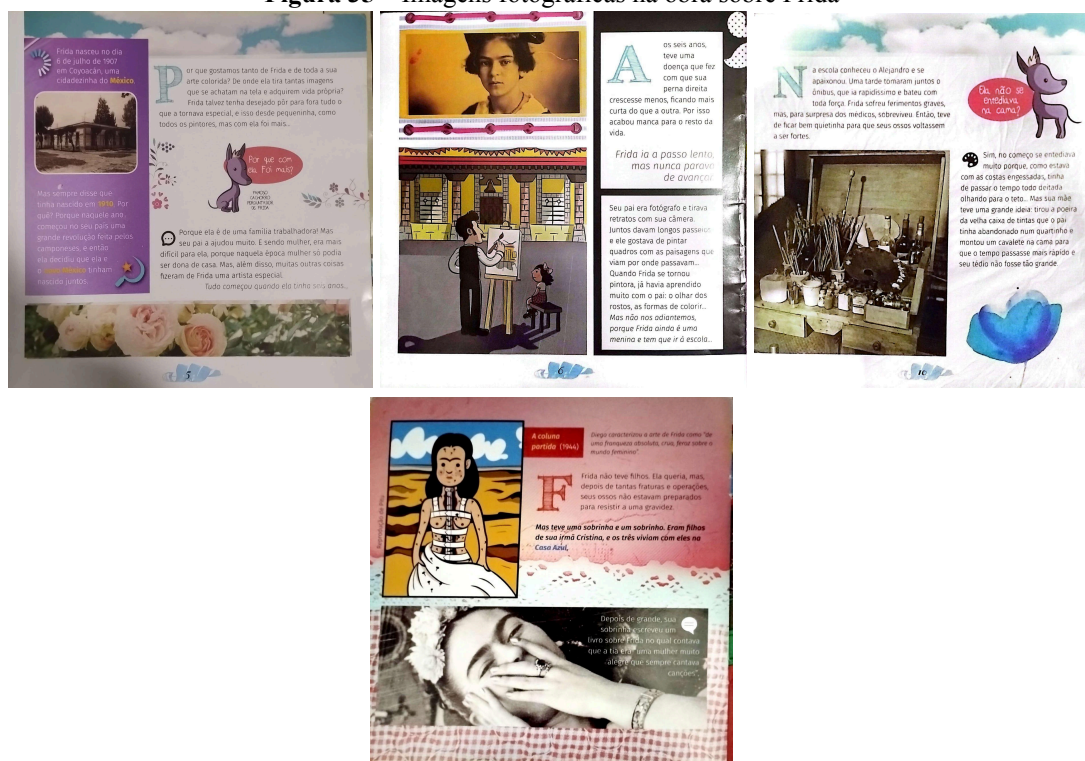
**Figura 34** – Mistura de elementos remete a uma página de *scrapbook* (obra 01)



Fonte: Reprodução nossa a partir de Fink, Nadia. *Frida Kahlo para meninas e meninos*. Florianópolis: Sur Livro, 2016.

Também são usadas, na composição visual das coleções, imagens fotográficas, as quais contribuem para a confirmação das histórias e que caracterizam a credibilidade prevista na biografia (Buitoni, 2011), como percebemos na obra 01 (figura 35), com imagens que mostram, por exemplo, Frida criança e ainda a caixa de pintura que sua mãe lhe deu para passar o tempo enquanto se recuperava no hospital.

**Figura 35 – Imagens fotográficas na obra sobre Frida**



Fonte: Reprodução nossa a partir de Fink, Nadia. *Frida Kahlo para meninas e meninos*. Florianópolis: Sur Livro, 2016.

Na obra 03, também podemos ver Clarice em uma imagem de fundo e também em alguns pequenos retratos (figura 36) .



Figura 36 – Imagens fotográficas na obra sobre Clarice



Fonte: Reprodução e adaptação nossa a partir de Fink, Nadia. *Clarice Lispector para meninas e meninos*. Florianópolis: Sur Livro, 2016.

Já na obra 04, há um registro da entrevista que o escritor concedeu para Fink, imagens de Galeano e outras de escritores que o inspiraram (figura 37).

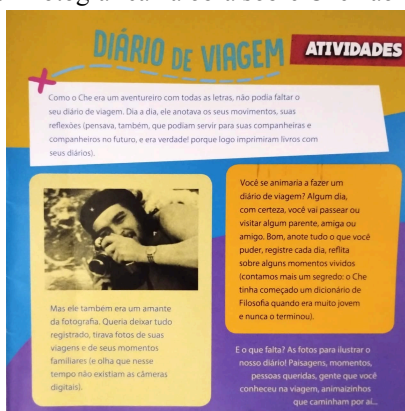
**Figura 37 – Imagens fotográficas na obra sobre Galeano**



Fonte: Reprodução e adaptação nossa a partir de Fink, Nadia. *Eduardo Galeano para meninas e meninos*. Florianópolis: Sur Livro, 2016.

No entanto, nas obras de Violeta e de Che, apesar de também terem registros fotográficos, há algumas particularidades que acabam fugindo da qualificação a elas atribuídas quando se trata de biografias. Na obra 05, por exemplo, há apenas uma fotografia que mostra Che (figura 38), mas ela não complementa nem ilustra a narrativa, já que foi apresentada somente nas últimas páginas as quais são compartilhadas atividades.

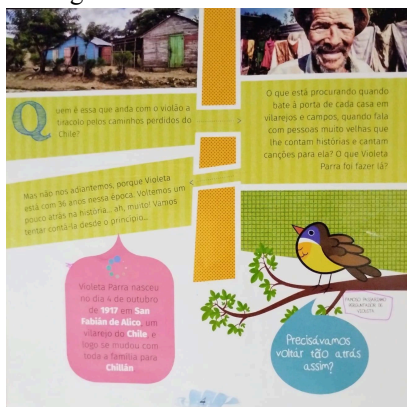
**Figura 38 – Imagem fotográfica na obra sobre Che não faz parte da narrativa**



Fonte: Reprodução nossa a partir de Fink, Nadia. *Che Guevara para meninas e meninos*. Florianópolis: Sur Livro, 2016.

Na obra 02, as únicas imagens presentes na narrativa representam o povo sofrido do Chile e os vilarejos por onde Violeta percorria. Em nenhuma delas Violeta aparece (figura 39).

**Figura 39** - Imagens fotográficas na obra sobre Violeta não mostram a artista



Fonte: Reprodução nossa a partir de Fink, Nadia. *Violeta Parra para meninas e meninos*. Florianópolis: Sur Livro, 2016.

Por outro lado, as ilustrações, que são importantes pois agregam sentido à narrativa (Tavares, 2018) e ainda porque comunicam em múltiplas camadas, contribuindo “à expansão do imaginário de quem lê” (Vasconcelos; Ramos, 2024, p. 200), estão presentes do início ao fim em todas as obras. Com traços simplificados, formas arredondadas e cores vibrantes e saturadas (figura 40) os desenhos remetem à cultura da América Latina, reforçando o pertencimento dos personagens. Essas características, que são um padrão recorrente nas duas coleções, contribuem para que a apresentação dos biografados seja ainda mais atrativa para as crianças.



**Figura 40** – Ilustrações coloridas e com traços simplificados são recorrentes nas obras



Fonte: Reprodução nossa a partir de Fink, Nadia. *Coleção Antiprincesas e Coleção Anti-heróis*. Florianópolis: Sur Livro, 2016.

A diagramação dos dois conjuntos segue o mesmo padrão de organização na maior parte das obras, o que também contribui para o objetivo de cativar o leitor. Isso porque apresenta textos em parágrafos curtos e fonte clara, cujo tamanho é confortável, nem muito pequeno e nem muito grande, enquanto as imagens ocupam maior espaço, sinalizando que a narrativa visual é central para as coleções (figuras 41, 42, 43, 44 e 45). Dessa forma, texto e imagem narram conjuntamente às biografias que, ao mesmo tempo, documentam e ressignificam a vida dos personagens, oferecendo à criança leitora modelos de autenticidade.



Figura 41 -Diagramação recorrente nas coleções: obra 01



Fonte: Reprodução nossa a partir de Fink, Nadia. *Frida Kahlo para meninas e meninos*. Florianópolis: Sur Livro, 2016.

Figura 42 - Diagramação recorrente nas coleções: obra 02



Fonte: Reprodução nossa a partir de Fink, Nadia. *Violeta Parra para meninas e meninos*. Florianópolis: Sur Livro, 2016.



Figura 43 - Diagramação recorrente nas coleções: obra 03



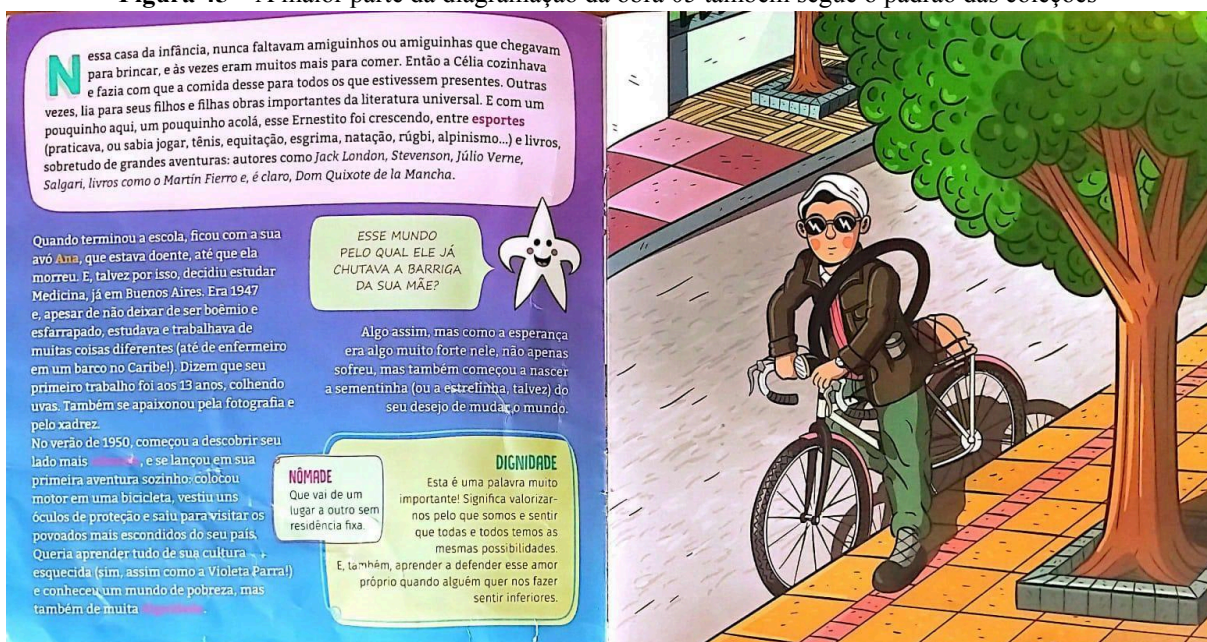
Fonte: Reprodução nossa a partir de Fink, Nadia. *Clarice Lispector para meninas e meninos*. Florianópolis: Sur Livro, 2016.

Figura 44 - Diagramação recorrente nas coleções: obra 04



Fonte: Reprodução nossa a partir de Fink, Nadia. *Eduardo Galeano para meninas e meninos*. Florianópolis: Sur Livro, 2016.

Figura 45 – A maior parte da diagramação da obra 05 também segue o padrão das coleções

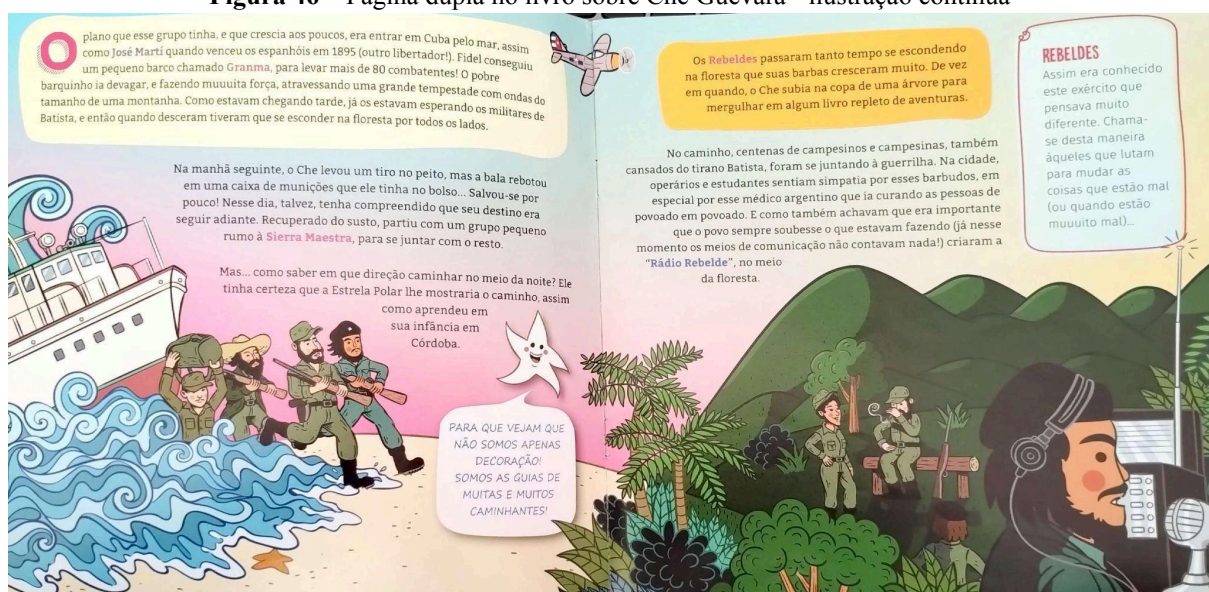


Fonte: Reprodução nossa a partir de Fink, Nadia. *Che Guevara para meninas e meninos*. Florianópolis: Sur Livro, 2016.

