

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR

MARCELA RODRIGUES DE OLIVEIRA

PRINCESAS SUBVERSIVAS?
LITERATURA INFANTIL CONTEMPORÂNEA SOB A PERSPECTIVA
DOS ESTUDOS DE GÊNERO

MARCELA RODRIGUES DE OLIVEIRA

PARANAVAÍ
2018

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**PRINCESAS SUBVERSIVAS?
LITERATURA INFANTIL CONTEMPORÂNEA SOB A PERSPECTIVA
DOS ESTUDOS DE GÊNERO**

MARCELA RODRIGUES DE OLIVEIRA

**PARANAVÁÍ
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**PRINCESAS SUBVERSIVAS?
LITERATURA INFANTIL CONTEMPORÂNEA SOB A PERSPECTIVA DOS
ESTUDOS DE GÊNERO**

Dissertação de Mestrado apresentada por
Marcela Rodrigues de Oliveira ao Programa de
Pós-Graduação em Ensino da Universidade
Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí,
como um dos requisitos para a obtenção do
título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente
interdisciplinar.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Isabela Candeloro Campoi.

PARANAVÁ
2018

MARCELA RODRIGUES DE OLIVEIRA

**PRINCESAS SUBVERSIVAS?
LITERATURA INFANTIL CONTEMPORÂNEA SOB A PERSPECTIVA DOS
ESTUDOS DE GÊNERO**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Isabela Candeloro Campoi (Orientadora) –
UNESPAR/*Campus* Paranavaí

Prof.^a Dr.^a Alice Áurea Penteado Martha – UEM – Maringá

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina – UNESPAR/*Campus*
Paranavaí

Data de Aprovação:

___/___/____.

Dedico este trabalho às grandes mulheres que lutaram e lutam por um mundo menos desigual, e também a todas e todos que buscam construir um mundo de resistência.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Simone e Marcelo, que sempre me incentivaram a ser quem eu quisesse, como eu quisesse; além de motivarem, estimularem e permitirem meus estudos. Seus princípios justos, posturas democráticas e atitudes “à esquerda” desde sempre foram exemplos para as filhas, e é por isso que me interessei pelo tema desse trabalho. Agradeço também a minha irmã, Julia, com quem aprendo, admiro, me divirto e zelo. Ao Elvis, que me apoiou em todas as etapas desse percurso, me ajudou e encorajou quando eu mais precisei.

À minha orientadora, professora Isabela Campoi. Agradeço a oportunidade, o apoio e a confiança. Serei eternamente grata por isso, além de admiradora por ser uma grande professora, ser humano e mulher.

Ao professor Adão Molina, que muito me motivou nos estudos durante este percurso, e com quem muito aprendi e me inspirei com suas aulas extraordinárias e encantadoras. Obrigada também pelas orientações e indicações de leitura, que em muito me ajudaram. À professora Conceição Solange, que em mim confiou desde a graduação, já que foi minha orientadora durante a Iniciação Científica – oportunidade que me foi enriquecedora, já que foi crucial para que eu percebesse que queria continuar na pesquisa. Muito obrigado, professora, pelo apoio e carisma. Professora Maria Elisa Fraga que, além de ter sido minha professora na graduação e aumentado meu interesse em Literatura, me apoiou e auxiliou na realização dos créditos necessários, sem contar o incentivo sempre presente.

À professora Akisnelen Torquette e à professora Alessandra Valério, que foram minhas professoras no último ano da graduação, e que me encheram de inspiração e incentivo para tentar entrar neste programa de pós-graduação. Suas aulas foram não só inesquecíveis, como também motivadoras e enriquecedoras.

À Larissa Klosowski, Marcos da Cruz e Viviane Batista, que em muito me auxiliaram neste percurso, com orientações e incentivo. Ao Gustavo Poldo e André Moreira, que me ajudaram quando à eles recorri. À Gisele e Fernando, funcionários da UNESPAR, sempre dispostos à dar o melhor de si, com muita simpatia e prontidão.

Aos meus colegas de turma do PPIFOR, a banca de qualificação e defesa, a Fundação Araucária e à CAPES, muito obrigada!

Triste, louca ou má
Será qualificada
Ela quem recusar
Seguir receita tal
A receita cultural
Do marido, da família
Cuida, cuida da rotina
Só mesmo rejeita
Bem conhecida receita
Quem não sem dores
Aceita que tudo deve mudar [...]
Eu não me vejo na palavra
Fêmea: Alvo de caça
Conformada vítima
Prefiro queimar o mapa
Traçar de novo a estrada
Ver cores nas cinzas
E a vida reinventar
E um homem não me define
Minha casa não me define
Minha carne não me define
Eu sou meu próprio lar

(Triste, Louca ou Má – *Francisco, el Hombre*)

OLIVEIRA, Marcela Rodrigues de. **PRINCESAS SUBVERSIVAS? LITERATURA INFANTIL CONTEMPORÂNEA SOB A PERSPECTIVA DOS ESTUDOS DE GÊNERO**. 189 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Paranavaí. Orientadora: Isabela Candeloro Campoi. Paranavaí, 2018.

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar, sob a perspectiva dos estudos de gênero, três livros presentes no acervo literário da última edição do Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE): *O Fantástico Mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira (1986); *Até as princesas soltam pum*, de Ilan Brenman (2008); e *Príncipes e Princesas, Cobras e Lagartos – Histórias Modernas de Tempos Antigos*, de Flávio de Souza (1989). Para tanto, foi apresentado um histórico da ideia de infância, considerando-a um construto social, bem como sobre a contribuição de alguns pensadores, de diferentes épocas, para a consolidação do conceito. O propósito foi compreender como a infância ganhou, em determinada época, um *status* tão importante a ponto de ganhar uma literatura especialmente feita para crianças. Da mesma forma, foi dissertado sobre a origem e o desenvolvimento da Literatura Infantil no Ocidente, assim como alguns apontamentos sobre o conceito de *gênero* como categoria de análise. Como subsídio para a compreensão da inserção de programas como PNBE, discutiu-se o percurso de políticas públicas para leitura no Brasil e a ascensão das políticas educacionais no país que contemplem as discussões acerca das relações de gênero no âmbito escolar. Com este aporte teórico, na última parte deste material, finalmente foram realizadas as análises das obras literárias citadas, apoiadas nas contribuições da Teoria da Análise de Narrativas, posteriormente focalizando o viés da Teoria Literária Crítica Feminista visando perceber as concepções ligadas ao gênero presentes nestas obras. Foi possível conferir que o enredo dos livros escolhidos contribui para uma visão alternativa do “destino” da mulher em nossa sociedade, e dessa forma, acaba por não reproduzir a norma binária dos sexos tradicionalmente estabelecida. Além disso, notou-se que alguns dos enredos das histórias em questão contemplam diferentes modos de ser homem ou mulher, indo contra estereótipos que perpetuam a diferença.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Gênero; Políticas Públicas; Educação; História da Infância.

OLIVEIRA, Marcela Rodrigues de. **SUBVERSIVE PRINCESSES? CONTEMPORARY CHILDREN'S LITERATURE FROM A PERSPECTIVE OF THE GENDER STUDIES**. 189 f. Dissertation (Master in Teaching) – State University of Paraná. Supervisor: Isabela Candeloro Campoi. Paranavaí, 2018.

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze, from a perspective of the Gender Studies, three books available in the literary collection of the last edition of the School Library National Program (PNBE): *The Fantastic Mystery of Feiurinha*, by Pedro Bandeira (1986); *Even princesses fart*, by Ilan Brenman (2008); and *Princes and Princesses, Frogs and Lizards: Modern Stories of Ancient Times*, by Flávio de Souza (1989). Therefore, a historical of the idea of childhood was presented, considering it as a social construct; also was presented the contributions of some thinkers, of different times, for the consolidation of the concept. The purpose was to understand how childhood gained, at a given time, such an important *status* that even required a literature specially made for children. In the same way, it was also discussed about the origin and development of Western Children's Literature, as well as some notes about the concept of gender as a category of analysis. As a subsidy for the understanding of the inclusion of programs such as PNBE, the course of public policies for reading in Brazil and the rise of educational policies in the country that contemplate the discussions about gender relations in the school context were discussed. With this theoretical contribution, in the last part of this material, the analyzes of the mentioned books were finally made, supported by the contributions of Narrative Analysis Theory, later focusing the view of the Feminist Critical Literary Theory aiming to perceive the gender conceptions present in these books. It was possible to see that the plot of the chosen books contributes to an alternative view of the "destiny" of women in our society, and in this way, it does not reproduce the binary norm of the sexes traditionally established. Besides that, it has been noted that some of the plot of the stories in question contemplate different ways of being male or female, going against stereotypes that perpetuate the difference.

Keywords: Children's Literature; Gender; Public Policies; Education; History of Childhood.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PNBE - Programa Nacional Biblioteca na Escola

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLL - Plano Nacional do Livro e Leitura

PROLER - Programa Nacional de Incentivo à Leitura

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. HISTORICIDADE DA INFÂNCIA E DA LITERATURA INFANTIL.....	17
2.1. INFÂNCIA DA INFÂNCIA: ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DA NOÇÃO DE INFÂNCIA.....	19
2.2. PALAVRA ORAL, PALAVRA ESCRITA: DIVISÃO SIMBÓLICA DOS MUNDOS ADULTO E INFANTIL.....	27
2.3 DE “TÁBULA RASA” AO <i>BON SAUVAGE</i> : INFLUÊNCIA DE PENSADORES NAS TRANSFORMAÇÕES DO SENTIMENTO DE INFÂNCIA.....	37
2.4. “ERA UMA VEZ...” A LITERATURA INFANTIL: SURGIMENTO E DESENVOLVIMENTO.....	42
2.5 MERCADO, ESCOLA E IDEOLOGIA	57
2.6 AZUL E ROSA: PRODUÇÃO DA DIFERENÇA NA ESCOLA.....	67
3. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LEITURA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA GÊNERO: UM BREVE PANORAMA.....	79
3.1. DIVERSIDADE SEXUAL NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS BRASILEIROS: DOS PCN AOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO.....	80
3.1.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL COMO TEMAS TRANSVERSAIS.....	81
3.1.2 PLANOS DE EDUCAÇÃO E A “IDEOLOGIA DE GÊNERO”.....	90
3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LEITURA NO BRASIL.....	92
4. ANÁLISE DAS OBRAS ESCOLHIDAS DO ACERVO DO PNBE SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA LITERÁRIA FEMINISTA.....	100
4. 1 O <i>FANTÁSTICO MISTÉRIO DE FEIURINHA</i> (1986) DE PEDRO BANDEIRA.....	103
4.1.1 “...E VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE”? – AS PRINCESAS DESENCANTADAS DE PEDRO BANDEIRA EM O <i>FANTÁSTICO MISTÉRIO DE FEIURINHA</i>	109

4.2 ATÉ AS PRINCESAS SOLTAM PUM (2008), DE ILAN BRENMAN.....	130
4.2.1 AS PRINCESAS HUMANIZADAS DE ILAN BRENMAN.....	132
4.3 PRÍNCIPES E PRINCESAS, SAPOS E LAGARTOS: HISTÓRIAS MODERNAS DE TEMPOS ANTIGOS (1989), DE FLÁVIO DE SOUZA.....	139
4.3.1 O DRAGÃO QUE ERA LAGARTO.....	141
4.3.2 DOIS BEIJOS: O PRÍNCIPE DESENCANTADO.....	153
4.3.3 O CASAMENTO DO PRÍNCIPE ARNALDO.....	158
4.3.4 RETRATO Nº 4 PRINCESA ÚRSULA DA BRONISLÁVIA.....	164
4.3.5 RETRATO Nº 6 PRÍNCIPE MARGARIDO SOBRE-AS-ONDAS.....	169
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
REFERÊNCIAS.....	179

1 INTRODUÇÃO

Desde criança, gostei de ler.¹ Tal gosto foi desenvolvido pelo incentivo, desde cedo, por parte de meus pais, somado e aprimorado pelo acesso à bons livros, graças primeiramente à biblioteca das escolas que estudei e, principalmente, à Biblioteca Municipal de Paranaíba Julia Wanderley, da qual eu sou frequentadora. Alguns destes livros me marcaram profundamente e participaram da minha formação como leitora, e até hoje tenho muito carinho em reler. Revisitá-los, depois de algum tempo, é um processo curioso, uma vez que nossa leitura muda, porque nós mudamos, e com isso, o livro também se altera. Por outro lado, muitas vezes, a releitura de um livro nos faz reviver alguns sentimentos e sensações antigas.

O cinema também fez, desde muito cedo, parte da minha vida. As adaptações foram mais uma via que me levaram a querer conhecer clássicos da literatura, e vice e versa. Os desenhos clássicos, adaptações dos contos de fadas mais tradicionais, e mais tarde, os próprios contos de fadas, escritos em diferentes versões, povoaram e ainda povoam minha imaginação.

Dito isso, é inegável dizer que algumas personagens foram minhas amigas e amigos durante muitos anos. Introspectiva e tímida, viver através destas figuras era, e ainda é, confesso, minha maior diversão. Desta forma, eu e minha irmã, Julia, fomos princesas e donzelas, e também heroínas, heróis, ladrões, bruxas e bruxos.

Curiosamente, percebo enquanto escrevo essa introdução que minha irmã tem o mesmo primeiro nome da já citada Biblioteca do Município de Paranaíba. Pesquisando sobre Julia Wanderley, que nomeia a Biblioteca Municipal, descubro que esta figura foi uma professora paranaense, que se formou no fim do século XIX, e enfrentou a discriminação de gênero, uma vez que neste tempo na Escola Normal era permitido apenas o ingresso de alunos do sexo masculino², o que remete ao tema que escolhi para esta dissertação.

A exemplo de Julia Wanderley, a luta das mulheres por direitos igualitários e a atual onda feminista que presenciamos no Brasil e ao redor do mundo chamou

¹ Optamos (autora e orientadora) por iniciar o texto da introdução utilizando a primeira pessoa do singular, com a finalidade de expressar, de maneira mais intimista, a relação da autora com os livros escolhidos. A partir de um ponto, no decorrer deste mesmo item, o texto assumirá, em sua redação, a primeira pessoa do plural.

² KNEBEL, R. L. Julia Vanderlei Petrich. Dicionário Histórico e Geográfico dos Campos Gerais (Verbetes). Disponível em: <<http://www.uepg.br/dicion/verbetes/n-z/petrich.htm>>. Acesso em: 06 Jan de 2018.

minha atenção, e decidi que gostaria muito de estudar sobre algo relacionado a isso. Mas como estudaria isso? Atrelado a quê? Foi aí, então, que percebi que poderia unir o tema com outro muito importante na minha vida e formação, como graduada em Letras: a Literatura. E por que não a infantil, já que por experiência própria, sei como os gêneros nela são marcados?

No processo de construção deste trabalho, reencontrei alguns livros que fizeram parte da minha vida, como citei. Entre os livros disponibilizados pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), acervo o qual mais tarde escolhemos como fonte para seleção dos livros que viríamos analisar, muitas das obras fizeram parte de minhas leituras na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Em meio àqueles títulos, sem dúvidas o qual eu mais vezes li, e qual eu mais gostava durante a minha própria infância, foi *O Fantástico Mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira. Talvez porque eu mesma, quando criança, fosse apaixonada por contos de fada, mas porque quisesse saber o que acontecia após o “...e viveram felizes para sempre”. Ou então porque eu fosse uma menina que, apesar de me perder entre tais livros, não tivesse nenhum sonho de ser uma princesa – ao menos não uma convencional. Sem dúvidas, nunca quis me casar com um príncipe, e isso me lembro bem. Mas uma coisa é certa: o motivo que me levou a ler e reler essa história incontáveis vezes é o mesmo que me leva a lê-lo mais uma vez, quase dez anos depois. Talvez, quem sabe, esta leitura, ainda que de certa forma singela comparada às coisas que conheci em minha formação, não fosse a “chama” inicial para que me interesse em Estudos de Gênero e Feminismo?

Após tanto tempo, a leitura desse livro, sem entrar no mérito do que é ou não é um clássico, me fez lembrar imediatamente da introdução do livro *Por que ler os clássicos?* (1993), de Ítalo Calvino, quando ele diz que toda primeira leitura de um clássico é uma releitura, por pertencer ao imaginário popular e, de uma forma ou de outra, você já conhecer o clássico que ainda não leu; e que, acima de tudo, toda releitura é uma leitura, afinal, você sempre tirará algo novo daquela obra, e toda vez que a ler será uma experiência diferente. *Feiurinha* talvez se encaixe nesse quesito, pois me diverti como se fosse a primeira vez que tivesse lido, ao passo que mais uma vez funcionou como uma releitura da minha própria imaginação da infância, pois acredito que toda criança já imaginou um mundo em que todos os contos de fada coexistam, e qualquer criança já imaginou também o que aconteceu após a receita mágica do “...e viveram felizes para sempre”.

Acima de tudo, foi uma (re)leitura porque estava eu, dez anos depois, lendo com uma *intenção*, uma intenção pela qual eu acredito e luto: a busca pela desconstrução de estereótipos ligados aos gêneros, que endossam a desigualdade; a busca pelas variadas representações dos vários e infinitos modos de ser mulher ou homem. E, durante a elaboração desta dissertação, foram esses os temas que me deparei nas obras escolhidas por nós – mestranda graduada em Letras, e orientadora vinculada aos estudos das relações de gênero.³

Vale dizer, também, que o ímpeto inicial que instigou a realização desta pesquisa deu-se no decorrer do ano de 2015, contexto das elaborações e aprovações dos Planos Estaduais e Municipais de Educação Brasil afora e a estranha polêmica em torno desses documentos, quando o país foi apresentado a uma onda reacionária que mobilizou setores religiosos dos mais diversos matizes. A controvérsia se deu por conta de termos como gênero e diversidade sexual. Tais setores se mobilizaram em prol da retirada dos termos, alegando que a presença de tais palavras contribuiria ao que chamaram de “ideologia de gênero”.

Nesta conjuntura, não foram raras as notícias de livros de Literatura Infantil que, de algum modo, tratavam de diversidade, e foram “descobertos” e rechaçados pelos conservadores, numa espécie de “caça às bruxas”. Inspiradas por tais aspectos, fomos delineando o nosso objeto de pesquisa.

Sabe-se que no contexto atual do Brasil, ainda que assuntos importantes relacionados às minorias como o Feminismo e a causa LGBT venham ganhando espaço, há uma onda que tende ao conservadorismo, que se alastra também em nível mundial, explícito em diversos setores, como na política, e também é possível conferi-lo através das redes sociais, portais de notícias, e outros.⁴

Intrigadas com as notícias diárias que evidenciam cada vez mais tal conjuntura, nosso objeto de pesquisa ia ficando cada vez mais claro: uniríamos os Estudos de Gênero a Literatura Infantil, uma vez que esta vem sendo vigiada.

No que diz respeito ao critério de escolha dos livros de Literatura Infantil propostos à análise não foi uma tarefa fácil. Primeiramente pensamos em analisar

³ Assumimos, a partir desta sentença, a primeira pessoa do plural na redação do texto.

⁴ Tomamos como exemplo o fato de a intelectual Judith Butler, importante teórica feminista estadunidense, em visita ao Brasil em 2017, ter sofrido ataques verbais contra uma suposta “ideologia de gênero” – assim referida por religiosos e reacionários. Isso, que aconteceu às vésperas do término desta pesquisa, só endossou mais nossa intenção com ela, retomando e enfatizando sua importância. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/11/1936103-judith-butler-escreve-sobre-o-fantasma-do-genero-e-o-ataque-sofrido-no-brasil.shtml>. Acesso em: 20 de Dez de 2017.

obras consideradas “malditas” citadas na mídia como dotadas da suposta “ideologia de gênero”, segundo os setores conservadores. No entanto, tal critério de seleção nos apresentava outro problema, já que tais títulos não seriam necessariamente conhecidos pela maioria dos educadores ou até mesmo pelos jovens leitores, sequer frequentes nas bibliotecas escolares. Daí a opção por selecionar obras do acervo do PNBE, o qual, em uma primeira triagem, apresentava obras cujos títulos sugerem um maior potencial para nossa análise. Porém, concordamos ser possível olhar pelo viés do gênero praticamente qualquer história, mas optamos por selecionar obras que tratem mais abertamente desse tema, com a intenção (em primeiro plano) de desconstruir a hierarquia dos sexos.

Dentre o acervo deste programa, selecionamos obras que, de um modo ou de outro, ofereçam um olhar distinto em relação as questões de gênero, que não reproduzam e perpetuem a diferença entre as crianças, considerando que as diferenças – social e culturalmente produzidas – são incutidas desde a mais tenra idade.

E assim, escolhemos os livros para serem analisados: o primeiro, claro, o já citado livro de Bandeira *O Fantástico Mistério de Feiurinha*; o segundo foi *Até as princesas soltam pum*, de Ilan Brenman, que já pelo título, antecipa que parece tratar de uma história não convencional de princesas, permitindo a análise pelo viés de gênero – o que foi confirmado mais tarde durante a realização da leitura e análise. Já o terceiro livro escolhido e analisado foi a obra de Flávio de Souza *Príncipes e Princesas, Sapos e Lagartos: Histórias Modernas de Tempos Antigos*. Ainda que o subtítulo já demonstre que não se trata de contos de príncipes e princesas convencionais, foi preciso uma pesquisa *online* mais apurada sobre as narrativas nele contidas para que por fim o escolhêssemos como parte de nosso *corpus* literário.

Aliás, o recurso da internet foi essencial para a elaboração do pré-projeto, e mesmo durante o desenvolvimento desta dissertação, pois através dela entramos em contato com diversos artigos e dissertações que abordam a Literatura Infantil e as questões de gênero. Estudos estes que nos motivaram e impulsionaram a pensar em um trabalho que fosse inédito, ainda que se relacionasse a tais textos pesquisados, pois fomos nos aproximando e nos envolvendo com a temática.

Para citar alguns destes textos que fizeram parte da maturação da ideia e desenvolvimento do nosso trabalho, a gaúcha Zandra Arguello (2005), em sua

dissertação de mestrado, realiza um trabalho numa escola e registra as impressões sobre gênero em histórias não-sexistas sob a perspectiva de crianças de 4 a 6 anos de idade; Angela da Rocha Rolla (2010), em seu artigo “A representação de gênero na literatura infantil e juvenil”, publicado na revista *Textura*, analisa diversos textos de diferentes autores infantis e juvenis – entre eles Walcyr Carrasco (1995) e Ana Maria Machado (1990) – sob a perspectiva de gênero, conferindo as representações de gênero contidas nas personagens; o mesmo livro de Ana Maria Machado foi analisado pela doutora Salete dos Santos (2009) em seu artigo nomeado “Literatura infantil e gênero: subjetividade e autoconhecimento”; Canazart e Souza (2017) elaboraram um artigo que comparou a representação da mulher em obras clássicas do século XVIII com obras do século XXI; Costa e Santos (2016) analisam livros paradidáticos de Literatura Infantil focalizando as representações de gênero neles contidas. Enfim, todos esses citados autores, para me referir a apenas alguns, focalizaram a construção de gênero na infância ou a representação de gênero através de personagens de Literatura Infantil, cada um adotando diferentes livros.

Arena e Lopes (2013) focalizaram, assim como nós, o acervo do PNBE. Entretanto, ainda que aborde diversidade, a perspectiva por eles escolhida foi a de raça: investigam personagens negras protagonistas em livros presentes no acervo do programa. Os mesmos livros escolhidos por nós presentes no acervo já foram analisados em outras pesquisas, também abordando a perspectiva dos estudos feministas, como Fernando Teixeira Luiz (2015), Livia Maria de Oliveira (2012), que estudam *Feiurinha* em seus artigos. Barbosa (2009) também escolheu este livro como objeto de análise, assim como *Príncipes e Princesas, Sapos e Lagartos*, também por nós escolhido. É possível também conferir *online* o trabalho de Filha (2011), que focaliza o livro *Até as princesas soltam pum*.

Nossa dissertação segue a mesma lógica de alguns destes artigos, mas difere quanto ao modo de análise, ora em relação aos aspectos analisados, onde busca inovar, e mesmo em relação às obras escolhidas e o critério de seleção.

Dito isso, para chegar ao ápice deste trabalho, foi realizado uma fundamentação teórica para compreendermos os antecedentes da Literatura Infantil Contemporânea e mesmo antes de haver qualquer Literatura Infantil propriamente dita. Assim, na primeira parte do texto aqui apresentado historicizamos a ideia de infância, pois entendemos que compreender a infância como um construto social seria o primeiro passo e base para a construção deste trabalho. Em suas

subdivisões, além de discutirmos a origem e o desenvolvimento do conceito de infância, também incluímos a influência de alguns intelectuais nas transformações da noção de infância, assim como o impacto da descoberta da prensa tipográfica na sociedade ocidental e suas consequências.

Com a consolidação da infância como um período *diferente* do dos adultos e, portanto, carente de coisas distintas, o terreno foi fértil para o surgimento da Literatura Infantil; esse é o tema da segunda parte da primeira seção, onde estudamos a história da Literatura Infantil, assim como alguns apontamentos acerca de sua função e utilização, entre outros pontos, como o mercado e a indústria livresca. Reservamos uma parte, também, para uma breve reflexão sobre a ideologia presente em livros de Literatura.

No último item da primeira seção, foram feitas algumas observações acerca das relações de gênero a partir da infância, sob a perspectiva de que a diferença é construída socialmente. Nessa parte, também aproveitamos para definir gênero como uma categoria de análise.

Na segunda parte tratamos do tema das políticas públicas: num primeiro momento, investigamos a ascensão do tema gênero e sexualidade nas políticas públicas educacionais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais aos Planos Municipais de Educação. Em seguida, verificamos a trajetória das políticas públicas brasileiras de incentivo à leitura, já que iremos tratar de Literatura Infantil que estão nas bibliotecas escolares.

Já a terceira seção é finalmente dedicada à análise de dos citados livros de Literatura Infantil sob a perspectiva da Teoria Crítica Literária Feminista, focalizando as relações de gênero presentes em tais obras. Primeiramente, foi feita a análise da narrativa de cada uma dessas obras, para depois nos dedicarmos aos aspectos relacionados às representações e às relações de gênero através das personagens. O objetivo foi conferir de que forma os livros escolhidos poderiam contribuir para a desconstrução de estereótipos, principalmente no que se diz respeito ao feminino.

2 HISTORICIDADE DA INFÂNCIA E DA LITERATURA INFANTIL

Nesta parte do presente estudo foi realizado um resgate teórico acerca da origem do conceito da infância, e sua evolução através do tempo na sociedade ocidental; buscou-se também traçar uma visão panorâmica relativa ao surgimento da Literatura Infantil e seu desenvolvimento, bem como seus usos em determinadas épocas.

O objetivo dessa seção é compreender a infância como uma construção histórica e moderna. Entender como se formou a necessidade de diferenciar um mundo infantil de um mundo adulto, a ponto de requerer e se fazer praticamente inevitável uma literatura intencionalmente voltada às crianças.

Acreditamos que essa reflexão enriqueça esse trabalho de duas maneiras: primeiramente, porque nosso objeto de estudo são livros de Literatura Infantil, então, conhecer sua origem, desenvolvimento e funções em determinadas épocas foi de grande valia; em segundo lugar, compreender a noção de infância, que nos parece extremamente natural e biológico, como sendo algo socialmente construído, pôde nos ajudar a refletir sobre questões relacionadas à dicotomia dos sexos, que também são convenções sociais, mas que, por seu caráter aparentemente “natural”, não são questionadas, e muitas vezes reiteradas, perpetuando deste modo a diferença e muitas vezes mesmo a discriminação. Assim, fica claro que a pesquisa realizada para a elaboração deste capítulo em muito nos auxiliou para chegarmos ao nosso objetivo, que é analisar, sob a perspectiva dos Estudos Feministas, as representações femininas e a diversidade em determinados livros infantis, que abordem de forma diferente tais temas, buscando uma visão alternativa sobre o assunto.

Esse capítulo foi dividido em algumas subseções, que por sua vez também foram subdivididas. O primeiro subtítulo desse capítulo, o item 2.1, intitulado “Infância da infância: origem e desenvolvimento da noção de infância”, buscou realizar algumas considerações sobre o conceito de infância como construção social, retomando a Idade Média, acompanhando as transformações de sua compreensão até os dias de hoje.

Após isso, no item 2.2, que leva o título “Palavra oral, palavra escrita: divisão simbólica dos mundos adulto e infantil”, intencionamos refletir sobre o papel da

prensa tipográfica na diferenciação de um mundo especificamente voltado para a criança, quando a infância começa a se especificar como uma categoria geracional distinta da do adulto. Além disso, foi possível conferir como a invenção de Gutemberg, no século XV, foi um marco importante do advento da Modernidade e que contribui diretamente para a popularização dos livros em geral, motivando, mais tarde, o surgimento da literatura infantil – termo chave de nossa pesquisa.

O item 2.3, “De ‘tábula rasa’ ao *bom sauvage*: a influência de pensadores nas transformações do sentimento de infância”, foi realizado um resgate teórico quanto ao reflexo e influência de determinados pensadores acerca do sentimento de infância, contribuindo para o desenvolvimento e a mudança de tal conceito.

O item seguinte, intitulado 2.4 “‘Era uma vez...’ a Literatura Infantil: surgimento e desenvolvimento”, como o próprio título explicita, investiga o primórdio da Literatura Infantil, que surge como consequência da valorização da infância, o que foi conferido a partir dos itens anteriores: a infância ganhando não só especificidade, com um *status* diferente do adulto, com necessidades diferentes deste, como também crescendo em grau de importância no seio da família tradicional burguesa, a ponto de ter uma literatura infantil voltada a si. Além disso, foi feita uma análise panorâmica dos principais escritores que registraram o cânone desse tipo de literatura em nível mundial, assim como uma breve cronologia dos primeiros passos da literatura infantil no Brasil. Julgamos que compreender a Literatura Infantil como um todo – seus antecedentes e implicações históricas até os dias de hoje – possa contribuir para esta pesquisa, uma vez que nosso objeto de estudo se configura em livros de Literatura Infantil.

A relação do mercado, da escola e a ideologia no livro de Literatura Infantil é o tema do item seguinte, 2.5. Subdividido em três partes, cada uma se refere a um dos temas. O 2.5.1 “A indústria infantil e algumas reflexões sobre o Estado como comprador”, pareceu-nos importante, uma vez que o *corpus* literário dessa pesquisa foi escolhido a partir do acervo do PNBE, que se traduz em uma política pública pra leitura, logo, foi escolhido a “dedo” por uma banca pré-selecionada de educadores, não deixando de esquecer que a indústria infantil faz frente ao mercado e, mesmo por intermédio de livros, surge como um espaço que gera lucro e todas as consequências envolvidas nessa relação.

A segunda subdivisão, 2.5.2 “Literatura Infantil: *utile* ou *dulce*?”, a discussão se pauta no uso original da literatura infantil na escola como caráter pedagogizante e

moralizante, e também nas transformações nesse uso, chegando ao caráter primordial de divertir, emocionar, e assim por diante, como é o caso da literatura “para adultos”. Já a última subdivisão, 2.5.3 “Ideologia na Literatura Infantil: Apontamentos”, como o título sugere, realizamos uma breve discussão acerca da impossibilidade de neutralidade nas histórias.

Para finalizar esse capítulo, temos o item 2.6 “Azul e rosa: produção da diferença na escola”. Como o nosso objeto de estudo são três livros de literatura infantil pré selecionados e a análise das representações femininas em seu enredo, pareceu-nos importante, já nesse capítulo, que tem como tema a infância, fazer algumas reflexões relacionadas ao modo que a diferença é produzida entre as crianças, ainda na infância.

2.1 INFÂNCIA DA INFÂNCIA: ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DA NOÇÃO DE INFÂNCIA

Na primeira parte dessa seção, realizamos algumas considerações a respeito das transformações, através dos séculos – mais precisamente, a partir da Idade Média, até nossos dias – das formas de compreensão da infância.

Levaremos em conta que a mentalidade de cada sociedade está imbricada com a conjuntura de sua época. Somos frutos do nosso tempo; a cultura, a economia, a política e a religião refletem o valor de determinado momento histórico, e de maneira dialética, sofrem suas influências. E isso define nossa ideologia, nosso modo de pensar, agir e até mesmo de ver a nós mesmos.

A infância, como nosso objeto de estudo a princípio, vista como um constructo histórico, não poderia deixar de ser influenciada por todas essas questões. Dessa forma, a história da infância, para Boto (2002), seria então “a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos com essa classe de idade, e a história da criança seria a relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade” (p. 07).

Hoje em dia somos bombardeados com imagens – calendários, televisão, portais de notícias - de crianças nas mais diferentes condições:

Imagens de crianças que brincam, que trabalham, que estudam, que aprendem (ou não). Imagens de crianças amáveis e amadas; crianças bem comportadas; crianças diferenciadas; crianças confinadas ou abandonadas, subjugadas, autônomas, liberadas.

Imagens de crianças que crescem e que deixam de ser crianças.
Imagens de crianças quase-adultas nos seus modos de viver [...].
Imagens que participam do imaginário social de nossa época
(SMOLKA, 2002, p. 100)

Esse protagonismo se apresenta em diferentes níveis; é lugar de preocupação do mundo adulto de diferentes modos; sendo assim, não seria errôneo afirmar que existem vários modos *de ser criança*. Ao refletir sobre tal diversidade, Verônica Regina Müller (2007) comenta a existência não de uma infância, mas de *infâncias*, que podem variar em função do “sexo, do lugar onde vivem, da idade, de sua etnia, da cultura e de sua classe social” (p. 26). O contraste é evidente: há crianças que “dão trabalho”, ao passo que há crianças que simplesmente *trabalham*, sendo assim peça chave na renda da família. Essas últimas costumam ser referidas como crianças que “não tiveram infância” (por mais paradoxal que pareça), e isso termina por demonstrar nossa própria noção de uma infância dita “normal”.

O autor canadense Colin Heywood, que apresenta uma grande produção acerca da infância, comenta que os extremos dessas situações “servem para nos lembrar de que a criança é um constructo social que se transforma com o passar do tempo” (2004, p. 21).