Outro atributo da diagramação enfatizado no livro ilustrado é a página dupla. Conforme Linden (2011, p. 62-65), “textos e imagens se organizam livremente nesse espaço, tornando-o um campo fundamental de registro e expressão”. Nas três obras da coleção *Antiprincesas* (figuras 41, 42 e 43), a página da esquerda é majoritariamente ocupada por texto (ainda que tenha um plano de fundo ilustrativo), enquanto que a da direita é reservada para a ilustração (vez ou outra há um complemento textual sobre a imagem). Na coleção *Anti-heróis*, a obra sobre Galeano segue o mesmo padrão de diagramação das obras sobre Frida, Violeta e Clarice, como mostramos na figura 44. No entanto, a obra sobre Che, que em sua maior parte também repete essa estrutura (figura 45), apresenta duas duplas de páginas que dividem igualmente o espaço para texto e imagem, conforme elucida a figura a seguir.



Figura 46 – Página dupla no livro sobre Che Guevara - ilustração contínua



Fonte: Reprodução nossa a partir de Fink, Nadia. *Che Guevara para meninas e meninos*. Florianópolis: Sur Livro, 2016.

Nessa dupla de páginas (figura 46), ilustração e texto escrito se estendem no espaço total para narrar, com destaque, um momento importante da trajetória de Che. Na página à esquerda, a narrativa mostra (pela linguagem visual e textual) como os Rebeldes (grupo liderado pelo biografado em questão) pretendiam fazer para libertar Cuba dos ditadores:

O plano que esse grupo tinha, e que crescia aos poucos, era entrar em Cuba pelo mar, assim como José Martí quando venceu os espanhóis em 1895 (outro libertador!). Fidel conseguiu um pequeno barco chamado Granma, para levar mais de 80 combatentes! O pobre barquinho ia devagar, e fazendo muuuita força, atravessando uma grande tempestade com ondas do tamanho de uma montanha. Como estavam chegando tarde, já os estavam esperando os militares de Batista, e então quando desceram tiveram que se esconder na floresta por todos os lados. Na manhã seguinte, o Che levou um tiro no peito, mas a bala rebateu em uma caixa de munições que ele tinha no bolso... Salvou-se por pouco! Nesse dia, talvez tenha compreendido que seu destino era seguir adiante. Recuperado do susto, partiu com grupo pequeno rumo à Sierra Maestra, para se juntar com o resto. Mas... como saber em que direção caminhar no meio da noite Ele tinha certeza que Estrela Pollar lhe mostraria o caminho, assim como aprendeu em sua infância em Córdoba (Fink, 2016e, n.p.).

No canto inferior direito da página esquerda, há um comentário do mascote da narrativa, a estrelinha perguntona: “Para que vejam que não somos apenas decoração! Somos guias de muitas e muitos caminhantes!” (Fink, 2016e, n.p.). Na página da direita, a sequência textual, detalhada pela ilustração, discorre como o grupo comunicava sobre seus feitos:

Os Rebeldes passaram tanto tempo se escondendo na floresta que suas barbas cresceram muito. De vez em quando, o Che subia na copa de uma árvore para mergulhar em algum livro repleto de aventuras. No caminho, centenas de campesinos e campesinas, também cansados do tirano Batista, foram se juntando à guerrilha. Na cidade, operários e estudantes sentiam simpatia por esses barbudos, em especial por esse médico argentino que ia curando as pessoas de povoado em povoado. E como também achavam que era importante que o povo sempre soubesse o que estavam fazendo (já nesse momento os meios de comunicação não contavam nada!) criaram a “Rádio Rebelde”, no meio da floresta (Fink, 2016e, n.p.).

Além disso, há um box explicativo no canto superior direito da página direita explicando sobre o que seriam “Rebeldes”: “Assim era conhecido este exército que pensava muito diferente. Chama-se desta maneira àqueles que lutam para mudar as coisas que estão mal (ou quando estão muito mal)...” (Fink, 2016e, n.p.).

Na segunda sequência (figura 47), a ilustração também ocupa a área de ambas as páginas e, apesar de ter alguns traços e cores que indicam certa continuidade, se refere a dois eventos importantes, porém distintos: na página à esquerda o destaque é para o momento em Santa Clara, quando os guerrilheiros descarrilharam um trem, enquanto que, na página à direita, são ressaltadas a derrubada da ponte Falcón e a chegada do grupo em Havana após a libertação de Cuba, como podemos ver a seguir.

**Figura 47 – Segunda dupla de páginas no livro sobre Che Guevara**



Fonte: Reprodução nossa a partir de Fink, Nadia. *Che Guevara para meninas e meninos*. Florianópolis: Sur Livro, 2016.

Seguindo essa lógica, a narrativa textual igualmente se apropria da amplitude das folhas para discorrer sobre esses marcos relevantes na biografia de Che. Assim, na página à

esquerda, o texto discorre da seguinte forma:

O Che chegou à Santa Clara, a última cidade antes da capital (Havana), com sua guerrilha de 364 sonhadores e sonhadoras, e cada um com sua própria estrela. Arrastavam os pés de cansaço, mas andavam com a alegria da vitória próxima. O inimigo os estavam esperando, com 3000 soldados e um assustador trem blindado que levava mais de 400 soldados e um enorme canhão. Então, as pessoas do povo, que queriam ser livres, fizeram barricadas nas ruas para impedir a passagem dos soldados de Batista. Um grupo de guerrilheiros, com muita astúcia e coragem, conseguiu levantar as vias e fez com que o trem blindado, que parecia invencível, descarrilhasse. Também derrubaram a Ponte Falcón, para encurralar o inimigo. Mas a ponte não terminou de cair, e então o Che a chutou com o pé... E aí ela caiu inteirinha! Seus companheiros e companheiras riam e diziam: “O Che tem tanta força que derrubou a ponte com um chute.” (Fink, 2016e, n.p.)

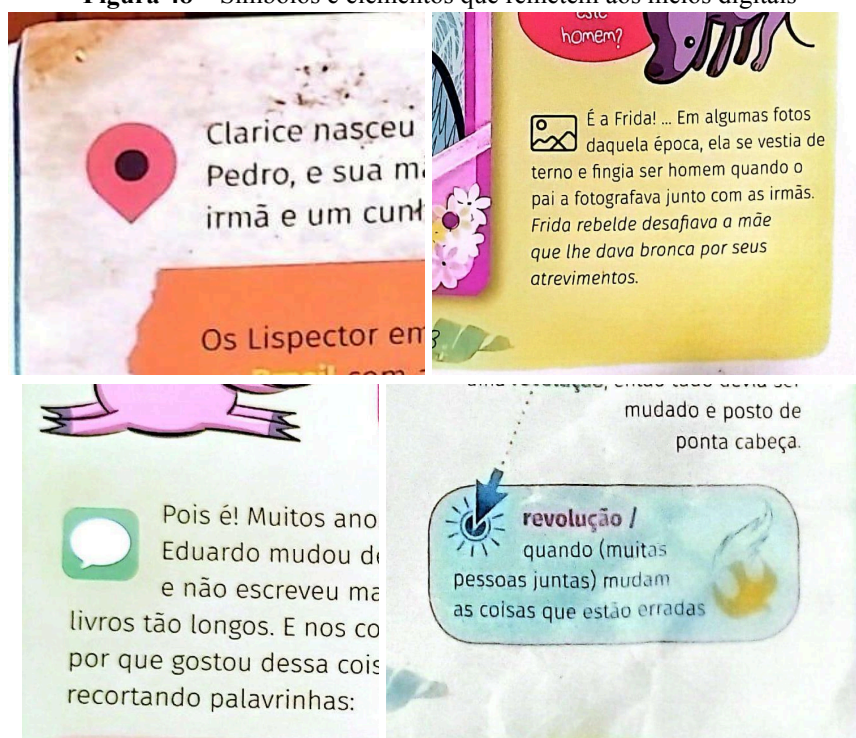
Na página à direita, a narrativa verbal continua contando que:

O Capitão do Exército inimigo se rendeu e todo mundo festejou nas ruas. Imaginem o que eles devem ter sentido! A cidade ia ficar com suas colheitas e seu trabalho. Foi como um sonho transformado em realidade. E a mesma coisa aconteceu no país inteiro. O ditador Batista fugiu, foi se esconder bem longe, e entregou o poder aos rebeldes. As colunas de Fidel, Camilo e Raúl já tinham libertado outras cidades de Cuba e caminhavam rumo à Havana. Quando chegaram, as pessoas os receberam como heróis....Mas neste caso, o herói foi o povo determinado a não ser pisoteado (Fink, 2016e, n.p.).

Assim, nessa relação entre texto e imagem, cujo “significado surge da interação entre os dois” (Linden, 2011, p. 121), percebemos, a partir da colaboração, uma narrativa que foge dos modelos típicos de representação de figuras femininas e masculinas, propondo outras formas de olhar para personagens e ainda de narrar histórias de vida que também podem ser fonte de inspiração, inclusive adaptando o gênero biografia para a infância. São possibilidades que, somadas a recursos que fazem o formato do livro infantil híbrido (Bajour, 2023), podem tornar a leitura interativa ao dialogar com os modos contemporâneos de recepção da infância, fortemente marcada pela presença das mídias digitais. Nas coleções estudadas percebemos alguns elementos, formatos e símbolos que carregam semelhanças com os usados em redes sociais, sites, blogs, jogos e em outras plataformas disponíveis na internet, como, por exemplo, o alfinete que remete à localização em mapas online, o ícone que lembra um arquivo digital de imagem, um balão de texto como o usado nos aplicativos de mensagens e a seta tal qual estivesse clicando em um link, conforme mostra o conjunto de imagens na figura 48.



**Figura 48** – Símbolos e elementos que remetem aos meios digitais



Fonte: Adaptado a partir de Fink, Nadia. *Coleções Antiprinças e Anti-heróis*. Florianópolis: Sur Livro, 2016.

A combinação entre um texto inspirador e uma imagem que amplia seu significado pode ser observada no fragmento “Frida ia a passo lento, mas nunca parava de avançar” (Fink, 2016a, p. 6), cuja riqueza de sentidos é potencializada pela ilustração da página 7 (figura 49). Nela, vemos a representação de uma criança que, sob um olhar mais superficial (talvez o de um adulto) poderia parecer vulnerável, seja pela fragilidade física, sugerida pelas pernas finas, seja pelos marcadores de infância, como o laço no cabelo e o ursinho na mão. No entanto, o aprofundamento do olhar pode ir de encontro à ideia de fragilidade, normalmente associada ao feminino, pois o acréscimo da representação de sua sombra acaba dotando força e imponência à menina.

**Figura 49** – Páginas 6 e 7 da obra sobre Frida<sup>81</sup>



Fonte: Reprodução nossa a partir de Fink, Nadia. *Frida Kahlo para meninas e meninos*. Florianópolis: Sur Livro, 2016.

Logo, identificamos que o tratamento dado às questões de gênero constitui o ponto central das coleções. Na *Antiprincesas*, a proposta é romper com os estereótipos (Fink apud Drum; Fronckowiak; Lindemann, 2025; Rippon, 2019) que associam meninas à beleza, à espera ou à fragilidade. Já na *Anti-heróis*, a narrativa busca desafiar padrões de masculinidade ligados à força física, à ausência de sentimentos e à violência (Bola, 2020). Che e Galeano são retratados como figuras políticas e culturais que expressaram emoções, dúvidas e coletividade, indicando que ser homem também pode significar ter sensibilidade, empatia e engajamento. Essas perspectivas foram confirmadas pela escritora:

pensamos nossos contos com perspectiva de gênero, a partir de um lugar que valorize a vida e obra dessas mulheres e deixe um pouco de lado os homens que as cercavam. Claro, sem faltar à verdade, como a importância que Diego Rivera teve na vida de Frida [...]. Mas queríamos mostrar que as mulheres sempre fizeram coisas que parecem extraordinárias, mas que a história se encarregou de deixar um pouco à margem. No caso dos anti-heróis também há a perspectiva de igualdade, porque falamos de homens sensíveis, que sofrem e sentem prazer igualmente (Fink apud Drum; Fronckowiak; Lindemann, 2025, n.p., tradução nossa).