Desse modo, como já antecipamos, mesmo a infância dita “normal”, “natural” por nossa sociedade, nem sempre foi vista assim; veremos a seguir, como o sentimento de infância foi datado segundo alguns autores e como, para outros, a própria tentativa de encontrar (se é que existe) um marco para analisar o desenvolvimento do sentimento de infância, é controversa.

Em geral, todos concordam que como construção social, o conceito de infância, já que transcende a biologia, nos permite inferir que “uma cultura pode existir sem uma ideia social de infância. Passando o primeiro ano de vida, a infância é um artefato social, não uma categoria biológica” (POSTMAN, 1999, p. 11). Invocamos, porém, o comentário de Heywood sobre a diferença de conceito e concepção, quando o autor diz que:

[...] todas as sociedades, em todas as épocas, tiveram o *conceito* de infância, ou seja, a noção que as crianças podem ser diferenciadas dos adultos de várias formas. O ponto que elas diferem é em suas concepções de infância, as quais especificam essas formas de distinção. Portanto, elas terão idéias contrastantes sobre questões fundamentais relacionadas à duração da infância, as qualidades que diferenciam os adultos das crianças e às importâncias vinculadas às suas diferenças (HEYWOOD, 2004, p. 22)

Dito isso, nessa pesquisa nos limitamos a analisar a concepção *geral* de infância, pois pensamos ser necessário para compreender, adiante, o surgimento e as primeiras funções da literatura destinada às crianças, já no século XVIII. Primeiramente, de forma geral, consideramos atualmente a infância como uma:

[...] referência adulta ao que há de comum aos sujeitos no início de sua vida, considerando aspectos da natureza biológica, da natureza relacional e de linguagem, da forma de estar com adultos e crianças, de apreender o mundo, de reinventá-lo e significá-lo (MÜLLER, 2007, p. 18)

Neste ponto, nos deparamos com outro problema, do qual não podemos fugir: o fato de que pesquisar sobre infância é pesquisar sobre o que os *adultos* pensam sobre a criança. Em outras palavras, devemos admitir que a infância nada mais é do que o “resultado das expectativas dos adultos” (HEYWOOD, 2004, p. 21) sobre as crianças, ou ainda, podemos afirmar que a história cultural da infância é a história de como “os adultos pensavam e sentiam sobre os mais jovens” (HEYWOOD, 2004, p. 22).

Para Moysés Kuhlmann Junior, um dos importantes pesquisadores brasileiros sobre a infância, isso acontece porque “as fontes, em sua quase totalidade, são produzidas por adultos. A criança não escreve sua própria história. A história da criança é uma história *sobre* a criança” (1998, p.31). O mesmo autor continua:

Ao procurar levar em conta essa fase da vida, caracterizando-a como realidade distinta do adulto, não podemos nos esquecer de que continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre elas. Por um lado, a infância é um outro mundo, do qual nós produzimos uma imagem mítica. Por outro lado, não há outro mundo, a interação é o terreno em que a criança se desenvolve. As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p.31)

Neste sentido, o fato dos adultos/pesquisadores terem se preocupado em lançar seu olhar sobre a história da infância, mostra bastante sobre como a mentalidade do homem mudou; divulga que, diferente dos tempos passados, o homem se vê como *sujeito histórico*; ou seja, apresenta (tomando o termo emprestado da linguística) uma natureza dêitica; é um ser dotado de história, que a constrói e é construído por ela (produzindo a si mesmo). Acima de tudo, tem

consciência dessa historicidade e, portanto, busca investigá-la para entender seu tempo presente. Esse exercício demonstra que, acima de todas as mudanças, o homem mudou a *forma de ver a si mesmo*.

Ao passar a considerar-se sujeito histórico, a ideia de conceitos e ideias “naturais” torna-se questionável, pois basta olhar para a História para ver sua mutabilidade. Para ilustrar com poucas palavras, seria o *insight* do “*nem sempre foi assim*”.

Assim, sobre a infância, Kuhlmann Junior (1998) assinala que pensar “a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico” (p. 32) e, portanto, exposta as mais diferentes interpretações e reinterpretações através do tempo. Assim, podemos dizer que investigar a História Cultural da criança, e as definições sobre ela elaboradas através dos séculos, diz muito sobre como o homem vê a si mesmo. Na sequência, serão problematizadas as preocupações, estabelecidas pelos adultos, acerca das crianças em cada época, variando de acordo com seu *zeitgeist*⁵, expressão de origem alemã que pode ser definida como o “espírito da geração”, ou “espírito da época”.

O mesmo autor ainda disserta sobre a importância de reconhecer as crianças como produtoras de histórias, considerar suas experiências vividas, considerar suas existências concretas, representações e seu lugar nas relações sociais (KUHLMANN, 1998, p. 31). Smolka (2002, p. 124) complementa que: “É nessa tensão que encontramos a criança como produção humana. Produção certamente orgânica, biológica. Mas não meramente (re) produção da espécie. Produção fundamentalmente simbólica e discursiva”.

Porém, não temos a pretensão de abarcar tantas ideias, conceitos e variações. Nos basta aqui pontuar a trajetória e desenvolvimento da compreensão desse sujeito histórico em questão, a criança. Compreender como é que ela foi, durante séculos, minimamente referida em documentos, ou praticamente não retratada na Arte, e porque ela vai adquirindo importância a partir do fim da Idade Média, conquistando *status* no seio da família moderna.

⁵ Segundo o dicionário online AllWords: “*Zeitgeist is defined as the spirit of a generation or a period of time. An example of zeitgeist is the free love and progressive thinking of the 1960s*”. Em tradução livre da autora: *Zeitgeist* é definido como o espírito de uma geração ou de um período de tempo. Um exemplo de *zeitgeist* é o amor livre e o pensamento progressivo dos anos 1960. Disponível em: <<http://www.yourdictionary.com/zeitgeist>> Acesso em: 28 de Jun de 2017.

Hoje a criança está presente na Constituição Brasileira (Art. 227), protagoniza um estatuto (Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990) e é tema principal de diversos fóruns e palestras de organismos internacionais. Isso é bastante discutido e tema de uma grande quantidade de produções acadêmicas. O que nos chama atenção, a princípio, e o que veremos a seguir, é o oposto disso: a época em que a criança era basicamente insignificante.

É certo que a infância, como etapa de desenvolvimento biológico, do nascimento até determinada idade, é *natural*. No dicionário Aurélio, o significado resume nossa compreensão atual: esse seria o período da vida desde o nascimento até a puberdade⁶. Mas a forma que ela foi vista pelos adultos – aqueles que produzem sua história, já que a criança não pode registrar a si mesmo – sofreu severas mudanças, conforme se modificou a sociedade, através dos séculos. Até o fato de elencar a infância como objeto de estudo é relativamente recente; o importante historiador francês Philippe Ariès (1914-1984) é considerado pioneiro nesse campo. Heywood (2004, p. 23) brinca: “No princípio, era Ariès”, referenciando a famosa frase bíblica, o que enfatiza o papel precursor de Ariès, nesse campo até então pouco desbravado.

Ariès, através de análise iconográfica de pinturas de diferentes épocas, afirmou que a infância foi “descoberta” somente na transição para a Idade Moderna. Antes disso, a infância era “ignorada”. Ou seja, aparentemente:

[...] a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo (ARIÈS, 2015, p. 17)

Quando retratadas, as crianças eram representadas como adultos em miniaturas; tinham seus corpos deformados, diferentemente da visão moderna de qualquer representação de uma figura infantil. Eram retratadas como “[...] verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor. Apenas seu tamanho os distingue dos adultos” (ARIÈS, 2015, p. 17). Nem as figuras sagradas escaparam. O menino Jesus, frequente em pinturas medievais, não passava de um “anãozinho horrendo” (HEYWOOD, 2004, p. 24).

⁶ Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/infancia>>. Acesso em: 15 Jun. 2017.

Ariès logo interpretou isso como falta de percepção sob o corpo da criança: “Isso sem dúvida significa que os homens dos séculos X-XI não se detinham diante da imagem da infância, que esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade” (ARIÈS, 2015, p. 18). De fato, as crianças, no cotidiano medieval, basicamente não se distinguiam dos adultos. Elas participavam dos mesmos jogos, das mesmas festas. A criança “Vivia no meio dos adultos e aprendia seus ofícios, o que parecia necessário e suficiente para sobreviver. O lugar da criança era entre todos” (MÜLLER, 2007, p. 26).

Essa questão cotidiana parece ser consenso entre os pesquisadores. Todos concordam que, na Idade Média, não havia a separação entre o mundo adulto e o mundo infantil. Compactuam também com a ideia de que, na Idade Moderna, a infância passa a ser mais *valorizada*. Entretanto, alguns autores já discordam de Ariès em relação à interpretação iconográfica por ele feita da representação das crianças nas pinturas medievais. Segundo Heywood, a não frequente representação das crianças pode ser explicada, já que “[...] a concentração dos temas religiosos, fez com que muitas outras coisas também estivessem ausentes, notadamente “quase toda a vida secular”, o que impossibilita que se isole a criança como ausência significativa” (2004, p. 24).

Quanto à reprodução destas em escala reduzida, o mesmo autor observa que isso talvez não seja realmente uma deformação imposta ao corpo de Jesus, mas sim a representação da “Sabedoria Divina”. Acrescenta também que “[...] os artistas estavam mais preocupados em transmitir o status e a posição de seus retratados do que com a aparência individual” (HEYWOOD, 2004, p. 25).

Outro autor que tece críticas às análises de Ariès é o já citado Kuhlmann Junior (1998). Para ele, o sentimento de infância não era inexistente em tal período. Ainda salienta que “o estudo de imagens não poderia se contentar em trabalhar apenas sobre a iconografia publicada nos livros de arte, fora de contexto” (KUHLMANN, 1998, p. 22).

A consulta a dezenas de imagens, quando existem dezenas de milhares, levaria facilmente a conclusões errôneas sobre o lugar da infância na pintura medieval. A multiplicação das pesquisas proporciona o acesso a inúmeras imagens de crianças, de famílias atenciosas, de móveis e roupas para crianças pequenas e da produção de brinquedos. Os registros paroquiais, as cartas, a literatura romanesca, os textos jurídicos e médicos, os tratados de educação, as biografias dos santos, também mostram que as fontes

não estavam mudas em relação à infância da Idade Média (KUHLMANN, 1998, p. 22)

Contudo, ainda que alguns autores considerem que a Idade Moderna não só descobriu a infância, como aponta Ariès, mas também a inventou, como Postman, que define a ideia de infância como:

[...] uma das grandes invenções da Renascença. Talvez a mais humanitária. Ao lado da ciência, do estado-nação e da liberdade de religião, a infância, como estrutura social e como condição psicológica, surgiu por volta do século dezesseis e chegou refinada e fortalecida aos nossos dias (POSTMAN, 1999, p.12)

Outros autores inclusive criticam a noção de “descoberta” por parte de Ariès. Tal como o já citado Heywood (2004, p. 26), o qual defende que o conceito relativo à infância não nasceu (aproveitando o sentido original da palavra) na Idade Moderna, nem ao menos foi “gestada” (ainda dispendo da metáfora) entre os séculos XV, XVI e XVII, como apontou Ariès. Na realidade, considera que já houvesse de fato uma consciência de infância; diferente da nossa, entretanto; diferente ao ponto de não a reconhecermos.

Em relação a essa discussão sobre o nascimento ou não da infância na Idade Média, Müller (2007) alerta que, para ambos os posicionamentos, “na busca de exemplos da vida privada para o contra-argumento pode-se cair no erro de tentar generalizar o que não é possível ser generalizado” (p. 25). A própria análise iconográfica é criticada por alguns autores. Heywood (2004) afirma que “Ariès parece pensar que ‘o artista pinta aquilo que todos vêem’, ignorando todas as questões complexas relacionadas à forma como a realidade é mediana na arte” (p. 25).

O autor também discorre sobre a possibilidade de a infância não ter sido *invisível* ou ignorada na Idade Média, mas antes “definida de forma imprecisa, e, por vezes, desenhada” (HEYWOOD, 2004, p. 29), e opina que Ihe parece “indevidamente simplista polarizar as civilizações em termos de ausência ou presença de uma consciência a respeito de infância” (p. 27). Por sua vez, Müller acredita que nem mesmo “a” História da criança existe. O que existiriam, então, seriam “as” Histórias:

[...] posto que existem em tempos e lugares específicos diferentes histórias para crianças que se diferenciavam por sexo, por condição social, por idade, pela cultura, pelo lugar onde nasciam, por sua

relação com os adultos. Categorias que foram se definindo cada vez mais no transcorrer dos séculos e que podem ser reconhecidas na atualidade (MÜLLER, 2007, p. 18)

Heywood (2004) também comenta sobre a equivocada tendência ou “tentação [de] pensar em termos de uma criança “natural” e até mesmo universal” (p. 21). Freitas e Kuhlmann Junior (2002) refletem que:

No singular, a *infância* seria um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns às diferentes *crianças*. Mas encontra-se também o inverso, a subdivisão em *infâncias*, quando surgem propostas para a *infância* material ou moralmente abandonada, para a *infância* pobre, delinquente, etc. (p. 7 e 8)

Mas não seria errado afirmar, e isso parece ser consenso entre os intelectuais que discutem a(s) histórias(s) da infância, de que, com relação à cultura produzida através do tempo, ou seja, na história registrada pelos homens, a infância não era frequentemente um objeto de pesquisa.

De forma geral, na história tradicional a criança não aparece. Essa história é de adultos porque o que se conta é o que o adulto registra em ambiente público realizado por pessoas adultas. A criança não se registra sozinha. Assim, por muito tempo, não houve a história contada *das* crianças (MÜLLER, 2007, p. 17)

Para não perder de vista nosso objeto de pesquisa, que são as representações de gênero em livros de Literatura Infantil, vale dizer que a história tradicional não só ignorou as crianças por ter sido produzida por *adultos*. Poderíamos ir além e dizer que a história tradicional é produzida e se interessa por adultos, mas não qualquer adulto: é o adulto, homem, branco, heterossexual, europeu. As crianças foram, muitas vezes, excluídas da história escrita, assim como com frequência foram as mulheres, os negros, indígenas e homossexuais. Essa ideia, aproximando mais especificamente da abordagem literária, para o público infantil, de gênero e sexualidade, como veremos mais a frente, é a coluna cervical dessa pesquisa.

Se para alguns pesquisadores, é radical afirmar que no medievo “o que faltava era qualquer *sentiment de l'enfance*” (HEYWOOD, 2004, p. 23), o que todos os autores concordam é que é evidente que a infância passou a ser mais valorizada, e até supervalorizada, a partir da Idade Moderna, a ponto de passarmos pelo século XX, conhecido como “o século da criança”. De chegarmos à última década do citado século com uma lei que reconhece as crianças brasileiras como sujeitos de direito,

com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Brasileira nº 8.069/1990) – todos concordam, também, que muita coisa aconteceu durante esse percurso histórico e que, portanto, a modernidade realizou diversas contribuições para o desenvolvimento do conceito de infância, em diferentes níveis.

Dito isso, na ânsia de encontrar um ponto de partida para refletir sobre o desenvolvimento do conceito de infância, escolhemos, com Müller (2007, p.19) “como ponto de partida a época em que surge o registro da palavra infância, em castelhano, relacionada à criança”. Pois, segundo a autora, tal época “coincide também com registros variados que parecem apontar para o início de uma singularidade na consideração à infância, ideia que, sem consenso, representa a convicção de diversos estudiosos sobre o tema” (p. 19), pois, se finalmente surge o registro da palavra, é porque ela ganha maior utilização, maior importância na cultura da determinada época.

Portanto, aproveitando a deixa de Heywood (2004), podemos dizer que “No princípio”, não era Ariès, nem o “Verbo”, como a célebre frase bíblica. No princípio, era o Substantivo: no caso, o substantivo francês *enfant*.

2.2 PALAVRA ORAL, PALAVRA ESCRITA: DIVISÃO SIMBÓLICA DOS MUNDOS ADULTO E INFANTIL

Já que nosso ponto de chegada será a palavra (em forma de Literatura Infantil), nada mais coerente que nosso ponto de partida também ser uma palavra.

Segundo Ariès (2015), “conhecia-se apenas a palavra *enfant* (criança)” (p. 10), e essa palavra abarcava um sentido amplo no final da Idade Média: “Ela designava tanto o *putto* (no século XIV dizia-se *la chambre aux enfants* para indicar o quarto dos *putti*, [...]), como o adolescente, o menino grande, que às vezes era também um menino mal-educado” (ARIÈS, 2015, p. 10).

Segundo Ariès (2015) e Müller (2007), a referida palavra é registrada, pela primeira vez na Europa, no decorrer do século XVIII e suas luzes: “No início do século XVIII, o dicionário de Furetière precisou o uso do termo: “*Enfant*” (ARIÈS, 2015, p. 12). Para Müller, o significado de “enfant” “já nos dá uma prévia da concepção da época: aquele que não fala. Infância se restringia a não falantes” (p. 21):

A idéia de infância estava ligada à idéia de dependência: as palavras *fils*, *valets* e *garçons* eram também palavras do vocabulário das relações feudais ou senhoriais de dependência. Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos da dependência. Essa é a razão pela qual as palavras ligadas à infância iriam subsistir para designar familiarmente, na língua falada, os homens de baixa condição, cuja submissão aos outros continuava a ser total: por exemplo, os lacaios, os auxiliares e os soldados. Um "*petit garçon*" (menino pequeno) não era necessariamente uma criança, e sim um jovem servidor (da mesma forma hoje, um patrão ou um contramestre dirão de um operário de 20 a 25 anos: "É um bom menino", ou "esse menino não vale nada" (ARIÈS, 2015, p. 11)

Assim, focalizando no caso da criança pequena, quando esta "saísse das fraldas" e dominasse a palavra, já estava pronta para a vida adulta, já que na sociedade medieval a alfabetização era baixíssima, resultando no fato de que, assim, todas as interações sociais importantes se realizassem oralmente (POSTMAN, 1999, p. 27). Como observa Ariès (2015, p. 22): "Até hoje nós não falamos em começar a vida no sentido de sair da infância?".

Postman (1999), em sua obra *O Desaparecimento da Infância*, faz uma abordagem interessante sobre a questão de que, após a queda do Império Romano, o alfabeto teve seu uso restringido a ponto de podermos afirmar que as interações sociais serem predominantemente orais. Primeiro porque:

[...] durante a Idade das Trevas e a Idade Média, se multiplicaram os estilos de grafar as letras do alfabeto e as formas se tornaram rebuscadas e dissimuladas [...] O que aconteceu na Europa - para dizê-lo com simplicidade - não foi o desaparecimento do alfabeto; foi, sim, o desaparecimento da capacidade do leitor para interpretar o que se escrevia (POSTMAN, 1999, p. 25)

Outra explicação, não alternativa, mas complementar a anterior, seria a falta de boa vontade da Igreja Católica, que certamente se favorecia com o acesso restrito – aos clérigos, escribas – à alfabetização, não sendo de maneira alguma "indiferente às vantagens da alfabetização corporativa como meio de manter o controle sobre uma população numerosa e diversificada; quer dizer, manter o controle sobre as idéias, a organização e a fidelidade de uma população numerosa e diversificada" (POSTMAN, 1999, p. 26).

Desta forma a Europa voltou a uma condição "natural" de comunicação humana, dominada pela fala e reforçada pelo canto. No curso de quase toda a nossa história foi desta maneira que os seres

humanos conduziram seus negócios e criaram cultura. Afinal de contas [...] somos todos biologicamente orais (p. 27)

Isso porque a escrita e a leitura são construtos sociais. Dito isso, Postman salienta que, numa cultura basicamente oral “existem poucos segredos e a cultura não precisa ministrar instrução sobre como entendê-la” (1999, p. 28). Sem palavras escritas, ou seja, códigos, e a necessidade do domínio desses códigos para compreendê-las (ou seja, sem a necessidade de *educação*), dominar a palavra falada já seria o requisito básico e único para adentrar o mundo adulto. Ou seja: por volta dos sete anos, quando a criança consegue entender as comunicações verbais, e também se expressar, ela já passa a fazer parte do “resto” da sociedade. Era isso o que acontecia na Idade Média. Dominando a língua falada, as crianças medievais:

Podem conhecer todos os segredos da língua, que são os únicos segredos que precisam conhecer. E isto nos ajuda a explicar por que a Igreja Católica escolheu os sete anos como a idade em que era de supor que se passava a conhecer a diferença entre o certo e o errado, a idade da razão (POSTMAN, 1999, p. 28)

Não havia preocupação com a infância, porque era um período curto (como dito, até o domínio da fala), “um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida” (ARIÈS, 2015, p. 18). Portanto, a partir dos sete anos já não havia realmente uma distinção entre os adultos medievais e suas crianças. A educação dos filhos era baseada no convívio em grupo, na imitação do adulto. Mesmo assim, o sexo biológico definia os lugares os quais cada criança iria pertencer.

Pai e mãe tinham um papel importante nessa primeira educação. Se, a partir de sete, oito anos, os meninos iam com o pai aos campos [...] as meninas em geral ficavam com a mãe, com a qual aprendiam seu futuro papel de mulher (GÉLIS, 2009, p. 307)

Elas ouviam o que os adultos ouviam e falavam, viam o que os adultos viam e faziam, já que viviam na mesma esfera social: “desembaraçadas de instituições segregadoras, a criança da Idade Média tinha acesso a quase todas as formas de comportamento comuns à cultura. O menino de sete anos era um homem em todos os aspectos, exceto na capacidade de fazer amor e guerra” (p. 30). Inclusive, é importante destacar que essa observação de Postman não é, em vão, focada apenas na criança do sexo masculino. De acordo com Heywood (2004):

Durante a Idade Média, quando se utilizava a palavra “criança”, muitas vezes se parecia ter em mente um menino [...] as meninas eram “praticamente invisíveis” [...] Os textos em médio alto-alemão lhes davam alguma atenção, mas geralmente as vidas masculinas eram mais variadas e interessantes (p. 56)

Mas, de qualquer forma, não havia um “mundo infantil” como conhecemos hoje, com seus específicos jogos, linguagem e festas. Tudo era compartilhado e não será “surpreendente o fato de não haver nenhuma relutância em discutir assuntos sexuais na presença das crianças. A idéia de esconder os impulsos sexuais era estranha aos adultos, e a idéia de proteger as crianças dos segredos sexuais, desconhecida” (POSTMAN, 1999, p. 31). Isso parece extremamente estranho aos olhos modernos que consideram que, por convenção social, qualquer criança que tenha uma infância dita “saudável” terá contato com assuntos sexuais somente quando os adultos permitirem, e essa introdução a tais temas é previamente pensado e organizado, de acordo com a etapa da vida da criança – voltaremos mais adiante, inclusive com mais profundidade, a falar sobre a importância de se discutir sobre sexualidade. A verdade é que é uma noção somente moderna esta que as crianças devem ser protegidas de assuntos “para maiores”.

Elias (1994), refletindo sobre o processo civilizador, aponta que em outros tempos “Com grande freqüência, as necessidades eram satisfeitas onde e quando sentidas. O grau de comedimento e controle esperado pelos adultos entre si não era maior do que imposto as crianças. Era pequena, medida pelos padrões de hoje, a distância que separava adultos de crianças” (p. 146).

Mas agora o que nos importa é compreender que, sem segredos, uma cultura não admite a própria ideia de “vergonha”, e a ausência do que ficou conhecido no século dezesseis como civilidade (POSTMAN, 1999, p. 30). Isso foi essencial para o desenvolvimento moderno do conceito de infância. O autor resume: “A questão é, simplesmente, que sem uma noção bem desenvolvida de vergonha a infância não pode existir” (p. 23). A teoria de Postman (1999) é que a “falta de alfabetização, a falta do conceito de educação, a falta do conceito de vergonha - estas são as razões pelas quais o conceito de infância não existiu no mundo medieval” (p. 31).

Isso só se altera na transição da Idade Média pra Moderna, durante o Renascimento e mais fortemente no Iluminismo, resultado de todas as mudanças mentais, práticas, políticas e ideológicas que aconteceram então. Retomando duplamente à reflexão sobre a palavra: foi com o surgimento da prensa tipográfica, e

com o crescimento da produção e acesso da palavra escrita (portanto, o uso de códigos e a necessidade de decifrá-los), que surge a separação do mundo adulto do mundo infantil. E, entre tais mundos, a “conspiração de silêncio” (ELIAS, 1994, p. 181) sobre determinados temas. Houve então,

[...] um crescente impacto das letras: uma sociedade cada vez mais rendida à tipografia, em progressiva ampliação de seu universo de leitores. Quanto maior a comunidade de leitores, maior seria a distância entre a criança e o adulto (BOTO, 2002, p. 13)

Além disso, a invenção da tipografia ocasionou o surgimento da imprensa no século XVI e também a maior necessidade de instrução, o que acarretaria na socialização da educação e a popularização das escolas. Postman (1999) afirma que “A imprensa criou uma nova definição de idade adulta baseada na competência de leitura, e, conseqüentemente, uma nova concepção de infância baseada na incompetência de leitura” (p. 32).

A palavra escrita popularizada, desse modo, age como um véu, separando de uma vez por todas os adultos das crianças. Com isso, se desenvolve um novo modo dos adultos verem suas crianças. Este é o sentimento moderno de infância, e ele abarca consigo inúmeros aparos na vida em sociedade, em direção à Idade Moderna.

Assim, podemos afirmar que foi a noção de vergonha, de pudor, em relação aos outros (incluindo as crianças) que fez o homem sair “da vida gregária de então, em direção à vida privada que conhecemos” (MÜLLER, 2007, p. 21). O pudor criou distância, segredos, autocontroles. Privatizou ações, escondeu fluidos corporais, aliviou odores, regulou impulsos. Elias (1994) comenta que “no curso do processo civilizador, o impulso sexual, como tantos outros, está sujeito a controle e transformação cada vez mais rigorosos” (p. 181). Além disso, surge a “pressão aplicada sobre adultos, para privatizar todos seus impulsos (em especial, os sexuais)” (ELIAS, 1994, p. 181).

Em relação a esse tema, vale lembrar que por muito tempo, a sexualidade da criança não era discutida. Ariès (2015) comenta que “os homens de outrora, ao contrário, acreditavam que a criança impúbere era estranha à sexualidade” (p. 78). Somente mais tarde, na virada do século XX, Freud entre outros admitiriam a sexualidade infantil (HEYWOOD, 2004, p. 55).

Valendo-se das considerações sobre o pudor dos adultos diante das crianças, Boto (2002) ressalta que:

[...] a sociedade adulta passaria a guardar segredos; escondendo das crianças, objetos, cenas e conversas compreendidas como 'de gente grande'. Tal movimento objetivava resguardar a pureza e ingenuidade infantis das crueldades e maldades da vida adulta. A preocupação ampliada quanto à proteção, à preservação de uma suposta pureza original exigiu o afastamento das crianças em relação à comunidade adulta de uma maneira geral. A intimidade é reforçada com a separação das crianças em espaços próprios, em vestimentas específicas, em brincadeiras e atividades pensadas especialmente para uso da infância (BOTO, 2002, p. 12 e 13)

Isso acontece na Renascença não por acaso, mas como resultado de uma virada cultural e intelectual, que proporciona reavaliações sobre a própria condição humana: o homem passa a ver a si mesmo. Essa guinada está acompanhada por

[...] práticas de controles minuciosos e ordenados sobre o corpo: controles que visam a obtenção de autocontrole; censuras internalizadas e automação de gestos para o convívio público, de tal maneira que se passar a ensaiar um roteiro supostamente universal de como se comportar (BOTO, 2002, p. 22)

O período compreendido entre os séculos XVI e XVIII foi de categorização. Isso porque é nessa época em que a Ciência moderna se desenvolve, e com ela a tendência à classificação e à especificação, à criação de conceitos e novas normas que viriam desbancar concepções vindas da chamada Idade das Trevas. Todo esse racionalismo se configura nos novos ares; ares modernos se consolidando, e consolidando consigo uma nova sociedade. Não é por acaso que a primeira Enciclopédia é editada no século das Luzes (XVIII). A objetivava-se a ordem – isso influenciaria, já no século XIX, o Positivismo e a cientificação do pensamento. A lógica seria esta: “Sem classificação não há conhecimento, e sem ordem pública não há felicidade pública” (MÜLLER, 2007, p. 40). Müller ilustra com um exemplo prático:

Parece-me a imagem do baú, que continha muitas coisas juntas e de todo mundo e que agora vai sendo substituído, não totalmente, pelo armário com portas, cheio de tábuas e gavetas que separam roupas masculinas das femininas, os vestidos dos sapatos e a roupa dos adultos da roupa das crianças. Devo observar que a substituição do baú pelo armário de roupas não somente é uma imagem para retratar estes séculos; efetivamente, esta é a época do uso mais estendido do armário no quarto (2007, p. 43)

Desse modo, a separação é mais do que simbólica: diferenciadas na indumentária, as crianças poderiam agora ser mais facilmente identificadas. Até o início da idade moderna, os trajes infantis não se distinguiam dos usados pelos adultos. A partir do fim do século XVI, pelo menos nas classes altas, as crianças utilizavam roupas destinadas a pessoas de sua idade, o que pode ser considerado um marco na formação do sentimento de infância, pois termina por separá-la, visualmente, do adulto.

Essa revolução no traje não é só estética. Segundo Ariès (2015), ela traduz também a mudança nos costumes (p. 39). Da mesma forma que deve ser refletido o processo de diferenciação das roupas infantis das roupas dos adultos: quando finalmente ocorreu, essa especificação de trajes não era observada nas meninas. “Estas [...] do momento em que deixavam os cueiros, eram logo vestidas como mulherezinhas” (p. 35), como se “a infância separasse menos as meninas dos adultos do que os meninos” (p. 39).

Essa é uma das primeiras observações sobre a questão de gênero na distribuição dos papéis sociais, logo na mais tenra infância – esse ponto será, como já dito, a linha firme de costura que dará corpo aos retalhos desse tear-texto. Sobre a diferenciação dos trajes de meninos e meninas, Ariès ainda comenta:

[...] os meninos foram as primeiras crianças especializadas. Eles começaram a frequentar em massa os colégios já no fim do século XVI e início do XVII. O ensino das meninas começou apenas na época de Fénelon e de Mme de Maintenon, e só se desenvolveu tarde e lentamente. Sem uma escolaridade própria, as meninas eram muito cedo confundidas com as mulheres, como outrora os meninos eram confundidos com os homens, e ninguém pensava em tornar visível através do traje uma distinção que começava a existir concretamente para os meninos, mas que ainda continuava inútil no caso das meninas (ARIÈS, 2015, p. 39)

Houve até uma separação espacial nas casas modernas. Ao menos nas classes altas e intermediárias, o tamanho de seus lares e suas condições financeiras proporcionaram maiores divisões dos cômodos: “Os filhos são separados dos pais em outro quarto” (MÜLLER, 2007, p. 44). Esse é mais um passo para a especificação da vida privada: cada vez mais moderna e individual. A própria casa em si é vista como espaço privado, e apresenta determinada representação social, mais uma vez imbricada com as relações de gênero, deixando claras as distribuições dos papéis sociais:

A casa se define como o espaço privado e o resto é espaço público. A figura humana do privado é a mulher, e do público, o homem. A cada um se destina seu espaço correspondente. As crianças são a esperança do futuro e o seu lugar já não é a rua, senão dentro da casa familiar, e da instituição pública ou privada, laica ou religiosa (MÜLLER, 2007, p. 61-62)

Não é por acaso que é nesse período que a família nuclear burguesa começa a ser valorizada e incentivada como tal. A vida em comunidade, costume na Idade Média, se reduz, como já dito por Müller, ao pai (provedor financeiro), a mãe (dona de casa e responsável pelos filhos) e os filhos (educados para que um dia, enfim, possam formar sua própria família, nos mesmos moldes). Seus costumes eram ditos “civilizados” (remetendo a raiz da palavra – civil -, relativa à cidade) e o contrário disso era prontamente repreendido. A higiene ganha importância nessa nova sociedade, bem como a já comentada organização – de conceitos, regras. Para Gélis (2009) “quem deu o tom foi a cidade, local por excelência da inovação. Não é na cidade que a partir do século XV progressivamente emerge a “família moderna”, reduzida ao casal e aos filhos?” (p. 311).

E como resultado, nessa mesma época, também graças à tipografia, diversos panfletos e revistas sobre como cuidar da saúde, da higiene e da educação dos filhos chegaram às casas, e claro, o público alvo são as mulheres, mães e donas de casa, já que elas que são responsáveis pela criação dos filhos e filhas; são elas que reproduzem, em casa, como um ciclo sem fim, os respectivos papéis sociais entre as crianças, os futuros adultos: “A menina seria uma boa mãe, boa esposa; o menino, bom trabalhador, bom chefe de família. Todos bons cidadãos, quando fossem adultos” (MÜLLER, 2007, p. 133). A autora ainda diz que:

O homem e o menino estavam pensados para a vida pública. As mulheres e as meninas deviam ampliar seus conhecimentos para melhorar a qualidade da vida privada. Cuidar da família e do êxito moral e profissional do marido era muito importante e nada simples, o que fazia que existisse a necessidade de que fossem educadas para ser boas esposas e mães competentes (MÜLLER, 2007, p. 86)

Para Postman (1999), essas mudanças no público e privado criaram um novo mundo simbólico, e com ele uma nova concepção de idade adulta, o que criou, por si só, a nova concepção de infância, já que “[...] a nova idade adulta, por definição, excluiu as crianças. E como as crianças foram expulsas do mundo adulto, tornou-se necessário encontrar um outro mundo que elas pudessem habitar. Esse outro mundo veio a ser conhecido como infância” (p. 34). Então, de certo modo, não seria

errôneo dizer que para existir um “mundo infantil”, foi necessário que surgisse um “mundo adulto”, até então praticamente inédito.

E o que isso tem a ver com a criação da prensa tipográfica? Como a invenção de uma máquina implicaria na amplificação da individualização do pensamento? Postman explica: a manufatura de livros impressos os fez mais comuns, mais acessíveis; as pessoas leriam mais. Ler um livro é um ato solitário:

[...] o leitor isolado e seu olho pessoal. A oralidade emudeceu e o leitor e sua reação ficaram separados de um contexto social. O leitor enclausurou-se em sua própria mente e, desde o século dezesseis até o presente, o que a maioria dos leitores exigiu dos outros foi a sua ausência ou, se não isto, o seu silêncio. Na leitura, tanto o escritor como o leitor participam de uma espécie de conspiração contra a presença e consciência social. A leitura é, em resumo, um ato anti-social (POSTMAN, 1999, p. 41)

Se na Idade Média havia apenas um mundo simbólico, por isso compartilhado por adultos e crianças, sem restrições, afinal, bastava dominar a palavra para que a criança poderia já partilhar dos espaços dominados pelos adultos, a transição para a Idade Moderna, expandindo a escrita e a leitura, retirou a oralidade do patamar máximo. Postman (1999) afirma que “A infância tornou-se uma descrição de um nível de realização simbólica. O primeiro estágio da infância terminava no ponto em que o domínio da fala era alcançado. O segundo começava com a tarefa de aprender a ler” (p. 56). Assim, escrever seria então, nesse contexto, um requisito para adentrar a vida adulta. Não é à toa que “[...] a palavra *child* era muito usada para designar adultos que não sabiam ler, adultos que eram considerados intelectualmente infantis” (p. 56). Dominar a leitura e a escrita ocupariam, pela primeira vez, importância máxima.

Isso estimulou o desenvolvimento da própria educação e o crescimento do papel da escola na sociedade. E pensar a educação, por sua vez, especifica cada vez mais a criança e suas necessidades recém “descobertas”. O movimento é dialético. Para Heywood (2004), “No âmbito da atmosfera rarefeita e da “sociedade educada e inteligente”, o contexto cultural era, com certeza, favorável a uma reavaliação da infância” (p. 36). Mais uma vez pensando nos significados atribuídos a palavra *child*, Postman (1999) salienta que, a essa altura, “a infância foi definida pela frequência escolar. A palavra *schoolboy* (colegial) tornou-se sinônimo da palavra *child* (criança)” (p. 56). Segundo Boto (2002), a escola:

[...] constituirá a âncora da família, para compartilhar o fardo de sua acrescida responsabilidade perante a educação das crianças e jovens. Será de sua complementaridade mas também de concorrência a tensa relação que, desde então, se estabelecerá entre escola e família. Seja como for, os colégios serão a moderna expressão de como tratar as crianças mediante códigos das boas maneiras requeridos pela cultura moderna (p. 23)

A educação, além de ensinar às crianças os códigos necessários para a vida adulta, agora já mais distante, também fica responsável por ensiná-las a dominar seus “instintos”; a escola passa a ter a função de “adestrar”, ensinar civilidade (sempre alinhada ao autocontrole e à disciplina) necessária para o mundo moderno:

Com tal propósito, serão delineados, pelos intelectuais da mesma Renascença, os primeiros tratados modernos com a finalidade de edificar uma normalização de comportamentos prescritos: roteiros de civilidade para dirigir as ações dos familiares e dos educadores na condução dos modos de as crianças estarem no mundo e interajam nesse mundo (BOTO, 2002, p. 17)

Erasmus foi um dos pioneiros a tratar do tema civilidade em sua obra *De Civilitate Morium Puerilium*, onde ensina boas maneiras aos jovens, principalmente sobre o modo de portar-se publicamente: mais um passo em direção à vida privada e a diferenciação do adulto e da criança.

Erasmus [...] Antes de tudo, inculcia um sentimento de vergonha nos jovens, sem o qual eles não ingressariam na idade adulta. Também atribuía ao jovem a condição de bárbaro, pois enquanto o conceito de infância se desenvolvia surgiu a ideia mencionada antes, de que as crianças são adultos informes que precisam ser civilizados (POSTMAN, 1999, p. 64)

Portanto, ao invés de serem vistas como adultos em miniatura como outrora os homens medievais as viam, as crianças modernas eram vistas como adultos imperfeitos; além do domínio da leitura e da escrita, necessitavam adestramento; era necessário que estas também desenvolvessem autocontrole; assim, os adultos as deixavam envergonhadas de si e de alguns hábitos para que chegasse à vida adulta de modo mais “adequado” – na visão daquele contexto – possível. A mudança na forma principal de sociabilidade da criança ocorrida na Modernidade faz com que os adultos não só sejam detentores “*do que*” a criança deve saber, mas também *como* a criança deve *agir*. Isso gera vigilância e controle, por parte dos adultos, da vida das crianças, agora destinadas a serem corrigidas para serem bons cidadãos. Os adultos, ao educar as crianças, exerciam poder sobre elas, assim como a escola.

2.3 DE “TÁBULA RASA” AO *BON SAUVAGE*: A INFLUÊNCIA DE PENSADORES NAS TRANSFORMAÇÕES DO SENTIMENTO DE INFÂNCIA

Toda essa nova conjuntura criou também o sentimento moderno de família, diretamente ligado à nova forma de ver e criar as crianças. É nesse momento que a família se confirma como um “local de abrigo, de recolhimento e de refúgio. Compreendida como célula primeira, agregadora da vida social” (BOTO, 2002, p. 22). Tanto a criança quanto a família vão se tornando cada vez mais importante na sociedade, tornando sua base, ao passo que consolida a família nuclear burguesa. Neste contexto, o modelo ideal de criança que surge, com o auxílio de pensadores e moralistas, é a criança bem educada. Kuhlmann Junior (1998) afirma que:

[...] a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação; a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, passando a viver uma espécie de quarentena na escola. [...] esta separação ocorreu com a cumplicidade sentimental da família, que passou a se tornar um lugar de afeição necessária entre cônjuges e entre pais e filhos (p. 19)

Entretanto, mesmo o carinho para com as crianças era condenado por alguns intelectuais do século XVII, como o próprio John Locke, através de suas obras, como, por exemplo, *Da Educação das Crianças* (1693). Criador da teoria da “tábula rasa”, que via a criança como um papel de folha em branco, um mero rascunho do adulto porvir, pronto para se inscrever novas experiências e códigos morais, Locke é conivente com a ideia de que a criança deveria ser aperfeiçoada, mesmo que para isso os pais devessem castigá-la, ignorá-la, envergonhá-la - a mesma vergonha que Erasmo propunha; a mesma que Postman (1999) comenta ter sido essencial para separar o mundo dos adultos e das crianças:

[...] a intenção de Erasmo não era reduzir o sentimento de vergonha, mas aumentá-lo. Erasmo sabia, como sabia John Locke mais tarde, e Freud muito depois, que mesmo quando despido de suas conotações teológicas, a vergonha é um elemento essencial no processo civilizatório (POSTMAN, 1999, p. 62)

Postman (1999) ainda comenta que o sentimento de vergonha é “o preço que pagamos por nossas vitórias sobre nossa natureza” (p. 62). A imagem bíblica não nos poderia escapar: ao morder a maçã, Adão e Eva ganham inteligência, mas perdem o paraíso; além disso, são amaldiçoados com o então inédito sentimento de vergonha, ao darem-se conta de sua nudez. É mais ou menos o que acontece com o

processo civilizatório e a aprendizagem livresca. Eles “representaram um triunfo quase absoluto sobre a nossa natureza animal; as exigências de uma sociedade instruída tornaram necessário um sentimento de vergonha altamente apurado” (POSTMAN, 1999, p. 62). Isso acontece porque o mundo de abstração criado pela cultura do livro causou a separação do corpo e da mente (influenciada pela tendência iluminista de dividir e classificar, e intensificada pelo dualismo cristão), “que, por sua vez, encorajava um desprezo pelo corpo. A tipografia nos deu a mente desencarnada, mas nos deixou com o problema de como controlar o resto de nós. A vergonha foi o mecanismo pelo qual esse controle seria exercido”. (POSTMAN, 1999, p. 62). Neste sentido, a vergonha seria, pois, essencial para a civilidade.

Sobre a educação das crianças, a máxima era o provérbio, recorrendo mais uma vez à Bíblia, que “se pouparmos a vara, estragaremos a criança”. O apego à infância e a nova preocupação com esse tema se exprimia “através do interesse psicológico e da preocupação moral. A criança não era nem divertida nem agradável” (ARIÈS, 2015, p. 104). Era até irritante, pois chamava atenção por suas faltas. Para Locke e seus seguidores, fica evidente, de acordo com Boto, que:

[...] a idéia da insuficiência ou do caráter incompleto da condição infantil em relação a seu almejado ponto de chegada: o ser adulto. A criança é percebida pelo que lhe falta, pelas carências que apenas a maturação da idade e da educação poderiam suprir. Frágil na constituição física, na conduta pública e na moralidade, a criança é um ser que deverá ser regulado, adestrado, normalizado para o convívio social. Daí a necessidade de se dar a ela, de um lado, a liberdade; e, do outro, o freio - de modo que o adulto pudesse surgir pelo equilíbrio (BOTO, 2002, p. 17)

Diferente de uma concepção mais familiar a nossa época, “As crianças não eram encantadoras e sim frágeis e débeis criaturas que deviam ser protegidas para garantir um futuro adequado como homens e mulheres adultas” (MÜLLER, 2007, p. 48). Para melhorar sua natureza, a criança deveria ser educada. A essa altura, a criança foi “secularizada e institucionalizada” (BOTO, 2002, p. 57). Postman (1999) comenta que “Quando o modelo da infância tomou forma, o modelo da família moderna tomou forma também [...]. O acontecimento essencial na criança da família moderna [...] foi a invenção e depois expansão da escolarização formal” (p. 58).

À criança restava ser dócil, obediente, disciplinada, limpa de corpo e alma, refletindo a onda higienista e moralmente religiosa da época, traduzido no dualismo cristão, que vinha separar o corpo da alma. Isso acontecia da seguinte forma: “[...] o

corpo peca e a alma salva, o corpo é sujo, a alma deve ser limpa, a falta de moral se relaciona com o corpo e com a sujeira. Corpo e alma limpos, transparentes, sem nada que ocultar” (MÜLLER, 2007, p. 50). Como consequência, hábitos higiênicos foram encorajados neste contexto, hábitos estes que estavam ligados aos hábitos religiosos, também cada vez mais fortalecidos.

Ainda que Locke parecesse conivente com a ideia de que a criança não era boa, nem má, seus esforços para corrigi-la desde a mais tenra idade, vendo as crianças como “pessoas fracas sofrendo de uma enfermidade natural” (HEYWOOD, 2004, p. 38) parece se aliar com a ideia defendida pela Igreja naquele momento: a de que a criança era ligada ao pecado original desde sua nascença. Inclusive, a religiosidade do período estava sempre procurando essencialidades na vida do ser humano: “A natureza pecadora dos humanos, a natureza inferior da mulher, a natureza imperfeita da criança” (MÜLLER, 2007, p. 95).

Para Heywood (2004), “Os puritanos não tinham necessariamente uma opinião elevada sobre as crianças, e os irmãos mais fervorosos afirmavam que elas nasciam como “faros sujos de pecado original”, ou “pequenas víboras” (p. 36). Contraditoriamente, segundo o mesmo autor:

[...] foi sua fragilidade que fez das crianças cristãos modelos, por serem elas incapazes de pôr em prática seus planos malévolos, ou de resistir aos esforços daquelas que eram responsáveis por elas. A fé que a criança tinha em seus pais proporcionava um exemplo excelente para os adultos em seu relacionamento com Deus (HEYWOOD, 2004, p. 51)

Aliás, nem mesmo Deus escapou dos modos de disciplina exercidos sob as crianças, com a finalidade de torná-las “direitas”. A disciplina operava diretamente na vida das pessoas, desde o momento em que estas acordavam, acompanhando suas refeições, trabalho e relacionamento com a família, até a hora de dormir – tudo isso sob o suposto olhar vigilante do Senhor. Em especial, claro, às crianças.

Isso prova como a ideia de *cuidado* com a infância esteve sempre ligada ao *controle* da infância. A educação, inclusive, e a família vista, de forma então inédita, como instituição educacional, tinha função de “torná-las [as crianças] “boas”, isto é, constrangê-las a reprimir suas energias naturais” (POSTMAN, 1999, p. 61).

Os jesuítas, por sua vez, utilizavam o *Radium Studiorum*, regulamento dos Colégios da Companhia de Jesus (1599), que “já trazia elementos para a contenção da pena, apostando na disciplina” (MÜLLER, 2007, p. 47). Sobre a educação das

crianças, contudo, não será aprofundada nesse momento da pesquisa, já que decidimos focar apenas no desenvolvimento do *status* de criança, que, vale dizer, no contexto em que estamos, não é bem vista, nem mesmo pela Igreja, que apesar da frequente comparação com os anjos (ARIÈS, 2015, p. 85; MÜLLER, 2007, p. 48), não raramente eram consideradas essencialmente más, imperfeitas:

O batismo surge para perdoar o pecado original e agora as crianças estavam prontas para viver. O bom futuro delas significava que existiriam numerosos e honrados homens cristãos, condição ideal para manter e multiplicar o poder religioso e econômico da igreja (MÜLLER, 2007, p. 48)

A criança não foi vista como um ser inocente até Rousseau, já nos fins do século XVIII, considerado um clássico do pensamento pedagógico, com influências intermináveis até os dias de hoje, principalmente no que tange à “construção da categoria aluno como a grande referência de compreensão da criança construída pela modernidade” (BOTO, 2002, p. 14).

Rousseau, com seu *Emílio* ou *Da Educação*, publicado em 1762, e ainda com outras de suas obras como o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, de 1789, não por acaso contemporâneo da Revolução Francesa, com frequência faz alusão à suposta inocência das crianças, suas almas limpas e irracionais, e daí deriva nosso sentimento contemporâneo de associar a infância com o “primitivismo e ao irracionalismo ou prélogismo” (ARIÈS, 2015, p. 91), ilustração do *bon sauvage*, e através dos séculos influenciou teorias de cientistas, psicólogos, psiquiatras e pedagogos – prova maior do grande impacto de seu conjunto de obras, em sua época e também na nossa. A criança, para Rousseau, seria protagonista de sua máxima de que o “homem nasce bom, mas a natureza o corrompe”:

Ele foi [...] quem se opôs mais intensamente à tradição cristã do pecado original, com o culto da inocência original das crianças. [...] Assim sendo, a criança nasce inocente, mas corre o risco de ser sufocada por preconceitos, autoridade, necessidade, exemplo, todas as instituições sociais em que estamos submersos (HEYWOOD, 2004, p. 38)

A função da educação seria, dessa forma, conservar ao máximo a natureza boa da criança, indo de encontro com a ideia de imperfeição natural da criança, nutrida por Locke e outros intelectuais de sua época. Para Rousseau “A boa natureza da infância não deve ser afetada pelas más influências do meio ambiente e

deve ser cuidada. A infância tem características próprias e se desenvolve naturalmente através de estados evolutivos” (MÜLLER, 2007, p. 49). Heywood (2004) comenta sobre a importância das teorias que sucederam Rousseau:

[...] dado terem os pensadores do século XVIII chegado mais próximos as nossas noções contemporâneas de infância do que qualquer de seus predecessores [...] Eles afirmaram com segurança que as crianças são importantes em si mesma, em vez de serem simplesmente adultos imperfeitos (p. 37)

Ariès comenta que foi sob esse novo clima moral que surge “uma literatura pedagógica infantil distinta dos livros para adultos” (2015, p. 92). A escola seria, então, protetora da infância, considerando-a em sua “condição essencial da criança - como ser em si, como conceito e como categoria analítica” (BOTO, 2002, p. 44), apenas lhe acrescentando “princípios éticos requeridos pela cultura”, segundo a mesma autora. Pensando, como defendia Rousseau, não no homem que viria a ser (como propunha, até aquele contexto, os intelectuais), mas a criança no que ela é em sua essência, antes de vir a ser um homem.

Apesar do posicionamento cético de Rousseau em relação às regras de civilidade desde cedo impostas às crianças, sua literatura influenciou a excessiva polidez da Era Vitoriana, no século XIX. A educação é, ainda, pensada como uma forma de impor a civilidade, exigência para a formação de cidadãos. Diversos manuais de civilidade, aliados à moral, foram elaborados, então voltados diretamente para as crianças. Tais manuais (juntamente com seus autores), endossados pelo discurso médico, foram responsáveis pela propagação do novo olhar sob as crianças – deveriam, à partir desse período, ser cuidadas e amadas.

Ariès (2015) afirma que “O sentido da inocência infantil resultou portanto numa dupla atitude moral com relação à infância: preservá-la da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada - quando não aprovada - entre os adultos; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão” (p. 92). Além disso, Rousseau influenciou, com suas teorias, diversos autores posteriores de extrema importância para a educação infantil e pedagogia em geral.

Poderíamos dizer com justiça que Friedrich Froebel, Johann Pestalozzi, Maria Montessori, Jean Piaget, Arnold Gesell e A.S. Neill são todos herdeiros intelectuais de Rousseau. (Froebel e Pestalozzi proclamaram explicitamente seu débito.) Certamente o trabalho deles partiu da hipótese de que a psicologia infantil é essencialmente

diferente da dos adultos e deve ser valorizada por si mesma.
(POSTMAN, 1999, p. 72)

Rousseau também, mais tarde, influenciaria a visão romântica da infância, que surge pela primeira vez entre os séculos XVIII e XIX. Claro que essa visão pura e inocente da infância restringia a classe média, no mínimo. As famílias mais pobres utilizavam a força de trabalho das crianças, nesse momento de grande industrialização. As crianças pobres eram usadas em massa nos parques industriais e a miséria dizimava famílias, assunto de sobra para as obras de Charles Dickens. Surgem então os reformadores que lutariam para impedir o trabalho das crianças. Nesse momento, a infância seria reconceitualizada. Surgiria, então, uma visão renovada da infância: a infância politizada. Sobre isso, Heywood (2004) assinala:

Para estimularem a retirada das crianças dos locais de trabalho, os reformadores norte-americanos promoveram uma “sacralização” da infância. [...] lucrar a partir do trabalho de crianças era “tocar de forma profana em algo sagrado”. A consequência foi um aumento muito grande no valor sentimental das crianças, tanto nos círculos de classe trabalhadora quanto de classe média (p. 42)

Depois disso, a história nos é mais recente: Freud, com suas teorias, inaugurou o século XX como o famoso século da criança; a educação se tornou protagonista de nossos tempos, e com ela sem dúvidas a infância tem um espaço especial. Sem nos alongarmos mais, através da trajetória aqui traçada, foi possível notar como a infância (considerando suas diferenças e variações) foi tomando forma e especificidade com o tempo até tornar-se um dos temas mais discutidos pela academia, em diversas áreas do conhecimento, nas mais diversas formas de Arte e cultura.

Todos podemos concordar: ela se tornou o centro das atenções, pauta importante. Importante ao ponto de ganhar uma literatura completamente voltada às crianças. No próximo tópico, iremos nos deter na história da Literatura Infantil: sua origem, utilidades e desenvolvimento.

2.4 “ERA UMA VEZ...” A LITERATURA INFANTIL: SURGIMENTO E DESENVOLVIMENTO

Como foi possível observar nos itens anteriores, a forma com a qual a sociedade lida com suas crianças se transformou através do tempo, logo, a

preocupação com sua educação é relativamente nova; surge com as mudanças causadas pela ascensão da burguesia - e toda a onda de alterações na fisionomia da sociedade, nos mais diferentes planos. Não só surge por conta dessas modificações, mas resulta delas, e também ajuda a consolidá-las.

Nessa seção, investigaremos como surge a literatura voltada para as crianças – a controversa Literatura Infantil -, partindo do pressuposto de que ela só surge após a própria concepção de infância se desenvolver. Vale lembrar que, ao nos referirmos ao surgimento da Literatura Infantil, focalizamos ao seu registro escrito; afinal, na oralidade, muito antes já se contavam histórias às crianças. Sobre isso, Ana Maria Machado (1999) assinala:

É claro que, antes disso, já se contavam histórias às crianças. Mas ou bem se tratava de contos populares, ou de lições, que não podiam ser chamadas de livros infantis no sentido de alguma coisa escrita com o fim específico de dar prazer a um jovem leitor (MACHADO, 1999, p. 32)

Justamente porque, sem a concepção da criança como um ser que necessita de uma educação especial (diferente da forma de educar da Idade Média, que como vimos, era misturada aos adultos), não haveria necessidade de toda uma produção artístico-literária que aquiesça suas supostas necessidades especiais, com uma linguagem específica, temáticas dirigidas, estruturas delimitadas – algumas, das quais, se perpetuam até os dias de hoje. Ou seja, antes de se fazer livros para crianças, foi preciso que existisse a necessidade deles, e para existir a necessidade, foi preciso que a criança se diferenciasse do adulto de uma vez por todas. Assim, por volta do século XVIII:

[...] quando a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta. Antes disso, a criança, acompanhando a vida social do adulto, participava também de sua literatura (CUNHA, 1999, p. 22)

Destarte, quando a infância assume um novo *status* na sociedade, a cultura lhe cria especificidades, como, segundo as professoras Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1999, p. 17), “o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária”. Essa necessidade fez a Literatura Infantil dar seus primeiros passos, como veremos a seguir. Entretanto, a própria nomenclatura

Literatura Infantil, demonstrando tal especificidade e diferenciação, gera polêmica entre os estudiosos do tema.

Alguns autores acreditam que a terminologia *Literatura Infantil* acaba por criar um subgênero dentro da literatura, portanto, um gênero menor, limitado, feito só para crianças, e, pela limitação, um gênero considerado inferior e marginalizado (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999). Tais estudiosos costumam, dessa forma, condenar o uso de tal vocabulário, ou, no máximo, usá-lo comodamente, como decodificação, como referida por Ana Maria Machado (1999) ao refletir sobre a problemática, mas não acreditam ser possível uma separação rígida entre as literaturas.

Para Silva (1986), a distinção dessas literaturas é “[...] quase sempre centrada no receptor, na diferença de idade e de interesses entre adultos e crianças” (p. 59). Tanto a literatura infantil como a adulta (ou não infantil) seria, nessa ótica, simplesmente, literatura, “na medida em que ambas compartilham a natureza de produção simbólica que faz da linguagem sua matéria-prima e, dos livros, seu veículo preferencial” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 10 e 11). Afinal, para as autoras, o termo “infantil” “[...] define a destinação da obra; essa destinação, no entanto, não pode interferir no literário do texto” (p. 11). Outros defendem a ideia de que, apesar da aparente limitação, a adjetivação *Infantil* acaba por abarcar e expandir o termo, ao invés de limitar. Para Cunha (1999), a nomeação acaba sendo:

[...] mais abrangente (apesar do adjetivo restritivo da expressão); na realidade, toda obra literária para crianças pode ser lida (e reconhecida como obra de arte, embora eventualmente não agrade, como ocorre com qualquer obra) pelo adulto: ela é também para crianças. A literatura para adultos, ao contrário, só serve a eles. É, portanto, menos abrangente do que a infantil (CUNHA, 1999, p. 28)

Assim também se posiciona Ana Maria Machado (1999), que além de escrever obras literárias conhecidas como infantis, reflete sobre seu estatuto como arte e os problemas que enfrentou, enfrenta e poderá enfrentar. Ela ressalta, como Silva, a necessidade de se evidenciar, acima de tudo, a qualidade literária do texto:

No caso de *Literatura Infantil* [...] referimo-nos àquela que pode ser lida *também* por crianças, o que aumenta o campo semântico coberto pelo substantivo literatura, que normalmente não inclui a noção de que abarca obras ao alcance de leitores mais jovens. Não tem nada a ver com livros para crianças. Tem a ver com literatura, arte da palavra, beleza, ambiguidade, polissemia, qualidade de texto (p. 13)

Dito isso, e buscando não nos alongar em tais reflexões, voltamos ao contexto de surgimento da Literatura Infantil, sendo um gênero “marcado historicamente” (KHEDÉ, 1986, p.8). Sobre isso, parece ser consenso entre os autores que o século XVIII foi ponto de partida para tal literatura, sendo nesse período que podemos encontrar os primeiros registros de obras realmente voltadas ao público infantil. Mas vale ressaltar que antes disso, no século XVII, o escritor francês La Fontaine (1621-1695) publicava suas *Fábulas*, desde o ano de 1668. Eram registros de contos conhecidos daquele período, alguns que remontavam às fábulas escritas por Esopo (V a.C) e recontadas por Fedro (já da era cristã).

Entretanto, aparentemente sua intenção não era publicá-las direcionadamente para as crianças – foi seu compatriota Charles Perrault (1628-1703), cuja influência se estendeu ao século XVIII, que dá o pontapé inicial para a Literatura Infantil, quando revisita a obra de La Fontaine, ainda voltando-a para as crianças, marcando-as com a famosa “moral da história”. Zilberman (1986) assinala que o surgimento de tal produção artística é paralelo e não pode ser compreendido sem que seja vinculado, de fato, ao novo *status* alcançado pela classe burguesa no cenário europeu na transição do século XVII ao XVIII:

Ao conquistar um poder político coerente com sua crescente capacidade econômica, a classe burguesa impõe também seus valores e sua cultura, em cujo centro está uma ênfase especial dada à criança e às instituições ligadas a ela (ZILBERMAN, 1986, p. 18)

Portanto, fica clara mesmo a intenção de marcar as histórias como uma “moral” bastante explicitada: a criança, nesse período, como vimos anteriormente, vista como um adulto imperfeito – influência de John Locke – precisava se adequar às normas exigidas pelo mundo adulto. Assim, segundo Machado:

[...] no fim do século XVII, John Locke publica seu *Thoughts Concerning Education* em 1693 [...] Charles Perrault publica seus contos de fadas acompanhados de lições morais, qualquer prazer que uma criança conseguisse extrair da leitura tinha que ser, inevitavelmente, ligada a alguma forma de aprendizagem (MACHADO, 1999, p. 32)

Sobre a ideologia marcada nos contos de fadas e outras produções voltadas à infância, iremos nos aprofundar em outro momento; entretanto, salientamos ser impossível refletir sobre as origens da Literatura Infantil sem abarcar o caráter moralizante de suas obras, sendo marcadas pela necessidade da sociedade da qual

foi originada. Assim, inevitavelmente, diferentes matizes ideológicos cruzam seus textos. Mas o que importa compreender no momento, no que tange aos primeiros passos dados pela Literatura Infantil, além do cunho marcadamente moral de tais produções, é que Charles Perrault é considerado, assim, o seu precursor. Para Lajolo e Zilberman (1999), o francês é duplamente pioneiro:

Perrault não é responsável apenas pelo primeiro surto de literatura infantil, cujo impulso inicial determina, retroativamente, a incorporação dos textos citados de La Fontaine [...] Seu livro provoca também uma preferência inaudita pelo conto de fadas, literarizando uma produção até aquele momento de natureza popular e circulação oral, adotada doravante como principal leitura infantil (p. 16)

Isso acontece porque, como pudemos conferir na citação das autoras, além de Perrault visitar obras já publicadas, ele também trata de registrar histórias conhecidas pela literatura oral, recolhendo material de autoria anônima (histórias populares na sociedade, contadas de geração para geração). Leonardo Arroyo, importante teórico dessa temática, comenta sobre o mérito de Perrault nesse contexto. A importância do autor francês, para Arroyo:

[...] não é apenas de criador, mas também a de escritor que rompeu com o preconceito mantido em torno da cultura popular e em torno da criança. Graças ao seu livro possibilitou o florescimento de uma série de autores importantes para a literatura infantil, tanto em seu país como em outras nações da Europa (ARROYO, 1968, p. 30)

Sendo assim, é possível realizar um contraponto entre o popular e o infantil. Isso porque, as histórias orais, antes de serem registradas, não eram voltadas apenas para o público infantil, sendo estimadas entre as massas (por isso, chamadas contos populares). Nelly Novaes Coelho (2011) concorda com essa lógica ao afirmar que ao “seguirmos o percurso histórico das histórias infantis que vieram do passado, deparamos com o fato de que, em suas origens, elas surgiram destinadas ao público adulto, e com o tempo [...] se transformaram na literatura para os pequenos” (COELHO, 2011, p. 40). A autora afirma que tais obras:

[...] antes de se perpetuarem como literatura infantil, foram literatura popular. Em todas elas havia a intenção de passar determinados valores ou padrões a serem respeitados pela comunidade ou incorporados pelo indivíduo em seu comportamento (COELHO, 2011, p. 41)

Em que momento os contos passam a ser coisas “para criança”? Ou melhor, por que deixam de ser coisas também “para adultos”? Para tentar responder a essa pergunta, focalizamos mais um fenômeno que assinalou e deu feição ao contexto que discutimos, ou seja, o século XVIII: a industrialização, ainda mais forte na Inglaterra, que inclusive foi palco, simultaneamente com a França, do desenvolvimento da literatura para crianças. Por isso:

A literatura infantil traz marcas inequívocas desse período. Embora as primeiras obras tenham surgido na aristocrática sociedade do classicismo francês, sua difusão aconteceu na Inglaterra, país que, de potência comercial e marítima, salta para a industrialização, porque tem acesso às matérias-primas necessárias (carvão, existente nas ilhas britânicas, e algodão, importado das colônias americanas), conta com um mercado consumidor em expansão na Europa e no Novo Mundo e dispõe da marinha mais respeitada da época (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 18)

A relação entre Literatura Infantil e industrialização não se dá apenas no que se diz respeito ao surgimento da tipografia e a possibilidade de se expandir a produção de livros (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999; POSTMAN, 1999;), apesar de ter sido, como já vimos, um acontecimento essencial, mas também porque, segundo Coelho (2011), há a revolução no pensamento popular, antes mais frequentemente habitados por magia e crendices.

Com o avanço do racionalismo cientificista e tecnológico, os contos de fada e as narrativas maravilhosas passam a ser vistos como “histórias para criança”. Há um novo Maravilhoso a atrair os homens: aquele que eles descobrem no próprio Real (transformado pela Máquina) mas também em si mesmos, ou melhor, no poder da inteligência Humana (COELHO, 2011, p. 119)

Assim, os contos populares passam a ser “coisa de criança”, restringindo-se ao público infantil. A literatura também se desenvolve no sentido oposto: agora, a literatura adulta se distanciava cada vez dos tipos “populares”. Ariès faz a mesma análise. Começou-se, comenta o escritor, a achar esses contos “muito simples” (ARIÈS, 2015, p. 71).

Assim os velhos contos que todos ouviam [...] foram pouco a pouco abandonados, primeiro pelos nobres, e a seguir pela burguesia, às crianças e ao povo do campo. Este último abandonou-os também por sua vez quando o jornal substituiu a *Bibliothèque Bleue*; as crianças tornaram-se então seu público (ARIÈS, 2015, p. 73)

Assim posto, a partir do século XVIII, os contos maravilhosos se difundem pela Europa e pelas Américas. De forma paralela, pela ainda escassa produção artística para a infância, surge na mesma época adaptações de romances e novelas, à princípio direcionadas aos adultos. Essas adaptações suavizavam divagações filosóficas, simplificavam a história, diminuía sua extensão e complexidade, sempre pensando na recepção da criança:

[...] ao sucesso dos contos de fadas de Perrault, somou-se o das adaptações de romances de aventuras, como os já clássicos *Robinson Crusóé* (1719), de Daniel Defoe, e *Viagens de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift, autores que asseguraram a assiduidade de criação e consumo de obras (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 18)

Portanto, podemos conferir que o século XVIII, pela inétida preocupação em se produzir para crianças, pode ser chamado de Idade do Ouro da Literatura Infantil (ARROYO, 1968). Cunha (1999) sintetiza:

[...] à procura de uma literatura adequada para a infância e juventude, observaram-se duas tendências próximas daquelas que já informavam a leitura dos pequenos: dos clássicos, fizeram-se adaptações; do folclore, houve a apropriação dos contos de fadas – até então quase nunca voltados especificamente para a criança (p. 23)

Após esse período, outra publicação, agora no século XIX e na Alemanha, é considerada de extrema importância para a trajetória da Literatura Infantil: a coletânea de histórias dos irmãos Grimm, *Kinder-und Hausmärchen*⁷, em 1812. Vários autores destacam o papel fundamental dos irmãos Grimm no recolhimento e registro dos contos populares germânicos. Um ponto marcante de suas produções foi a “suavização” das histórias, que muitas vezes apresentavam cunhos “violentos”. Podem ser considerados os pais do “felizes para sempre”.