A partir dos aspectos analisados, podemos afirmar que as obras estudadas demonstram coerência ao articular narrativas biográficas que, em alguns momentos, dialogam com o universo dos contos, associadas a uma diagramação que, na maioria das obras, organiza texto e imagem de forma intuitiva, clara e atrativa. Essa combinação contribui para que as histórias

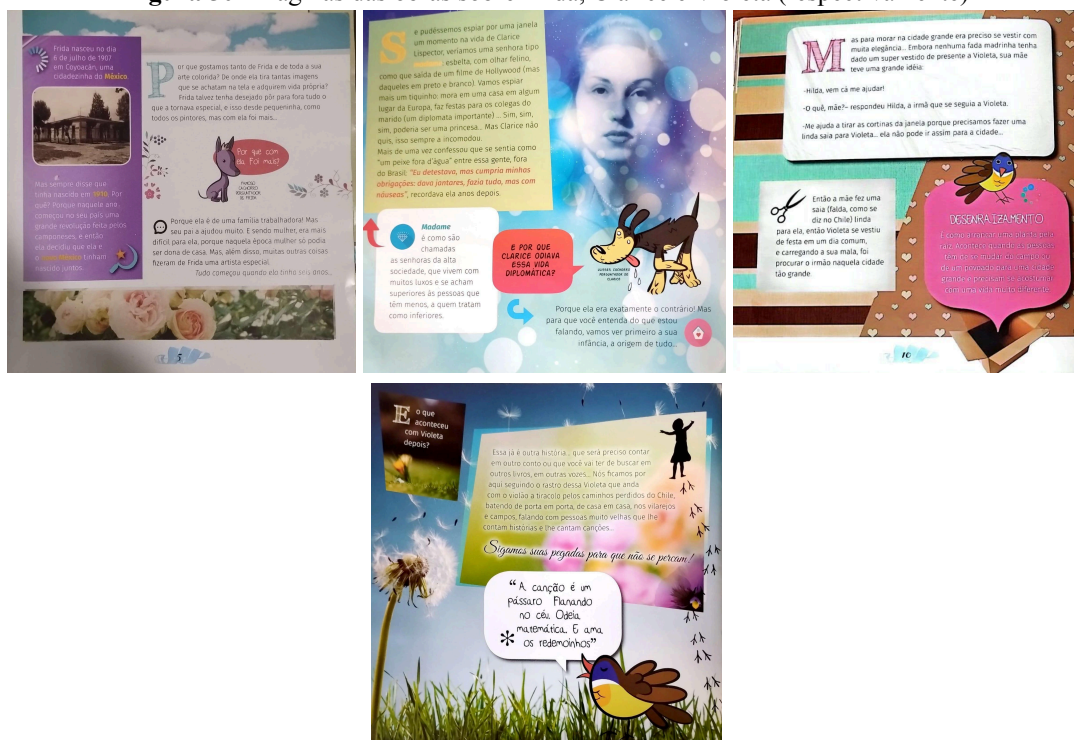
<sup>81</sup> A paginação é um recurso presente somente nas obras sobre Frida e Violeta, nas demais obras das coleções *Antiprincesas* e *Anti-heróis* não se tem a numeração das páginas. Essa flexibilidade para o elemento é esperada em livros ilustrados (Linden, 2011).



dos biografados sejam contadas sob uma perspectiva de gênero, eixo central das coleções. Esse conjunto, interessante tanto pela forma quanto pelo conteúdo, oferece às crianças novas possibilidades de identificação e inspiração baseadas em figuras reais.

Entretanto, é importante reconhecer que nem todas as escolhas gráficas são igualmente bem-sucedidas. Em algumas páginas (figura 50), nota-se um excesso de elementos visuais, com mistura de estilos, cores e adereços que podem comprometer a legibilidade e dispersar a atenção do leitor, sobretudo das crianças que ainda estão desenvolvendo seu olhar para as imagens.

**Figura 50** – Páginas das obras sobre Frida, Clarice e Violeta (respectivamente)



Fonte: Reprodução nossa a partir de Fink, Nadia. *Coleção Antiprinçasas*. Florianópolis: Sur Livro, 2016.

Essa densidade visual, por mais que traduza o dinamismo e a intensidade dos personagens retratados, às vezes dificulta a fluidez da leitura e enfraquece a harmonia entre texto e imagem. Ainda assim, tais aspectos não anulam o valor das coleções, que permanecem relevantes por apresentarem representações de gênero mais plurais.

### 6.2.3 Nuances internas das obras: singularidades, encontros e ausências

Ao observarmos as coleções *Antiprinçasas* e *Anti-heróis* (Fink, 2016), é possível percebermos, como já mencionamos, a intenção de revisitar figuras históricas a partir de um

olhar sensível e comprometido com a desconstrução dos estereótipos de gênero. Ainda que o propósito comum seja o de humanizar personagens que ultrapassaram as fronteiras do convencional, cada biografia se estrutura de forma particular, revelando nuances que variam entre a força, a arte, a resistência e a palavra. Nesse sentido, o mérito da autora Nadia Fink está em aproximar o público infantil de narrativas que antes lhes eram distantes, tanto pela linguagem quanto pelo contexto em que essas personalidades viveram.

No entanto, ao colocarmos as obras lado a lado, percebemos que algumas delas não desenvolvem certos aspectos que, embora sugeridos, não ganham a mesma profundidade. As biografias de Frida Kahlo e Violeta Parra, por exemplo, exploram com maior intensidade a experiência subjetiva e o vínculo entre o sofrimento e a criação artística, o que favorece uma leitura mais sensível e emocional. Já as narrativas sobre Clarice Lispector e Eduardo Galeano privilegiam o aspecto intelectual e a relação com a palavra, mas também poderiam ampliar um pouco mais o olhar para o contexto social e político que permeou suas obras, evidenciando, por exemplo, como as desigualdades de gênero e de classe atravessaram suas trajetórias. No caso de Che Guevara, embora a dimensão histórica esteja fortemente marcada, a ênfase na figura do líder revolucionário poderia ser melhor equilibrada com o olhar mais humanizado que, em alguns momentos, revela o sujeito por trás do ícone político.

Essas diferenças não diminuem o valor das biografias, mas evidenciam caminhos possíveis para a ampliação de sentidos. A inclusão de aspectos afetivos, culturais e comuns em personagens masculinos – como o fizeram nas narrativas femininas – contribuiria para uma abordagem mais equitativa e plural das masculinidades, rompendo com o imaginário de heroísmo habitual ainda presente. Do mesmo modo, a inserção de mais elementos relacionados à infância dessas personalidades poderia favorecer a aproximação com o leitor infantil, contribuindo para a identificação e o reconhecimento de que todos os sujeitos, antes de se tornarem referências, foram também crianças com sonhos, medos e descobertas.

Essas singularidades poderiam se manifestar tanto na linguagem verbal quanto na visual. As ilustrações, ao dialogarem com os textos, têm a potência de traduzir essas camadas de sentido por meio de cores, gestos e expressões, evocando dimensões simbólicas que a palavra, por vezes, não alcança. Assim, um retrato mais afetivo de Che Guevara ou um olhar mais político sobre Clarice e Violeta, por exemplo, enriqueceriam ainda mais as coleções, fortalecendo sua proposta inicial de desconstruir estereótipos e revelar múltiplas formas de existir.

Por outro lado, em ambas as coleções, a biografia se apresenta como um gênero capaz

de narrar vidas reais com verossimilhança, sem perder de vista o lúdico, a criatividade e a potência da infância. Além disso, se mostra como um formato interessante para a promoção da equidade de gênero. Por fim, consideramos que as coleções são interessantes para serem compartilhadas com crianças em mediação de leitura, pois informam, emancipam e contribuem para que elas construam imaginários mais plurais e igualitários, ao mesmo tempo que lhe apresentam inspirações de pessoas livres, autênticas, sensíveis e reais. Esse aspecto dialoga com as reflexões de Adichie (2015, p. 28), para quem “precisamos criar nossas filhas de uma maneira diferente. Também precisamos criar nossos filhos de uma maneira diferente”, destacando a urgência em pensarmos, desde a infância, para além dos padrões comumente reservados para o feminino e para o masculino.

Pensando nisso, e visando ainda atender o nosso terceiro objetivo, preparamos para o capítulo final da tese uma sugestão de como a mediação de leitura das obras das coleções aqui exploradas, pode ser realizada com o público infantil. Reforçamos que não se trata do jeito certo ou da única forma possível de compartilhar essas leituras, mas sim de uma indicação de caminho que pode ser percorrido, alterado, refeito e retomado (sempre que necessário) por pais, cuidadores, educadores e demais adultos que se interessarem pela temática de gênero e pelo ato gentil e afetuoso de ler para e com crianças.

## 7 DA ANÁLISE À PRÁTICA: DIRETRIZES DE APOIO PARA A MEDIAÇÃO DE LEITURA COM AS COLEÇÕES *ANTIPRINCESAS* E *ANTI-HERÓIS*

Esta proposta tem como foco apoiar adultos que queiram utilizar as biografias adaptadas para crianças<sup>82</sup> das coleções<sup>83</sup> *Antiprincesas* e *Anti-heróis* (Fink, 2016) como ferramenta para estimular o pensamento crítico sobre gênero e promover valores de igualdade e respeito desde a infância. Antes de qualquer ação, é fundamental compartilharmos alguns princípios básicos para que a mediação de leitura ocorra de forma confortável, segura e atrativa. Lembramos que o modelo é flexível e pode ser adaptado o quanto for necessário, seja pensando na idade da criança ou no contexto em que ela está inserida. Nosso objetivo é que, por meio dessas narrativas biográficas e da mediação atenta, seja possível promover a equidade de gênero desde os primeiros anos de vida e contribuir para a desconstrução de estereótipos ao auxiliar adultos cuidadores e educadores a perceber que há inúmeras formas de ser e existir no mundo.

### 7.1 Por onde começar: mediação, infância e diálogo

As histórias das coleções *Antiprincesas* e *Anti-heróis* (Fink, 2016) não são histórias de ficção, mas narrativas de vidas reais que oferecem modelos diversos de autonomia, resiliência e quebra de padrões. A biografia, dessa forma, humaniza e contextualiza essas vivências. A mensagem das narrativas não está apenas no texto. Desse modo, a linguagem visual é carregada de significados que complementam e até expandem o que está escrito.

Quando pensamos em mediação e em infância, precisamos considerar que haja um espaço seguro onde crianças e adultos se sintam à vontade para expressar dúvidas, sentimentos e opiniões, sem julgamentos, de tal forma que as diferenças de ideias sejam acolhidas e dialogadas. Falar sobre a temática de gênero não significa doutrinar, mas oferecer

<sup>82</sup> Nossa sugestão é pensada para crianças com idade entre 6 e 10 anos, considerando desde o processo inicial de alfabetização até o 5º ano do ensino fundamental.

<sup>83</sup>Reconhecemos que a implementação desta proposta de mediação está condicionada à disponibilidade das obras das coleções *Antiprincesas* e *Anti-heróis*, cuja aquisição nem sempre é viável diante das limitações orçamentárias de escolas, educadores e famílias. Nosso desejo seria garantir que toda criança tivesse acesso a livros que ampliem seus modos de ver e estar no mundo, mas sabemos que essa transformação exige políticas públicas de incentivo à leitura, investimentos em bibliotecas escolares e comunitárias, e o fortalecimento de programas como o PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático), que vêm gradualmente incorporando obras contemporâneas de caráter crítico e inclusivo em seus acervos. Iniciativas de compartilhamento entre escolas, projetos de leitura colaborativos e bibliotecas digitais também podem constituir caminhos para aproximar essas obras das infâncias que delas mais necessitam.

Mais informações sobre o PNLD estão disponíveis em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pnld-o-que-e-e-como-funciona-o-programa-nacional-do-livro/>. Acesso em: outubro de 2025.

lentes para que a criança perceba e questione estereótipos, desenvolvendo sua própria autonomia de pensamento. Com esses princípios em mente, podemos pensar nas etapas da mediação que pode ser dividida em três momentos-chave: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura.

## **7.2 Antes da leitura: preparando o terreno para a reflexão**

Esta etapa visa oferecer uma escuta atenta para a criança e contribuir para a evolução da sua curiosidade natural, permitindo a identificação de conhecimentos prévios e suas primeiras hipóteses sobre a história. Ao abrir esse espaço de conversa inicial, preparamos o terreno para a caminhada que será feita pela vida dos biografados e para as questões relacionadas às desigualdades de gênero que poderão surgir.

### **7.2.1 Apresentação da capa e título**

Iniciaremos pela apresentação da capa e dos seus elementos, instigando as crianças a interagirem a partir de perguntas como: O que você vê na capa? O que o título *Antiprincesas* ou *Anti-heróis* te faz pensar? O que significa ser anti algo? Você conhece essa pessoa? Importante que a criança seja ouvida de forma atenta, acolhedora e por completo: sua fala, suas expressões, seus gestos e, inclusive, seus silêncios.

Na sequência podemos focar na biografia, explicando de forma breve que se trata de uma história de uma pessoa de verdade, que existiu, com desafios e conquistas reais. Podemos envolvê-las nesse momento com a questão: O que você acha que é mais legal em ler a história de alguém de verdade?

### **7.2.2 Quebra de expectativas**

Agora é a etapa em que vamos entrar na temática de gênero. Podemos conversar sobre o que as crianças geralmente esperam de histórias sobre princesas e heróis: O que uma princesa geralmente faz ou não faz? E um herói? Você acha que essas “antiprincesas” ou “anti-heróis” vão fazer as mesmas coisas? Por quê?