Isso se dá pela alteração na forma de que a sociedade via a criança, como vimos no item anterior: o século XIX foi para o do Romantismo, que por sua vez foi imperado pela influência rousseuniana. Parte dessas duas vertentes a mudança na forma de tratar a criança, vista agora como *bon sauvage*, não mais adulto em miniatura e nem mesmo adulto imperfeito, mas apenas e simplesmente – criança, que precisa de carinho e suavidade, ensinamentos bons e zelo. Para Ana Maria Machado (1999), os irmãos alemães “desempenharam um papel muito importante

⁷ “Contos de fadas para crianças”, em tradução livre do alemão.

pois sua coleção de contos de fantasia [...] não apenas era muito mais extensiva, mas também se limitava apenas às histórias, sem nenhuma moral explícita” (MACHADO, 1999, p. 33). Por isso, depois de La Fontaine, que revisitou Fedro e Esopo, e Perrault (que fez adaptações de vários clássicos), e ainda passando pelas aventuras de Robinson Crusoé e Gulliver, os irmãos Grimm também podem ser ligados à gênese da Literatura Infantil. Lajolo e Zilberman (1999) comentam que sua extensa produção:

[...] converte-se, de certo modo, em sinônimo de literatura para crianças. A partir de então, esta define com maior segurança os tipos de livros que agradam mais aos pequenos leitores e determina melhor suas principais linhas de ação: em primeiro lugar, a predileção por histórias fantásticas, modelo adotado sucessivamente por Hans Christian Andersen, nos seus *Contos* (1833), Lewis Carroll, em *Alice no país das maravilhas* (1863), Collodi, em *Pinóquio* (1883), e James Barrie, em *Peter Pan* (1911), entre os mais célebres (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 20)

Além dos já citados, Cunha (1999) também inclui no rol de autores clássicos da chamada literatura infantil tornada universal, o americano Mark Twain e o inglês Charles Dickens, célebres e eternos, que ora Tom Sawyer e Huckleberry Finn, ora David Copperfield e Oliver Twist, influenciam e emocionam até os dias de hoje. Nesse sentido que Arroyo (1968) expressa que “o século XIX foi, por excelência, o século de afirmação da literatura infantil. Nele nasceram aqueles livros marcantes que vêm desafiando o tempo” (p. 31). Assim, é possível afirmar que os autores citados firmam a Literatura Infantil e deixam suas marcas, que ultrapassam o século XIX. Para Lajolo e Zilberman (1999), são esses autores que lhe dão “consistência e um perfil definido, garantindo sua continuidade e atração” (p. 21). Elas ainda acrescentam que:

Por isso, quando se começa a editar livros para a infância no Brasil, a literatura para crianças, na Europa, apresenta-se como um acervo sólido que se multiplica pela reprodução de características comuns. Dentro desse panorama, mas respondendo a exigências locais, emerge a vertente brasileira do gênero, cuja história, particular e com elementos próprios, não desmente o roteiro geral (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 21)

Como foi possível verificar, as raízes da Literatura Infantil se encontram nas narrativas populares – foram recolhidas da oralidade e registradas, e isso demonstra uma forte ligação entre a literatura infantil e o folclore (SILVA, 1986, p. 61). No Brasil, não foi diferente. Entretanto, comparando com o florescimento da literatura voltada

às crianças na Europa, podemos dizer que o aparecimento da dita Literatura Infantil Brasileira foi tardio. Marisa Lajolo afirma:

A literatura infantil brasileira nasceu tardiamente. Melhor dizendo, a modernização de nossa sociedade - condição essencial para o surgimento de livros para crianças - é que foi tardia; ocorreu entre os séculos XIX e XX, o que representa pelo menos duzentos anos de atraso em relação à Europa, que desde 1697 fazia circular entre a criançada Charles Perrault e seus confrades, que fundaram o gênero e instituíram o modelo (LAJOLO, 1986, p. 44)

Somente quando, na Europa, a Literatura Infantil já se encontrava sólida e amadurecida, no fim do século XIX, que surgem pessoas que começam a se preocupar com a produção literária para as crianças do nosso país, que recentemente havia se tornado república. Em geral, tais pessoas eram “defensores da escola e da alfabetização”, demonstrando a estreita ligação entre Literatura Infantil brasileira e a escola, desde seus primórdios. Sobre essa problemática, nos aprofundaremos em outro momento da pesquisa.

Entretanto, apenas com essa afirmação é possível conferir que foi responsabilidade dos intelectuais da época, durante os primeiros momentos do Brasil República, não se preocupar unicamente com a educação das crianças, mas também com o que elas leriam, principalmente na escola - isso, inclusive, fez parte do estabelecimento da República Velha (ainda bem jovem no período que estamos pesquisando). Lajolo cita alguns nomes importantes desse período:

Figueiredo Pimentel, Julia Lopes de Almeida, Adelina Lopes Vieira, Olavo Bilac, Coelho Neto, Francisca Julia e outros habitantes do Parnaso, freqüentadores do Colômbio e enamorados da academia foram pioneiros na produção de contos e poemas infantis, textos que constituíam o primeiro material de leitura disponível para a criançada brasileira (LAJOLO, 1986, p.44)

Como conferimos na citação, esse primeiro material de leitura produzido para as crianças (as poucas, vale lembrar, que tinham acesso à educação naquele tempo), tinham uma notável relação com Portugal. Ainda que o Brasil não fosse mais colônia, é inegável que os portugueses ainda tivessem domínio cultural sobre o Brasil. Logo, é natural que de Portugal seja retirado o material para leitura infantil a princípio. Ou seja, a literatura para as crianças, no Brasil, nos primeiros anos de República, consistia basicamente em livros importados da ex província. Cunha realiza a mesma análise quando diz que “No Brasil [...] a literatura infantil tem início

com obras pedagógicas e sobretudo adaptadas de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias” (CUNHA, 1999, p. 23).

Além disso, uma outra reação começa a ocorrer: a tradução dos contos europeus, da solidificada Literatura Infantil além mar. Sobre isso, Sandroni (1986) comenta que a “importação pura e simples de livros editados na metrópole sucederam-se a tradução das obras de mais sucesso na Europa e a criação de livros destinados à escola num português já abasileirado que visava a aproximar a linguagem escrita da falada” (SANDRONI, 1986, p. 32). Sobre as histórias importadas da Europa, Coelho (2011) comenta:

Entre os muitos títulos que fizeram grande sucesso no Brasil, seja no original, seja em traduções, destacamos: *Aventuras de Robinson Crusó* (1719), *Vinte Mil Léguas Submarinas* (1870), *Os Três Mosqueteiros* (1844), *A Volta ao Mundo em 80 Dias* (1873), etc. Entre as obras originais, nessa época escritas para os pequenos leitores, destacam-se, entre outros: *Os Novos Contos de Fadas* (1856), *Alice no País das Maravilhas* (1962), *Aventuras de Pinóquio* (1881) (p. 118)

Nessa época, mais um acontecimento marcante que ajuda a delinear uma literatura infantil dita nacional; um comerciante de livros populares chamado Pedro da Silva Quaresma criou uma Biblioteca Infantil, em 1894. Quaresma auxilia a tomada de novos rumos da Literatura Infantil Brasileira quando, no mesmo ano, encomenda a Figueiredo Pimentel “a compilação dos contos que andavam dispersos na tradição oral brasileira, não em um só livro, mas em toda uma coleção escrita na linguagem cotidiana” (LEÃO, 2007, p. 16).

Então, no mesmo ano, é publicado *Contos da Carochinha*, por Figueiredo Pimentel, o primeiro volume da Biblioteca Infantil de Quaresma, seguido por diversos outros livros dos já citados autores brasileiros que intercalaram “histórias recolhidas da tradição oral e algumas criações próprias” (SANDRONI, 1986, p. 32). Mas todos os livros tinham o mesmo cunho: eram ineditamente brasileiros. Sandroni (1986) comenta que tal acontecimento pode ser visto como “uma reação nacionalista ao domínio, até então absoluto, de Portugal” (p. 32).

Logo, o folclore local começa a ser material importante para as produções literárias brasileiras voltadas para as crianças. Sobre o folclore brasileiro, Silva (1986) classifica como fonte três diferentes culturas: a europeia, não tendo como negar sua influência cultural, sobretudo por conta da forma de exploração e

dominação; a africana, justamente pela vinda forçada dos negros para o Brasil; e a indígena, representando uma cultura “interior”. Silva (1986) comenta:

Enquanto os mitos de origem europeia, como Lobisomem, se espalham por todo o território brasileiro, os de origem indígena são, muitas vezes, regionais. A diversidade nas versões para cada mito, a variedade regional e a ligação de cada narrativa com um aspecto de nossa cultura, tudo parece provocar uma linha muito rica de atividades. Alguns de nossos mitos primitivos – Tupã, Juruári, Anhangá, Curupira, Caipora, Saci-Pererê, Boitatá, Botos e Mães d’água – foram registrados em antologias escolares ou em livros especializados (p. 62)

Sobre os próximos passos da Literatura Infantil produzida no Brasil, Sandroni (1986) defende que “[...] esse grupo a que podemos chamar de pioneiro e do qual aqui abordamos apenas as principais figuras, possibilitou o aparecimento dos verdadeiros criadores de uma literatura Infantil brasileira: Monteiro Lobato com *Narizinho Arrebitado* em 1921 e Viriato Correia com *Cazuza* em 1938” (p. 42).

José Bento Renato Monteiro Lobato, nascido dia 18 de Abril de 1882 em Taubaté – São Paulo, foi e talvez ainda seja um dos maiores nomes da Literatura Infantil Brasileira, autor de obras conhecidas por várias gerações, sendo reconhecido também internacionalmente. É com este autor que a literatura infantil brasileira propriamente dita tem início. Sobre sua bibliografia, Cunha (1999) comenta:

Com uma obra diversificada quanto a gêneros e orientação, cria esse autor uma literatura centralizada em algumas personagens, que percorrem e unificam seu universo ficcional. [...] Ao lado de obras marcadamente didáticas, escreve Lobato outras de exploração do folclore ou de pura imaginação, com ou sem o reaproveitamento de elementos e personagens da literatura infantil tradicional (CUNHA, 1999, p. 24)

A importância de Monteiro Lobato na trajetória da Literatura Infantil no Brasil não se dá somente em sua produção literária, ainda muito lida nos dias de hoje. O escritor paulista também tem destaque em seu papel como fomentador do cenário editorial na indústria de livros.

No contexto das reviravoltas das primeiras décadas do século XX, no Brasil, é sabido que a educação foi tema de diversas discussões. O Brasil estava se tornando altamente industrializado e a educação passa a ser imprescindível para a introdução da população no mercado de trabalho. Na efervescência desses debates educacionais, seguindo a tendência modernista mundial, em 1932 é publicado o

Manifesto dos Pioneiros⁸, elaborado por educadores entusiastas da Escola Nova, que vinha centralizar a criança no processo educacional. É durante a década de 30, inclusive, na Era Vargas, que a educação é vista como um direito, na Constituição de 1934: gratuita, universal e responsabilidade do Estado. Então, com o Estado tomando as rédeas da educação, e os escolanovistas procurando meios de tornar o trabalho educativo *empolgante* para as crianças, o governo passa a patrocinar a Literatura Infantil, tornando seu comprador, ao passo que tornava compulsória a adoção desses livros nas escolas. Assim age o Estado no âmbito da educação:

[...] aprovando-se leis defendendo “a escola para todos” e exigindo reformas pedagógicas que levem a alfabetização para todos os cidadãos, independente de sua classe social ou posses. E a leitura passou a ser o ideal básico de todos, inclusive para a educação infantil (COELHO, 2011, p. 118)

Não é aleatoriamente que, em 1931, *Reinações de Narizinho* havia sido publicada por Lobato, agora não só escritor, como também editor. Afinal, como muitos de seus contemporâneos, se preocupava com a Literatura Infantil e “comenta a necessidade de se escreverem histórias para crianças numa linguagem que as interessasse” (LAJOLO, ZILBERMAN, 1999, p. 45). Assim, segundo as autoras Lajolo e Zilberman:

[...] Lobato [...] investe progressivamente na literatura para crianças, de um lado como autor, de outro como empresário, fundando editoras, como a Monteiro Lobato e Cia., depois a Companhia Editora Nacional e a Brasiliense, e publicando os próprios livros. O comportamento é original, pois, na ocasião, havia poucas casas editoras, a maioria aparecida e moldada no século XIX, como a Francisco Alves, a Briguiet ou a Quaresma (LAJOLO, ZILBERMAN, 1999, p. 46)

Além disso, Lobato “inaugurou um sistema de distribuição de livros que atingia todo o país, com pontos-de-venda em farmácias e armazéns” (MACHADO, 1999, p. 13), o que possibilitou a expansão e consumo da Literatura Infantil.

Vale lembrar que, num regime autoritário, o nacionalismo sempre ganha espaço, até mesmo como propaganda do governo. Mas nesse sentido, o

⁸ O Manifesto dos Pioneiros, publicado em 1932, foi um documento elaborado por diversos educadores brasileiros daquele contexto. Buscava servir como direcionamento, alterando os rumos da educação no Brasil, baseado nos princípios escolanovistas. Cf. F. AZEVEDO. Dicionário Histórico-Bibliográfico Brasileiro. Manifesto dos Pioneiros. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010. In: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova>. Acesso: 26/12/2017.

nacionalismo foi de certa forma benéfico para o estabelecimento da Literatura Infantil brasileira, pois de uma vez por todas as obras seriam valorizadas pelo seu teor “verde e amarelo”. Lobato mescla folclore com o cotidiano, aproxima os leitores de suas personagens simples e frequentes em nossa cultura. Por isso sua inegável importância na consolidação da literatura nacional.

Junte-se a isso o aparecimento de novos autores, como Viriato Correia⁹, que publica seu singelo *Cazuza* em 1938, ou as obras de Malba Tahan¹⁰, que tornavam o aprendizado divertido, além de diversos escritores modernistas que se incorporavam à produção literária para o público infantil, e teremos uma Literatura Infantil bastante sólida e renovada. Lajolo e Zilberman (1999) comentam:

O crescimento quantitativo da produção para crianças e a atração que ela começa a exercer sobre escritores comprometidos com a renovação da arte nacional demonstram que o mercado estava sendo favorável aos livros. Essa situação relaciona-se aos fatores sociais: a consolidação da classe média, em decorrência do avanço da industrialização e da modernização econômica e administrativa do país, o aumento da escolarização dos grupos urbanos e a nova posição da literatura e da arte após a revolução modernista. Há maior número de consumidores, acelerando a oferta; e há a resposta das editoras, motivadas à revelação de novos nomes e títulos para esse público interessado, seja de modo parcial, como a Globo, que edita Érico Veríssimo, Lúcio Cardoso, Cecília Meireles, entre outros. ou a Companhia Editora Nacional, a que se ligam Monteiro Lobato e Viriato Correia, ou integralmente, como as citadas Melhoramentos e Editora do Brasil, que preferem o lançamento de traduções (p. 47)

Desse modo, a infância passa também a ser um mercado (refletiremos sobre isso em outro tópico). Vale dizer que esses foram tempos saudáveis da Literatura Infantil brasileira. Interessante notar como prosperou o mercado literário em pleno regime autoritário de Vargas. Seria talvez pelo caráter autoritário que a própria Literatura Infantil assumiu muitas vezes (salvo, felizmente, não raras exceções), tentando impor às crianças a conduta social adulta (BORDINI, 1986)? Também reservaremos outro momento para discutir sobre a ideologia e a dominação presentes nos livros

⁹ Viriato Correia foi um escritor, jornalista e dramaturgo maranhense, nascido em 1884 e falecido em 1967. Sua obra mais conhecida, *Cazuza*, publicada em 1938, conta a história de um menino e sua vida escolar, no contexto da escola tradicional. Seu livro tece, através das terríveis experiências de seu protagonista, duras críticas a tal modelo educacional. Fonte: Cf. Raimundo Helio LOPES. Dicionário Histórico-Bibliográfico Brasileiro. Viriato Correia. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010. In: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CORREIA,%20Viriato.pdf>. Acesso: 26/12/2017.

¹⁰ Malba Tahan é o pseudônimo do escritor Julio César de Mello e Sousa. Sob tal nome, escreveu diversos livros, que contemplavam diferentes disciplinas escolares, como matemática, por exemplo, de uma forma divertida e inusitada de aprender (SANTOS, 2017).

infantis. Entretanto, aproveitamos a deixa para discutir a situação da Literatura Infantil em um outro período autoritário que precede Vargas: a Ditadura Civil-Militar (1964-1985).

No período de 1930 a 1945, vimos amadurecer a obra de Lobato e, como consequência, firma-se a Literatura Infantil brasileira, sem dúvidas assumindo de uma vez por todas características nacionais. Contudo, Ana Maria Machado (1999) comenta que:

Após a morte de Lobato, porém, tudo isso andou para trás, e o terreno fértil foi ocupado por uma série de pseudo-autores, mais voltados para a educação, às vezes até bem-intencionados, mas em geral sem talento, derramando sobre as crianças uma enxurrada de livros moralizantes, conservadores e conformistas, salvo uma ou outra exceção. É nesse panorama em 1964, quando o golpe derruba o presidente Goulart (p. 14)

Com isso, após o Golpe, “alguns elementos que ajudaram a plasmar a literatura infantil brasileira [...] em 1964, já estavam abandonados e deixados para trás, provisoriamente esquecidos” (MACHADO, 1999, p. 13). Assim, a “produção literária nessa área se encolheu e restou apenas, órfão, esse mercado vislumbrado e fecundado pela ação pessoal de Lobato” (p. 14). Ainda segundo a autora, à essa altura, parecia prevalecer “livrinhos moralizantes, conformistas e pseudodidáticos pra crianças” (MACHADO, 1999, p. 13).

Felizmente, essa não era a regra geral. O mercado editorial da Literatura Infantil mais uma vez foi incentivado, em parte por conta da diminuição do consumo de literatura adulta naquele período, “em vista do progressivo abandono do hábito da literatura” (BORDINI, 1986, p. 96). A indústria editorial tinha a tarefa, nesse sentido, de ampliar seu público alvo e, para isso, cercou a criança na sala de aula.

Isso ocasionou o chamado *boom* da Literatura Infantil, nos anos 1970, observado por estudiosos da área (BORDINI, 1986; COELHO, 2011; MACHADO, 1999). Esse período se caracteriza por uma “[...] enorme produção literária infantil/juvenil que, entre nós, corresponde à fase inovadora pós-lobatiana (a partir dos anos 60/70 até o findar do século XX)” (COELHO, 2011, p. 150).

Mais uma vez, num contexto ditatorial, debates envolvendo a educação vieram à tona. A primeira Lei de Diretrizes e Bases é elaborada em 1961, e anos depois, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) é reformulado. Marco importante, pois esta LDB trouxe em sua redação a formação de leitor como ponto

importante da agenda escolar. Sobre a questão das políticas públicas para leitura, também nos aprofundaremos em outro momento do texto. Mas nos interessa dizer que, por consequência, em 1968 surgiu a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (LAJOLO, 1986, p. 54), outro passo importante.

Todos os pontos justificam o fato de que, nos anos seguintes, mais precisamente na década de 1970, ocorreu o chamado *boom* da Literatura Infantil já citado. Segundo Bordini: “Os estudiosos parecem concordar em que, depois de Monteiro Lobato, foi somente nas décadas de 70 e 80 que a literatura infantil recuperou seu vigor nos catálogos das editoras” (BORDINI, 1986, p. 96). Assim, o cenário nacional tornou-se mais uma vez um terreno fértil para a proliferação de novos escritores de Literatura Infantil.

Além disso, como não poderia deixar de ser, tratando-se de um regime autoritário, o nacionalismo ganha mais uma vez importância, o que contorna mais uma vez a Literatura Infantil “ideal” da época:

A substituição dos longínquos cenários e personagens estrangeiros por personagens e cenários brasileiros tem muito a ver com a recomendação legal de que a escola patrocinasse a leitura de autores e textos brasileiros. Vem daí, por certo, o novo estatuto que a literatura infantil assume dos anos sessenta para frente, dependendo, cada vez mais firmemente, do sistema escolar que, por esta época, amplia muito sua clientela viabilizando, com isso, uma produção bem maior do gênero literário destinado ao consumo infantil (LAJOLO, 1986, p. 50-51)

Assim, como podemos perceber, a Literatura Infantil desse período não deixa de passar pelo crivo da escola. Entretanto, a preocupação do Estado com a produção de Literatura Infantil abre portas para educadores, por meio de debates e reformas educacionais, consigam a façanha com que, no bojo da lei, em 1972:

[...] apesar das inevitáveis distorções da ditadura, viesse uma recomendação para que os alunos lessem, nas aulas de português, obras literárias além dos livros de texto. Isso viria consolidar o mercado leitor e abrir a vez para os livros, além da revista, da qual, aliás, cada um de nós saía nessa época após sucessivos choques com os editores, já aí mais atentos ao conteúdo ideológico dos textos. A possibilidade de editar em livros abriu as portas para obras de mais fôlego, novelas, e incorporou autores que vinham isoladamente produzindo (MACHADO, 1999, p. 17)

Assim, é nesse quadro que intelectuais verificam o início da Literatura Infantil contemporânea; alguns, resistentes, driblam a censura e produzem obras realmente

artísticas: “Nomes como os de Ziraldo, Lygia Bojunga Nunes, Edy Lima, João Carlos Marinho estreiam nessa época” (MACHADO, 1999, p. 15).

Outras produções, entretanto, como em qualquer outra forma de arte, caem na armadilha do mercado, da utilidade ou da reprodução do senso comum. É sobre esses problemas que atingem a Literatura Infantil que iremos nos preocupar no próximo tópico.

2.5 MERCADO, ESCOLA E IDEOLOGIA

Podemos conferir mais uma vez como é estreita a relação entre Literatura Infantil e educação nesse período. Entretanto, esse ainda não será o momento em que trataremos desse assunto. Nosso propósito nessa seção é delinear a trajetória da Literatura Infantil no citado contexto histórico: como vemos, um dos marcos para o estabelecimento da literatura voltada para as crianças foi o surgimento das editoras, que vêm da necessidade da escola consumir tal literatura. Conferimos também que essa necessidade foi resultante do aumento da escolarização, que visa inclusão de trabalhadores numa sociedade industrializada.

Portanto, nesse item buscamos fazer uma breve reflexão sobre alguns pontos, no que tange à literatura infantil e suas relações com o mercado, a escola e a ideologia. Primeiramente, uma reflexão sobre a indústria infantil (já que de fato há um mercado que busca a comercialização de literatura para crianças) e o Estado como comprador, uma vez que é papel deste se mobilizar para gerenciar programas de livros e incentivo a leitura, muitas vezes aliando-se ao mercado. Nesse mesmo sentido, foram feitos alguns apontamentos sobre os usos da Literatura Infantil na escola, bem como uma prévia da ideologia em livros infantis.

Contudo, Lajolo e Zilberman (1999) escrevem que “Numa sociedade que cresce por meio da industrialização e se moderniza em decorrência dos novos recursos tecnológicos disponíveis, a literatura infantil assume, desde o começo, a condição de mercadoria” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 18).

Consideramos a contradição entre mercadoria e Arte: a Arte, no caso, a Literatura, viria para libertar o leitor, emancipá-lo, propondo-o reflexão; a mercadoria, produto em série, promovido por aparelhos ideológicos do Estado, não seria nada mais que mais um instrumento com a finalidade de alienar seus consumidores. Sobre isso, Perrotti (1999) se posiciona da seguinte forma:

[...] a literatura infantil [...] torna-se mercadoria e, enquanto mercadoria, ajusta-se perfeitamente às condições das “sociedades de consumo dirigido”. A criança não escapa, assim, dos alvos dos promotores de tal sociedade, integrando-se num circuito elaborado à sua revelia. A situação de dominação implícita nesse processo é evidente. O leitor desumaniza-se aos olhos de tais promotores e a criança passa a ser vista como entidade econômica, consumidor potencial (PERROTTI, 1999, p.78)

Machado (1999) também escreve sobre o processo mercadológico editorial. Para ela, essa indústria “passou a tratar o livro como qualquer outro produto ou mercadoria a ser usado e descartado, regido pelas leis da demanda e escrito sob encomenda” (p. 37). Essa tendência, inclusive, não se limita apenas aos livros editados no Brasil, mas como também no resto do mundo. Na Europa, por exemplo:

[...] em geral, os livros para crianças eram concebidos como “livros de presente”, feitos especialmente para serem vendidos no Natal, com uma intenção explícita e definida de agradar o mercado. A alternativa eram as histórias de aventuras, geralmente escritas em capítulos a serem publicados na imprensa, folhetins que buscavam alcançar o maior sucesso possível e se esticar ao máximo (os autores recebiam por capítulo), com a maior tiragem que se pudesse conseguir – em suma, o que chamamos de ficção popular, uma categoria em que a popularidade e a vendagem são as determinantes supremas e qualquer exigência de qualidade artística é considerada um luxo supérfluo (MACHADO, 1999, p. 38-39)

A autora também reflete sobre a importância de programas de incentivo à produção literária, mas reconhece seu caráter dúbio. Ela coloca nessas palavras:

Qualquer programação de fomento da leitura só tem sentido se houver essa preocupação com a qualidade do livro e do ato de ler, além das estatísticas e quantidade. Porque essa preocupação é que dará a tônica de um projeto, impedindo-o de ser uma imposição massificante e permitindo que o contato com o livro seja uma semente e um fermento, uma ferramenta de crescimento individual e social, e o atendimento democrático de um direito básico do cidadão (MACHADO, 1999, p. 93)

Algo diferente disso é considerado por Machado (1999) como uma “armadilha”, que sem dúvidas prejudica a produção literária infantil. A outra armadilha seria a escola: “Dos caminhos que levavam a essas duas grandes armadilhas – o mercado escolar e o mercado das massas – era muito difícil escapar, pois eles invertiam algo que estava na própria origem do ato literário: a independência do autor no momento da criação” (p. 39). Bordini (1986) também analisa a relação da escola com o mercado. Segundo ele, “Relacionando livro infantil

e ensino, através da figura do professor, as editoras de textos infantis prosperaram” (BORDINI, 1986, p. 96).

Lajolo (1986), ao refletir sobre o Estado como comprador, distribuidor de livros e agenciador de leitores, parece concordar com o posicionamento dos autores citados e acrescenta que Escola e Mercado parecem um ciclo sem fim: “quando a Escola escapa do Estado ao qual serve e do qual é um aparelho ideológico, cai nas malhas na indústria editorial” (LAJOLO, 1986, p. 44). Zilberman, ao refletir sobre o estabelecimento da escola e seu papel na produção crescente de livros, comenta que esses “são os fatores que convertem a literatura infantil num gênero primordialmente social, com visíveis inclinações pedagógicas, o que quer dizer interessada na transmissão de modelos adultos” (ZILBERMAN, 1986, p. 20).

A partir deste ponto, iremos propor uma reflexão sobre a relação da Literatura Infantil com a escola, e seu esvaziamento artístico ao se render à estrutura pedagógica.

Faremos uma breve recapitulação: como já foi citado, para o surgimento da Literatura Infantil, ela teve de ser necessária, e isso só ocorreu quando se mudou a forma de ver as crianças. Podemos dizer isso em outras palavras: a Literatura Infantil só surge no período em que a criança passa a ser vista como um ser educável. Dessa forma, não seria errôneo dizer que a Literatura Infantil esteve, desde seu primórdio, caminhando de mãos dadas com a educação das crianças, em diferentes formas de expressão. Na realidade, podemos afirmar que o próprio fortalecimento da instituição escolar é concomitante ao surgimento da Literatura Infantil. Sobre a relação Escola e Literatura Infantil, Marisa Lajolo (1986) afirma que:

[...] o caminho de ambas continua paralelo, paralelismo este que não se manifesta apenas na atribuição à literatura infantil de um papel pedagógico de difusão e reforço de conteúdos e valores escolares. O paralelismo decorre também da importância que a escola assume como difusora de livros e formadora de leitores (LAJOLO, 1986, p. 45)

Isso pode ser conferido analisando os primeiros livros publicados diretamente para tal faixa etária: percorremos a trajetória da Literatura Infantil e constatamos que, com Perrault, histórias populares da cultura oral foram registradas, sobretudo para serem lidas para as crianças. Algo muito particular acompanhava essas histórias: a famosa *moral da história*, que é uma espécie de ensinamento que finalizava cada história, das mais sutis às mais brutas. Podemos ver tal *moral da história* como a

necessidade dos adultos de educarem as crianças, para lhes submeter sua conduta, vista como ideal. Assim, é possível ver o caráter pedagógico que acompanha a Literatura Infantil. Dessa forma, podemos afirmar que em seus primórdios a Literatura Infantil teve um caráter *útil*.

Ainda que a Literatura Infantil tenha alterado sua estrutura e tendência ao longo dos séculos, é inegável que esse traço pedagógico pode ser conferido ainda nos dias de hoje, em algumas das mais recentes produções literárias. Em vista disso, Coelho (2011) propõe uma reflexão quanto a essa problemática:

A literatura infantil pertenceria à *arte literária* ou à *arte pedagógica*? Controvérsia que vem de longe: tem raízes na Antiguidade Clássica, desde quando se discute a natureza da própria literatura (*útil* ou *dulce*? Isto é, didática ou lúdica?) e, na mesma linha, se põe em questão a finalidade da literatura destinada aos pequenos. *Instruir* ou *divertir*? Eis o problema que está longe de ser resolvido. As opiniões divergem e em certas épocas se radicalizam (p. 46)

Primeiramente, deixando de lado a lógica da relação básica que a literatura tem com a escola, pois “ela depende da capacidade de leitura das crianças, ou seja, supõe terem estas passado pelo crivo da escola” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 18), alguns autores salientam que a ideia de que a literatura voltada às crianças viria com a responsabilidade de instruí-las parte da tendência de pensar a própria infância como algo impossível de se separar do ato de educar. Herança lockeana que não deixa de ter um fundo de verdade.

Nesse sentido, às vezes o preço que a Literatura Infantil paga, cedendo para a pedagogia, é tornar-se banalmente utilitária, deixando de lado o seu valor literário. Sem meias palavras, Machado (1999) comenta que essa tendência “ainda é fortíssima em nossos dias e ajuda a explicar por que os livros infantis, com tanta frequência, não passam de uma simples desculpa para o autor dar suas aulinhas ou transmitir mensagens ideológicas” (p. 32-33).

[...] se analisarmos as grandes obras que através dos tempos se impuseram como “literatura infantil”, veremos que pertencem simultaneamente a essas duas áreas distintas (embora limítrofes e, as mais das vezes, interdependentes): a da arte e a da pedagogia. Sob esse aspecto, podemos dizer que, como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo do seu leitor, a literatura infantil é arte. Sob outro aspecto, como instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se inscreve na área da pedagogia (COELHO, 2011, p. 46)

Desse modo, a produção literária apresenta-se como um tema de bastante polêmica, resultado da “[...] indissolubilidade que existe entre a *intenção artística* e a *intenção educativa* incorporadas nas próprias raízes da literatura infantil” (COELHO, 2011, p. 48). É de extrema importância frisar que o problema não está no fato de que a Literatura Infantil possa servir para algo; pelo contrário, a Arte *deve* ser libertadora, ela *deve* propor reflexão ou pelo menos diversão.

A literatura infantil enquanto manifestação artística não é traição: apesar de ser sempre o adulto a falar à criança, se ele for realmente artista, seu discurso abrirá horizontes, proporá reflexão e criação, estabelecerá a divergência, e não a convergência. E suas verdadeiras possibilidades educativas estão aí (CUNHA, 1999, p. 27)

E isso de forma alguma excluiria seu valor literário. O problema estaria quando à utilidade a que se vincula uma determinada obra tenha a intenção (consciente ou inconsciente) de reproduzir padrões e valores considerados ideais, o que nem sempre é real, e costuma se ancorar, com frequência, na normatividade. Nesse ponto, nos deparamos com o problema latente da ideologia nos livros infantis, atualmente muito discutida.

Foi possível conferir, até então, a Literatura Infantil e a função, em primeiro plano, pedagógica que assumiu em seu surgimento. Embora reconheçamos a literatura como um eficaz meio de ensinar e aprender sobre si mesmo e o mundo, foi possível conferir que, ainda que esse gênero literário tenha sofrido mudanças em sua forma através dos séculos, em geral, mesmo nos dias de hoje, ainda se pode encontrar livros e autores que vêm a Literatura Infantil como um modo de passar mensagens moralizantes. Estes, segundo a análise que fizemos, baseados nos autores citados, se esvaziam de valor artístico, restando seu caráter utilitário.

Dito isso, faremos alguns apontamentos sobre a presença da ideologia na Literatura Infantil. Valendo-nos das considerações de Coelho (2011), defendemos o posicionamento de que “[...] toda leitura [...] consciente ou inconscientemente [...] resultará na formação de determinada consciência de mundo no espírito do leitor; resultará na representação de determinada realidade ou valores que tomam corpo em sua mente” (p. 50). Em outras palavras, ainda que o autor não tenha intenção disso, ao escrever sua obra, ele estará colocando nela sua visão de mundo. A autora complementa que:

É, portanto, de uma relação que se estabelece entre o eu e o outro (tudo que não seja o próprio eu) que nasce a consciência, e desta resulta o conhecimento. E, porque a consciência nos leva ao conhecimento, ela se impõe como fator essencial da obra literária (COELHO, 2011, p. 50)

Sendo assim, partimos da ideia de que não há possibilidade de neutralidade na literatura, seja ela qual for (MACHADO, 1999).

Compreendemos o leitor-criança como um leitor ativo, que não apenas aceita passivamente o que recebe do texto (ZILBERMAN, 1986). Isso porque o leitor-criança participa da produção de significados no texto, ao passo que frui e interage com o texto, desenvolvendo-se cognitivamente. Entretanto, não se pode negar a força da ideologia em nossa sociedade, considerando a ideologia como um “ideário histórico, social e político que oculta a realidade, e que esse ocultamento é uma forma de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política” (CHAUÍ, 2008, p. 7). E para tal ideário histórico, social e político garantir a permanência de sua hegemonia, os “dominantes” utilizam instituições que funcionam como aparelhos ideológicos para impor suas “verdades” e normas, e fazer com que os “vencidos” interiorizem tais verdades, ainda que essas lhes mantenham submisso.

Em vista disso, relembramos que o surgimento da escola foi concomitante aos primeiros passos da Literatura Infantil, ao passo em que ocorria o estabelecimento da burguesia e de seus ideais. Assim, podemos entender a utilidade da Literatura Infantil nesse período, como um instrumento que, segundo Zilberman (1986) “procurou converter cada menino no ente modelar e útil ao funcionamento da engrenagem social” (p. 18). A mesma autora analisa:

Se o exame da trajetória histórica da literatura infantil revela suas ligações com as instituições e ideologia que permitiram a instalação da burguesia como classe dominante no todo social, evidencia-se também que ela assegura a continuidade a partir dos intercâmbios que estabelece com o destinatário que supõe (ZILBERMAN, 1986, p. 20)

Vale lembrar que a ideologia está em tudo: das escolas aos *outdoors*. Culturalmente falando, não existe uma obra que seja inocente, já que perpassa por seu autor, refletindo em si seus valores e crenças, ainda que o autor não tenha plena consciência disso. Tratando especificamente da literatura:

[...] a ideologia de um livro [...] reflete o conjunto de crenças e opiniões da cultura da época em que vive. Até recentemente, não se suspeitava da força desse processo. Na verdade, ele só se tornou evidente há muito pouco tempo, depois do desenvolvimento da psicanálise, do refinamento da crítica textual, do afloramento do orgulho cultural dos povos e pessoas longamente oprimidos, e do aumento de sensibilidade solidária em relação aos outros, trazido pelos anos 60, com seu despertar em favor dos direitos das minorias - ou de maiorias fracas, sem voz (MACHADO, 1999, p. 35-36)

Ou seja, foi apenas após anos de lutas e conquistas sociais de diversos grupos, como o movimento negro, o movimento LGBT e o movimento feminista, que muitas produções literárias foram revisitadas e constatou-se que, durante séculos, as crianças vinham sendo moldadas pelos livros a elas direcionados; moldadas para que seu comportamento não fuja ao padrão, que, muitas vezes, prejudica inúmeros potenciais e possibilidades, além de ser somente uma convenção social e, portanto, construída culturalmente e alterada e alterável.