## **7.3 Durante a leitura: navegando pelas narrativas verbal e visual**

Este é o momento de interagirmos ativamente com o livro, explorando como texto e

imagem juntos constroem a história e as representações de gênero. Para isso, propomos a seguinte sequência prática:

### **7.3.1 Compartilhando a leitura e as pausas**

Vamos ler com calma, permitindo que a criança observe as ilustrações, e fazer pausas em momentos importantes, nos quais a narrativa verbal ou visual destaque algum aspecto relacionado às questões de gênero ou a um desafio superado pelo biografado, a fim de perceber nossos leitores e chamar sua atenção de forma sutil. Por exemplo, podemos interromper a leitura quando Frida Kahlo aparece pintando mesmo diante das limitações físicas impostas pela doença e pelo acidente, para conversar com as crianças sobre coragem, persistência e sensibilidade. Da mesma forma, ao lermos sobre Clarice Lispector, é possível pausar diante de uma passagem que mostre sua introspecção e curiosidade pelo mundo, convidando os pequenos a refletirem sobre o valor do pensar e do sentir. Já no caso de Che Guevara, o diálogo pode surgir quando o texto ou a imagem evidencia sua luta por justiça e igualdade, promovendo conversas sobre solidariedade, empatia e compromisso coletivo.

### **7.3.2 Explorando o belo**

Chegou o momento de convidar as crianças a olhar para o que o visual quer dizer. Importante dar tempo e espaço a elas, para que explorem, sintam-se à vontade com os seus descobrimentos. Algumas perguntas podem ajudar nessa observação: O que essa imagem te faz sentir? O que ela está nos contando sobre o biografado que o texto não diz? Por que o ilustrador desenhou assim? Você acha que essa cor ou esse tipo de desenho tem algum significado aqui? (por exemplo, as cores vibrantes associadas a Frida Kahlo ou o aspecto mais introspectivo que marca Clarice Lispector). O que o rosto de Che Guevara nos diz nessa ilustração?

Podemos também chamar a atenção para detalhes visuais que contradizem estereótipos ou revelam traços singulares da personalidade dos biografados de modo não convencional – como Frida com suas monocelhas e buço, elementos que afirmam sua identidade e recusam o padrão de beleza hegemônico. Além disso, é possível ampliar o olhar para outros recursos visuais presentes nas obras, como o uso da fotografia, que introduz uma camada de realismo e historicidade às narrativas, aproximando o leitor das figuras retratadas.

Os mascotes – personagens que acompanham os biografados ao longo das histórias – também podem ser explorados como mediadores simbólicos, funcionando como pontes

afetivas entre o leitor e a narrativa, ao traduzirem de maneira leve e acessível aspectos complexos da trajetória de vida ou das ideias das personagens.

Também vale destacar os elementos que remetem ao ambiente digital, presentes tanto no traço das ilustrações quanto na disposição gráfica e no uso de ícones e texturas que dialogam com o universo contemporâneo das crianças. Esses recursos podem ser usados para discutir a atualidade das figuras biografadas e como suas mensagens permanecem vivas em meio às novas formas de comunicação e cultura digital.

### **7.3.3 Percebendo desafios e conquistas de gênero**

Quando a narrativa mostrar um desafio enfrentado pelo biografado (por ser mulher ou por desafiar normas de gênero), vamos fazer uma pausa e convidar a criança a refletir. Você acha que seria diferente se ela fosse de outro gênero? Por quê? O que você faria no lugar dela? O que essa pessoa fez para conseguir o que queria, mesmo com dificuldades? Nesse mesmo sentido, podemos destacar sobre como os personagens agiram, decidiram, e transformaram suas realidades.

## **7.4 Depois da leitura: aplicando o conhecimento na prática**

Nesta etapa poderemos aprofundar a compreensão, permitir a expressão pessoal da criança e relacionar o que aprendemos ou com o que nos interligamos em cada biografia com o dia a dia e com a construção da sua própria identidade de gênero.

### **7.4.1 Diálogo aberto e reflexão**

Iniciamos ouvindo a criança. Para apoiar esse momento, o adulto pode dizer: “eu nunca tinha pensado que a Frida Kahlo poderia ser uma antiprincesa. Será que a gente entendeu bem a obra?” E deixar a criança falar, dando a ela a chance de "saber mais" que ele e "contribuir" com o seu crescimento.

### **7.4.2 Conexão com a vida cotidiana e outras histórias**

A reflexão continua agora com a intenção de conectar as histórias reais com a vida da criança, oferecendo-lhe a oportunidade de se identificar ou perceber relações com pessoas e/ou histórias que são de seu conhecimento. Podemos ajudá-las nessa interação com perguntas

como: Você conhece alguém que é parecido com essa pessoa? Alguém que também fez coisas diferentes do que esperavam dela/dele? O que você faz que desafia o que esperam de meninos/meninas?

### **7.4.3 Abrindo espaço para a criatividade e para o imaginário**

Após refletirmos, podemos expandir essas ideias por meio de atividades práticas e lúdicas, como, por exemplo:

Desenho/pintura: desenhe a parte da história que mais te inspirou ou onde o/a biografado/a desafiou algo.

Contação de histórias: peça a criança para recontar a história com as próprias palavras ou imaginar um novo capítulo ou um final diferente.

Debate de situações: proponha cenários do dia a dia da criança e discuta como os valores dos biografados podem ser aplicados (ex: E se alguém te disser que 'menina não pode jogar bola ou menino não pode chorar, o que você diria a essa pessoa? O que a história da Frida te ensina sobre isso?).

### **7.4.4 Reafirmando a individualidade**

Por fim, vamos aproveitar os ganchos das histórias dos biografados para reforçar que cada pessoa é única, com seus talentos e escolhas, independentemente do gênero: Assim como Clarice Lispector foi única na sua forma de escrever e Che Guevara na sua luta pela liberdade, você também é único na sua forma de ser.

## **7.5 Sugestões de leituras**

Algumas obras que podem apoiar adultos que desejam ir além e se aprofundar sobre as questões que envolvem a temática de gênero:



**Figura 51 – Para saber mais**



Fonte: Reprodução nossa a partir de Queiroz (2021), Adichie (2012; 2017), Rippon (2021) e Manus (2022).

Outros livros interessantes e que envolvem a temática de gênero para compartilhar com crianças:

**Figura 52 – Para compartilhar**



Fonte: Reprodução nossa a partir de Leslão (2014), Carranca (2014), Belém (2012), Oliveira (2012) e Ewert (2021)

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa tese buscou compreender como as biografias das coleções *Antiprincesas e Anti-heróis*, de Nadia Fink (2016), utilizam a linguagem verbal e visual para desconstruir representações tradicionais de papéis sociais e de gênero, propondo-se como recurso de mediação de leitura voltado à equidade desde a infância. Partimos do reconhecimento de que as narrativas compartilhadas com as crianças não apenas informam, mas formam: são instrumentos simbólicos e afetivos pelos quais se constroem modos de perceber o mundo e de se reconhecer nele. Assim, a leitura, quando mediada de forma crítica e afetuosa, pode se tornar um espaço de resistência e transformação, capaz de ampliar repertórios identitários e questionar padrões normativos que limitam as possibilidades de ser.

No percurso teórico, discutimos as noções de gênero e equidade, compreendendo-as como construções históricas e culturais, e não como essências fixas. O diálogo com autoras como Judith Butler (2018), Joan Scott (1995) e Guacira Lopes Louro (1997) permitiu compreender o gênero como uma construção que se produz nas relações sociais e nos modos como agimos, sendo permanentemente atravessado por discursos e práticas que organizam a vida em sociedade. Nessa perspectiva, pensar a leitura e a literatura como ferramentas para a equidade implica reconhecer nelas um campo de disputa simbólica, no qual se reproduzem e se ressignificam modelos de conduta, poder e pertencimento.

A análise das coleções de Nadia Fink revelou a potência das biografias adaptadas para crianças como um gênero que alia informação e sensibilidade, narrativa e reflexão. As cinco obras analisadas – *Frida Kahlo, para meninas e meninos*; *Violeta Parra, para meninas e meninos*; *Clarice Lispector, para meninas e meninos*; *Eduardo Galeano, para meninas e meninos* e *Che Guevara, para meninas e meninos* – evidenciam um compromisso ético e estético com a representação de figuras históricas que desafiaram normas e propuseram modos singulares de existência. Nessas narrativas, o texto e a imagem operam em diálogo permanente: as ilustrações não apenas traduzem o verbal, mas ampliam sentidos, sugerem emoções, criam atmosferas e, sobretudo, participam da construção simbólica dos personagens. A materialidade do livro – cores, traços, enquadramentos e composições – se integra à narrativa e reforça o caráter multimodal da leitura.

Comparativamente, observamos que as obras apresentam pontos de convergência e distinção quanto ao modo de articular a biografia e o discurso sobre igualdade. Enquanto Frida Kahlo e Violeta Parra enfatizam a sensibilidade, a dor e a liberdade criadora, Clarice

Lispector explora a interioridade e o pensamento, propondo à criança leitora o contato com a subjetividade e o poder da palavra. Já Eduardo Galeano e Che Guevara deslocam o foco para a dimensão política e coletiva, abordando a luta por justiça social e a resistência frente às opressões. Juntas, essas narrativas configuram um conjunto de experiências humanas que convidam à reflexão sobre autonomia, diversidade e empatia.

A entrevista com a autora (Drum; Fronckowiak; Lindemann, 2025) confirmou a intencionalidade das coleções, concebidas não para ensinar conteúdos, mas para propor outras formas de imaginar o mundo. Nadia Fink destacou que as obras buscam apresentar às crianças “vidas reais”, sem o idealismo das princesas ou dos super-heróis habituais, e que o propósito das coleções é mostrar a beleza da imperfeição, reconhecendo nas fragilidades e contradições dos personagens a fonte de sua grandeza. Essa perspectiva reforça a função emancipatória da leitura e o compromisso ético do projeto editorial com a diversidade e a liberdade de ser.

A proposta de mediação apresentada nesse trabalho surgiu como desdobramento direto da análise. Fundamentada em Bajour (2023) e Munita (2024), a mediação foi compreendida como prática dialógica e sensível, que exige do mediador não apenas domínio teórico, mas disposição para o encontro e para a escuta. Assim, foram elaboradas diretrizes de mediação que buscam transformar as descobertas analíticas em instrumentos concretos de trabalho com as coleções. Essas diretrizes incluem: (a) o reconhecimento da biografia como narrativa de vida e reflexão ética; (b) o incentivo à leitura compartilhada que valorize as múltiplas vozes das crianças; (c) a exploração dos recursos visuais e verbais de forma integrada; e (d) a problematização das representações de gênero com base na experiência e nas percepções dos próprios leitores.

Essas orientações não têm caráter normativo, mas inspirador. Pretendem contribuir com o trabalho de mediadores, professores e pesquisadores que buscam construir práticas leitoras comprometidas com a equidade e a pluralidade, bem como para pais, cuidadores e familiares que tenham interesse em proporcionar uma educação mais ética e sensível para as suas crianças. Acreditamos que, ao possibilitar que as crianças se reconheçam em narrativas diversas, a mediação se torna um espaço privilegiado de formação para a liberdade, o respeito e a empatia.

Do ponto de vista acadêmico, a tese oferece três contribuições principais. A primeira é analítica, ao desenvolver uma leitura integrada das coleções *Antiprincesas e Anti-heróis* (2016), demonstrando como texto e imagem produzem sentidos complementares. A segunda é metodológica, ao propor um modelo de análise multimodal que pode ser aplicado a outras

obras biográficas destinadas às crianças. A terceira é prática, ao converter os resultados da análise em diretrizes de mediação concretas, capazes de orientar projetos educativos e ações culturais voltadas à promoção da equidade de gênero.

Sob a ótica social, o estudo reafirma que a literatura é um território de disputa e de criação, e que as narrativas destinadas ao público infantil exercem importante papel na formação de sujeitos críticos e sensíveis. Ao compreender as biografias como um espaço de encontro entre palavra, imagem e experiência humana, a tese defende que a leitura mediada pode contribuir para o desenvolvimento de novas percepções sobre si e sobre o outro, superando hierarquias e estereótipos.

Conclui-se, portanto, que as coleções *Antiprincesas* e *Anti-heróis* configuram um projeto literário e político que, ao revisitar trajetórias reais, propõe às crianças o exercício de imaginar outras formas de viver e de conviver. A potência dessas obras não reside apenas nas figuras que retratam, mas no gesto de narrar o humano em sua complexidade, fazendo da leitura uma prática transformadora.

Por fim, essa pesquisa não pretende esgotar o tema, mas abrir caminhos. Reconhecemos que as desigualdades – de gênero, raça, classe, identidade e tantas outras – se entrelaçam e merecem aprofundamentos específicos. Nessa tese, optou-se por focalizar a equidade de gênero como recorte possível, ciente de que cada uma dessas dimensões requer análise própria e contínua. Esperamos, assim, que esse trabalho inspire novas investigações e experiências de leitura que façam da infância um tempo de liberdade e de descobertas, onde toda criança, independentemente de quem seja, possa crescer livre para ser o que quiser.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejam todos feministas**. Tradução Christina Baum. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. Tradução Denise Bottmann. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- ALMEIDA, Cláudia Alexandra Pedro de. **As crianças e a igualdade de gênero: um estudo na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico**. 2023. Relatório final de estágio (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) – Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu, Portugal. Disponível em: <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/8450/1/370-relatorio%20final.pdf> Acesso em: 16 nov. 2024
- AGÊNCIA SENADO. **Primeira deputada negra do Brasil é reconhecida como heroína da pátria**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/01/05/primeira-deputada-negra-do-brasil-e-reconhecida-como-heroína-da-pátria> Acesso em: 08 ago. 2025.
- ANDRUETTO, María Teresa. **A leitura, outra revolução**. São Paulo: Edições Sesc, 2017.
- BAJOUR, Cecilia. **Mediação de leitura: conversas e sentidos compartilhados**. São Paulo: Pulo do Gato, 2023.
- BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAK, John S. Rumo a uma definição de jornalismo literário internacional. **Brazilian journalism research**, - ISSN 1981-9854 - Brasília -DF - Vol. 13 - N. 3 - Dezembro - 2017. 136-161. Disponível em: [https://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/download/1007/pdf\\_1/4257](https://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/download/1007/pdf_1/4257). Acesso em: 20 abr. 2024.
- BAK, John S.; MARTINEZ, Monica. Introdução: Jornalismo Literário como disciplina. *Brazilian Journalism Research*, v. 14, n. 3, p. 620–627, 28 dez. 2018. Disponível em: [https://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/download/1163/pdf\\_1](https://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/download/1163/pdf_1) Acesso em: 20 abr. 2024.
- BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: BARTHES, Roland *et al.* **Análise estrutural da narrativa**. p. 19-62. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- BENELLI, Caterina. Educar com histórias: narrativa e escrita de si como prática educativa com crianças. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. 34, p. 37–47, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14n34p37-47. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13371>. Acesso em: 23 out. 2024.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. In: **Estudos Feministas, Florianópolis**, 19(2): 336, maio-agosto/2011. pp.549-559 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200016/19404> Acesso em: 24 out. 2024.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: experiência vivida**. Tradução de Sérgio Milliet. 2ª. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 184 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro). Disponível em: <https://www2.unifap.br/neab/files/2021/01/Empoderamento-Feminismos-Plurais-Joice-Berth.pdf>. Acesso em: 06 out. 2024.

BOLA, J. J. **Seja homem: a masculinidade desmascarada**. 2. ed. Porto Alegre: Dublinense, 2020.

BORGES, Valdeci Rezende. História e Literatura: algumas considerações. **Revista de Teoria da História** Ano 1, Número 3, junho/2010. Universidade Federal de Goiás. ISSN: 2175-5892. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/28658/16073>. Acesso em: 28 jun. de 2025.

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm) Acesso em: 08 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 1: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://curriculo-uerj.pro.br/wp-content/uploads/referencial-curricular-nacional-para-a-educacao-infantil-volume-1.pdf> Acesso em: 17 nov. 2023.

BUITONI, Dulcilia Schroeder. **Fotografia e Jornalismo: a informação pela imagem**. Magaly Prado (organizadora da coleção). Coleção: Introdução ao Jornalismo; v. 6. São Paulo: Saraiva, 2011.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes Louro (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. pp. 110-125.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad.: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CARDONA, Maria João. (Coord.), Nogueira, Conceição., Vieira, Cristina., Piscalho, Isabel., Uva, Marta., & Tavares, Teresa-Cláudia. **Guião de educação: Género e cidadania – 1.º Ciclo do Ensino Básico** (2ª ed.). CIG, Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. Lisboa, 2015. Disponível em: [https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/07/400-15\\_Guiao\\_1Ciclo\\_VERSAO\\_DIGITAL\\_NOVA.pdf](https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/07/400-15_Guiao_1Ciclo_VERSAO_DIGITAL_NOVA.pdf) Acesso em: 25 nov. 2024.

CARDOSO, Rosane Maria. A vida que eu não vi: literatura, infância e desmemória durante a última ditadura argentina. **Letrônica**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. e46210, 2024. DOI: 10.15448/1984-4301.2024.1.46210. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/letronica/article/view/46210>. Acesso em: 8 ago. 2025.

CARDOSO, Rosane Maria. O “eu” negro na literatura infantojuvenil: identidade e escrita em Cartas a mi mamá, de Teresa Cárdenas. **Caderno de Letras**, n. 38, p. 285-296, 18 jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/cadernodeletras/article/view/19617> Acesso em: 8 ago. 2025.

CARDOSO, Rosane. **Princesas que viram monstros: o corpo feminino no conto de fadas**. Curitiba: Appris, 2014.

CAMARGO, Luis. **A relação entre imagem e texto na ilustração de poesia infantil**. Palestra apresentada na Universidade de Karlstad, Suécia, em outubro de 1999. Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/webdocs/iel/memoria//Ensaio/poesiainfantilport.htm>. Acesso em: 19 mai. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 13, n. 37, pp. 45-56, abr. 2008. Fap UNIFESP. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782008000100005&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100005&lang=pt) Acesso em: 08 ago. 2025.

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura e outros ensaios**. Coimbra: Angelus Novus Editora, 2004

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CASTRO, Ruy. **A vida por escrito: Ciência e arte da biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1998.

DONOVAN, Carol A; SMOLKIN, Laura B. Conhecimento de gêneros textuais em crianças: uma análise do desempenho de alunos do jardim de infância ao 5º ano em múltiplas tarefas que oferecem diferentes níveis de suporte. **Reading Research Quarterly**, 37 ( 4 ), 428–465. out. nov. dez. 2002. Disponível em: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/RRQ.37.4.5> Acesso em: 11 jul. 2025.

DRUM, Marlucci; FRONCKOWIAK, Ângela; LINDEMANN, Cristiane. Desconstruindo estereótipos e construindo futuros: uma conversa com Nadia Fink. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 50, n. 97, p. 194-201, fev. 2025. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/signo/article/view/20167> Acesso em: 15 mar. 2025.

FARBIARZ, Jackeline Lima; LACERDA, Máira Gonçalves. A formação visual do leitor por meio do Design na Leitura: livros de literatura para Educação Infantil e Ensino Médio. **Estudos em Design**. v. 26, n. 3 (2018) Edição Especial - 13º P&D Design 2018. Disponível em: <https://estudosemdesign.emnuvens.com.br/design/article/view/601/325>. Acesso em: 10 mai. 2025.

FARHAT, Theodoro Casalotti; GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. Análise multimodal: noções e procedimentos fundamentais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 61, p. 435–454, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8666675> Acesso em: 14 set. 2025.

FERREIRA, Maria Cristina. Sexismo hostil e benevolente: inter-relações e diferenças de gênero. **Temas em psicologia**. vol.12 no.2 Ribeirão Preto, 2004. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2004000200004](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2004000200004) Acesso em: 26 abr. 2025.

FINK, Nadia. **Frida Kahlo para meninas e meninos**. Florianópolis: Sur Livro, 2016a.

FINK, Nadia. **Violeta Parra para meninas e meninos**. Florianópolis: Sur Livro, 2016b.

FINK, Nadia. **Clarice Lispector para meninas e meninos**. Florianópolis: Sur Livro, 2016c.

FINK, Nadia. **Eduardo Galeano para meninas e meninos**. Florianópolis: Sur Livro, 2016d.

FINK, Nadia. **Che Guevara para meninas e meninos**. Florianópolis: Sur Livro, 2016e.

FONSECA, Virginia Pradelina da S.; VIEIRA, Karine Moura. A biografia como acontecimento jornalístico. **Íbero** – São Paulo – v. 14, n. 28, p. 99-108, dez. de 2011. Disponível em: <https://static.casperlibero.edu.br/uploads/2014/05/6-A-biografia-como-acontecimento-jornal%C3%ADstico.pdf> Acesso em: 18 mai. 2025.

FREEDMAN, Kerry. Cultura visual e identidad. **Cuadernos de Pedagogía**. Barcelona, n.312, p.59- 61, 2002.

FREEDMAN, Kerry. The Importance of student artistic production to teaching visual culture. **Art Education**, v.56, n.303, p.38-43, mar.2003.

FREIRE FILHO, João. Mídia, estereótipo e representação das minorias. **Revista Eco-Pós**, v.7, n.2, agosto-dezembro 2004, pp.45-71. Disponível em: [https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco\\_pos/article/view/1120/1061](https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/1120/1061) Acesso em: 09 nov. 2023.

FRONCKOWIAK A., **Uma Píppi chamada infância – ou de como ser encontrador de coisas**. In: Ceccantini J. L., Galvão E., e Valente T. A. (Orgs). Literatura infantil e juvenil na fogueira. Belo Horizonte: Aletria, 2024.

GARRALÓN, Ana. **Ler e saber: os livros informativos para crianças**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2015.

KARMA Anwe, BHAD, Abhir. *Disney Setting and Changing Gender Stereotypes*. **Global Media Journal**, p. 21-66. Published: 12-Dec-2023. DOI: 10.36648/1550-7521.21.66.402. Disponível em: <https://www.globalmediajournal.com/open-access/disney-setting-and-changing-gender-stereotypes.php?aid=94040>. Acesso em: 13 out. 2025.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.



LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011 ISSN: 1982-9949. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=722579544002> Acesso em: 28 nov. 2024.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LIMA, Sara Regina de oliveira; CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. O direito à literatura trans para infância. In: **COR LGBTQIA+**, [S. l.], v. 2, n. 8, p. 136–151, 2025. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/CORLGBTI/article/view/1584>. Acesso em: 30 out. 2025.

LIMA, Aline Albuquerque e MARTINEZ, Monica. Narrativas biográficas: análise de produções acadêmicas disponíveis no portal de periódicos da Capes. **Revista Cadernos da Escola de Comunicação**, v.15, n.1. Jan / Dez 2017. p. 48 – 59. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.unibrasil.com.br/index.php/cadernoscomunicacao/article/view/384>. Acesso em: 20 nov. 2021.

LIMA, Raianne Ferreira. **O mal-estar na atualidade: do enigma da sexualidade à eleição do intersexo**. 2023. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2023. Disponível em: [https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/13449/1/O%20mal-estar%20na%20atualidade\\_do%20enigma%20da%20sexualidade%20%C3%A0%20elei%C3%A7%C3%A3o%20do%20intersexo.pdf](https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/13449/1/O%20mal-estar%20na%20atualidade_do%20enigma%20da%20sexualidade%20%C3%A0%20elei%C3%A7%C3%A3o%20do%20intersexo.pdf) Acesso em: setembro 2024.

LIPOVETSKY, Gilles. **A terceira mulher: permanência e revolução do feminino**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. São Paulo: Vozes, 1997.

MANGUEL, A. **Lendo imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MANUS, Ruth. **Guia prático antimachismo: para pessoas de todos os gêneros**. Rio de Janeiro: Sextante, 2022.

MARTINEZ, Monica. Jornalismo Literário: revisão conceitual, história e novas perspectivas. **Intercom, Revista Brasileira de Ciência da Comunicação**. São Paulo, v.40, n.3, p.21-36, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1809-5844201732>. Acesso em: 12 nov. 2024.

MEREGE, Ana Lúcia. **Os Contos de Fadas: Origens, História e permanência no mundo moderno**. São Paulo: Editora Claridade, 2018.

MIGLIARI, Mirela de Menezes; SANTA CRUZ, Lúcia; SANCHES, Sandra. O Investimento na Inteligência Humana é a Oportunidade de Amanhã: Entrevista com o filósofo Gilles Lipovetsky. **Contracampo**, Niterói, v. 37, n.03, pp.191-205, dez. 2018/mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/22853>. Acesso em: 05 nov. 2024.

MOISÉS, Massaud. **A criação poética**. São Paulo: Melhoramentos / USP, 1977.

MORAIS, José. **Criar leitores para professores e educadores**. Barueri, SP: Minha Editora, 2013.

MORAIS, José e GABRIEL, Rosângela. A leitura compartilhada na família e na escola. *In*: FLÔRES, Onici Claro; GABRIEL, Rosângela. **O que precisamos saber sobre a aprendizagem da leitura: contribuições interdisciplinares**. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2017.

MOTTA, Luiz Gonzaga. Narrativas: representação, instituição ou experimentação da realidade?. **SBPJOR, VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo**. Anais. São Paulo, 2009.

MOTTA, Luiz Gonzaga. **Análise Crítica da Narrativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013.

MUNITA, Felipe. **Formação leitora e mediação literária: caminhos para uma educação sensível**. São Paulo: Pulo do Gato, 2024.

MUNIZ, Dinéia Maria Sobral; OLIVEIRA, Jeovana Alves de Lima. MEDIADORES SOCIAIS DE LEITURA: pontes para a experiência literária. **Ponto de Acesso**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 43–60, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/11956>. Acesso em: 27 nov. 2022.

NETO, José Castilho Marques. **Escrita de vidas: o gênero biográfico e suas dimensões**. São Paulo: Parábola, 2022.

NASCIMENTO, Stefany Silva do; OZELAME, Josiele Kminski Corso; Langaro, Cleiser Schenatto. A personagem feminina na literatura brasileira romântica, realista e contemporânea. **Claraboia**, Jacarezinho, v.5, p. 32-48, jan./junh., 2016. ISSN: 2357-9234. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/229003015.pdf>. Acesso em: 10 jun. de 2025.

NETO, Lira. **A arte da biografia: como escrever histórias de vida** - 1ª ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

PERROT, Michelle. **A minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2008.

PORTAL A HORA. **Educação e diversidade são pautas de Rosane Cardoso**. Disponível em: <https://grupoahora.net.br/conteudos/2024/10/10/educacao-e-diversidade-sao-pautas-de-rosane-cardoso/> Acesso em: 08 ago. 2025.

PORTAL GOV.BR. **LEI Nº 14.192, DE 4 DE AGOSTO DE 2021**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/l14192.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14192.htm) Acesso em: 08 ago. 2025.