No caso das produções culturais dirigidas às crianças, estes são ainda mais facilmente vinculados a transmissão de mensagens, herança, como dissemos, do modo de enxergar a criança como um ser educável, somado a forma, muitas vezes, irrefletida de enxergar a cultura não como uma convenção, como dito no parágrafo acima, mas como algo naturalizado e, acima de tudo, “como se nossa situação atual, nossos modelos, fossem exemplares e devessem ser reproduzidos tais como estão” (PERROTTI, 1999, p. 79). O autor acrescenta:

Nossos livros, contudo, ignoram, na sua maioria, esse fato e vivem a propagar o mundo tal qual ele é, conseqüentemente, a propagar sua dominação. Ao procederem desta forma, tais discursos não só comprometem o literário, mas se transformam também em um discurso colonizado/colonizador, que a lucidez crítica e a sensibilidade artística não podem conceber (PERROTTI, 1999, p. 79)

O autor também afirma que a Literatura Infantil passou a ser um “instrumento de propaganda de valores sociais que nós adultos aceitamos, muitas vezes sem ao menos desconfiarmos de sua procedência. E, ao aceitá-los, tornamo-nos seus promotores, conscientes ou não” (p. 77).

Em seu texto, onde trata dessa temática, Machado (1999) disserta sobre um dos temas mais frequentes no livro para crianças – a obediência aos adultos, e os fins trágicos acarretados pela desobediência aos mais velhos; isso pode ser visto também como a submissão das crianças pelos adultos. Ou, em outras palavras: a submissão a sua ideologia:

[...] uma ideia está na base dessa ideologia não visível na grande maioria dos livros infantis: a noção de que, por si só, a obediência é um valor e que os adultos têm o direito a que as crianças se submetem a eles, pois são mais fortes, mais experientes e sabem mais. Dessa premissa básica, deriva-se tudo o mais. (MACHADO, 1999, p. 40-41)

Ela ainda complementa que “Não surpreende, portanto, que todas as formas de submissão à autoridade sejam tradicionalmente valorizadas nos livros infantis” (MACHADO, 1999, p. 41). Cabe às crianças a obediência. O problema está quando tais leituras são obrigatórias na escola, o que prejudica o desenvolvimento do leitor:

[...] através da imposição de uma leitura de livros que não passam de manuais de instruções, com o fim de moldar um comportamento conformista e sufocar o espírito crítico e questionador. Principalmente no caso da leitura infantil, em que o leitor ainda está se formando, é muito importante que o texto não seja autoritário com ele, mas permita que se fortifique seu espírito de autonomia (MACHADO, 1999, p. 92)

Desse modo, fica fácil compreender o “poder de fecundação e de propagação de ideias, padrões ou valores que é inerente ao fenômeno literário” (COELHO, 2011, p. 50). Assim, nossa atenção se volta “para os componentes ideológicos dos textos que se distinguem pela moral explícita, cunho pedagógico e entretenimento dirigido, de modo a se tornarem veículo de expressão das classes dominantes no seu interesse de moldar a criança” (KHEDÉ, 1986, p. 5).

Logo, podemos considerar que a Literatura Infantil é, em geral, além de exposta a ideologia burguesa, ocidental, branca, heteronormativa e masculina, um tanto quanto “adultocêntrica”: assim se dá a dominação simbólica (KHEDÉ, 1986), ao impor à criança [...] “valores dominantes, o discurso instrumental, funcionando, então, como agenciador da dominação” (PERROTTI, 1999, p. 80).

Concordamos com os autores que defendem que livros comprometidos com a propagação de estereótipos, com a intenção de moralizar o leitor, acabam por perder seu *status* de literatura. Perrotti (1999) afirma: “[...] o compromisso da literatura é com a liberdade, pois ela não pode estar nunca satisfeita com um mundo sempre aquém da necessidade” (p. 81). Logo, a verdadeira literatura deve transmitir liberdade e emancipação, traduzidos na “[...] negação do discurso comprometido com a ordem instaurada”. O autor conclui:

Nega-se com isso qualquer discurso dirigido à criança e ao jovem que se caracterize pela normatividade. Todo discurso que implícita

ou explicitamente diga ao leitor: você deve fazer isto ou você não deve fazer isto [...] Os estereótipos acabam se confirmando e mais uma vez ficam prejudicados literatura e leitor. [...] ou a literatura infantil renega o caráter propagandístico do mundo assumindo sua vocação literária, ou continua sendo um discurso colonizado/colonizador cujas exceções existentes – essas sim verdadeiramente literárias – só serviriam para confirmar a regra, o que é uma pena (PERROTTI, 1999, p. 81)

Ana Maria Machado vai além e complementa que, ainda que os textos sejam clássicos (mesmo os livros adultos, de qualquer época), aqueles eternizados no cânone universal, não estão livres de reproduzir estereótipos: “Vamos descobrir que, apesar de todas as suas qualidades, e de sua leitura atraente e fascinante, elas são transparentes em alguns aspectos, deixando ver traços nada recomendáveis da ideologia da época em que foram escritas” (MACHADO, 1999, p. 45). É muito comum encontrar um clássico da grande literatura reproduzindo machismo, racismo ou homofobia, pois nem mesmo os mais célebres autores estão livres de reproduzir o pensamento de sua época. Para a autora, não devemos banir tais livros, a saída seria uma leitura crítica:

[...] a resposta está na leitura crítica, não está em banir livros ou proibir certas leituras. Nem tampouco está na outra forma de censura, mais sutil e mais comum na nossa época – a censura que em vez de carimbar um NÃO em algumas obras, acena com bandeirolas de SIM a outras, forçando a leitura de um único tipo de livro (MACHADO, 1999, p. 47)

No caso das crianças, onde a leitura crítica ainda tem de ser desenvolvida, analisamos ser responsabilidade dos mediadores de leitura (pais, professores) saber quais livros as crianças estão lendo:

[...] para que tenhamos condições de discuti-los com elas, mostrar a pontinha do rabo do gato ideológico escondido. E frequentemente descobrimos que, ao se desencadear esse processo, elas são muito mais rápidas do que os adultos em perceber os pontos problemáticos. Mas depois que aprendem isso, podem passar por cima deles de modo crítico (MACHADO, 1999, p. 49)

Ao contrário da obediência, tão famosa nos livros infantis, defendemos a rebeldia. Essa rebeldia é na verdade a matéria prima de toda obra de arte. Cada uma, ao seu tempo, se mostrou subversiva às autoridades (ainda que simbólicas, subjetivas) daquele determinado período, e é por isso que, por não ser *mais um do mesmo* (pois cada época também tem seus excessos de produções vãs e esquecidas, feitas para vender) são eternas; atemporais. Atemporalidade

pressupões o *não* tempo, o que não pertence só aquele período, podendo ser lido sem mostrar-se ultrapassado para os homens do futuro. Esse “não pertencer ao seu tempo” significa, em outras palavras, não sobreviver das normas vigentes, não existir *por conta* delas: afinal, como já dito, tais normas são, por sua vez, nada mais que *temporárias*.

Sobre a natureza específica da Arte, Machado (1999, p. 66) comenta: “a criação artística procura caminhos de inconformidade e ruptura. Prefere sempre a criação de protótipos, aquilo que ainda não existe, em vez de se limitar à repetição de estereótipos”. Assim sendo, “quanto mais livre de estereótipos for uma obra, mais livre de ideologia será” (p. 60). Sobre a especificidade da natureza artística da Literatura, Khedé (1986) afirma:

Na intensa produção deve-se analisar quais textos são verdadeiramente literários, embora presos às características do gênero, e quais outros transformam essas mesmas características em cacoetes, no intuito de atingir um público cada vez maior, ludibriado pelas técnicas “modernosas” que encobrem por intermédio da nova aparência o mesmo discurso autoritário, preconceituoso, moralista e dicotômico dos textos “feitos para criança” (KHEDÉ, 1986, p. 14)

Esse seria o papel do mediador de leitura das crianças, se desejamos que se perpetue tais estereótipos e normas de comportamento.

A matriz de toda nossa pesquisa está justamente na consideração da Literatura Infantil como uma forma de reprodução ou revolução de conceitos, mais precisamente em relação às relações de gênero: a compreensão de que, por muito tempo, livros infantis reproduziam infinitas vezes o modelo de mulher ideal e o modelo de homem ideal. Como que certas características, nas histórias, são essencialmente masculinas e outras, indubitavelmente pertencentes às mulheres. Consideramos como essa divisão binária molda e castra diferentes formas de ser menino ou menina, e, por fim, focalizaremos obras que pretendem alterar esse cenário, demonstrando que a separação dos papéis sociais não é nada mais que cultural. Sobre como esse binarismo ocorre na literatura Infantil propriamente dita, isso será feito em outro capítulo. A seguir, investigaremos como a distribuição dos papéis sociais acontece na infância.

2.6 AZUL E ROSA: PRODUÇÃO DA DIFERENÇA NA ESCOLA

O cerne de nossa pesquisa pauta-se na análise de alguns livros de literatura infantil previamente selecionados sob o viés das relações de gênero e sexualidade amparada na teoria crítica feminista. Até essa etapa da pesquisa, investigamos como a forma dos adultos verem as crianças foi se modificando através dos tempos, até que se viu necessário criar produtos direcionados à criança, o que culminou, entre outros, no surgimento da Literatura Infantil, já que as crianças já não partilhavam o mundo adulto.

Dito isso, percebemos que, de certa forma, foi então que surgia o mundo *adulto* propriamente dito; afinal, as primeiras histórias voltadas para a criança eram narrativas orais conhecidas que entusiasmavam adultos e crianças. Vimos que, para surgir o mundo infantil, o mundo adulto teve que diferenciar-se. De qualquer forma, nessa parte da pesquisa, trabalharemos com uma diferenciação para além da questão adulto-criança: a produção da diferença entre meninos e meninas.

Ainda que seja o foco de nosso estudo a observação da questão de gênero em determinados livros infantis, nos focaremos, em primeiro plano, na produção da diferença de modo mais geral, por meio de algumas reflexões e apontamentos. Assim, nessa parte da pesquisa, analisamos como essas diferenças são produzidas e se manifestam na infância, tomando a escola não só como local de reprodução dos papéis sociais, mas também como lugar privilegiado para a reflexão, e por isso, enfatizando seu caráter potencialmente transformador.

Afinal, já vimos, no segmento anterior, que a ideologia não está presente somente nos livros. Na realidade, enfocando a distribuição dos papéis sociais, podemos perceber que essa questão está presente na vida das pessoas antes mesmo do nascimento das mesmas. É isso que assinala Meyer (2013):

[...] os indivíduos aprendem desde muito cedo - eu diria que hoje desde o útero - a ocupar e/ou reconhecer seus lugares sociais e aprendem isso em diferentes instâncias do social, através de estratégias sutis, refinadas e naturalizadas que são, por vezes, muito difíceis de reconhecer (p. 24)

Na citação da pesquisadora, o termo “desde o útero” pode parecer exagero, recurso linguístico, mas não é o caso. Afinal, de modo geral, os pais, ansiosos pela chegada do bebê, criam expectativas em volta do seu sexo biológico. O nome é

escolhido; as paredes, a depender da condição financeira da parturiente, são pintadas: rosa ou azul; os primeiros brinquedos, mimos, roupinhas, sapatinhos, enfim, a maioria dos pertences e acessórios da criança é submetida à essa divisão binária. Isso não se restringe só aos pais, pois a primeira coisa que perguntamos ao encontrar uma mulher grávida é: “qual o sexo do bebê?”, considerando, claro, que o “sexo” nessa pergunta está além do biológico, já que nossa cultura supõe diversas características à partir dele. Assim, a partir do momento em que informado quanto ao sexo do bebê que ainda não nasceu, não raramente acontece de o interlocutor fazer algum gracejo como “*será o terror das meninas!*” - se o sexo for masculino, claro, pressupondo não só a heterossexualidade, mas também estereotipando o sexo masculino como o sexo “namorador”, o sexo “predador”. E quem são as presas? As “meninhas”, evidentemente. *Presas* e trancafiadas sob o signo da fragilidade, da meiguice, da passividade, ternas e eternas segundo sexo. Isso *tudo* antes mesmo da criança ao menos *nascer*.

Tais características são pressuposições baseadas num único dado: o órgão reprodutor. É por esse motivo que essa pesquisa parte da posição de que as diferenças baseadas no sexo biológico e de todas as características e expectativas que isso engendra culturalmente falando são diferenças *produzidas*, e por isso, não naturais. Nesse sentido, Pierre Bourdieu (2014) nos chama atenção para a importância de analisarmos os “[...] processos que são responsáveis pela transformação da história em natureza, do arbitrário cultural em *natural*” (p. 8).

Na efervescência dos estudos culturais dos idos anos 1960, baseadas nesses fatos, estudiosas feministas começaram a utilizar o termo *gender*, que no Brasil foi traduzido como gênero e se destaca como categoria de análise, assim como classe sócioeconômica, etnia, dentre outros pontos. Segundo Meyer, as estudiosas passariam a argumentar:

[...] que são os modos pelos quais características femininas e masculinas são representadas como mais ou menos valorizadas, as formas pelas quais se reconhece e se distingue feminino de masculino, aquilo que se torna possível pensar e dizer sobre mulheres e homens que vai constituir, efetivamente, o que passa a ser definido e vivido como masculinidade e feminilidade, em uma dada cultura, em um determinado momento histórico (MEYER, 2013, p.16)

De acordo com essa citação de Meyer, cada cultura e período histórico tem seu “ideal” de feminilidade e masculinidade, que é construído e estabelecido através

a agência de diversas instâncias – jurídica, religiosa, midiática, governamental - que, juntas, determinam uma ideologia; esta, por sua vez, quando consolidada, legitima a perpetuação de formas de dominação e (por consequência) opressão. É na ideologia que está expresso o “ideal”.

Esse “ideal” do feminino e do masculino produzido e instaurado por cada período histórico geraria, assim, uma certa *expectativa* sob os corpos – até daqueles que nem ao menos nasceram, como foi facilmente verificar nas frases familiares citadas ao longo do texto. Tal expectativa sobre o gênero, assim como vimos sobre a infância, sofreu alterações sobre como foi visto através dos séculos, e por isso podemos falar sobre uma história social e cultural. Furlani (2013) afirma que o “contexto social não apenas define as representações hegemônicas, mas, a partir delas, estabelece a diferença, a hierarquia, a qualificação valorativa das identidades (p. 81)”. Sendo fruto da cultura e da sociedade, essas construções não podem ser consideradas naturais. Portanto, como esperar características inatas das crianças?

Então a criança nasce: se menina, orelha furada para colocar brinco. Se menino, nem pensar. Esse é só o princípio de uma vida inteira de processos que regularão o modo de ser menina ou menino. Isso ocorrerá na televisão, nos filmes, nos livros, nos brinquedos, e até mesmo (ou principalmente) na escola ou no nosso objeto de estudo dessa pesquisa de Mestrado – a literatura. Refletirá nas próprias brincadeiras das crianças. O problema é que desses detalhes derivam todo o resto das diferenças produzidas e, se tem diferença, é inevitável que tenha desigualdade e hierarquia. Dessa desigualdade e hierarquia que surgem as opressões e os preconceitos, seja com as mulheres, seja com os homens e mulheres homossexuais:

[...] com o conceito de gênero pretendia-se romper com a equação na qual a colagem de um determinado gênero a um sexo anatômico que lhe seria naturalmente correspondente resultava em diferenças inatas e essenciais, para argumentar que diferenças e desigualdades entre homens e mulheres eram social e culturalmente construídas e não biologicamente determinadas (MEYER, 2013, p. 17)

Aí entra o papel da escola: embora muitas vezes reproduza, dissemine ou reforce as diferenças entre os gêneros, reconhecemos a escola como um espaço privilegiado para alternar esse cenário, uma vez que proporcione reflexões e acesso à conteúdos científicos, pois essa é a função de toda intervenção curricular (SANTOMÉ, 1995).

Contudo, Quirino e Rocha (2012) destacam que “as iniciativas didático-pedagógicas de inclusão da temática na pauta de discussão na escola ainda apresentam resistências para a eficaz implementação” (p. 207). Um dos principais obstáculos para a real efetivação desses temas no espaço escolar é o fato de que grande parte dos próprios educadores/as desconhece a necessidade dessa discussão. Beraldo comenta:

Apesar da revolução sexual, da globalização e dos meios de comunicação terem contribuído para uma modificação nas atitudes morais e nas questões ligadas ao sexo e sexualidade, esse assunto ainda assim continua sendo um tabu (BERALDO, 2003, p. 103)

Nesse contexto, muitas vezes os profissionais de educação não estão preparados para educar sobre certos assuntos. Isso acontece porque a escola é por si só um espaço plural, e fazendo parte de uma sociedade que ainda não aceita o “diferente”, reproduz as relações cotidianas, ao contrário do senso comum que vê a escola por si só como um lugar maravilhoso e cheio de tolerância:

O espaço escolar caracteriza-se como plural tanto do ponto de vista de seus membros, estudantes, professores/as, dirigentes e funcionários/as, bem como do ideológico, pois neste pode ser encontrada uma diversidade de ideias e ações que podem legitimar ou subverter a ordem dominante. Entretanto, historicamente, a escola, por intermédio de seus/as componentes, tem reproduzido os interesses do Estado e da sociedade como um todo (QUIRINO; ROCHA, 2012, p. 207)

Vale dizer que ainda que existam professores/as que reconheçam a importância da inserção desse tema em sala de aula, isso não garante o sucesso de sua implementação. Isso porque os educadores que visem contemplar esse tema em sala de aula podem sofrer repressão por parte da instituição em que trabalham, ou mesmo dos pais de alunos, que muitas vezes buscam deslegitimar a discussão acionando discursos religiosos.

Outro argumento usado nesse contexto é que apenas a família deve falar sobre sexualidade com as crianças – esse foi, inclusive, o motivo que originou a ideia sobre essa pesquisa, como foi trazido na Introdução. A família e os desfavoráveis a esse tópico de discussão, por diversas vezes, acabam usando-se de “justificativas biológicas ou teológicas para as diferenças e desigualdades entre mulheres e homens” (MEYER, 2013, p. 11). O próprio documento referente ao tema transversal Orientação Sexual dos PCN trata dessa situação:

A sexualidade é primeiramente abordada no espaço privado, pelas relações familiares [...] De forma diferente, cabe à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a encontrar um ponto de auto-referência por meio da reflexão. Nesse sentido, o trabalho realizado pela escola, denominado aqui de Orientação Sexual, não substitui nem concorre com a função da família, mas antes a complementa (BRASIL, 1996, p. 86)

Em vista disso, a escola, assim como outros espaços de disputa de discursos, “possui mecanismos sutis que constroem e mantêm as diferenças entre os sexos” (FINCO, 2003, p. 93), o que faz com que ela seja um espaço que “ensine”, ou ao menos ajude a criança a “aprender”, ou melhor, a se submeter ao seu espaço na hierarquia presente na sociedade. Não só a escola como espaço físico, mas também o saber acessado no ambiente escolar, acaba servindo de mecanismo para manter a ordem vigente:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores (LOURO, 1997, p. 64)

Sendo assim, não seria errado afirmar que a escola também *produz* a diferença, inclusive por geralmente mostrar apenas a história na perspectiva do opressor. Gonçalves e Silva (2006) analisam que todo o “conhecimento transmitido privilegia arbitrariamente a cultura euro-ocidental (branca, masculina, cristã, capitalista, cientificista, predatória e racionalista), silenciando as outras culturas” (p. 14). Os autores acrescentam que “a própria prática de condicionar conteúdos e disciplinas escolares sob a forma de currículos é herdeira das culturas euro-ocidentais” (p. 14). E é nesse ponto em que podemos verificar que o saber escolar pode trabalhar duplamente para a manutenção da ordem vigente: ao privilegiarem a perspectiva do opressor, cala-se a voz do grupo oprimido. É nesse sentido que Santomé (1995) se refere a cultura de grupos oprimidos como culturas negadas (p. 157).

Ou seja: quando não falha em assumir-se como opressora, o conteúdo da escola, de livro didático ao paradidático, falha por omissão: “Devemos nos perguntar o porquê dessa ausência; o que significa não discutir as questões de gênero e o que isso implica. Por que a escola parece propor um “acordo do silêncio”?” (FINCO, 2003, p. 99).

Os “silêncios” do currículo “falam” muito: nos permite, nos garante ou, mais precisamente, nos limita a “ouvir” só a história pela visão do dominante. Isso porque a escola não é neutra e participa da criação dos sujeitos sociais, inclusive marcando-os pela diferença, pela desigualdade: a escola discrimina e se reafirma, então, como parte importante do processo da naturalização da diferença. Naturalização porque na verdade, como já dito, a diferença é uma construção social: “O termo diversidade cultural está relacionado às diferenças produzidas, histórica e culturalmente, e às relações marcadas pela desigualdade construídas ao longo da formação social” (MAIO; OLIVEIRA; PEIXOTO, 2015, p. 109).

Daí a importância de se questionar conceitos pré-definidos: o que é normal hoje, talvez não tenha sido o ideal em outros tempos. Como vimos, nossa sexualidade, nosso corpo, nossa identidade, tudo isso é histórico, fazendo parte da sociedade e do tempo em que estamos inseridos. Conforme se muda a sociedade e o tempo, nomes, conceitos e objetos são ressignificados, assim como nossa sexualidade e identidade de gênero – somos seres históricos e historicizados. Mesmo a Ciência sofre com a mutabilidade de conceitos, afinal, há um tempo não tão distante, ela mesmo serviu para legitimar desigualdades de gênero, classe ou etnia, como no caso das teses racistas do século XIX (LARAIA, 2001, p. 21). Meyer (2013) também comenta que não escapa à Ciência ser um dos componentes de legitimação do preconceito de gênero:

[...] seja no âmbito do senso comum ou legitimada pela linguagem científica ou por diferentes matrizes religiosas, nos contextos mais conservadores a biologia e, fundamentalmente, o sexo anatômico foi (e ainda é) constantemente acionado para explicar e justificar essas posições (MEYER, 2013, p. 16)

Isso porque a Ciência também é produzida por homens, sendo esta, fruto, assim como eles, de um determinado tempo histórico. Por isso a necessidade de colocar conceitos pré-formados em dúvida e, citando McLaren (2000), “interrogar a institucionalização da igualdade formal baseada nos imperativos premiados do mundo anglo, masculino e branco” (p. 96). “Igualdade formal” porque, de acordo com o mesmo autor, o poder hegemônico por vezes tentará deslegitimar a luta das minorias na defesa de uma falsa e silenciadora ideia de “humanidade comum, autoconstruída, neutra, universal e não-situada na qual todos possam participar com alegria, sem levar em consideração as diferenças de classe, raça, idade, gênero e

orientação sexual” (MCLAREN, 2000, p. 77). Assim como McLaren, Hall (2004) também comenta que independentemente da diversidade presente na sociedade, o poder hegemônico tentará neutralizá-la, unificando-a numa falsa ideia de “cultura comum”. O autor aponta que:

[...] para dizer de uma forma simples: não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional. Mas seria a identidade nacional uma identidade unificadora desse tipo, uma identidade que anula e subordina a diferença cultural? Essa ideia está sujeita à dúvida, por várias razões. Uma cultura nacional nunca foi um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica. Ela é também uma estrutura de poder cultural (HALL, 2004, p. 35)

Entretanto, os autores reconhecem que nenhum espaço é melhor que a escola para realizar esses questionamentos e começar a operar as desconstruções necessárias. Para Candau (2012), a escola deve ser concebida como “um espaço de diálogo crítico e reflexivo entre diferentes saberes e linguagens [...] de articulação entre igualdade e diferença” (p. 73). Também para McLaren (2000), uma educação emancipatória deve propiciar condições para os alunos/as “atuarem e transformarem os preceitos ideológicos que informam a imponderabilidade na vida cotidiana e que naturalizam as relações sociais de poder e privilégios” (p. 51-52).

Desse modo, cabe a nós, educadores/as, refletir sobre as práticas educativas e a atual estrutura escolar, questionando as mais “simples” coisas, e quando se trata de silenciar culturas, a própria linguagem é carregada de conceitos e (des) conceitos:

[...] precisamos ser excessivamente cautelosas em nossas tentativas de falar pelos outros, questionando como os nossos discursos nos posicionam, enquanto autoridades capacitadas por poder, de maneira que desatenciosamente constituem uma reinscrição dos discursos de colonização, patriarcado, racismo e da conquista (MCLAREN, 2000, p. 97)

O próprio conceito de família, tão homenageado pelas escolas nas datas comemorativas – Dia dos Pais, Dia das Mães -, é um conceito histórico e relativo. A família “perfeita” como conhecemos, pai, mãe e filhos, a *lá* “comercial de margarina”, é a família moderna, a família nuclear – que surge na mesma época que “nasce” a propriedade privada e tem-se a necessidade de passar os bens por meio da herança – vimos isso com mais profundidade em outra parte da pesquisa. E se ela se tornou

ideal em determinado período, quer dizer que nem sempre foi assim, e que está apenas naturalizada.

Entretanto, sabemos o quão arbitrário é promover esta forma de família (a nuclear burguesa) como a “normal”. Em nossas salas de aulas, inúmeras constituições de famílias estão presentes. Há crianças educadas pelos avós; aqueles e aquelas que moram com os tios; aqueles e aquelas que têm irmãos de pais diferentes. Adotados, *in vitro*, proveta, pais separados, dentre outros. Além disso:

[...] nas famílias contemporâneas, destacam-se também aquelas constituídas entre pessoas do mesmo sexo, favorecidas, principalmente, pelo contexto emergente de visibilidade, nacional e mundial, da homossexualidade, nos últimos anos (FURLANI, 2013, 76)

Assim, não seria correto estipular, em nosso discurso quanto professores e professoras, uma forma de família *ideal*, ou não contemplar outras formas familiares – afinal, como já vimos, o silêncio é uma forma de se posicionar, sendo também uma violência simbólica.¹¹

A naturalização de uma configuração familiar em detrimento de outras gera preconceito e silencia as outras formas de constituir famílias, ignorando “ampla diversidade de arranjos familiares e sociais” (LOURO, 1997, p. 70). Abrindo qualquer livro didático, em qualquer trecho que fale sobre família, é muito provável que só haja como exemplo a família burguesa, “família *típica* constituída de um pai e uma mãe e, usualmente, dois filhos, um menino e uma menina. (LOURO, 1997, p. 70), ignorando as famílias formadas por casais gays, casais lésbicos, ou mesmo as famílias formadas por mães solteiras e pais solteiros, entre outros. Os livros didáticos também são responsáveis, como podemos conferir mais uma vez, pelo silenciamento das outras formas de família, e outros grupos sociais, assim como as mulheres:

Para além da história oficial, existem atores da história reduzidos ao silêncio: o colonizado, o proletário, o negro, a mulher (e tantos outros!). Se a história da educação é narrada pela ótica das classes

¹¹ Conceito elaborado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002), ao tratar sobre a dominação masculina no campo mental, ideológico, através das estruturas fundantes da sociedade. Bourdieu afirma que tais estruturas “são produto de um trabalho incessante (e, como tal, histórico) de reprodução, para o qual contribuem agentes específicos (entre os quais os homens, com suas armas como a violência física e a violência simbólica) e instituições, famílias, Igreja, Escola, Estado” (2014, p. 46).

dominantes, percebemos agora que ela é também androcêntrica, isto é, centrada na figura masculina [...] porque os direitos, deveres, aspirações e sentimentos das mulheres se acham, há milênios, subordinados ao interesse do patriarcado (ARANHA, 1996, p. 90)

Desse modo, percebemos que o mesmo acontece com a própria noção de ser homem ou ser mulher, afinal, como frisa Quirino e Rocha (2012):

Não há nada de natural na construção do homem e da mulher, pois é um processo que acontece no âmbito cultural ao longo de toda a vida, contínua, indefinidamente, através de várias aprendizagens e práticas, empreendido de modo explícito ou dissimulado por um conjunto de instâncias sociais e culturais como: família, escola, igreja, instituições legais e médicas (p. 214)

Nesse sentido, cabe a escola fazer esse movimento reflexivo com os alunos, discutindo “as marcas identitárias, atribuídas aos sujeitos, tornam alguns mais (ou menos) subordinados aos mecanismos de exclusão, sexismo, homofobia, discriminação e preconceito” (FURLANI, 2013, 81). Assim, torna-se possível a desconstrução de crenças, tabus e preconceitos existentes na sociedade. O mais importante, primeiramente, é reconhecer que todos fazemos parte desse processo de reprodução de valores, ainda que na mais sutil das formas:

Os próprios professores reforçam os papéis estabelecidos quando esperam que as meninas sejam mais comportadas e ordeiras e aceitam com complacência a agitação dos meninos como se ela fosse “natural” (ARANHA, 1996, p. 93)

O controle do comportamento está além do mais simples controle de classe (no sentido do espaço escolar): é esperado que a menina “sente como menininha”, postura reta, pés juntos, pernas imóveis, unidas ou cruzadas, como uma “boa moça”, e todas essas regras de etiqueta também são formas de dominação social. Segundo Foucault (1987), “a disciplina “fabrica” indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (p.153).

Sendo um ser construído, [daí o conceito de tornar-se mulher de Beauvoir (1980)], a noção de ser mulher “varia de acordo com a expectativa de cada sociedade a respeito dos papéis que a mulher deve desempenhar” (ARANHA, 1996, p. 91). Meyer (2013) concorda, ao afirmar que “como nascemos e vivemos em tempos, lugares e circunstâncias específicos, existem muitas e conflitantes formas

de definir e viver a feminilidade e a masculinidade” (p. 19). Os “ideais” de feminilidade e masculinidade são, também para Goellner (2013):

[...] sempre temporárias, efêmeras, inconstantes e variam conforme o lugar/tempo onde este corpo circula, vive, se expressa, se produz e é produzido. E também onde se educa, porque diferentes marcas se incorporam ao corpo a partir de distintos processos educativos presentes na escola (p. 31)

Essas formas de “castração” da expressão da menina e do menino manifestam-se e são recorrentes nos próprios materiais didáticos e da literatura presentes nas escolas. Essa divisão binária dos sexos é fortemente inculcada nas crianças desde os primeiros anos de estudo, confirmando mais uma vez o papel fundamental da escola na formação desses estereótipos:

Os textos didáticos, bem como a literatura adotada com frequência nas escolas, produzem a imagem bipolar das tarefas divididas segundo o sexo. É comum encontrar-se a mãe confinada ao lar, enquanto o pai representa o provedor da família. Se por acaso a mulher trabalha, descrevem-se as clássicas atividades tidas como femininas. Nas histórias de aventuras, o protagonista é sempre do sexo masculino, e a mulher, mesmo quando corajosa desempenha papel secundário (ARANHA, 1996, p. 91)

Essa divisão dos papéis sociais presente na Literatura Infantil é muito frequente, podendo ser conferida facilmente em diversos textos de diferentes épocas, como veremos no decorrer dessa pesquisa, inclusive nos dias de hoje. Felizmente, Aguiar, Ceccantini e Martha falam de uma nova geração de autores, à partir do novo milênio que: “[...] após o momento de consolidação e franca expansão do gênero juvenil (1980-2000), vem renovando de forma bastante criativa o cenário da literatura juvenil brasileira” (AGUIAR; CECCANTINI; MARTHA, 2012, p. 8). Para os pesquisadores, tais escritores da nova geração têm procurado “[...] atender (e romper) as expectativas das novas gerações de leitores [e] têm explorado com ousadia temas e formas afinados com o século XXI”.

Entre a geração de novos escritores, Alice Áurea Penteado Martha (2009) comenta que há alguns que se dedicam em explorar assuntos polêmicos, os chamados “temas de fronteira”:

Personagens idealizados e perfeitos, criados em ambientes igualmente impolutos, são substituídos por crianças e adolescentes que se debatem em conflitos psicológicos, vivem ambientes inóspitos e experimentam sentimentos e emoções violentas. Os temas de

fronteira em obras para crianças e jovens – compreendidos como situações-limite que configurem, no plano ficcional, etapas da evolução vividas pelo ser humano – ganharam força e podem ser aliados importantes para que esses leitores reconheçam suas angústias, faces diversas do medo que enfrentam cotidianamente – morte, separações, violência, crises de identidade, escolhas, relacionamentos, perdas, afetividades - a partir da leitura de narrativas contemporâneas (MARTHA, 2009, p. 3)

Entre tais escritores podemos citar como exemplo a gaúcha Lygia Bojunga Nunes (nascida em 1932) importante e premiada autora contemporânea de Literatura Infantil e Juvenil, que não hesita em tratar de temas problemáticos como a separação dos pais, traição, abandono, aliciação, ou até mesmo assassinato ou suicídio. As questões de gênero e de sexualidade também são temas presentes em suas obras, inclusive a homossexualidade e também reflexões relacionadas à mulher na sociedade.

Dessa forma, podemos dizer que há autores que vão contra a corrente principal do pensamento hegemônico e elaboram textos que modificam essa estrutura clássica, por vezes colocando uma figura feminina em um papel de destaque, caracterizando-a com qualidades tipicamente masculinas (como a coragem, por exemplo), ou simplesmente não fazendo-a estereotipada – desse modo, os autores acabam por, de alguma forma, questionar a ordem vigente, ou mesmo não contribuir com sua perpetuação.

Por esse motivo afirmar que o "poder está inscrito no currículo" (SILVA, 1996, p. 168), isto é, o poder de perpetuar estereótipos, significa que o mesmo currículo também pode ser capaz de alterar a norma vigente e a melhorar a disseminação de valores, amenizando e combatendo o *daltonismo cultural* (CANDAU, 2012, p. 75) da escola. Isso dá luz a novos significados e identidades, dando voz e espaço para outras maneiras de estar no mundo.