PORTAL GOV.BR. **Lei nº 14.611 de 3 de julho de 2023.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/14611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/14611.htm) Acesso em: 08 ago. 2025.

PORTAL GOV.BR. **Governo Federal lança pacote de políticas para mulheres nesta sexta-feira, 8 de março.** Disponível em: <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/central-de-conteudos/noticias/2024/marco/governo-federal-lanca-pacote-de-politicas-para-mulheres-nesta-sexta-feira-8-de-marco> Acesso em: 08 ago. 2025.

PORTAL GOV.BR. **PL sancionado pelo presidente Lula combate discriminação de gestantes e parturientes em bolsas de estudo e pesquisa no Brasil** <https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/noticias/2025/04/pl-sancionado-pelo-presidente-lula-combate-discriminacao-de-gestantes-e-parturientes-em-bolsas-de-estudo-e-pesquisa-no-brasil> Acesso em: 08 ago. 2025.

PORTAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html) Acesso em: 08 ago. 2025.

PORTAL TREE DIVERSIDADE. **Conquistas femininas ao longo da história do Brasil.** Disponível em: <https://treediversidade.com.br/conquistas-femininas-ao-longo-da-historia-do-brasil/> Acesso em: 08 ago. 2025.

PORTAL CANAL FUTURA. **As conquistas das mulheres ao longo da história.** Disponível em: <https://futura.frm.org.br/conteudo/mobilizacao-social/noticia/conquistas-das-mulheres-ao-longo-da-historia> Acesso em: 08 ago. 2025.

QUEIROZ, Nana. **Os Meninos são a cura do machismo.** Rio de Janeiro: Editora Record, 2021.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual.** 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2011. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 28 mai. 2025.

RAMOS, Ana Margarida. Hibridismos e contaminações: a propósito do livro-álbum como formato omnívoro. In: **Mix & Match: Poéticas do Hibridismo** (pp.173-194), Paulo Alexandre Pereira; Emanuel Madalena; Inês Costa (org). Húmus, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/344349446\\_Hibridismos\\_e\\_contaminacoes\\_a\\_proposito\\_do\\_livro-album\\_como\\_formato\\_omnivoro](https://www.researchgate.net/publication/344349446_Hibridismos_e_contaminacoes_a_proposito_do_livro-album_como_formato_omnivoro). Acesso em: 13 mai. 2025.

RAMOS, Ana Margarida. Desafios da leitura do livro ilustrado pós-moderno: Formar melhores leitores cada vez mais cedo. **Sede de Ler**, v. 5, n. 1, p. 5-8, 21 out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/sededeler/article/view/29126/16902>. Acesso em: 13 mai. 2025.

RAMOS, Flávia Brocchetto; NUNES, Marília Forgearini. **Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 48, p.

251-263, abr./jun. 2013. Editora UFPR. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/er/a/HFVJT5gN4Nfx7PqjfRY9CrR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mai. 2025.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Leitura de Revista na Infância**. Jundiaí, SP, Paco Editorial: 2015.

RIPPON, Gina. **O cérebro de gênero: a nova neurociência que destrói o mito do cérebro masculino e feminino**. São Paulo: HarperCollins, 2019.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SALES, Jean et al. Orgs. **Revolução Cubana: ecos, dilemas e embates na América Latina**. Aracaju: IFS, 2019. Disponível em:  
[https://www.ifs.edu.br/images/EDIFS/ebooks/Outros/E-BOOK\\_Revolu%C3%A7%C3%A3o\\_Cubana.pdf](https://www.ifs.edu.br/images/EDIFS/ebooks/Outros/E-BOOK_Revolu%C3%A7%C3%A3o_Cubana.pdf) Acesso em: 08 ago. 2025.

SALISBURY, Martin. **Ilustración de libros infantiles – cómo crear imágenes para su publicación**. Barcelona: Acanto, 2005.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANT'ANA, Affonso Romanos de. **Análise estrutural do romance brasileiro**. São Paulo: Ática, 1990.

SARAIWA, Juracy Ignes Assmann; SCHEMES, Claudia; ARAÚJO, Denise Castilhos de. Memória e liminaridade entre discursos biográficos da História, do Jornalismo e da Literatura. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**. Florianópolis, v.12, n.100, p.126-158, jan/jul 2011. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1984-8951.2011v12n100p126>. Acesso em: 29 mar. 2022.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006. Disponível em:  
<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/405>. Acesso em: 21 nov. 2024.

SARMENTO, Teresa. Narrativas (auto)biográficas de crianças. In: PASSEGI, Maria da Conceição *et al.* (orgs.). **Pesquisa auto(biográfica) em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares** [recurso eletrônico]. Natal, RN: EDUFRN, 2018. p.121-141. Disponível em:  
<https://repositorio.uminho.pt/entities/publication/bddd0d75-2d88-44cb-9f9c-63bd6e071979> Acesso em: 18 out. 2024

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, 20 (2), 71-99, jul/dez 1995. Disponível em:  
[https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1210/scott\\_gender2.pdf](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1210/scott_gender2.pdf) Acesso em: 12 nov. 2023.

SEIXAS, Carla Patrícia Vasconcelos. A importância da memória no desenvolvimento cognitivo em idade escolar. **Revista Linha Mestra**, N.45, P.370-377, <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2021n45p370-377>, set.dez.2021 Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/998>. Acesso em: 13 mai. 2025.

SILVA, Rafael. **O planejamento gráfico na comunicação impressa**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1985.

SÔNEGO, Márcio Jesus Ferreira. A fotografia como fonte histórica. **Historiæ**, Rio Grande, 1 (2): 113-120, 2010. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/2366/1248> Acesso em: 05 jul. 2025.

SOUSA, Rayron Lennon Costa; CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. Entre poéticas e escrevivências para a infância: o projeto literário negro-feminino na cena literária brasileira contemporânea. In: **estud. lit. bras. contemp.**, Brasília, n. 70, e7011, 2023. <https://doi.org/10.1590/2316-40187011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/7x7BCCJJT5dBbyKj8rdYWVS/?lang=pt> Acesso em: 05 jul. 2025.

TAVARES, Márcia. **Entre pontos e linhas: o lugar da imagem no livro infantil**. In: Aluska Silva de Carvalho; Isis Milreu; Nyeberth Emanuel Pereira dos Santos; Paloma do Nascimento Oliveira. (Org.). *Literatura e outras artes: interfaces, reflexões e diálogos com o ensino*. 1ed.João Pessoa: Edufcg, 2018, v. 1, p. 67-82. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Marcia-Tavares-4/publication/390321434\\_ENTRE\\_PONTOS\\_E\\_LINHAS\\_O\\_LUGAR\\_DA\\_IMAGEM\\_NO\\_LIVRO\\_INFANTIL/links/67ea048a76d4923a1ae83ad7/ENTRE-PONTOS-E-LINHAS-O-LUGAR-DA-IMAGEM-NO-LIVRO-INFANTIL.pdf?\\_\\_cf\\_chl\\_tk=AOT65yxNV0sasZcak8QDWiDFufbUFE0iwyZzLVaVyDM-1748267246-1.0.1.1-VHuq9V8zE7BCZilc3xxYJhfLJ9YfAvzDRZ68kVn\\_Z6A](https://www.researchgate.net/profile/Marcia-Tavares-4/publication/390321434_ENTRE_PONTOS_E_LINHAS_O_LUGAR_DA_IMAGEM_NO_LIVRO_INFANTIL/links/67ea048a76d4923a1ae83ad7/ENTRE-PONTOS-E-LINHAS-O-LUGAR-DA-IMAGEM-NO-LIVRO-INFANTIL.pdf?__cf_chl_tk=AOT65yxNV0sasZcak8QDWiDFufbUFE0iwyZzLVaVyDM-1748267246-1.0.1.1-VHuq9V8zE7BCZilc3xxYJhfLJ9YfAvzDRZ68kVn_Z6A). Acesso em: 05 jul. 2025.

TONDATO, Marcia Perencin; VILAÇA, Maria Giselda da Costa. Mudaram as princesas? Ressignificações da identidade feminina nos SRSs. **Rumores**. São Paulo, v. 13, n. 26, p. 370-391, jul./dez.2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/Rumores/article/view/160681/158127>. Acesso em: 12 nov. 2020.

VASCONCELOS, Ana; RAMOS, Graça. Palavras, imagens e paratextos do livro infantil ilustrado no reconto e renovação de um conto clássico. **Revista Graphos**, vol. 26, nº 3, 2024. p. 198-219 | UFPB/PPGL. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/394354066\\_PALAVRAS\\_IMAGENS\\_E\\_PARATEXTOS\\_DO\\_LIVRO\\_INFANTIL\\_ILUSTRADO\\_NO\\_RECONTO\\_E\\_RENOVACAO\\_DE\\_UM\\_CONTO\\_CLASSICO](https://www.researchgate.net/publication/394354066_PALAVRAS_IMAGENS_E_PARATEXTOS_DO_LIVRO_INFANTIL_ILUSTRADO_NO_RECONTO_E_RENOVACAO_DE_UM_CONTO_CLASSICO). Acesso em: 19 mar. 2025.

VEIGA, Márcia. Gênero: um ingrediente distintivo nas rotinas produtivas do jornalismo. In: **Estudos em jornalismo e mídias**, v. 9, n. 2 (2012): Jornalismo e Mídia, aportes portugueses Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2012v9n2p490/23361> Acesso em: 05 jul. 2025.

VILAS BOAS, Sergio. **Biografias & Biógrafos: jornalismo sobre personagens**. São Paulo: Summus, 2002.

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1/2014, p. 153-169. Editora UFPR. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/nnumerosp01/nnumerosp01a11.pdf> Acesso em: 08 ago. 2025.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymará, 2009.

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

ŽIŽEK, Slavoj. **Bem-vindo ao deserto do real: cinco ensaios sobre o 11 de setembro e datas relacionadas**. São Paulo: Boitempo, 2003.

## APÊNDICE A – Coleções *Antiprincesas* e *Anti-heróis*

### **Coleção *Antiprincesas* – títulos publicados na Argentina (conforme catálogo online da Editora Chirimbote<sup>84</sup>)**

*Frida Kahlo para chicas y chicos*

*Violeta Parra para chicas y chicos*

*Juana Azurduy para chicas y chicos*

*Clarice Lispector para chicos y chicas*

*Gilda para chicos y chicas*

*Susy Shock para chicxs*

*María Remedios del Valle para chicas y chicos*

*Micaela García “la Negra” para chicas y chicos*

*Evita para chicas y chicos*

*Antiprincesas del Voto Femenino.* (título relacionado e listado no catálogo)

*Liga de Antiprincesas 1 | El Origen* (título relacionado e listado no catálogo)

*Liga de Antiprincesas 2 | Berta Cáceres: guardiana de los ríos.* (título relacionado e listado no catálogo)

*Liga De Antiprincesas 3 | Dandara: La Rebelión Esclava* (título relacionado e listado no catálogo)

*Liga de Antiprincesas 4 | Guerreras de la Independencia* (título relacionado e listado no catálogo)

*Frida y Zapata* (título relacionado e listado no catálogo)

*Todo Antiprincesas y Antiheroes.* (compilação de todos os personagens das duas coleções - título relacionado e listado no catálogo)

### **Coleção *Anti-heróis* – títulos publicados na Argentina (conforme catálogo online da Editora Chirimbote)**

*La Scaloneta para chicas y chicos*

*Che Guevara para chicas y chicos*

---

<sup>84</sup> Site da Editora Chirimbote: <https://chirimbote.com.ar/categoria-producto/antiprincesas-y-antiheroes/> Acesso em: outubro de 2025.

*Silvio Rodríguez para chicas y chicos*

*Eduardo Galeano para chicas y chicos*

*Marcelo Bielsa para chicas y chicos*

*Julio Cortázar para chicas y chicos*

*Gauchito Gil para chicas y chicos*



## ANEXO A – ENTREVISTA COM NADIA FINK



Http://online.unisc.br/seer/index.php/signo  
ISSN on-line: 1982-2014  
Doi: 10.17058/signo.v50i97.20167

Autor para contato: marlucidrum@gmail.com

**Desconstruindo estereótipos e construindo futuros: uma conversa com Nadia Fink, autora das coleções *Antiprincesas* e *Anti-heróis*, sobre a leitura como ferramenta para a igualdade de gênero desde a infância**

**Marluci Fontana Drum**

Universidade de Santa Cruz do Sul – Santa Cruz do Sul – Rio Grande do Sul – Brasil

**Ângela Cogo Fronckowiak**

Universidade de Santa Cruz do Sul – Santa Cruz do Sul – Rio Grande do Sul – Brasil

**Cristiane Lindemann**

Universidade de Santa Cruz do Sul – Santa Cruz do Sul – Rio Grande do Sul – Brasil

## 1 Introdução

A entrevistada desta edição comemorativa da Revista Signo é Nadia Fink, escritora e jornalista argentina, autora das coleções *Antiprincesas* e *Anti-heróis* que trazem biografias de personalidades latinoamericanas adaptadas para o público infantil. A conversa com Nadia se deu com o objetivo de aprofundarmos o conhecimento acerca das obras e dos temas que as envolvem, como gênero, biografia, leitura e infância, com o intuito de agregar à pesquisa de doutorado que analisa exclusivamente os cinco livros das coleções editados no Brasil.

Dessa forma, conversamos com Nadia em dois momentos, o primeiro em 2022 e o segundo em 2024, após a qualificação da nossa tese e consequente evolução da pesquisa. Ao nos depararmos com um conteúdo tão valioso para nós, consideramos que a publicação e divulgação poderia também ser interessante à academia, tanto pelas obras de Nadia quanto pela temática que as circundam. Esperamos poder contribuir com as discussões e reflexões que visam a igualdade de gênero desde a infância e se utilizam da leitura como importante ferramenta na busca por esse objetivo.

## 2 Sobre a entrevistada

Nadia Fink (La Criolla, Santa Fé, 1977) é uma jornalista e escritora argentina dedicada à literatura infantil. É professora de educação infantil e trabalha com jornalismo e edição. É a criadora da coleção *Antiprincesas* e *Anti-heróis*, pela Editora Chirimbote que traz biografias de importantes personalidades da América Latina. No Brasil, foram publicadas pela editora Sur Livro, cinco obras das séries, que contemplam as histórias da vida de Frida Kahlo, Clarice Lispector, Violeta Parra, Che Guevara e Eduardo Galeano.

## 3 A Entrevista

**Pergunta 1:** ¿Qué significan para usted los términos “antiprincesa” y “antihéroe”? ¿Por qué la elección de esos términos para intitular a las colecciones?

**Nadia Fink:** Decidimos llamarlas así, con el “anti” por delante para tomar posición desde donde nos parábamos para romper, de cierta manera, los estereotipos de las infancias: las princesas para las niñas y los superhéroes para los niños.

Por el contrario, nuestra propuesta para esas colecciones es la de contar historias de mujeres, hombres y disidencias reales, biografías de personas



importantes para nuestro continente, que fueran nuevos espejos, verdaderos e imperfectos, donde las infancias actuales pudieran sentirse más reflejadas.

**Pregunta 2:** ¿Cuáles fueron los prerequisites que usted consideró para elegir los personajes principales presentados en las colecciones *Antiprincesas* y *Antiheroes*?

**Nadia Fink:** Como decía en la respuesta anterior, en principio, al ser biografías, buscamos personas que hayan trascendido a su tiempo. Eso sucede con las personas que, al romper moldes, en cierta manera se adelantaron a su época.

Otro tema importante, sobre todo en el caso de las antiprincesas, es que rotaran de disciplinas y de países para mostrar la riqueza de posibilidades de ser y hacer que siempre tuvieron las mujeres. En contraste con los cuentos clásicos, buscamos a quienes rompieron mandatos familiares y a aquellas que nunca se quedaron sentadas a esperar a "que las rescataran". También buscamos que fueran de diferentes países para darle sentido así a nuestra mirada Latinoamericana, que demuestra que no sólo somos países aislados, sino que nos unen un montón de cosas más.

Respecto de los antihéroes, nos interesaba que rompieran con lo del superhéroe valiente por tener, justamente, superpoderes... estos antihéroes demuestran que la valentía es tener miedo pero superarlo, seguir planteando desafíos, no resolver todo a los golpes, ser creativos y artistas. Y lo que tienen todas y todos en común es que construyen colectivamente, que no solo les interesa el "mérito" individual, sino que "nadie se salva solo".

**Pregunta 3:** Las colecciones *Antiprincesas* y *Antiheroes* fueron pensadas para niños de alguna franja etaria específica? Si es así, ¿cuál o cuáles?

**Nadia Fink:** Las colecciones fueron pensadas para una franja de 6 a 12 años. Sin embargo, tuvimos la gran sorpresa de que se utilicen en Jardines de Infantes (por ejemplo, en 2023 participé en el cierre de año de una sala de 5 de un pueblo que utilizó las

colecciones durante todo el año para trabajar todos los contenidos), que los lean jóvenes y personas adultas con ganas de conocer algún personaje para profundizar en su lectura.

**Pregunta 4:** Por lo que estudié y observé en las colecciones, podemos decir que son obras biográficas, ¿verdad? En caso afirmativo, ¿por qué eligió contar las historias infanto juveniles a través del género biografía?

**Nadia Fink:** Creo que lo que queríamos era, precisamente, poder traer de nuevo a las infancias y adolescencias todas esas historias olvidadas y tan valiosas de mujeres y hombres que realmente existieron y que superan cualquier cuento de hadas. Nos gustaba la idea de pensar que la historia siempre estuvo escrita por quienes ganaron pero, además, en su mayoría fue escrita por varones. Contar la historia de nuevo, con perspectiva de géneros y dándole a las mujeres los lugares que de verdad ocuparon nos pareció una buena manera de empezar a revisar crianzas y perspectivas.

**Pregunta 5:** En las biografías, normalmente, suelen aparecer fechas que circunscriben y conducen, cronológicamente, la historia del biografiado. En tus narrativas esta característica del género biografía no es muy percibida, ¿por qué?

**Nadia Fink:** Tratamos de incluir algunas fechas clave (nacimiento, muerte) y algunas edades para que las ! nifices se ubiquen en tiempo y espacio, pero sentíamos que cargar de fechas precisas interrumpía el relato. Siempre las pensamos como cuentos: que no sirvieran a un fin pedagógico exclusivamente, sino que el interés por volver a leerlo estuviera presente. Por eso el relato en voz alta nos parece importante y las fechas cortan eso. Hoy, además, es muy posible seguir investigando con facilidad y esa puerta queda abierta.

Otro tema que nos parecía importante es que quienes acercan a la lectura a las infancias son las personas adultas. Entonces, sin persona adulta que se

divierta con el cuento hay menos posibilidades de que ese cuento se lea, se regale o siga circulando. Así que las decisiones vinieron por ahí.

**Pregunta 6:** ¿Usted cree que la biografía puede ser un género atractivo para los niños y jóvenes? ¿Por qué?

**Nadia Fink:** Creo que demostramos que sí. Las colecciones antiprincesas y antihéroes fueron un boom y aún siguen estando en plena vigencia. De hecho, después de Chirimbote, muchas editoriales se dedicaron a hacer biografías para infancias y adolescencias. Eso demuestra que sí interesa.

Hay algo de saber que esas personas existieron que genera mucho interés, aunque cuanto más peques son menos importa si existieron o son personajes de ficción. De cualquier manera, a medida que van creciendo sí incorporan eso y les resulta muy cercano.

**Pregunta 7:** ¿Cuáles características del género biografía son importantes cuando el público son los niños y los jóvenes? ¿Usted hace alguna adaptación en las narrativas biográficas a causa del público infante juvenil?

**Nadia Fink:** Nuestra preocupación inicial fue que esas biografías fueran un cuento, que no sólo las leyeran una vez sino que tuvieran ganas de releerlas muchas veces. Para eso nos nutrimos de ilustraciones atractivas, un relato dinámico, mascotas preguntonas que intervienen en el relato y generan humor y definiciones sencillas de palabras complejas para que las personas adultas lectoras tuvieran a mano ante las preguntas de las infancias.

**Pregunta 8:** ¿Cómo fue el proceso de producción de las obras de las colecciones, hiciste investigación en documentos, entrevistas con fuentes? ¿Y cómo hiciste para tener acceso a las fotografías de, lo que más me gusta es acercarme a través de biografías, entrevistas, libros o materiales revelados en las obras?

**Nadia Fink:** Cada obra tiene su propio proceso porque depende de los años en los que vivió el personaje, la documentación que haya sobre su vida, las posibilidades de acceder, etc. Como buena lectora escritos por esas personas... pero cada una o uno tiene su particularidad. Voy a contarles con ejemplos: Frida tiene varias biografías, películas, los cuadros utilizados están de acceso libre. Después está el punto de vista desde el que elijo contar, por supuestos, pero en su caso tuve acceso a mucho material. En el caso de Juana Azurduy, al vivir en una época de poca documentación, leí alguna biografía novelada pero luego me enviaron cinco libros de Bolivia, su tierra natal. Allí encontré datos precisos (partida de bautismo, defunción, propiedades de la familia, etc.) y entonces armé una biografía que recupera métodos de investigación duros con el mito que se va generando de boca en boca. En el caso de Marcelo Bielsa, por ejemplo, que está vivo, además de libros, miré documentales y muchas conferencias donde está su propia voz. Para recuperar su infancia, tuve ayuda de la familia. En el caso de Gilda, había poco material sobre su vida, pero pude hablar con ex músicos y en todos los casos tuvimos el permiso de la persona o de sus familias para llevar adelante las obras<sup>1</sup>.

**Pregunta 9:** ¿No divulgaste una lista de referencias bibliográficas al final de las obras, fue intencional?

**Nadia Fink:** Absolutamente. Primero, porque como dije antes: son cuentos. Cualquier atisbo de contexto académico en el lenguaje, sentimos que rompe con ese formato. Sobre todo es un cuento para las

<sup>1</sup>As coleções *Antiprincesas* e *Anti-heróis*, publicadas na Argentina, contemplam biografias como, por exemplo, a de Gilda (cantora e compositora argentina do estilo musical cumbia), Juana Azurduy (militar latino-americana de origem indígena que participou das lutas pela Independência da América espanhola), Alfonsina Storni (poetisa argentina), Evita Perón (política, atriz e primeira dama da Argentina), María Remedios del Valle (soldado afro-argentina que participou da Guerra da Independência da Argentina), Micaela García "la Negra" (militante social y feminista, vítima de feminicídio), Rosa Luxemburgo (filósofa e economista marxista polonês-alemã), Suzy Schocks (atriz, escritora e cantora argentina que se define como uma "artista trans sudaca"), Marcelo Bielsa (treinador argentino e ex-jogador de futebol), Silvio Rodríguez (músico, compositor, poeta e cantor cubano), Gauchito Gil (lendário personagem da cultura popular Argentina), Julio Cortázar (escritor, tradutor e intelectual argentino), além das personagens publicadas em português: a pintora Frida Kahlo, a escritora Clarice Lispector, a cantora Violeta Parra, o escritor Eduardo Galeano e o revolucionário Che Guevara.



infancias y no creemos que ese público necesite las fuentes. Si le damos importancia a la guía de actividades, por sí las personas adultas que rodean esa lectura quieren seguir generando disparadores o por sí las niñas o los niños quieren seguir haciendo.

**Pregunta 10:** La narrativa de las colecciones se asemeja a la estructura de los hipertextos digitales, ¿fue intencional? ¿Podrías, por favor, explicar estas elecciones?

**Nadia Fink:** Sí, esto fue intencional. Y esa idea se fue trabajando con el diseñador también. Partimos de la base de que muchas personas adultas dicen: "Los niños no leen". Y esa sentencia deja afuera la posibilidad de preguntarnos por qué, de pensar en alternativas. En ese sentido es que pensamos una forma de diseño diferente, donde hubiera que leer "a los saltitos", como elegimos decirle. Una devolución muy hermosa que tuvimos en la ciudad de Neuquén fue de una profesora que nos dijo que cada página era, en cierto modo, autoconclusiva y que podían leerse también como cuadros separados. De eso no fuimos tan conscientes, pero las decisiones que fuimos tomando llevaron a eso.

Respecto de los hiper textos, los pensamos por sí una niña o un niño los lea en soledad, podía emular esa manera que tienen de incorporar conocimiento: con múltiples pantallas o estímulos en simultáneo (televisor, teléfono móvil, tablet o computadora) y si se leía en voz alta (que es algo que tuve muy en cuenta por mi experiencia como docente), los recuadros eran una manera de definir palabras de una manera sencilla (para la persona adulta que tiene que definir "revolución", "amor libre", "nómada", por ejemplo, mientras cuenta un cuento) y de posicionarnos desde una mirada del mundo. Elegimos qué palabras definir, por supuesto. Por otro lado, las "mascotas preguntonas" funcionan, en esa lectura en voz alta –que muchas veces es con un grupo de niñas–, como guía del relato y emula las voces niñas que interrumpen. Así, para quien lee, es una forma de que no haya tantas interrupciones en el relato.

**Pregunta 11:** ¿Usted cree que los personajes retratados en la colección *Antiprincesas* son diferentes de los personajes de Disney? ¿Por qué? ¿Qué hay de diferente?

**Nadia Fink:** Creo que sí, sobre todo en lo corporal. Disney ha ido aggiornándose con el tiempo y hoy las protagonistas son mucho más audaces, libres y rebeldes. Pero sí mantienen un estereotipo físico y de privilegios que es difícil de modificar.

**Pregunta 12:** ¿Usted cree que, a través de la literatura infanto juvenil, es posible desarrollar la empatía, agregando valores para una sociedad más justa, menos prejuiciosa y más humana? Explique, por favor.

**Nadia Fink:** Creo que la literatura en general siempre aporta cosas. No me gusta en particular la literatura didáctico-moralizante que da todo tan explicado a las infancias que no les deja la posibilidad de reflexión y de preguntarse cosas nuevas.

Sí me parece que se transmiten valores siempre, en cualquier relato, sean ficciones o biografías. Y en ese sentido, promover valores colectivos, de hermandad, cooperación, rebeldía, etc., es un aporte para ese desarrollo. Por otro lado, generar espíritu crítico es también fundamental porque muchas veces se "prepara" a las niñas para que aprendan a decir que sí y a obedecer, en lugar de estimular el desarrollo y el gusto propio.

**Pregunta 13:** ¿De qué forma usted buscó abordar el feminismo en las obras para que él pudiera ser comprendido por los niños y jóvenes? ¿Por qué?