Nesse sentido, “É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem” (LOURO, 1997, p. 64). Logo, abordar sobre gênero e sexualidade em sala de aula torna-se indispensável, assim como analisarmos os materiais que usamos; analisarmos a literatura que é dirigida à escola – é justamente essa nossa intenção com esta pesquisa. Se há livros que perpetuam atitudes, há também aqueles que podem alterá-las. E isso é feito dentro da escola – assim como no seio da família, a maior responsável pela educação das crianças e da mediação de suas

leituras. Afinal, entendemos que a escola não muda a sociedade, mas muda pessoas; e pessoas mudam a sociedade:

[...] a escola passa a ser observada como um espaço privilegiado para atuar tanto na instrução de crianças e jovens como ainda na interiorização de hábitos e valores que pudessem dar suporte à sociedade em construção (GOELLNER, 2005, p. 37)

Por fim, podemos perceber que explorando “a identidade dentro de contextos de poder, discurso, experiência e especificidade histórica” (MCLAREN, 2000, p. 77), podemos dar espaço para culturas e subjetividades sacrificadas e amordaçadas em prol de uma cultura nacional que é branca, masculina e heteronormativa, contribuindo para situar outros grupos sociais no mundo, “redescobrir sua história, recuperar sua voz perdida” (SANTOMÉ, 1995, p.167). Afinal, a reflexão e o questionamento de normas e regras preestabelecidas podem ajudar a mudar formas de se posicionar, quando preconceituosas. Só assim estaremos construindo uma educação democrática e solidária, que é a base de qualquer sociedade justa e igualitária.

Como nosso objetivo é analisar alguns livros que podem (ou não) contribuir com a reflexão e o questionamento do sistema de opressão das relações entre os gêneros, primeiramente se faz necessário realizarmos um breve panorama acerca de políticas públicas que visam discutir a importância da abordagem de gênero na escola; além disso, enfocaremos o histórico da criação de Políticas Públicas para leitura no Brasil, pois será a partir do acervo de um dos programas criados para o incentivo da leitura e acesso a livros – o PNBE – que escolhemos os livros a serem analisados.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LEITURA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA GÊNERO: BREVE PANORAMA

Nossa intenção com esta pesquisa é analisar uma literatura previamente selecionada sob o viés das relações de gênero. Por isso, pensamos ser necessário, no primeiro capítulo, realizar esse resgate teórico que foi feito sobre a historicidade da infância e também sobre a origem e o desenvolvimento da Literatura Infantil, bem como uma breve passagem sobre como, na infância, são estabelecidos os papéis de gênero, principalmente na escola – lugar que reproduz relações sociais, mas que acreditamos ser o melhor lugar para modificá-las, acreditando no caráter transformador da educação. Assim, aos poucos podemos elaborar nosso caminho teórico, que trará subsídios para nossa análise.

Sobre a literatura, podemos dizer que, por ora, colocar-nos sob a perspectiva temporal foi interessante para compreender como que a infância se tornou importante em nossa sociedade ao ponto de não só ganhar uma Literatura Infantil, mas também a ponto do Estado vir se preocupando em elaborar políticas que incentivem a produção e o consumo desta literatura.

Sobre a questão de gênero, o Estado também tem um papel importante, já que é responsável pela ascensão do assunto nas políticas públicas para a educação.

Assim, nessa seção, o foco será no papel do governo no desenvolvimento desses dois assuntos: as políticas públicas educacionais sobre gênero e as políticas públicas para leitura no Brasil.

Primeiramente, vale lembrar o que entendemos como políticas públicas: aqueles programas que, embora sejam elaborados sob tutela de determinados governos, não pertencem àquele partido ou a este, e sim ao Estado, e são formuladas pensando nas necessidades da sociedade. Claro que, embora não pertençam deliberadamente a um único partido, a elaboração de uma política pública reflete os interesses de um grupo em questão. Para Boneti (2011, p. 11):

Entende-se que cada momento histórico produz, no contexto da inter-relação entre a produção econômica, cultura e interesses dos grupos dominantes, ideologias a partir das quais verdades relativas tornam-se absolutas. Estas verdades absolutas, construídas ideologicamente em cada formação social, produzem e referenciam as ações institucionais e, em particular, a elaboração e a operacionalização das políticas públicas

Sendo assim, ainda segundo o autor, pode-se dizer que o Estado se apresenta “[...] diante das políticas públicas, como um agente de organização e de institucionalização [...] de decisões originadas do debate público entre os diversos agentes [...] à partir de demandas” (BONETI, 2011, p. 18). Consideramos que tanto a discussão acerca de gênero, quanto a questão do incentivo à leitura são demandas da sociedade e, portanto, analisaremos o papel que o Estado tem exercido ao elaborar políticas públicas para tais temas.

3.1 DIVERSIDADE SEXUAL NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS BRASILEIROS: DOS PCN AOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Podemos dizer que relações de gênero e sexualidade vêm sendo, nos últimos tempos, alguns dos assuntos mais debatidos em diversos setores da sociedade: até as mídias mais conservadoras foram forçadas a ceder espaço ao tema. Logo, a inclusão dessa discussão nas escolas é inevitável e extremamente necessária, e claramente vem ocorrendo - não sem muitas polêmicas, considerando a onda reacionária que vivenciamos em nível mundial¹².

Ainda que a preocupação com a sexualidade das crianças não seja recente, vale lembrar que ela nem sempre existiu e não é estática, sofre modificações; ao contrário disso, tais concepções são constructos históricos, resultados de embates políticos e reivindicações de movimentos sociais como o movimento LGBT e as demandas feministas. Assim, é importante destacar que nem o interesse por esses assuntos, e nem mesmo sua rejeição são realmente novidades.

Embora tenhamos conhecimento de que, “com diferentes enfoques e ênfases, há registros de discussões e de trabalhos em escolas desde a década de 20” (BRASIL, 1998, p. 291), a sexualidade em si tornou-se um tema discutido expansivamente a partir dos anos 1960, justamente por conta da revolução sexual promovida por movimentos sociais daquela década. Porém, com o Golpe Civil Militar ocorrido em 1964, “estas tentativas de se implantar a orientação sexual nos currículos foram abortadas [...] só retornando na década de 80” (RIBEIRO, 2002, p.

¹² “Atentado nos EUA e casos de homofobia no Brasil são parte de uma onda conservadora religiosa mundial”. Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/brasil-36530900>> Acesso em: 05 de Abril de 2017. “País vive onda de modernismo reacionário, diz sociólogo”. Disponível em: Acesso em: 05 de Abril de 2017. Ao entrar em portais de notícia, de diferentes tendências, você se depara facilmente com matérias e manchetes como essas.

14), justamente por conta da reabertura política, e também pela preocupação com a saúde pública. Afinal, a partir da década de 1980,

[...] a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou devido à preocupação dos educadores com o grande crescimento da gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da contaminação pelo HIV (vírus da AIDS) entre os jovens (BRASIL, 1997c, p. 77)

Dessa forma, nos anos 1990, diante desses problemas, a educação sexual torna-se mais necessária que nunca. Diversos fóruns internacionais para educação foram realizados e a Orientação Sexual esteve presente como preocupação mundial no novo currículo, o que deixa claro então que a partir daí, de uma vez por todas, a escola aparece como lugar privilegiado para não apenas informar e equipar os alunos acerca da prevenção da gravidez ou de doenças sexualmente transmissíveis, mas também para provocar reflexões sobre certos tabus e práticas discriminatórias, bem como para informar cientificamente os alunos – já que sexualidade é um tema que sofre com credices.

Em vista disso, esse item visa analisar um dos documentos pioneiros no Brasil sobre sexualidade: os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), norteadores do trabalho educativo, que apresentam como tema transversal a Orientação Sexual.

Primeiramente será feita uma breve retomada sobre o contexto de sua elaboração e as cabíveis críticas; então, será realizada a análise do documento em si; por último, pretende-se levantar um histórico sobre a conjuntura de elaboração do PNE (Lei 13.005/2014) e dos Planos Municipais de Educação (elaborados no decorrer do ano de 2015), e as polêmicas em torno desses documentos.

3.1.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL COMO TEMAS TRANSVERSAIS

Destacamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados pelo Ministério da Educação (quando Paulo Renato Souza era Ministro da Educação), em 1997, com o apoio de especialistas, no mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), em plenos anos 1990 – década de efervescentes debates políticos no campo pedagógico.

Diversos fóruns internacionais¹³ foram realizados com o objetivo de implementar pactos, traçar planos e metas para o novo milênio. Conhecidos organismos multilaterais - como o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento econômico (OCDE), Programas das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros – estavam por trás dessas conferências e buscavam transformações no campo educativo, por meio da elaboração de documentos:

Através do Plano de Educação para Todos, lançado na paradigmática Conferência de Jomtien, em 1990, que o Banco assume, de forma decisiva, o comendo da educação mundial, que, sob sua tutela, [...] passa a ser tratada, ao mesmo tempo, como uma estratégia política e uma variável econômica capaz de impulsionar o pretendido desenvolvimento e a redução da pobreza (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007, p. 123)

Desse modo, o Banco Mundial passa a ser um dos principais financiadores da educação, e os países mais pobres se vêm “presos” ao representante máximo do grande capital financeiro. A educação, nesse contexto, passa a ser vista como uma “panacéia” (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 58), capaz de tirar um país da miséria: passa a ter um caráter compensatório, redentor. Em troca de empréstimos, tais organismos mundiais tinham a permissão de intervir na política nacional.

Esse modelo de política é característica marcante do sistema econômico vigente desde a década de 1970 em alguns países, e mais precisamente nos anos 1990 no Brasil, a partir do governo Collor (1990-1992), seguindo o fluxo mundial: o neoliberalismo. Isso pode ser conferido a partir da segunda metade da década de 1990, quando os documentos mundiais para educação seguem uma tendência de vocabulário humanitário:

Enfatizam-se conceitos como justiça, equidade, coesão social, inclusão, empowerment, oportunidade e segurança, todos articulados pela ideia de que o que faz sobreviver uma sociedade são os laços de “solidariedade” que se vão construindo entre os indivíduos (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004, p. 01)

¹³ Podemos citar como exemplo, dentre os fóruns internacionais, a Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia, em 1990, considerada um marco na educação mundial. Outras conferências importantes que se seguiram foi Conferência de Nova Deli (1993), e a Conferência de Dakar (2000) (RODRIGUES, 2015).

À educação cabe promover a “cidadania, inclusão social, [...] ajuste dos indivíduos e dos países às exigências do novo milênio” (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007, p. 124).

É neste contexto em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei nº 9.394/96) foi elaborada. Pereira (1999) reitera que a LDB foi criada num contexto em que “respirava-se uma atmosfera hegemônica de políticas neoliberais, de interesse do capital financeiro, impostas por intermédio de agências como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI)” (p. 110).

Assim, em tal cenário, os PCN são elaborados:

[...] fruto de uma política educacional marcadamente neoliberal, voltada a atender às necessidades do mercado de trabalho, tanto no que se refere à qualificação profissional como à formação de valores e atitudes concernentes à manutenção de ordem social capitalista, fundamentada na troca desigual. (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 56)

Da mesma forma, alguns autores questionam o interesse do Estado em tratar da sexualidade como uma política pública. Para Altmann (2001), por exemplo:

A sexualidade é um “negócio de Estado”, tema de interesse público, pois a conduta sexual da população diz respeito à saúde pública, à natalidade, à vitalidade das descendências e da espécie, o que, por sua vez, está relacionado à produção de riquezas, à capacidade de trabalho, ao povoamento e à força de uma sociedade (p. 576)

O que não podemos negar é que a existência de documentos e leis que discutam a sexualidade representa grandes conquistas. A abertura do diálogo sobre determinados assuntos pode resultar na quebra de tabus, aumento da tolerância e combate ao preconceito. Então, ainda que bastante criticado por alguns vieses, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) representam um grande avanço na busca de uma sociedade mais igualitária, justa e tolerante com as diversidades.

Afinal, numa sociedade heterogênea como a brasileira, mas também tão intolerante, a educação aparece como âmbito privilegiado para desconstrução de credices e preconceitos. Dessa forma, os PCN surgem como uma política pública em educação, de acordo com o que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei nº 9.394/96, art. 9), a qual, por sua vez, condiz com o prescrito na própria Constituição Federal de 1988, que afirma:

[...] a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas

do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras (BRASIL, 1997b, p. 14)

A partir destes pressupostos, analisaremos como o tema “diversidade sexual” se apresenta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

Como já dito, os Parâmetros Curriculares Nacionais são documentos norteadores do trabalho escolar. Elaborados em dez volumes, sendo o primeiro introdutório, os seis seguintes designados para matérias obrigatórias (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Artes e Educação Física), e os três últimos relacionados aos temas transversais (Apresentação e Ética, Meio Ambiente e Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual).

De acordo com os PCN, a elaboração dos temas transversais – chamados assim por não representarem uma disciplina específica, mas temas que devem permear todo o trabalho pedagógico e transitar entre as mais diferentes disciplinas (BRASIL, 1997, p. 15) – têm o objetivo de fazer com que os alunos possam:

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1997a, p. 05)

De acordo com o documento referente à apresentação dos temas transversais, as questões elencadas - Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual - foram escolhidas por serem “importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana” (BRASIL, 1997a, p. 15). Além da melhoria da qualidade de ensino, o domínio desses temas seria, dessa forma, parte importante do processo de formação de novos cidadãos - objetivo máximo do referido documento, de acordo com o mesmo. O conceito de cidadania aparece, inclusive, interligado com a concepção da democracia (BRASIL, 1997a):

A conquista de significativos direitos sociais nas relações de trabalho, previdência social, saúde, educação e moradia, amplia a concepção restrita de cidadania. Os movimentos sociais revelam as tensões que dizem respeito à desigualdade social, tratam das questões sobre a crescente equidade na participação ou ampliação dos direitos, assim como da relação entre os direitos individuais e os coletivos e da relação entre os direitos civis, políticos, sociais e econômicos com os Direitos Humanos (p. 19)

Podemos conferir que os PCN, ao selecionarem os temas transversais a serem priorizados, se comprometem com uma educação voltada à formação de sujeitos críticos que reconheçam e exerçam seu papel, como indivíduos ativos na sociedade, na busca pelo respeito de si e dos outros, entre outros:

Eleger a cidadania como eixo vertebrador da educação escolar implica colocar-se explicitamente contra valores e práticas sociais que desrespeitem aqueles princípios, comprometendo-se com as perspectivas e decisões que os favoreçam. Isso refere-se a valores, mas também a conhecimentos que permitam desenvolver as capacidades necessárias para a participação social efetiva (BRASIL, 1997a, p. 23)

Logo, para os PCN, temas relacionados ao exercício de cidadania, interligados com as preocupações contemporâneas, devem estar no mesmo patamar de importância que as matérias tradicionais do currículo escolar (BRASIL, 1997a, p. 23). Para Santomé (1995), a finalidade de toda intervenção curricular é a de “de preparar os/as alunos/as para serem cidadãos/as ativos/as e críticos/as, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática” (p. 155).

Ademais, os PCN consideram a importância de compreender a sociedade e seus valores construídos culturalmente. Do mesmo modo, ressalta que é importante entender essa mesma sociedade como força motriz da história, capaz de se modificar. Afinal, “visão de que a constituição da sociedade é um processo histórico permanente permite compreender que esses limites são potencialmente transformáveis pela ação social” (BRASIL, 1997a, p. 23). Daí o importante papel da educação. Afinal, “estudar e compreender os erros históricos é um bom antídoto para impedir que fenômenos de marginalização como esses continuem sendo reproduzidos” (SANTOMÉ, 1995, p. 167). Para os PCN (BRASIL, 1997a, p. 23), assim como para Quirino e Rocha (2012) “a escola não muda a sociedade, mas pode transcender o espaço de reprodução para o espaço de transformação, uma vez que as práticas pedagógicas são sociais e políticas” (p. 207).

Embora a existência dos PCN não garanta sua implementação no espaço escolar, é nesse sentido de transformação que a diversidade sexual se torna uma importante pauta no currículo escolar, principalmente como um dos temas transversais – que transpassam e intervêm todas as matérias básicas do Ensino Fundamental, dissipando-se sob toda a área educativa.

Isso porque os PCN também reconhecem que a sexualidade é um tema presente em toda a sociedade, inerente à vida de qualquer pessoa, acompanhando-a do nascimento até a morte (BRASIL, 1998, p. 287). Como não poderia deixar de ser, é um tema inevitável na escola, permeando seu cotidiano, suas práticas e relações sociais, sendo registrada mesmo no espaço físico escolar, como inscrições em muro, paredes e portas de banheiro e também nas atitudes dos próprios alunos, por meio de piadas, apelidos, músicas e brincadeiras no recreio.

Por despreparo, a escola por vezes tenta contornar o assunto – o próprio documento salienta que a escola “realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela” (BRASIL, 1997c, p. 78). Outras vezes, quando decide intervir, costuma tratar o assunto de maneira superficial e biologizante, focalizando somente a visão anatômica e fisiológica do sexo:

Essa abordagem normalmente não abarca as ansiedades e curiosidades das crianças, pois enfoca apenas o corpo biológico e não inclui as dimensões culturais, afetivas e sociais contidas nesse mesmo corpo (BRASIL, 1997c, p. 78)

Com proposta diferente, o tema transversal Orientação Sexual objetiva servir de referencial para o professor por meio de três eixos norteadores: Corpo Humano, Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS e Relações de Gênero.

O primeiro eixo, “Corpo Humano”, tenta propiciar ao aluno o conhecimento do próprio corpo e do outro; com caráter mais biológico, tem como objetivo informar; o segundo eixo norteador discute as formas de transmissão da AIDS, bem como a prevenção e o respeito às pessoas que convivem com essa doença. Já o terceiro eixo, “Relações de Gênero”, segundo os próprios PCN “[...] propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis” (BRASIL, 1997a, p. 28), enquanto “pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro” (BRASIL, 1998, p. 287). Dessa forma, segundo os PCN:

[...] o estudo do corpo humano não se restringe à dimensão biológica, mas coloca esse conhecimento a serviço da compreensão da diferença de gênero (conteúdo de Orientação Sexual) e do respeito à diferença (conteúdo de Ética) (BRASIL, 1997a, p. 29)

Assim, ao tratarem do tema Orientação Sexual como tema transversal, os PCN cumprem bem seu papel em propor a discussão sobre diversos temas informativos de necessidade extrema, como por exemplo, a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis como a AIDS, ou ainda da gravidez na adolescência. No documento, aliás, o ambiente escolar é apontado como um “importante instrumento para veicular informações sobre formas de evitar a gravidez e de se proteger de doenças sexualmente transmissíveis. Afirma que quanto mais baixa a escolaridade, maior o índice de gravidez entre adolescentes” (ALTMANN, 2001, p. 575). O autor continua:

De acordo com os PCNs, em virtude do crescimento de casos de gravidez indesejada entre adolescentes e do risco da contaminação pelo HIV, o tema Orientação Sexual criado como um dos temas transversais a ser trabalhados ao longo de todos os ciclos de escolarização. Cabe, portanto, à escola – e não mais apenas à família – desenvolver uma ação crítica, reflexiva e educativa que promova a saúde das crianças e dos adolescentes (p. 576)

Entretanto, os PCN vão além da questão prática, fisiológica, de uma forma até subjetiva: sugerem que a discussão sobre sexualidade em sala de aula amenize medos e ansiedades relacionados ao corpo de si e do outro – coisa natural de acordo com a faixa etária, principalmente numa cultura Judaico-Cristã, que em geral leva consigo o hábito de demonizar a sexualidade:

Ao chegarmos no final do século XX e no início do século XXI, a herança judaico-cristã [...] e a influência médico-cultural do vitorianismo, aliadas à um modo de vida consumista e individualista da sociedade de nossos dias, nos lega uma concepção de sexualidade limitada, normatizada e geradora de culpa, angústia e ansiedade (REIS; RIBEIRO, 2005, p. 36)

Portanto, podemos inferir que projetos que busquem o diálogo sobre a sexualidade se defrontem com preconceitos e repressões, muitas vezes vindas de casa. A educação sexual é “primeiramente abordada no espaço privado, pelas relações familiares. Assim, de forma explícita ou implícita, são transmitidos os valores que cada família adota como seus e espera que as crianças assumam”. (BRASIL, 1997c, p. 83). Muitos pais, inclusive, acreditam que o tema deve ser tratado com exclusividade pela família. Os PCN também apontam os efeitos da educação familiar sobre a educação sexual dos jovens:

[...] toda família realiza a educação sexual de suas crianças e jovens, mesmo aquelas que nunca falam abertamente sobre isso. [...] expressões, gestos e proibições que estabelecem são carregados de determinados valores associados à sexualidade que a criança apreende. O fato de a família ter valores conservadores, liberais ou progressistas, professar alguma crença religiosa ou não e a forma como o faz determina em grande parte a educação das crianças. [...] é no espaço privado, portanto, que a criança recebe com maior intensidade as noções a partir das quais construirá sua sexualidade na infância (BRASIL, 1997c, p. 77)

A família e os desfavoráveis a esse tópico de discussão, por diversas vezes, acabam usando-se de “justificativas biológicas ou teológicas para as diferenças e desigualdades entre mulheres e homens” (MEYER, 2013, p. 11). Por isso, apesar das iniciativas pedagógicas da inclusão da temática na pauta educacional, a discussão sobre gênero e sexualidade ainda continuam sendo um tabu (QUIRINO, ROCHA, 2012) Entretanto, a escola não pode ser conivente com esse tipo de cultura; deve contrapor ideias, levando os alunos à reflexão. A escola,

[...] ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e explicitar os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade, possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio elegeu como seus (BRASIL, 1997c, p. 83)

Afinal, justificativas pseudo-científicas e religiosas não raramente influenciam negativamente a vida das pessoas, legitimando e dando aporte para violências, quando não físicas, também morais e simbólicas. Os próprios educadores não estão livres disso e os PCN (1997) trazem um exemplo:

[...] se o professor disser que uma relação sexual é a que acontece entre um homem e uma mulher após o casamento para se ter filhos, estará transmitindo seus valores pessoais (sexo somente após o casamento com o objetivo da procriação). É necessário que o professor possa reconhecer os valores que regem seus próprios comportamentos e orientam sua visão de mundo, assim como reconhecer a legitimidade de valores e comportamentos diversos dos seus alunos. Sua postura deve ser pluralista e democrática, o que cria condições mais favoráveis para o esclarecimento e a informação sem a imposição de valores particulares (p. 103)

Outro exemplo bastante comum diz respeito aos papéis de gênero difundidos na sociedade. Aranha (1996) e Finco (2003) concordam que os próprios professores, muitas vezes, reforçam os papéis de gênero na sociedade “quando esperam que as

meninas sejam mais comportadas [...] e aceitam com complacência a agitação dos meninos como se ela fosse ‘natural’” (ARANHA, 1996, p. 93). Finco aponta que:

[...] é muito freqüente, ainda, que meninos e meninas, ao demonstrarem comportamentos não apropriados para seu sexo, causem preocupação e sejam motivo de incômodo e dúvidas para profissionais da educação infantil (FINCO, 2003, p. 95)

Joan Scott (1995), que destaca o gênero como uma categoria útil de análise, salienta que ao nascermos, levamos expectativas interligadas ao nosso sexo biológico. Os PCN também estão de acordo com essa premissa:

[...] pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas. As diferenças não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um, apontando para a equidade entre os sexos (BRASIL, 1997c, p. 99)

Isso é extremamente prejudicial ao passo de que existam “múltiplas formas de ser menino e de ser menina que as categorizações não nos deixam ver” (FINCO, 2003, p. 100), e a feminilidade e a masculinidade são mutáveis e levam consigo as marcas de seu tempo, ou seja, são construídas historicamente. Assim, os PCN apontam que, discutir as relações de gênero, “tem como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação” (1997, p. 99). Mais do que isso, “a flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero” (p. 99).

Desse modo, fica claro que cabe à escola “informar e discutir os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade” (BRASIL, 1997c, p. 83). Os professores devem, portanto, realizar intervenções, abordando “diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a encontrar um ponto de auto-referência por meio da reflexão” (BRASIL, 1997c, p. 83).

Assim, fica claro que a educação sexual realizada pela escola, organizada sistemática e cientificamente, não tenciona concorrer ou substituir a educação sexual que os alunos recebem em casa; busca, antes disso, sua complementação. Entretanto, esse ponto continua sendo motivo de polêmica e preocupação.

3.1.2 PLANOS DE EDUCAÇÃO E A “IDEOLOGIA DE GÊNERO”

Como podemos conferir, apesar das possíveis críticas a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, não há como negar que eles figuram como um avanço enorme, ao se apresentarem como um dos documentos pioneiros para educação ao tratar a sexualidade e as relações de gênero como assuntos necessários para serem abordados no âmbito escolar.

É claro que tais documentos são apenas referenciais para os professores, não se tratando de temas obrigatórios; entretanto, a concepção de um documento que instigue o questionamento de padrões, estereótipos, tabus e discriminações, abre espaço para uma guinada nessas discussões.

A partir disso, propomos uma reflexão sobre a polêmica em torno da elaboração do PNE (previsto na Lei Federal nº 10.172/2001 e no Artigo 9º da LDB), aprovado em 2014, e dos Planos Municipais de Educação, elaborados em 2015. Essa proferida polêmica se alastrou por todo o país: a presença, no projeto dos PME, dos termos sexualidade e relações de gênero. Sabemos que os PCN deram base para o PNE (2014) e também os Planos Municipais de Educação (aprovados em 2015). E, se nos PCN, elaborados por especialistas, existe a recomendação de se discutir com os alunos sobre sexualidade, seria natural que os Planos Municipais sigam a mesma lógica.

Em 2015 ocorreram diversas mobilizações para a retirada de termos referentes a essa temática do PME em diversas cidades Brasil afora. Os setores conservadores e religiosos da sociedade se organizaram para impedir que as palavras “gênero e sexualidade” estivessem presentes no texto.¹⁴

O município de Paranaíba – PR também foi palco dessas discussões, que ganharam espaço na mídia. O Plano em pauta foi elaborado por professores que participaram de treze reuniões, nas quais foram discutidas as necessidades de se trazer para sala de aula a temática da sexualidade, evidência de que tais professores, por lidarem diretamente com a sala de aula, possuíam conhecimento pessoal sobre as necessidades e carências de uma escola.

¹⁴ Valendo-se do banalizado termo “ideologia de gênero” o grupo reacionário chegou a dizer que levar a discussão para sala de aula seria uma forma de “incutir” a homossexualidade nos jovens – um argumento sem nexos, que demonstra não só ignorância quanto à construção da sexualidade, mas também, nas palavras de Siqueira (2015), “um verdadeiro espetáculo de homofobia” (p. 121). Esse foi o enredo em diversas localidades e em sua maioria os termos foram retirados, como havia ocorrido com o plano nacional, graças ao lobby da bancada evangélica.

Os fundamentalistas religiosos do município, seguindo o fluxo nacional, agiram “atuando em missas, cultos, reuniões de comunidades e escolas no sentido de denunciar a chamada “ideologia de gênero” (SIQUEIRA, 2015, p. 121).

Os vereadores da Câmara Municipal de Paranavaí “rendidos pelo poder dos votos [...] sem analisar a importância da discussão da temática na escola votaram por unanimidade pela retirada dos termos” (SIQUEIRA, 2015, p. 121), desconsiderando a discussão que veio por meio da vivência de professoras, apoiando-se em discursos conservadores: desconsideraram o “chão da escola”.

É clara a necessidade de estarmos atentos à necessidade de se desconstruir valores prejudiciais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, mais democrática e menos violenta. Como visto, a Constituição de 1988 previa a elaboração da LDB, de 1996, que por sua vez orientava pela elaboração dos PCN. Na própria LDB consta, também, que os Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de educação deveriam se basear nos PCN. Tendo em vista que os temas gênero e diversidade sexual estão exaustivamente expostos nos PCN como eixo do direcionamento do trabalho pedagógico, o esforço dos setores religiosos e conservadores da sociedade visando a eliminação dessa discussão acaba não sendo legítimo, além de retrógrado e motivado por intolerância, preconceitos e ódio.

Quando setores mais conservadores da sociedade se unem para impedir que meros termos sejam retirados dos documentos oficiais, em uma linha de interferência orquestrada em portas de igrejas e junto aos representantes dos legislativos, interpretamos como desprezo ao grupo de profissionais da educação que participou do debate nas reuniões dos conselhos de educação. Tal aspecto, juntamente com a recente revelação de dados sobre homofobia no Brasil, país recordista em assassinatos de transexuais há décadas¹⁵, mostram que passamos por tempos difíceis e que tais assuntos necessitam de uma indispensável atenção, também no espaço escolar.

Em tempos em que até a discussão biológica, nas aulas de Ciências, sobre os aparelhos reprodutivos em sala de aula são questionados¹⁶, um olhar mais atento ao percurso histórico da elaboração dos principais documentos que trazem a sexualidade para a educação torna-se um interessante objeto de estudos, cuja

¹⁵ Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-12/numero-de-homicidios-depessoas-lgbt-pode-ser-recorde-em-2016>> 09 de Abr. de 2017.

¹⁶ Disponível em: <<http://g1.globo.com/ro/ji-parana-regiao-central/noticia/pais-acionam-mp-ro-para-proibir-livro-de-ciencias-com-ilustracao-de-penis-em-escola.html>> Acesso em: 1 de Abr. de 2017.

investigação pode revelar, entre outros aspectos, a vaga reacionária que tem se manifestado cotidianamente no país, ignorando nossos altos índices de violência contra homossexuais na sociedade brasileira.

Vale lembrar que enquanto essa discussão acerca desta suposta “ideologia de gênero” (termo escolhido pelos setores reacionários) esteve em voga, alguns livros em que livros literários infantis são demonizados por questionarem preconceitos e a desigualdade de gênero¹⁷ – fato que como já dito originou nossa pesquisa. Em vista dessa problemática envolvendo a literatura infantil, no próximo item enfocaremos o histórico das políticas públicas brasileiras de incentivo à leitura.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LEITURA NO BRASIL

Através do tempo, muito tem se teorizado sobre a leitura. Consideramos a leitura muito além do sentido denotativo, que é a decodificação de signos. Para Roger Chartier, em sua obra *A Aventura do Livro* (1998), a leitura “é sempre apropriação, invenção, produção de significados” (p. 75). Seguindo a mesma linha de pensamento, Silva, Bernardino e Nogueira (2012) afirmam que ler é:

[...] atribuir um sentido ao texto, seja ele apresentado de forma verbal ou não, uma vez que a produção de sentido se constrói na interação entre o autor/texto e leitor, pois a leitura é uma forma de percepção, é a dimensão cognitiva sobre o fazer do outro. O ato de ler implica na ação de um sujeito sobre o texto lido, à medida que este constrói seu texto a partir do seu conhecimento e das suas vivências. Assim, toda leitura é uma relação intertextual, pois mesmo que o leitor apenas comente verbalmente sua compreensão do texto lido, estará construindo um discurso interpretativo por meio da linguagem (SILVA, BERNARDINO, NOGUEIRA; 2012, p. 21)

Bakhtin (1997) considera a leitura como prática social, pois retira dela significado, ao passo que se modifica com a leitura. Em vista das definições citadas, não é à toa que o exercício da leitura faz com que uma pessoa desenvolva seu pensamento crítico, além de propiciar reflexões morais e éticas.

Nesse sentido, Antônio Candido, célebre teórico sobre literatura e sociedade, enfatiza que “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2004, p.180).

¹⁷ Disponível em: <<http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2015/06/distribuicao-de-livros-sobre-educacao-sexual-gera-polemica-em-guarulhos.html>> Acesso em: 4 de Abr. de 2017.

Assim, afirmamos que esse trabalho parte do pressuposto de que a leitura e a literatura têm o potencial de humanizar o leitor; é através dessa premissa, inclusive, que selecionamos os livros a serem analisados eventualmente.

Como vimos ao decorrer do primeiro capítulo, a invenção da prensa tipográfica foi um dos maiores acontecimentos da transição da Idade Média para a Idade Moderna; acontecimento, inclusive, que ajudou a sustentar essa transformação, pois o advento dessa máquina, como conferimos, refletiu a fisionomia dos novos tempos. Chartier (1998) comenta que em “meados da década de 1450, só era possível reproduzir um texto copiando-o à mão, e de repente uma nova técnica, baseada nos tipos móveis e na prensa, transfigurou a relação com a cultura escrita” (p. 6).

Até então, como pudemos conferir, o letramento era privilégio de poucos e as leituras eram feitas em praças públicas. Com a tipografia, mais livros foram surgindo e a leitura passou a ser um ato individual (POSTMAN, 1999), numa era onde o individualismo ganhava evidência – a Modernidade; esse é um exemplo de como se alterou a forma da sociedade lidar com a cultura escrita. Depois disso, impulsionada pelo maior acesso ao livro, mais escolas surgiram, o que fez com que mais pessoas fossem alfabetizadas e assim por diante.

Podemos assinalar que, a leitura em nossa sociedade, no decorrer dos séculos, conquistou um *status* de condição fundamental para o desenvolvimento da cidadania – a *palavra escrita* na sociedade em que vivemos tem papel de destaque e importância gigantesca. Assim, Silva, Bernardino e Nogueira (2012) afirmam que “ler é posicionar-se criticamente no contexto social e político, o que significa exercer a cidadania” (p. 22).

Ainda assim, nos nossos tempos, sabemos que o analfabetismo é um problema e, ainda que venha se amenizando, no caso do Brasil, nas últimas décadas, é sabido que nosso país não é famoso por seu grande número de leitores em nível populacional. Em vista disso, diversos programas foram sendo realizados, em busca de um maior incentivo à leitura e acesso ao livro para os cidadãos brasileiros.

Somando isso ao fato de que as obras que escolhemos para analisar nesta pesquisa fazem parte do acervo de livros selecionados pelo PNBE, que é um exemplo desses citados programas que buscam fomentar a leitura na sociedade brasileira, julgamos importante traçar um histórico dos programas relativos à leitura

elaborados pelo Estado através de políticas públicas, para compreender a trajetória do programa (assim como seus critérios de seleção), bem como o contexto de surgimento deste e dos demais projetos.

Salientamos que nosso objetivo principal, neste item, será o mapeamento das políticas públicas que focalizem o problema da leitura infantil, como não poderia deixar de ser, já que nosso trabalho tem esse tema como objeto de estudo, ainda que segundo Claro (2013), as políticas brasileiras para leitura sejam:

[...] prioritariamente, políticas do livro, da distribuição ou facilitação do acesso ao livro, mas particularmente ao livro didático, concebido para dar suporte ao trabalho do professor e orientar o aluno. O desenvolvimento da literatura infantil, nesse cenário, ocorre de forma secundária, embora tenha acompanhado as tendências da educação, o que sempre facilitou a adoção das obras no ambiente escolar (p. 35)

Levando em conta tais observações, e através da leitura de autores e pesquisadores que se debruçaram sobre o tema, consideramos que as primeiras iniciativas para políticas públicas relativas à leitura remontam a década de 1930, com a criação do Ministério da Educação (MEC). Assim, a partir desse período, o Governo Federal, através do MEC e em parceria com outras instituições, realizou diversos programas, projetos e campanhas para leitura no Brasil. Citaremos alguns desses a seguir.

Ainda na Era Vargas (1930-1945), em 1937, num clima ditatorial, é criado o Instituto Nacional do Livro (INL), época em que Gustavo Capanema (1900-1985) era ministro do MEC. Em busca de uma identidade nacional – não só pelo fato de que o Brasil ainda era uma jovem república, mas também para servir de propaganda do governo, a INL:

[...] tinha por finalidade a edição de obras literárias para a formação cultural da população, a elaboração da “*Enciclopédia Brasileira*” e o “*Dicionário da Língua Nacional*” [...] e, finalmente, a expansão do número de bibliotecas públicas por todo o território nacional, além de haver uma motivação pelo controle das obras publicadas e do que a população deveria ler (ALMEIDA; MEDEIROS, 2013, p. 327)

Salientamos que dessas três citadas metas, apenas o número de bibliotecas públicas foi expandido. Na verdade, até o fim do regime de Vargas, em 1945, a

Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional não foram finalizados¹⁸. Apesar disso, esse projeto foi importante por ser o pontapé inicial para diversos outros programas que vinham modificá-lo ou substituí-lo, até sua completa extinção, em 1985.

Mas até essa data, outros programas foram surgindo. Ainda que grande parte da população fosse analfabeta nos anos 1960, multiplicaram-se programas de fomento à leitura (LAJOLO, ZILBERMAN, 1999). Isso porque, segundo Almeida e Medeiros (2013), nessa época, “a leitura passou a ser vista como uma questão sociocultural, econômica e política” (p. 327), assim como a educação, enquanto qualificadora da mão de obra através do ensino técnico característico desse período. Assim, verificamos que para incentivar as editoras de livros:

[...] o governo atuou isentando-o de impostos – com exceção do imposto de renda – e constituindo comissões encarregadas de estudar o problema do livro no Brasil, como, por exemplo, o Grupo Executivo da Indústria do Livro (GEIL), criado pela Lei nº 4.750, de 12 de agosto de 1965 (CLARO, 2013, p. 27)

Naquele período foram criadas instituições como a Fundação do Livro Escolar (1966) e a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (1968), este último, uma iniciativa privada sem fins lucrativos. De acordo com a crítica literária Laura Sandroni, em texto publicado em 1985, portanto, no contexto de abertura política pós regime militar, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), para incentivar o hábito de leitura:

[...] tem procurado aprimorar a qualidade dos livros produzidos através da criação de prêmios como "O melhor para a criança" (1974), "O melhor para o jovem" (1978) e "O melhor livro sem texto" (1981). Todos para livros publicados e o Prêmio Alfredo Machado Quintella para o texto inédito destinado ao público juvenil (SANDRONI, 1985, p. 135)

Assim, podemos conferir que a criação de concursos e premiações serviram de incentivo para autores publicarem suas obras, a fim de, segundo Sandroni (1985), aumentar a qualidade dos textos, para que assim o nível de leitores fosse elevado nesse período.

¹⁸ De acordo com o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos3745/EducacaoCulturaPropaganda/INL>> Acesso em: 12 de Julho de 2017.

Os anos 1970, por sua vez, também foi palco de preocupações com a formação do leitor, principalmente após a UNESCO declarar:

[...] o livro como instrumento fundamental para o aperfeiçoamento do cidadão, em 1972, além do reconhecimento da importância do livro para a educação, concebeu a leitura como um direito do homem, a ser assegurado pela sociedade e pelo Estado (COPES; SAVELLI, 2006, p. 2364)

Inclusive o ano de 1972 foi proclamado pela UNESCO como Ano Internacional do Livro. Assim, no ano seguinte, foi criado o Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil (1973); além disso, em 1979 foi criada a Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil.

Após esse período, o tema leitura ganhou ainda mais ênfase; como vimos no item anterior, a partir dos anos 1980, o cenário educacional foi palco de diversas discussões e a leitura foi um dos principais tópicos debatidos. Primeiramente por conta do clima neoliberal e globalizante que, através dos já citados fóruns e conferências internacionais, priorizou a alfabetização da população como uma das metas a serem atingidas – afinal, a alfabetização, seguida dos incentivos à leitura e ao espírito crítico, seriam aliadas na qualificação da mão-de-obra, mostrando que os livros de literatura e a leitura ‘andam de mãos dadas’ com a educação.

Além disso, na década de 1980 o Brasil estava em processo de redemocratização – pós regime militar que durou 21 anos – entendendo-se que, numa sociedade democrática, ler é direito de todos, como foi endossado pela UNESCO.

Coube aos governos do período, nesse momento de transição para a democracia – tendo início com o curto mandato de Tancredo Neves, seguido por Sarney, de 1985 até 1990 –, desse modo, garantir o acesso aos livros, através de políticas públicas no contexto escolar, pois é na escola em que são formados os leitores e que a maior parte das leituras são mediadas. Além disso, nos anos 1980 é criada a Associação de Leitura do Brasil (ALB) e o Congresso de Leitura (COLE). Mas segundo Cirino (2015) é nos anos 1990 que a temática fica mais evidente:

[...] foi somente a partir da década de 1990 que a leitura passou a ser, de fato, uma demanda recorrente, que - embalada principalmente por discussões políticas de cunho internacionais, por cobranças apontadas por pesquisas, avaliações e produções intelectuais, pela mídia e pela própria sociedade - passou a fazer parte não apenas da agenda governamental, como também de

políticas criadas por organizações governamentais e não governamentais, que buscam equacionar esse problema (p. 36)

A educação foi mais uma vez priorizada ao ser vista como “*salvadora da pátria*” e erradicadora da pobreza. Então, outros programas de incentivo à leitura tiveram origem nesse período. Assim, em 1992 foi criado o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) e, em 1997, foi elaborado o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Segundo a própria apresentação no portal do MEC, o PNBE, “[...] desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência.”¹⁹ Deste programa se originou projetos como *Literatura em minha casa*, que durou de 2001 a 2003.

No novo milênio, durante o mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, seguido por Dilma Rousseff, várias iniciativas para fomento à leitura foram estabelecidas. Um exemplo disso foi a lei de 30 de Outubro de 2003, que institui a Política Nacional do Livro. Algumas das diretrizes contidas nessa lei são as seguintes “assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro” e “[...] promover e incentivar o hábito da leitura” (BRASIL, 2003, art.1). Além disso, nesse documento, o livro é considerado:

[...] o meio principal e insubstituível da difusão da cultura e transmissão do conhecimento, do fomento à pesquisa social e científica, da conservação do patrimônio nacional, da transformação e aperfeiçoamento social e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 2003, art.1)

Ademais, em 2006 foi criado o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), mais um programa de incentivo à leitura. Por iniciativa do MEC foi criado o projeto Fome do Livro, que também buscava reverter o baixo índice de leitura com, por exemplo, distribuição de livros gratuitamente. Além desses projetos e programas, diversas campanhas foram feitas. “Tempo de Leitura” (2001) e “Viva Leitura” (2005) são alguns exemplos dessas campanhas que visavam incentivar a leitura na população.

Ainda que diversos programas possam ser citados ao longo desses quase 80 anos, é possível notar, senão a descontinuidade dessas políticas públicas para leitura (CIRINO, 2015), ao menos a “oscilação determinada pelos dirigentes em cada momento, não sendo possível identificar uma política para a leitura que fosse além

¹⁹ Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>. Acesso em: 11 de Julho de 2017.

da gestão que a implementou” (SILVA, BERNARDINO, NOGUEIRA; 2012, p. 31); ou seja, a política pública, que deve ser estabelecida como o Estado em ação, acaba sendo uma política de governo.

O próprio PNBE foi aparentemente descontinuado, já que desde 2013 não fornece obras para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e, desde 2012, não apresenta novo acervo para a Educação Infantil, anos Iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação para Jovens e Adultos. Tendo em vista a importância desses programas, isso é algo que não pode ser interrompido. Entretanto, considerando sua importância, esse programa nos serviu de fonte de onde selecionamos os livros para análise.

Após nos debruçarmos sob alguns acervos de diferentes programas, decidimos pelo acervo fornecido pelo PNBE, por ser recente (ainda que aparentemente descontinuado) e de ter sido distribuído para as escolas públicas de todo Brasil.

Analisando mais profundamente o histórico desse programa, e de acordo com o portal *online* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o PNBE “é executado pelo FNDE em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação”²⁰. Através da publicação anual de editais, que contém regras e prazos para inscrição de obras literárias.

Em relação ao processo da seleção das obras entre as inscritas no programa, o mesmo portal destaca que “A avaliação e a seleção das obras do PNBE são realizadas por equipes de mestres e doutores de universidades federais, profissionais com múltiplas experiências, entre as quais a docência na educação básica e a formação de professores”.²¹

Ademais, conferimos que seu acervo apresenta diferentes gêneros literários como “obras clássicas da literatura universal; poema; conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular; romance; memória, diário, biografia, relatos de experiências; livros de imagens e histórias em quadrinhos”²².

²⁰ Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-funcionamento>> Acesso em: 12 de Julho de 2017.

²¹ *Ídem*.

²² Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>> Acesso em: 12 de Julho de 2017.

Além disso, o próprio portal do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação salienta que a distribuição dos livros presentes do acervo ocorre da seguinte forma:

Nos anos pares são distribuídos livros para as escolas de educação Infantil (creche e pré-escola), anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Já nos anos ímpares a distribuição ocorre para as escolas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio²³

Em vista disso, os livros que selecionamos pertencem ao acervo disponibilizado em 2012 – o último ano em que o programa atendeu a educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e a educação para jovens e adultos. Inclusive, salientamos que no Portal virtual do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação há a previsão para o atendimento dessas instituições no ano de 2014, com um suposto novo acervo. Entretanto, isso não chegou a ocorrer: e no próprio site do Ministério da Educação, não há documentação disponível sobre a ação do PNBE no ano de 2014²⁴. Com uma busca mais aprofundada na rede, encontramos editais lançados para o PNBE – 2014, mas não conseguimos encontrar o acervo.

Finalmente, à partir deste acervo, selecionamos algumas obras para investigar, primeiramente sob o viés da teoria da narrativa, e logo após, sob a perspectiva dos estudos feministas, sendo nosso foco principal. A análise será feita no item a seguir.

²³ Ídem.

²⁴ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/acervos>> Acesso em: 12 de Julho de 2017.

4 ANÁLISE DAS OBRAS ESCOLHIDAS DO ACERVO DO PNBE SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA LITERÁRIA FEMINISTA

Por meio do resgate teórico realizado na primeira parte dessa pesquisa, podemos ver que as atitudes e expectativas que as crianças vivenciam em seu crescimento são convenções sociais, portanto, não naturais, e por isso, passíveis de transformação.

Partimos do pressuposto que muitas das convenções sociais, que se apresentam através de normas, regras e conduta moral, muitas vezes podam a potencialidade dos sujeitos. Consideramos também o papel da produção cultural na propagação de tais valores e preceitos mas, sobretudo, acreditamos no caráter transformador e humanizador da Arte (CANDIDO, 2004) e, tratando-se mais especificamente da Literatura Infantil, seu potencial formador (COELHO, 2011).

Assim, considerando a escola como um espaço privilegiado para a realização de mudanças na conjuntura cultural, analisaremos tais livros sob essa perspectiva: como já dito, nosso objetivo na análise dessa obra é procurar refletir *de que modo* sua leitura pode contribuir para a desconstrução de conceitos tradicionais que impliquem na inferiorização do gênero feminino ou na criação de preconceitos ligados à sexualidade, sob o ponto de vista cultural.

Para a análise da narrativa, nos apoiaremos em autores como Reuter (2002), Gancho (2002), Eco (1991), Cândido (2004), entre outros.

Primeiramente, partimos do pressuposto de que, como afirma Eco (1991) em sua reflexão sobre interpretações numa obra de arte, a literatura contemporânea está passível de interpretações, sendo assim “[...] uma mensagem fundamentalmente ambígua, uma pluralidade de significados que convivem num só significante” (p. 22). Nesse sentido, ainda que o autor possa ter uma *intenção* definida, assim que a obra estiver no mundo ao alcance de seus leitores – ou “fruidores”, como Umberto Eco prefere nomear – ela pode permitir e proporcionar interpretações variadas, ainda que dentro de uma espécie de limite, mas ainda assim o leitor poderá partir de diferentes perspectivas para analisar a obra:

[...] o leitor do texto sabe que cada frase, cada figura se abre para uma multiformidade de significados que ele deverá descobrir; inclusive, conforme seu estado de ânimo, ele escolherá a chave de leitura que julgar exemplar, e usará a obra na significação desejada (fazendo-a reviver, de certo modo, diversa de como possivelmente

ela se lhe apresentara numa leitura anterior). Mas nesse caso "abertura" não significa absolutamente "indefinição" da comunicação, "infinitas" possibilidades da forma, liberdade da fruição; há somente um feixe de resultados frutivos rigidamente prefixados e condicionados, de maneira que a reação interpretativa do leitor não escape jamais ao controle do autor (ECO, 1991, p. 43)

Desse modo, teríamos o que o autor chama de "obra em movimento", que não é estática nem fixa, ao contrário, flui com a sociedade, recebe reinterpretações e novas leituras, flui com seus novos fruidores, cresce e desdobra-se com eles. Um exemplo claro disso é Dom Casmurro, a célebre obra de Machado de Assis. Em seu contexto de publicação, na estreia do século XX, o escândalo da suposta traição poderia ser o fato mais comentado, diferentemente das interpretações que, hoje em dia, vemos exaustivamente: de que, possivelmente, a traição é fruto da mente do narrador personagem. Dom Casmurro, como uma obra em movimento, abarca diferentes interpretações de uma mesma história, porque viaja e atravessa gerações que possuem diferentes preocupações: a mudança na visão da mulher em nossa sociedade com certeza influencia a forma que flui a leitura de seus fruidores.

É nesse sentido que pretendemos analisar as três obras escolhidas previamente – dentro da possibilidade de interpretações, que a abertura nos permite enxergar, buscamos analisar as histórias, considerando-as, acima de tudo, que abarcam formas de ver o mundo e que, por isso, possuem potenciais formadores e transformadores, sendo isso um modo de formar. Afinal, segundo Eco "O verdadeiro conteúdo da obra torna-se seu *modo de ver o mundo* e de julgá-lo, traduzido em *modo de formar*, pois é nesse nível que deverá ser conduzido o discurso sobre as relações entre a arte e o mundo" (ECO, 1991, p. 258).

Desse modo, as três obras serão analisadas partindo de seus modos de "ver o mundo", sob a perspectiva das relações de gênero representadas através de suas personagens. Entretanto, antes de chegarmos nessa etapa, iremos analisar as obras sob outros vieses. De acordo com Yves Reuter (2002), a análise de uma narrativa pode ser feita em três níveis: ficção, narração e produção de texto.

Como análise da ficção, o autor entende que "remete aos conteúdos reconstituíveis, que são postos em cena: o universo espaço-temporal, a história, as personagens..." (p. 21); em relação à narração, o que está em discussão seriam as "escolhas técnicas – e de criação – que organizam a produção da ficção, seu modo

de apresentação: o tipo de narrador, o tipo de narratário, a perspectiva escolhida, a ordem adotada, o ritmo etc.” (p. 21). A produção de texto, por sua vez:

[...] remete às escolhas lexicais, sintáticas, retóricas, estilísticas, por meio das quais a ficção e a narração se realizam: os termos-chave e sua organização, o jogo dos tempos, o modo de designação das personagens, o registro dominante (“elevado” ou próximo do calão, por exemplo), as figuras de estilo... (p. 22)

Assim, a intenção foi desenvolver a análise nestes três níveis, que muitas vezes ocorrem de modo mesclado, uma vez que, por exemplo, uma escolha lexical possa ser analisada sob o viés de gênero.

Os três livros que escolhemos para analisar fazem parte do acervo de livros do PNBE. Os títulos são esses: *O Fantástico Mistério de Feurinha* (1986), de Pedro Bandeira; *Até as Princesas Soltam Pum* (2008), de Ilan Brenman; e, por último, *Príncipes e princesas, sapos e lagartos - Histórias modernas de tempos antigos*, de Flavio de Souza.

É possível citar com facilidade algumas pesquisas e análises que já foram feitas sobre o citado livro de Pedro Bandeira. Fernando Teixeira Luiz (2015), em seu artigo “Desvendando o *mistério de Feurinha*: uma proposta de leitura para a narrativa de Pedro Bandeira” analisa a obra e conclui que se insere na Indústria Cultural, referenciando-se através do comportamento das personagens, ainda que não atenda aos interesses das massas, por questionar o “final feliz”, por exemplo; Lívia Maria de Oliveira (2012), assim como essa pesquisa atual, também propõe a leitura de *Feurinha* sob a perspectiva da análise das representações femininas contidas na história. Da mesma forma fez Barbosa (2009) em artigo publicado na revista *Travessia*.

No mesmo ano, a autora analisa (BARBOSA, 2009) outra obra que também escolhemos nesse projeto: *Príncipes e Princesas, Sapos e lagartos* de Flávio de Souza; Vidal e Neuls (2016) também analisam algumas histórias contidas neste livro também sob a perspectiva de gênero e diferentes modos de representar o feminino ou masculino.

Sobre a obra de Ilan Brenman, Constantina Xavier Filha (2011) também já se preocupou em focalizar, em artigo publicado em revista, sobre a desconstrução do ideal feminino em algumas obras, dentre elas, *Até as princesas soltam pum*, do citado autor.

Ainda que, como foi possível conferir, outros autores focalizem este tema em artigos e dissertações, nosso objetivo com essa pesquisa é analisar esses três livros, além de traçar comparativos entre eles mesmos e também entre as histórias originais, sem deixar de levar em conta o contexto cultural em que vivemos, com o objetivo de perceber o caráter formador e inovador dessas obras para a formação cultural e humanitária das crianças, já que tais obras são pertencentes ao acervo do PNBE, esperando e supondo que essas obras estejam sendo lidas e relidas nas escolas brasileiras.

4. 1 O FANTÁSTICO MISTÉRIO DE FEIURINHA (1986) DE PEDRO BANDEIRA

O primeiro livro analisado é de autoria de Pedro Bandeira. Nascido em 1942, o premiado escritor paulista dedica sua vida à criação de obras de Literatura Infantil e Juvenil. O livro de sua autoria que faz parte do PNBE é *O Fantástico Mistério de Feiurinha*, que escrito de forma irreverente e bem humorada, venceu o Prêmio Jabuti como melhor texto infantil em 1986. O livro vem sendo adaptado para o teatro, ganhando até uma versão cinematográfica²⁵ e pode ser considerado um clássico da Literatura Infantil contemporânea brasileira e seu autor, um dos mais lidos do país (LUIZ, 2015), tendo escrito mais de quarenta livros para diferentes públicos.

Como citado, *O Fantástico Mistério de Feiurinha* faz parte do acervo do PNBE, criado pelo Ministério da Educação em 1997, como já vimos, através do FNDE. Além disso, tal obra também constituiu o acervo do projeto *Literatura em minha casa*, vigente nos anos de 2001, 2002 e 2003.

Com 94 páginas, e ilustrações de Avelino Guedes, a edição analisada é a vigésima quarta, publicada pela editora FTD. Esse exemplar, de 1999, faz parte da Coleção Terceiras Histórias. O índice apresenta 11 capítulos.

Analisando o livro como um objeto em si, o diálogo com o leitor começa a partir do índice, pois todos os capítulos, diferentemente como geralmente são numerados (em ordem crescente, a partir do número um, como seria natural), começam a partir do número 0 e vão “crescendo” de forma decimal (“zero e meio”,

²⁵ A obra de Pedro Bandeira ganhou adaptação para o cinema em um filme chamado *Xuxa e o Mistério de Feiurinha* (2009), estrelado por Xuxa Meneghel. Isso endossa e confirma o sucesso que o livro alcançou, ultrapassando até mesmo seu suporte, ao atingir as telas do cinema.

“zero e três quartos”), até se inteirar no “Capítulo 1”, que é a última parte dessa história.

Isso é um indício de que a história por vir não é uma história comum, além do fato de que poderíamos inferir que ela se passa antes do “começo” de alguma história (afinal, termina no capítulo 1, tradicionalmente apontado como o começo das histórias).

Entretanto, já no primeiro capítulo, intitulado “Capítulo Zero”, somos alertados que a história a seguir “começaria depois do fim”. Nessa introdução, o narrador (que se intitula escritor) tenta explicar como se envolveu com a história que ele está prestes a contar. Ele conta “Eu me meti no *fim* de todas as histórias” (BANDEIRA, 1999, p. 9). Conversando com o leitor, o narrador introduz a história: ela se passa após o célebre “feliz para sempre”, presente em todos os clássicos contos de fada.

Segundo a personagem, que vive sozinha, e conta ter uma velha empregada chamada Jerusa, enquanto buscava por inspiração sobre o que escreveria, ele recebeu uma visita de um “sujeito esquisitíssimo”, que revela se chamar Caio, o Lacaio. Esse sujeito viera encarregá-lo de uma estranha missão. No próximo capítulo, intitulado “Capítulo Zero e Meio”, o narrador começa a narrar o que aconteceu antes da visita de Caio, o Lacaio.

Nesse momento nos é introduzida uma personagem muito familiar entre as mais diversas gerações: Branca de Neve. Entretanto, ela aparece diferente nessa ficção: não mais tão jovem; e sim, casada, mãe de vários filhos (grávida de mais um!), com sinais da idade. Segundo o narrador, passaram-se 25 anos desde o “E viveram felizes para sempre”, que tradicionalmente assinala, nos contos de fada, o momento em que as histórias tradicionais são solucionadas e as princesas são salvas e se casam com seus príncipes heroicos. Foi assim não só no caso da Branca de Neve, mas como nas demais histórias, tão conhecidas quanto esta.

É revelado ao leitor que Branca de Neve aderia o nome do marido, o Príncipe Encantado (que estava caçando nessa altura da história), como de praxe, chamando agora Branca Encantado. O narrador expõe a nova condição de Dona Branca, brincando com as personagens presentes na história original:

Dona Branca estava com uma barriga enorme, esperando o seu sétimo filho, para ser afilhado do sétimo anãozinho, que vivia reclamando pelo fato de todos os outros anões já serem padrinhos de filhos de Dona Branca e falar um para ser afilhado dele (BANDEIRA, 1999, p. 15)

Às vésperas de suas Bodas de Prata, nesse dia em questão, Dona Branca tricotava um casaquinho passa seu filho em gestação quando recebe uma visita, assim como mais tarde o narrador receberia: Caio, o lacaio, entra pela porta do salão, anunciando a chegada uma outra personagem (também muito familiar para as mais diversas gerações ocidentais); a Chapeuzinho Vermelho. Ou melhor, passados tantos anos, a Senhorita Vermelho. Isso porque o narrador enfatiza que o “Era uma vez...” de todas as histórias, sendo indefinido, *com certeza* se passam “mais ou menos” na mesma época. Assim, uma história começa a ser construída, costurando diversos textos tradicionais, que aqui ganham uma nova e atualizada roupagem. O narrador assim apresenta a personagem recém-chegada:

Chapeuzinho Vermelho era a mais solteira das amigas de Dona Branca e uma das poucas que não era princesa. A história dela tinha terminado dizendo que ela ia viver feliz para sempre ao lado da Vovozinha, mas não falava em nenhum príncipe encantado. Por isso, Chapeuzinho ficou solteirona e encalhada ao lado de uma velha cada vez mais caduca (BANDEIRA, 1999, p. 16)

A história se segue, sempre referenciando as histórias originais, como por exemplo no fato de que Senhora Vermelho nunca separa-se de sua cestinha, e por isso está um tanto acima do peso. Senhorita Vermelho, após conversar casualmente com Dona Branca – e alfinetar um pouco a amiga, já que aparentemente as personagens competem defendendo que suas próprias histórias são melhores e mais emocionantes –, conta que veio para lhe informar de algo terrível que aconteceu: o desaparecimento de uma outra princesa, já não conhecida tradicionalmente: Feiurinha Encantado. Assustada, Dona Branca comenta:

– Então, se Feiurinha desapareceu, isso significa que ela pode estar correndo perigo. E, se isso for verdade, será a primeira vez que uma de nós corre perigo desde que casamos para sermos felizes para sempre! (BANDEIRA, 1999, p. 21)

Assim, as duas amigas, preocupadas e amedrontadas, convocam uma reunião com as demais princesas para que juntas decidam o que fazer diante de tal situação. Imediatamente descartam a presença dos príncipes encantados, já que esses estavam sempre caçando.

Em questão de minutos, já que segundo o narrador, em contos de fadas o tempo não tem “a mínima importância” (BANDEIRA, 1999, p. 23), as demais princesas já começam a chegar. Primeiro Cinderela. Ou melhor, uma Cinderela

repaginada: Dona Cinderela Encantado, casada e cansada, também grávida do sétimo filho, e também prestes à celebrar suas Bodas de Prata. Seu sapatinho de cristal apertava seus pés, já não tão macios e jovens, além de estarem inchados pela gravidez.

Logo em seguida, era a vez de Dona Rapunzel Encantado que, fora sua característica principal, seu famoso imenso cabelo, preso numa longa trança, vinha nas mesmas condições que suas amigas princesas: casada, mãe e grávida. E assim também chegam as outras três princesas: Dona Bela Adormecida, Dona Rosafior Della Moura Torta e Dona Bela-Fera, totalizando sete princesas.

Excetuando Chapeuzinho, pelos motivos já explicitados, todas as outras vêm com suas peculiaridades referentes às suas próprias histórias, mas no mesmo contexto de vida, ou seja, como já comentado: casadas, cansadas, grávidas, mães, com maridos ausentes e caçadores.

As princesas haviam mandado os lacaios para todos os cantos de todos os reinos, e nem sinal da Dona Feiurinha Encantado, nem seu marido Encantado, nem mesmo seu castelo. De acordo com o narrador (que soube disso a partir da visita de Caio, o laçao, segundo o mesmo), ninguém ao menos ouvira falar de tal princesa. Ninguém sabia de sua história. Constatado isso, as princesas decidem procurar o livro onde está narrada a história de Feiurinha.

Passaram pelos muitos nomes de famosos escritores de contos de fada já citados em outro momento deste texto: Charles Perrault, os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, Andersen, Fontaine, Esopo, Lobato... e nem sinal da história de Feiurinha. Foi então que as princesas resolveram mandar Caio, o laçao, atrás de um escritor (no caso, o narrador), para perguntar pessoalmente sobre a história de Feiurinha e, caso ele não a conheça, encarrega-lo de encontrar sua história, para que assim pudessem interrogar outras personagens presentes na história da misteriosa princesa.

Após ser encarregada dessa curiosa missão, o narrador entrou em contato com diversos escritores de várias nacionalidades, em busca de alguém que conhecesse a história da personagem desaparecida, mas sem sucesso.

Em certa altura, o narrador até recebe a visita das princesas que “exigem” que ele se esforce ao máximo para solucionar esse problema. O narrador, pertencente ao mundo “real” (ainda que ficcional), não pode deixar de se impressionar com os últimos acontecimentos que presenciou: “Todas elas! Todas as

heroínas da minha infância, em carne e osso! Eu as reconheci imediatamente [...]” (BANDEIRA, 1999, p. 52).

Além de outros escritores, o narrador buscou contato com “vovós contadoras de histórias”, “os mais empoeirados arquivos”, mas não encontrava qualquer sinal da história de Feiurinha. As princesas estavam desiludidas, temiam o pior – Feiurinha poderia não ser encontrada, e aos poucos, talvez, todas as outras princesas iriam sumir. Até que o narrador percebe:

Não. Branca de Neve jamais desapareceria, assim como Cinderela, Bela Adormecida, Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel, Bela-Fera ou Rosafior Della Moura Torta. Elas tinham sido eternizadas nos livros pelos maiores artistas do mundo e suas vidas se renovavam todos os dias quando os livros se abriam na frente de novas crianças, prontas a rir, a chorar e a se emocionar com suas aventuras. Estava desvendado o mistério. Feiurinha desaparecera porque ninguém havia escrito sua história, porque suas aventuras não se eternizavam através dos séculos nas risadas e nas emoções das crianças (BANDEIRA, 1999, p. 59)

Em meio da comemoração pela descoberta do motivo do desaparecimento de Feiurinha, Jerusa, a empregada (descrita como velha e gorda pelo narrador), que por descuido não havia sido interrogada pelo narrador, comenta descontraidamente “Feiurinha? O senhor também conhece Feiurinha? [...] Sempre foi a minha preferida quando minha avó reunia todo mundo para contar histórias ao pé do fogo...” (BANDEIRA, 1999, p. 60). Assim, a empregada Jerusa revela-se como única capaz, das personagens presentes, a salvar Feiurinha, pois conhecia sua história.

Então, a velha Jerusa conta a história de Feiurinha, que mais tarde seria registrada pelo narrador-personagem: Era uma vez uma menina muito bonita e muito pobre que foi roubada de sua família por três bruxas *horríveis* – chamadas *Ruim*, *Malvada* e *Piorinda*. As três a criaram com a sobrinha – “o bebê mais feio do mundo, pois já havia nascido birolha, caspenta, com dente cariado e verruga no nariz” (BANDEIRA, 1999, p. 65). Deram o nome ao bebê “mais feio do mundo” de Belezinha, e ao bebê mais lindo do mundo, que foi roubada de seus pais, deram o nome de Feiurinha.

Assim, ela foi criada crendo ser horrível... já que vivia isolada e tudo o que conhecia era o que as bruxas lhe permitiam conhecer. Cresceu e se tornou a mais bela moça que já existira, mas vivia triste por acreditar ser muito feia e odiável, enquanto as três bruxas e Belezinha faziam maldades com ela. Um velho bode era

seu único amigo. Até que certo dia, Feiurinha pegou um cântaro de barro e foi a um rio para buscar água, com seu amigo bode, e ficou muito infeliz ao ver sua imagem refletida no rio. Então, Feiurinha começa a procurar por uma verruga pelo seu corpo, para servir de consolo, e tira toda sua roupa, quando algo acontece:

Nesse instante... Puf! uma nuvem azul envolveu o bode! Feiurinha assustou-se [...] De dentro da nuvem, surgiu o mais horroroso dos jovens. Feiíssimo! Alto, forte, musculoso, cheio de dentes brancos na boca, de olhos verdes e penetrantes como a luz do amanhecer. Nem ao menos era birolho como Piorainda! (BANDEIRA, 1999, p. 73)

O mistério é relevado: o bode era um Príncipe Encantado que foi enfeitiçado pelas três bruxas, que o prenderam no corpo daquele animal – entretanto, a beleza de Feiurinha quebrou o encanto. Ele foi embora para recuperar seu Reino e voltaria para buscar a Feiurinha e fazê-la sua esposa. As bruxas, porém, suspeitaram do acontecido e puseram uma pele de urso enfeitiçada em Feiurinha que a tornou uma bruxa tão horrível quanto elas três. Assim, o príncipe teria dificuldade em reconhecê-la. Então, quando o príncipe chegou, num cavalo branco para buscar sua amada, e todas fingiram ser a Feiurinha enfeitiçada na pele de bruxa:

Malvada correu e agarrou as rédeas do cavalo Branco:
 – Não! Sou eu a Feiurinha! Não acredite em mentiras! Case-se comigo!
 Daí foi a vez da bruxa Ruim:
 – Todas elas mentem, meu Príncipe! Eu sou Feiurinha! Você tem que casar comigo!
 – Feiurinha sou eu! – gritou Piorainda. – Sou eu! Fui enfeitiçada para enganá-lo. Case-se comigo! Você prometeu! (BANDEIRA, 1999, p. 82)

Contudo, algo as denunciou: no auge nas disputas, as bruxas “de verdade” começaram a soltar frases como: “Case-se comigo e mate as outras”. “Morte às outras!”, Vocês todas vão ser degoladas” (BANDEIRA, 1999, p. 85) e a única que não somente não “pediu” pela morte das outras, mas pediu para poupá-las, foi a bondosa Feiurinha. Assim, o Príncipe Encantado não teve dúvidas: “– Meu amor! Só você pode ser Feiurinha! Só uma menina maravilhosa como Feiurinha poderia ser tão generosa!” (BANDEIRA, 1999, p. 85). Então o príncipe corta a pele de urso com sua espada e o feitiço é quebrado. E, claro... juntos viveram felizes para sempre.

Contada a história, e registrada pelo narrador-personagem que é um escritor, a personagem de Feiurinha voltaria a “existir”, perpetuado nas páginas dos livros e nas lembranças de seus futuros leitores, eternizado como suas companheiras

princesas e Chapeuzinho. Assim termina a obra de Bandeira. No item a seguir, a análise da narrativa em sua estrutura, bem como a leitura da obra através da perspectiva das relações de gênero e representações das personagens femininas presentes da história.

4.1.1 “...E VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE”? – AS PRINCESAS DESENCANTADAS DE PEDRO BANDEIRA EM *O FANTÁSTICO MISTÉRIO DE FEIURINHA*

Nesse item, iremos analisar a obra de Pedro Bandeira *O Fantástico Mistério de Feiurinha*, de 1986. A análise será feita de duas maneiras: a primeira, pela perspectiva da construção da narrativa, e a segunda, pela perspectiva das relações de gênero e representações do feminino, a partir das personagens envolvidas na ficção em questão, que é o objetivo principal dessa dissertação

Nessa pesquisa, tratando-se da análise da obra de Bandeira, pretendemos realizar uma análise geral, contemplando um pouco de cada nível de investigação, não necessariamente numa ordem, ou tratando de cada nível individualmente, uma vez que um ou mais elementos a ser analisado se relacione com mais de um nível de análise.