**Nadia Fink:** Cuando empezamos las colecciones no había sucedido aún la explosión más pública del feminismo, pero sin embargo ya pensamos en armar las historias desde la perspectiva de géneros. Es decir, considerando contar las historias desde las mujeres. El feminismo es un movimiento que busca la libertad de las personas: no sólo de las mujeres sino también de los hombres y todas las disidencias. Por eso nos parece muy importante poder transmitirlo así, desde ese punto de vista que no implica que sea contra los

hombres sino más bien una invitación a que se pueda criar de una manera igualitaria a niñas y a niños.

Cuando contamos biografías de Frida Kahlo desafiando al mundo del arte desde sus auto retratos o a Clarice Lispector escribiendo con la máquina de escribir en la falda mientras cuidaba a sus hijos o a Juana Azurduy peleando a la par de su esposo en las luchas por la independencia; les estamos diciendo a las niñas que pueden ser y hacer lo que deseen. Creo que abordar el feminismo desde la libertad es una de las maneras más honestas con las infancias.

**Perguntas 14:** ¿En qué medida Che Guevara, para ti, puede ser considerado un anti-héroe?

**Nadia Fink:** La colección "antihéroes" surgió en nuestra cabeza desde el principio, lo que pasa es que primero editamos tres antiprincesas y luego llegó el primero, que fue Julio Cortázar. Así como las antiprincesas se oponían a las princesas como estereotipo de las niñas, sentíamos que los antihéroes eran la oposición de los "superhéroes" en las infancias de los niños. Pero hubo una razón práctica: no podíamos hacer una colección con dos prefijos: "los antisuperhéroes", y por eso optamos por antihéroes.

En ese sentido, el Che es un héroe, pero la colección se pensó así y siempre que podemos lo contamos: los superhéroes son valientes porque tienen súperpoderes que no les costó ningún esfuerzo conseguir; son valientes porque pueden desaparecer o tener megafuerza o correr rapidísimo; luchan, en general, solos, etc. Si lo pensamos 9 años atrás, también cambiaron mucho las películas de superhéroes, donde ahora tienen problemas de salud mental, luchan colectivamente, dudan de su capacidad, se mueren... ¡eso no pasaba en 2015!

**Pregunta 15:** Normalmente las personas se olvidan que el machismo hace mal, incluso, a los chicos. Usted parece preocuparse por eso cuando publica la colección *Antihéroes*. En ese sentido, ¿cuál fue su intención con la publicación?

**Nadia Fink:** Creo que antihéroes refleja que se puede ser hombre de otra manera, que los varones pueden

desarrollar otras características que no sean la fuerza, la destreza física o la violencia, tal como proponen los superhéroes.

Son maneras de mostrar otras cosas, otros puntos de vista, sin "bajar línea", como decimos acá, porque también queremos que las infancias puedan elegir, discutir, tener varias opciones. También intentamos mostrar que el machismo les hace muy mal a los niños varones porque les exige cosas que son duras en la infancia: esto de ser fuertes, de no llorar, de pegar más, etc., y que en la adultez se profundizan y generan violencias contra las personas más débiles.

**Pregunta 16:** ¿Por qué no hay personajes negros o negras en las colecciones en portugués? ¿Usted piensa en incluirlos futuramente en esas colecciones?

**Nadia Fink:** En la Argentina ya hemos publicado varios personajes negros. El problema es que a veces, por costos propios del país de publicación, no se replican allí. En la Liga de antiprincesas nro. 3 la protagonista es Dandara, una esclava brasileña que estuvo en las luchas por la abolición de la esclavitud y a quien rescatamos en la historia. Por otro lado, publicamos como antiprincesa a María Remedios del Valle, afrodescendiente que luchó por la independencia del virreinato del Río de la Plata y a quienes apodaban "la madre de la Patria".

Esperamos que pronto puedan ser replicadas en otros idiomas!!

**Pregunta 17:** Sobre las ilustraciones, ¿usted podría explicar cómo fue el proceso? Además, ¿usted las considera importantes para que la lectura de la narrativa alcance éxito? ¿Por qué?

**Nadia Fink:** Las ilustraciones fueron realizadas por Pitu Saá, con quien trabajamos desde un principio y es parte de la conformación original de nuestra editorial cooperativa. No había otra persona que pudiera dibujar a las y a los anti como él, eso lo sabía desde el principio.

Son fundamentales en nuestras colecciones porque son el sello inconfundible: Pitu tiene la capacidad de armar un personaje con tres trazos, los

cachetes característicos y una gran sensibilidad para interpretar las escenas.

Además, trabajamos en un ida y vuelta entre ilustraciones y palabras, y así se va nutriendo y colectivizando el relato. El otro gran aporte es de Martín Azcurra, quien hace el diseño e ideó esa manera de que las y los anti se lean "a los saltitos" con flechas, cuadritos, etc., que emulan las nuevas tecnologías. Nos divertimos mucho haciendo cada anti y creo que eso lo notan las infancias.

**Pregunta 18:** Las colecciones parecen reflejar tu preocupación por la igualdad de género desde la infancia, ¿es correcta esta percepción? ¿Cuál es la importancia que esta temática tiene para ti y cómo percibes que las cuestiones de género se manifiestan en la infancia?

**Nadia Fink:** La percepción es correcta. Desde que pensamos la colección antiprincesa queríamos romper con dos cosas que sucedían: que había muchas menos historias de mujeres que de hombres respecto de sus vidas y que la mayoría de las biografías de mujeres hablaban mucho de sus parejas, hijas e hijos y menos de sus obras, de su hacer (mientras que, en el caso de los hombres, era todo lo contrario). Por eso pensamos nuestros cuentos con perspectiva de género, desde un lugar que valore la vida y obra de esas mujeres y deje un poco por fuera a los hombres que las rodearon. Por supuesto, sin faltar a la verdad, como la importancia que tuvo Diego Rivera<sup>2</sup> en la vida de Frida o Manuel Ascencio Padilla<sup>3</sup> en la de Juana Azurduy. Pero sí queríamos mostrar que las mujeres siempre hicieron cosas que parecen extraordinarias, pero que la historia se encargó de dejar un poco al margen.

En el caso de los antihéroes también está la perspectiva de igualdad, porque hablamos de hombres sensibles, sufrientes y gozosos por igual.

Es importante general esta perspectiva desde la infancia porque, de hecho, está cuando nacemos: no nacemos con etiquetas, sino las que nos imponen

en la sociedad. Y el tema de la identidad, del reflejo, es muy importante: cuantas más maneras haya de ser mujeres, más identidades tendrán las niñas en donde sentirse reflejadas. Algo que aprendimos es que "lo que no se nombra no existe" y eso mismo pasa con las identificaciones: si hay mujeres negras, gordas, con discapacidades, atrevidas, contestadoras, creativas, habrá una niña que se vea en ese espejo y se sienta menos rara.

**Pregunta 19:** ¿Cómo fue tu infancia, en ese sentido? ¿La Nadia niña fue una antiprincesa? ¿Crees que le hubiera gustado leer la colección?

**Nadia Fink:** Mi infancia fue de pueblo y ciudades pequeñas del interior del país. Eso significa que me crié en espacios amplios, con mucha libertad. Jugábamos en las calles, las veredas, la plaza, el club del barrio, y eso hizo que me gustara mucho correr, trepar a los árboles y hacer deportes, pero también jugar a las muñecas con mis amigas.

En cierto sentido fui una antiprincesa, como muuuchas de las adultas que me cuentan de sus infancias, pero creo que también es una infancia muy común de los lugares donde se habitan la calle y los lugares abiertos. Además, me gustaba mucho el fútbol, que compartía por la radio y después por la tele con mi papá.

Creo que me hubiera gustado leer la colección, ¡aunque varias de mis tías eran ejemplos de antiprincesas muy vivos! También recuerdo buscarle libros alternativos a mi hija cuando era pequeña (estamos hablando de fines de los años noventa y principios de los dos mil) para salir de los clásicos, que me parecían aburridos y repetitivos en cuanto a la quietud, la espera y la paciencia casi rozando con la locura de las princesas. No tenía ni idea de feminismo, género o igualdad, pero me parecían aburridos y lejanos. Creo que ahí empezó mi búsqueda por otra literatura infantil, que era hermosa y que abría mundos.

**Pregunta 20:** ¿Convives o conviviste con niños con los que trataste o hayas tratado de cuestiones de

<sup>2</sup>Diego Rivera: pintor mexicano que foi casado com Frida Kahlo.

<sup>3</sup>Manuel Ascencio Padilla foi um militar do Alto Peru que lutou ao lado de sua esposa Juana Azurduy nas guerras de independência da Bolívia.



género? Si es así, ¿estos niños conocen las colecciones? ¿Les gustan?

**Nadia Fink:** He convivido y convivo. Tengo hija, nieto, siete ahijadas y ahijados, dos sobrinos "de adn" y decenas de la vida, así que ando siempre acompañando, preguntando, jugando y pensando sus realidades. Siempre da la sensación de que hay mucho por hacer, pero que en realidad de lo que más se trata es de que se puedan criar lo más libres posibles para que puedan ir tomando decisiones propias (acordes con su edad y su momento, por supuesto).

Esas niñeces que me rodean crecen o crecieron con las colecciones y les gustan mucho. La tendencia es que, cuando van entrando en la adolescencia, dejen de leerlos aunque les tengan mucho cariño.

**Pregunta 21:** Hoy, después de 8 años del lanzamiento de las colecciones, ¿los objetivos iniciales fueron contemplados? ¿Hubo alguna sorpresa (positiva o negativa) desde el lanzamiento? ¿Cómo fue la recepción de las obras por parte de los niños? ¿Y por parte de los adultos?

**Nadia Fink:** En marzo de 2015 cumplimos 10 años de nuestro primer libro, Frida Kahlo, y sentimos que superamos cualquier objetivo que siquiera soñamos. Nuestro objetivo inicial era muy simple: queríamos hacer biografías de mujeres y hombres importantes de nuestra historia Latinoamericana, que fueran cuentos que a las infancias les gustaran de verdad, no que fueran solo "útiles" para las personas adultas. Ese objetivo pequeño lo cumplimos en pocos meses y todo lo que vino después fueron hermosas sorpresas y crecimiento: conformamos una editorial cooperativa que lleva 9 años y más de 100 libros editados.

Respecto de la colección específicamente, todo fue positivo. Al principio, en alguna presentación nos preguntaban por qué "anti" o si teníamos algún problema con las princesas. Pero siempre desde lugares de curiosidad, sin violencia. Eso fue cambiando con el tiempo porque la sociedad misma fue entendiendo que no solo desean ser princesas las

niñas y hasta la industria del cine se fue aggiornando y poniendo otras protagonistas en sus películas.

La recepción por parte de las niñeces fue muy linda desde el principio: nos llovieron mails y mensajes en redes sociales donde nos mandaban sus dibujos, fotos leyendo, cumpleaños temáticos con nuestras protagonistas (Frida y Juana sobre todo, pero también Gilda, María Remedios del Valle más adelante, Violeta, etc.) y nos contaban lo que encontraban similar a ellas en sus propias vidas.

Las personas adultas nos agradecieron siempre poder poner otra perspectiva a las historias porque una sola es molesta para cualquiera, ¿no? Fuimos tapas de medios nacionales e internacionales y, hasta el día de hoy, en general no contamos con hordas de heaters que nos acosen. Todo lo contrario, nuestros libros se siguen utilizando en escuelas públicas y privadas.

**Pregunta 22:** ¿Usted pretende incluir otras obras en las colecciones *Antiprincesas* y *Antihéroes*? En caso positivo, ¿puede adelantarnos de cuales personajes irá hablar? ¿Alguna chance de haber más personajes brasileños en las colecciones?

**Nadia Fink:** ¡Queremos seguir haciendo hasta el infinito! Ojalá nos dé el tiempo y las ganas... y tenemos muchas ganas de hacer a Marielle Franco, tan simbólica y potente para Brasil y para las nuevas luchas por la igualdad y el antifascismo. Ojalá podamos hacerlo sin Bolsonaro ya en el poder.

**Pregunta 23:** Por último, nos gustaría saber si las colecciones continuarán recibiendo nuevas ediciones y si hay alguna nueva obra siendo organizada para su publicación en Brasil. Si es así, ¿puedes adelantarnos cuál y para cuándo podemos esperarla?

**Nadia Fink:** Seguimos con la colección, aunque como tenemos muchas otras y soy la editora principal en nuestra Editorial, a veces vamos más lento que antes. En unos días saldrá "La Scaloneta para chicas y chicos", donde hacemos un recorrido de nuestra selección argentina destacando juego colectivo, grupo, la importancia de las derrotas, y las infancias de los

jugadores para reivindicar los clubes de barrio. Y la próxima antiprincesa aún está en discusión, así que no me hago la linda pero no sé cuál elegiremos definitivamente.

En Brasil salió hace poco "Ni una menos desde los primeros años", que es un libro que hicimos en 2017 para pensar la crianza con perspectiva de género desde que nacen. Ese es para personas adultas. Y pronto saldrá un libro para colorear, con varias antiprincesas y antihéroes, algunas que tienen libros y otros que no.

#### **4 Agradecimientos**

Muito obrigada, Nadia, pela disponibilidade e gentileza em responder às nossas perguntas. Estamos felizes em poder compartilhá-las nesta edição especial da Revista Signo para, assim, estimular uma reflexão crítica e científica sobre as questões de gênero que se apresentam desde a infância.