Dando início a nossa análise, primeiramente parece importante dizer que se trata, como já citado, de uma obra do gênero narrativo: é feita em prosa, portanto, não faz parte do gênero lírico, e ainda que o próprio autor já tenha adaptado para o teatro, o livro em questão trata-se de um texto em prosa. Gancho comenta sobre o fato de que toda narrativa se apoia em alguns elementos para ela indispensáveis, sendo eles: enredo, tempo, espaço, personagem, narrador:

Toda narrativa se estrutura sobre cinco elementos, sem os quais ela não existe. Sem os fatos não há história, e quem vive os fatos são os personagens, num determinado tempo e lugar. Mas para ser prosa de ficção é necessária a presença do narrador, pois é ele fundamentalmente que caracteriza a narrativa. Os fatos, os personagens, o tempo e o espaço existem por exemplo num texto teatral, para o qual não é fundamental a presença do narrador. Já no conto, no romance ou na novela, o narrador é o elemento organizador de todos os outros componentes, o intermediário entre o narrado (a história) e o autor, entre o narrado e o leitor (GANCHO, 2002, p. 9)

Começemos pelo enredo. O enredo é a “história” em si – o conjunto de ações, de fatos, de acontecimentos. Muitos autores têm suas classificações em relação às partes do enredo. Escolhemos uma classificação geral muito comumente usada, a divisão do enredo entre: exposição (chamada também de introdução ou apresentação), desenvolvimento (ou complicação), clímax e, por último, desfecho (ou desenlace ou conclusão).

Apoiando-se mais uma vez em Gancho (2002), a exposição é a parte que normalmente coincide com o início do texto e que contém os fatos iniciais da história prestes a se desenvolver. O romance contemporâneo apresenta vários exemplos de textos que “não começam do início”, iniciando-se quando a ação já está em curso, ou seja, *in medias res*. Bandeira escolhe começar sua história não pelo momento em que se dá o desaparecimento, mas sim quando o narrador entra em contato com a história e, como no caso das narrativas *in medias res*, “obrigando-se a dar apenas as informações úteis à compreensão do quadro, em uma analepse explicativa, conforme essa abertura” (p. 138-139).

No caso da obra que estamos analisando, o enredo tem seu início quando o Narrador recebe a estranha visita de Caio, o lacaio, e é encarregado de uma inusitada missão. Somente no decorrer da história que o leitor é informado sobre o conteúdo dessa missão, o que pode ser um recurso que cause curiosidade e “prenda” a leitura das crianças e jovens.

A segunda parte do enredo, o desenvolvimento, é quando ocorre o *conflito*. O conflito é o elemento estruturador da narrativa, uma vez que é a “causa” da história existir; a relevância desse registro.

Seja entre dois personagens, seja entre o personagem e o ambiente, o conflito possibilita ao leitor-ouvinte criar expectativa frente aos fatos do enredo [...] *Conflito* é qualquer componente da história (personagens, fatos, ambiente, idéias, emoções) que se opõe a outro, criando uma tensão que organiza os fatos da história e prende a atenção do leitor (GANCHO, 2002, p. 11)

No caso do *Fantástico Mistério de Feiurinha*, o conflito em questão é justamente o desaparecimento de Dona Feiurinha Encantado, já que esse é o motivo das personagens terem se “agitado”; as princesas saíram do conforto de seus castelos, tendo seus “felizes para sempre” interrompidos, para resolver esse impasse.

Já a terceira parte do enredo é o clímax, descrito por Gancho como

[...] o momento culminante da história, isto quer dizer que é o momento de maior tensão, no qual o conflito chega a seu ponto máximo. O clímax é o ponto de referência para as outras partes do enredo, que existem em função dele (GANCHO, 2002, p. 11)

No caso da obra de Bandeira, podemos dizer que o clímax se traduz na parte que o narrador percebe o motivo do desaparecimento de Feiurinha: o fato de que sua história não foi escrita por nenhum autor, não estando eternizada nas páginas de um livro. Além disso, o clímax é complementado pela manifestação de Jerusa ao revelar que conhecia a história de Feiurinha e que, portanto, poderia ajudar o narrador a trazê-la de volta.

A última parte do enredo é a conclusão, que é a resolução dos fatos, o que pode ser algo bom ou ruim. No caso de *O Fantástico Mistério de Feiurinha*, a resolução tem um fim positivo, uma vez que o narrador termina o livro preparando-se para registrar a história de Feiurinha, de uma vez por todas, e assim, ajudando a trazê-la de volta, mantendo a ordem do “Felizes para sempre...”.

Terminada a análise das partes do enredo, a segunda e a terceira unidade da narrativa que iremos analisar serão o tempo e o espaço na referida obra de Bandeira.

O espaço e o tempo contribuem, geralmente, para a construção de um clima realista nas mais diversas obras: o espaço se refere ao lugar em que se passa a história, enquanto o tempo constitui a época em que a história se passa, assim chamado de tempo fictício, interior a história, servindo de painel para a construção do enredo.

Muitas histórias se passam em cidades reais, por exemplo, como é o caso de muitas obras de Stephen King. Outras enfocam e naturalizam o tempo na obra, contextualizando com o “não-texto”: ou seja, apresentando fatos reais, como acontecimentos ou figuras históricas.

Contos de fadas e fábulas, entretanto, podem carecer de indícios relacionados à fixação temporal ou espacial da história, justamente por não esconder se tratar de uma ficção, uma história fantástica e imaginativa. Por isso muitas histórias de fadas e fábulas solucionam o problema do tempo com a célebre frase “Era uma vez...” e o “...e viveram felizes para sempre”, e mesmo a questão do espaço com a famosa sentença “num reino distante”. Os termos “uma vez”, “para sempre”, “num” e “distante” remetem a indeterminações, algo longínquo, eterno ou inalcançável, e por isso, maravilho.

O livro em questão também não apresenta muitas marcas de tempo ou espaço. Entretanto, fica claro que a história se passa em dois lugares: nos reinos encantados, onde as princesas primeiramente aparecem, antes de se locomoverem ao encontro do narrador, e no universo do narrador, a “vida normal”, onde o narrador buscava inspiração para escrever antes de ser interrompido pela visita de Caio, o lacaio.

Os tempos estão, mais uma vez, duplamente presentes. Primeiramente, há a presença do tempo “era uma vez...”, mas nessa história, ele aparece “diferente”: “Era uma vez, há muitos, muitos anos atrás mais vinte e cinco anos...” (BANDEIRA, 2002, p. 15). Os termos “mais vinte e cinco anos” indicam que a história não se passa “naquela época” em que ocorrem as histórias originais, ainda que essa época seja indefinida, mas sim, após “vinte e cinco anos”: quando as princesas já comemoravam suas Bodas de Prata, filhos e uma sétima gravidez. A história se passa, segundo o próprio narrador, depois do “fim”.

Ainda que essa temporalidade se pareça confusa numa primeira análise, ela é fundamental e estruturadora da história, pois lhe dá traços originais e curiosos. Afinal, crianças, adultos e idosos conhecem os contos de fadas, mas ninguém sabe o que acontece depois do “fim”.

Já em relação ao tempo em que se passa a história no universo do narrador, não há muitos indícios, a não ser que aparentemente seja contemporânea a época em que o livro foi escrito (anos 1986). Isso pode ser conferido através de algumas indicações, como o fato do narrador, que é um escritor, estar apontando seu lápis no momento da visita de Caio, o lacaio. Isso mostra que não se passa num tempo tão antigo, como no início da Idade Média, por exemplo, senão o narrador estaria preparando sua pena e tinteiro.

Um indício mais certo seria o fato de que ele também comenta que iria ver se “a empregada deixou sobrar alguma coisa na geladeira” (BANDEIRA, 2002, p. 12). A geladeira, de fato, é um objeto bastante contemporâneo. Entretanto, vale comentar que nenhum objeto “futurista” foi relatado na obra, tendo seu tempo pertencendo e coincidindo então provavelmente com a época em que a obra foi escrita.

Há ainda outros tipos de tempo a serem analisados, como a duração da história, que pode ocorrer, por exemplo, durante décadas, como nos casos das

epopeias, e até mesmo 100 anos (como no caso de 100 anos de Solidão de Gabriel Garcia Marques), ou mesmo alguns dias, ou poucas horas.

No caso do livro analisado em questão, é difícil definir com certeza. Mas podemos dizer que, no “universo” do Narrador, o “real”, podem ter se passado algumas semanas, a julgar pelo possível tempo levado pelo traslado das cartas trocadas pelo Narrador com escritores de diferentes nacionalidades, em busca de que algum deles tivesse conhecimento sobre a história da enigmática Feiurinha desaparecida.

Já no “universo” das princesas, embora cada princesa que foi convocada para a reunião tenha que viajar, cruzar reinos, aparentemente tudo isso levou pouquíssimo tempo, já que o narrador afirma que “Em histórias de fada, esse negócio de tempo não tem a mínima importância. Por isso, em um minuto as princesas já estavam chegando ao castelo de Dona Branca Encantado” (BANDEIRA, 1999, p. 23). A alternância entre esses tempos fictícios serve para divertir o leitor, e envolve-lo na leitura.

Em relação às personagens, palavra cuja origem derivada de persona, máscara de teatro romana (SCHÜLER, 1989, p. 40), *O Fantástico Mistério* apresenta os seguintes: Caio, o lacaio, Jerusa, Dona Branca, Senhorita Vermelho, os Príncipes Encantados, Feiurinha, Dona Cinderela, Dona Rapunzel, Dona Bela Adormecida, Dona Rosafior Della Moura Torta, Dona Bela-Fera, as três bruxas Ruim, Malvada e Piorainda, Belezinha, o Príncipe de Feiurinha e o Narrador.

Caio, o lacaio, é uma personagem que aparece poucas vezes na história, e por isso mesmo, e ainda pelo fato de ter poucas falas diretas, podemos considerá-lo, segundo Gancho (2002), uma personagem secundária. A autora afirma que as personagens secundárias “[...] podem desempenhar papel de ajudantes do protagonista ou do antagonista, de confidentes, enfim, de figurantes” (p. 16). Esse é justamente o caso da referida personagem: sendo um lacaio, um criado, só aparece para servir as princesas, como típico das formalidades da realeza.

Descrito como um “sujeito esquisitíssimo”, ele aparece pela primeira vez vestindo “calça de malha justa sobre as pernas, um blusão largo de veludo, sapatos em ponta e um boné com uma longa pena. Pareceria o Robin Hood se suas roupas fossem verdes, e não vermelha e amarela” (BANDEIRA, 1999, p. 12). Entretanto, a descrição não vai além de sua vestimenta. Pelo número de atributos restritos,

podemos afirmar, ainda, que esse é um tipo de personagem *plano*, ou seja, sem nenhuma complexidade.

A personagem Jerusa é a empregada do Narrador, caracterizada primeiramente como velha, gorda, e talvez um pouco ignorante, já que, até o momento que antecede a resolução do mistério do desaparecimento de Feiurinha, o narrador havia subestimado seus conhecimentos, deixando de perguntar a sua empregada doméstica se ela conhece a história da personagem em questão. Além disso, é descrita como não sendo de “grandes letras” (BANDEIRA, 1999, p. 62), ou seja, talvez não seja alfabetizada.

Entretanto, a partir do trecho em questão, quando Jerusa mostra-se personagem chave na resolução do mistério, esta ganha ares de sabedoria, o que pode ser conferido da disposição das demais personagens no momento em que ela contará a história de Feiurinha; todas as personagens sentam ao redor da senhorinha para ouvir-lhe contar a história:

Jerusa sentou seus setenta anos no meio da sala, cercada pelas mais famosas heroínas de todos os sonhos. Elas, mais eu e Caio, os mais modestos, mal aguentávamos esperar (BANDEIRA, 1999, p. 61)

Ainda que possa ser considerada uma personagem plana, assim como Caio, o lacaio, bem como uma personagem secundária, a importância de Jerusa cresce no final da história, elevando seu grau de importância.

Dona Branca, por sua vez, aparece como uma personagem mais complexa, uma personalidade mais aprofundada. Aparece como “líder” das outras princesas, uma vez que convoca reunião em sua casa para comunicá-las do desaparecimento de sua amiga. Mais decidida, mais velha e madura que a Branca de Neve do conto de fadas original, Dona Branca não espera príncipe encantado algum para poder agir – como foi o caso de sua história original, envenenada após comer a maçã amaldiçoada, esperando o príncipe Encantado que traria consigo o beijo salvador do amor verdadeiro.

Dona Cinderela, Dona Rapunzel, Dona Bela Adormecida, Dona Rosafior Della Moura Torta e Dona Bela-Fera são personagens simétricas a Dona Branca, ainda que não tenham tanta fala como esta. Também apresentam-se no mesmo contexto de vida (casadas, grávidas, com vários filhos, marido ausente, estressadas pelos preparativos das Bodas de Prata), e as mesmas motivações.

Senhorita Vermelho difere das demais personagens citadas no último parágrafo por não ser uma princesa e, além disso, por sua história original não conter príncipes encantados. Assim, é considerada a “solteirona” do grupo”. É considerada um tanto quanto “comilona” e, portanto, acima do peso, com ares de “fofoqueira”, que sonha em se casar. Os elementos principais da sua história original permanecem: usa vermelho; anda com sua cestinha; mora com sua avó; ainda que tenha crescido e se modificado.

Podemos classificar as citadas personagens como *personagens redondas*, ou seja, mais complexos que os planos, com maior número de atributos, sejam físicos, psicológicos, morais e/ou sociais. Tanto as seis princesas (Dona Branca, Dona Rapunzel, Dona Cinderela, Dona Bela Adormecida, Dona Rosaflor Della Moura Torta e Dona Bela-Fera) quanto Senhorita Vermelho são personagens que ganham mais espaço (ainda que umas ganhem mais que outras), mais falas e descrições.

Os Príncipes Encantados, maridos das seis princesas citadas, não aparecem realmente na história. Só não citados: todos os seis estão caçando. O fato de serem citados, mas não participarem da história, ou seja, as suas não-presenças (personagens elipsadas) também revelam muita coisa: nesse caso, o fato de serem dispensáveis, pelo menos em tal aventura. É como se as princesas dissessem: nós podemos nos virar sozinhas.

Além disso, nenhum deles ganha um nome, sendo chamados meramente de “príncipes” no decorrer da narrativa, sem sabermos seus nomes próprios, resultando na generalização das personagens.

Em vista disso podemos concluir que os príncipes podem ser consideradas personagens menores que secundárias, por nem participarem ativamente da história, além de serem personagens planas, ou seja, sem complexidade. Aliás, além de planos, é possível classificá-los como “personagens tipo”, que nas palavras de Gancho (2002):

[...] é um personagem reconhecido por características típicas, invariáveis, quer sejam elas morais, sociais, econômicas ou de qualquer outra ordem. Tipo seria o jornalista, o estudante, a dona-de-casa, a solteirona etc. (p. 16)

Nesse caso, os príncipes são designados somente como os príncipes, diferentemente de suas esposas, que carregam consigo muitas especificações, além de um nome.

A Dona Feiurinha Encanto não aparece na obra nos “dias de hoje”; somente sua “história original” é contada, através da personagem de Jerusa, solucionando o conflito (o fato de ninguém conhecer a história da princesa em questão). Por isso, Feiurinha aparece aos moldes das princesas dos clássicos contos de fada. É ingênua, bela, sofre por influências malignas que a mantêm presa, assemelhando-se a outras personagens famosas, como a Cinderela, quando era maltratada por sua madrasta e suas filhas. Entretanto, ainda assim, aparece como protagonista de sua história, além de conter diversos traços (físicos, psicológicos e morais), sendo assim uma personagem redonda.

As três bruxas Ruim, Malvada e Piorainda, são personagens que aparecem na história de Feiurinha. À partir de seus nomes já fica claro a classificação de tais personagens: por terem características negativas, bem como atitudes que interferem de forma desfavorável e prejudicial na vida da protagonista de sua história, ou seja, o conto de fadas de Feiurinha, uma vez que elas não aparecem no tempo “presente” da ficção, podemos classificá-las como personagens antagonistas. Gancho (2002) assim define o antagonista: “[...] é o personagem que se opõe ao protagonista, seja por sua ação que atrapalha, seja por suas características, diametralmente opostas as do protagonista. Enfim, seria o *vilão* da história” (p. 15).

As três bruxas funcionam bem como vilões, já que sequestram a menina, a trancafiam, escravizam, causando danos psicológicos a Feiurinha, já que prejudicam sua autoestima, fazendo-a crer que era uma pessoa *feia*. Belezinha, a sobrinha das três bruxas, seria uma quarta vilã, já que tratava Feiurinha tão mal quanto suas tias.

Também há outra personagem na história de Feiurinha, o seu príncipe encantado. É uma personagem que em muito se assemelha aos príncipes dos clássicos contos de fada: bonitos, corajosos, heróis. A diferença da personagem seria, talvez, o fato de que na história de Feiurinha, o príncipe que foi amaldiçoado, e não a princesa (como no caso de Branca de Neve, por exemplo). Inclusive, podemos dizer que ele não só foi amaldiçoado (as três bruxas o enfeitiçaram e transformaram em bode; Feiurinha não imaginava, e o bode era seu único amigo), mas quem o salvou foi (ainda que sem a intenção) a própria princesa, já que a beleza de Feiurinha o libertou.

Assim, fora esse diferencial, podemos dizer que o príncipe de Feiurinha é mais ativo que os príncipes das sete princesas da história. Entretanto, considerando que eles também eram personagens ativas em suas histórias originais, podemos

inferir que, após o casamento, o príncipe de Feiurinha tornou-se, vinte e cinco depois, tão “inútil” quanto seus parentes Encantados.

Por último, a personagem que conta a história, que se revela, à princípio, como um escritor em busca de inspiração. Além de ser uma personagem da história, ele cumpre a função de outro elemento que fundamenta a narrativa, que é ser o narrador, sendo, assim, o quinto e último elemento a ser analisado, tratando-se dos componentes básicos de uma narrativa, a nível ficcional.

Elemento estruturador da história, a classificação do narrador, dentro de uma narrativa, dependerá do foco narrativo: primeira ou terceira pessoa do singular. O narrador presente em Feiurinha é chamado de narrador-personagem, ou seja, aquele que conta a história, mas também participa dela. Especificando ainda mais, além de narrador-personagem, de acordo com Gancho, seria correto afirmar que o narrador-personagem criado por Pedro Bandeira é um narrador-personagem testemunha, ou seja, não exerce papel de protagonista, só narra os acontecimentos os quais presenciou (GANCHO, 2002, p. 28).

Vale assinalar, entretanto, que diferente de alguns trechos do livro (que apresentam marcas diretas do narrador em primeira pessoa, como o pronome “eu”, por exemplo), outros trechos são narrados praticamente em terceira pessoa, sem sinal nem designação do narrador personagem.

Além disso, é importante lembrar que, embora o narrador dessa história em específico seja um escritor, não se deve confundir o escritor da história com o narrador da história. Schüler assinala que: “Autor e narrador não se confundem. O autor é o fundador do mundo romanesco ao qual o narrador pertence” (SCHÜLER, 1989, p. 37). Além disso, afirma:

Seria incorreto identificar o eu narrador (incorporado ao romance e, como tal, sujeito do enunciado) com o autor (sujeito da enunciação). O autor de romances pode ser também autor de cartas, de ensaios, de poemas, de crônicas, de peças de teatro, assumindo em cada uma dessas modalidades comportamento adequado. (SCHÜLER, 1989, p. 28)

Seguindo a mesma lógica, Gancho declara que “o narrador não é o autor, mas uma entidade de ficção, isto é, uma criação linguística do autor, e, portanto, só existe no texto” (GANCHO, 2002, p. 29) Também para Reuter:

O *escritor* é um ser humano que existiu ou existe, em carne e osso, no nosso universo. Sua existência se situa no “não-texto”. Ao seu

lado, o *narrador* – aparente ou não – só existe no texto e mediante o texto, por intermédio de suas palavras. De qualquer modo, ele é um enunciador interno: aquele que, *no texto*, conta a história. O narrador é fundamentalmente constituído pelo conjunto de signos linguísticos que dão uma forma mais ou menos aparente àquele que narra a história (2002, p. 19)

Outra peculiaridade do narrador em questão é o fato de que, no começo do livro, ao introduzir a história, um tanto quanto fantástica, o narrador “fala” com o leitor. Frases como “Você se lembra, não é?” (BANDEIRA, 1999, p. 9); “Pois fique sabendo [...]” (p. 9); “[...] eu quero contar pra você” (p. 9), dialogam diretamente com o leitor da história, através das marcas textuais exemplificadas no pronome “você”, presentes no texto, e também da desinência do verbo “fique”: se referem a segunda pessoa do singular, ou seja, *tu*. Reuter nomeia esse recurso como metalepse. Quando isso ocorre:

[...] as próprias personagens [...] podem vencer a fronteira entre a ficção e a narração, a fim de dirigir a palavra – por intermédio do narrador e do narratário – ao autor e ao leitor e se comportarem como se ambos situassem no mesmo nível deles [...] Como no caso precedente, esse tipo de metalepse pode ser útil para divertir o leitor, para criar o fantástico e romper as fronteiras entre o real e o imaginário [...] ou para quebrar os códigos do verossímil, interrogando o funcionamento romanesco (REUTER, 2002, p. 86 e 87)

A barreira entre o real e o imaginário é “rompida” porque o narrador acaba se aproximando do leitor, ao colocar-se no mesmo nível dele, divertindo e envolvendo o jovem leitor. Outro recurso muito utilizado em certas ficções é a construção do “efeito do real”, ainda que a narrativa em questão seja fantástica. Há várias formas de atingir esse objetivo. Reuter (2002) comenta que “Uma (...) consiste em *justificar a origem da história*: em um preâmbulo ao leitor, o editor, o autor ou o narrador indicam que receberam a história de uma pessoa digna de fé e que ela realmente aconteceu” (p. 158).

Esse também é um mecanismo utilizado por Pedro Bandeira. Em sua obra, o Narrador “justifica” a origem da história ao explicar que entrou em contato com tal história a partir da visita de Caio, o lacaio, que contou a ele os pormenores do sumiço de Dona Feiurinha Encantado.

Outro elemento a ser analisado dentro da narração é o modo em que o texto está organizado. Podemos conferir que há duas histórias dentro de uma só: a das princesas, que buscam encontrar a amiga desaparecida; e a própria história de

Feiurinha, que é contada por Jeruza. Assim, podemos dizer que a obra se traduz como uma intervenção: uma sequência narrativa dentro de outra. Isso sem contar o fato de que esse livro está relacionado com várias outras histórias, por meio da intertextualidade, elemento marcante em toda a obra de Pedro Bandeira.

A intertextualidade, para Schüller, é o recurso que promove o diálogo universal entre diferentes textos (SCHÜLER, 1989, p. 25). Muitos textos não o fazem explicitamente, mais inconscientemente. Para Yves Reuter, todo texto escrito envolve “múltiplas relações com outras narrativas de nossa cultura” (2002, p. 14), já que toda narrativa se inscreve em uma cultura. É possível afirmar que, no caso de O Fantástico Mistério de Feiurinha, isso acontece duplamente: primeiro, ela retoma e dialoga, modificando, as histórias antigas, como Cinderela, Chapeuzinho, Branca de Neve e os Sete Anões, dentre outras. Em segundo plano, tratando-se da história de Feiurinha propriamente dita, ela retoma os moldes das histórias antigas, com pouca mudança.

Percebe-se, entretanto, que o efeito da intertextualidade não está somente nas semelhanças com outras histórias, mas nas alterações. Nas palavras de Donaldo Schüller:

Um texto literário remete a outros textos, chama-se a isto de intertextualidade. Esse fenômeno, mal compreendido pela “crítica das fontes”, está sendo amplamente reexaminado. Para avaliar corretamente a intertextualidade, cumpre notar, além das semelhanças entre o texto de base e o texto evocado, também as diferenças resultantes da reelaboração (SCHÜLER, 1989, p. 20)

Assim, o uso do molde clássico na história original de Feiurinha, com a inversão da “libertação da maldição” geralmente conhecida, tendo o príncipe como herói e a princesa como donzela em perigo, pode causar um efeito revolucionário, bem como o fato das sete princesas *não precisarem* da ajuda de príncipe algum para salvar Feiurinha após seu desaparecimento.

No mesmo sentido, aludindo a já citada importância da escolha da produção do texto em nomear ou não certas personagens (como no já analisado exemplo dos príncipes que são meramente chamados de príncipes nessa história), temos também as desinências escolhidas pelo narrador ao se referir a determinadas personagens. Nesse caso, chamamos atenção à escolha do narrador em chamar as princesas, em certos trechos do texto, de *heroínas*.

Reuter (2002) comenta que “Os efeitos ligados aos designantes podem ser de diversas naturezas. Podemos escolhê-los e alterná-los, a fim de obter efeitos cômicos [...] efeitos ideológicos [...] ou direcionamento da leitura (“nosso herói”, “essa personagem secundária”)” (p. 108).

Desde os primórdios, a literatura sempre foi um espaço em que escritores homens costumam ser maioria, ainda que os tempos estejam mudando, com a divulgação de trabalhos e ficções feitas por mulheres. geralmente, e até pouco tempo, a maioria das personagens protagonistas de histórias de ficção eram homens. Quando eram mulheres, geralmente não continham características que se esperam do herói em sua jornada. No papel de herói, digno de honra, coragem e bravura, características culturalmente associadas ao homem, em sua maioria, se restringiam ao “primeiro sexo”²⁶. Nesse sentido, sendo escrito em 1989, o livro inova ao “desprezar” a participação ativa das personagens comumente “heroicas”: os Príncipes Encantados.

Como foi possível conferir através da análise narrativa dessa obra ficcional, trata-se de um conto de fadas às avessas, já que “começa do fim”: na realidade, essa é justamente a intenção do autor, mostrar que o *felizes para sempre*, muitas vezes, é só um ponto de vista. Além disso, em seu enredo, muitas coisas estão “invertidas”: inclusive, o herói, que no caso, são sete heroínas. Assim, damos início à nossa análise das representações femininas da obra, baseado nos estudos feministas.

Sobre esse célebre mito do “...e viveram felizes para sempre”, o narrador-participante, comenta:

Mas o que significa “viver feliz para sempre”? Significa casar, ter filhos, engordar e reunir a família no domingo para comer macarronada? Quer dizer que a felicidade é não viver mais nenhuma aventura? Nada mais de anõezinhos, maçãs envenenadas e sapatinhos de cristal? Como é que alguém pode viver feliz sem

²⁶ A ficção contemporânea, felizmente, evoluiu nesse sentido, ao trazer diversas heroínas nos últimos anos que ganharam o coração e o respeito do público. Pra citar alguns exemplos, tempos a trilogia Millennium, do sueco Stieg Larsson, que aborda o tema violência sexual contra as mulheres, e tem como heroína a personagem Lisbeth, corajosa, inteligente e calculista – características esperadas somente de personagens masculinos. Outro exemplo seria a série As Crônicas de Gelo e de Fogo, escritas por George R. R. Martin, que apresenta um grande número de personagens fortes que são mulheres, que cumprem papel de guerreira, líder de exército, e assim por diante, ou seja, “cargos” comumente relacionados às personagens homens. Além disso, aproximando agora de uma Literatura mais voltada as crianças e jovens, temos Jogos Vorazes, escritos pela escritora Suzanne Collins, e protagonizado por Katniss Everdeen, a heroína que conquistou as últimas gerações de jovens leitores.

aventuras? [...] Não é possível que heróis e heroínas tão sensacionais tenham passado o resto da vida assistindo ao tempo passar feito novela de televisão (BANDEIRA, 1999, p. 10)

Com esse comentário, o autor acaba por desmistificar a velha estrutura dos contos de fadas tradicionais, que se findam quando a princesa é salva pelo príncipe, e depois disso só sabemos que o casal “vive feliz para sempre”. Ao citar o casamento, os filhos, o domingo, a macarronada e até mesmo a novela de televisão, já podemos conferir que a história que está por vir não será somente uma sátira dos contos de fadas clássicos, mas também uma sátira da própria vida tradicional adulta que espera a mulher: a de ser esposa, mãe e dona de casa. Sem mais aventuras.

Ao questionar se casamento é felicidade (frase incutida na cabeça das meninas desde a mais tenra idade), ou ao dizer, em outras palavras, que *há mais do que isso*, Pedro Bandeira, através de seu narrador, utiliza-se da intertextualidade com os contos de fada para introduzir sua mensagem, seu viés alternativo da vida das princesas. Ana Maria Machado comenta que:

[...] as paródias são interessantes e ricas nos livros infantis. Elas brincam com formas conhecidas e estabelecidas, mas as reescrevem, zombam delas, as desnudam e deformam, revelando seus significados ocultos (MACHADO, 1999, p. 60-61)

Ao satirizar a “receita cultural” esperada da mulher em nossa sociedade patriarcal (ou seja, casamentos e filhos), Bandeira pode mostrar uma alternativa aos pequenos leitores, ainda que *todas* as personagens retratadas participem dessa cultura que valoriza a criação do modelo tradicional da família nuclear burguesa, principalmente por pertencerem à corte (afinal, geralmente são histórias de príncipes e princesas).

Assim dito, vale lembrar que a reescrita de contos de fadas tradicionais, segundo Bonnici (2007), tem sido um importante recurso para as escritoras feministas. Na crítica literária feminista, isso é chamado de “dublagem”, que:

[...] conota a representação subversiva contra a literatura do poder hegemônico ou da ideologia dominante [...] é uma forma de mímica ou dublagem para a recuperação de elementos de subjetividade perdidos ou absorvidos pelo patriarcalismo (p. 66 e 67)

Como já dito, consideramos a leitura como a produção e apropriação de significados, além disso, o leitor-criança seja um leitor ativo, participando do exercício de reflexão. Assim, a criança, ao ler essa obra (considerando seu

conhecimento prévio do cânone original), seria levada a realizar os contrapontos – obra original *versus* a “dublagem” – e assim, aspectos como os citados (a idealização do casamento, por exemplo) se elevariam.

Como já visto, é possível conferir na literatura de cada época o reflexo de sua sociedade, ainda mais tratando-se da Literatura Infantil. Para Coelho (2011), “Conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças é conhecer os ideais e valores ou “desvalores” sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta...)” (COELHO, 2011, p. 28), e por isso, claro, a frequência do tema amor e matrimônio em histórias destinada para “meninas”. Afinal, em outro momento da pesquisa, foi visto que as histórias infantis, antes mesmo de serem registradas, vinham da oralidade com o objetivo de “moralizar” seus ouvintes.

No caso da Literatura Infantil, isso se torna ainda mais evidente. Refletindo sobre a influência da indústria de livros no gosto das crianças, Hohlfeldt (1986) analisa:

Se os meninos preferem os quadrinhos, as meninas querem a história mais longa, do tipo romance de amor; enquanto os meninos escolhem ficção científica, as meninas querem assuntos de amor [...] Os meninos preferem personagens adultos mas as meninas querem personagens crianças: a influência cultural prepara-as, enquanto segundo sexo, para a maternidade? Parece evidente... (p. 86)

Uma vez que a presença da maternidade ou do casamento nas histórias infantis voltadas para meninas sejam muito recorrentes, acreditamos que essa seja uma forma de perpetuar “destinos ideais” para as mulheres, obliterando diferentes formas de viver, de se expressar, de imaginar e objetivar um futuro. Afinal, isso acaba sendo uma forma de “domesticar” os interesses das leitoras. Entretanto, um livro que mostre que casamento ou maternidade não são essenciais para ser feliz, principalmente no que se diz respeito em formar as leitoras meninas, é um livro que nada contra a corrente. Mostrar que na vida “*há mais que isso*”...

Dessa atitude surge, na literatura, a intertextualidade como processo criador, e a redescoberta de formas literárias do passado, que são recriadas pelo novo espírito dos tempos (COELHO, 2011, p. 26)

Nesse caso, a sátira pode ocorrer de dois modos: em relação às princesas que se casaram, ou aquela que não se casou – a *Chapeuzinho Vermelho*, visto que não há príncipe em sua história. Enfoquemos, primeiramente, as “princesas casadas”. Como vimos, a primeira personagem a aparecer é a Branca de Neve, mas

não mais exatamente como nos lembramos dela, das histórias que ouvíamos quando crianças:

Era uma vez, há muitos, muitos anos atrás mais vinte e cinco anos, uma senhora de cabelos negros como o ébano, onde já começavam a aparecer alguns fios brancos como a neve, bem como da cor da pele dela, que também era branca como a neve. O nome da tal senhora era Branca Encantado. Nos tempos de solteira, o sobrenome dela era "De Neve", mas, depois que se casou com o príncipe Encantado, dona Branca passou a usar o sobrenome do marido (BANDEIRA, 1999, p. 15)

Retomando brevemente o contexto de vida da personagem, Branca de Neve, ou melhor, Senhora Branca Encantado estava grávida de seu sétimo filho – para que todos os sete anões fossem padrinhos – e, exausta, estava às vésperas de suas Bodas de Prata, quando recebe a visita de uma Chapeuzinho Vermelho também revisitada:

A história dela tinha terminado dizendo que ela ia viver feliz para sempre ao lado da Vovozinha, mas não falava em nenhum príncipe encantado. Por isso, Chapeuzinho ficou solteirona e encalhada ao lado de uma velha cada vez mais caduca (BANDEIRA, 1999, p. 16)

Por não ter se casado, é evidente, no decorrer da história, que Chapeuzinho não estava exatamente feliz. Todas as outras princesas estavam (apesar de exaustas) grávidas e próximas do aniversário de vinte e cinco anos de casamento (afinal, suas histórias foram paralelas). Menos Chapeuzinho. E ela sentia o peso da vida “alternativa” que era forçada a levar, sem marido e filhos, só lhe restava a Vovozinha e sua cesta de guloseimas.

Todas as outras princesas que foram aparecendo na estória, como dito, foram condenadas a mesma sina que vinha no bojo do “Feliz para sempre”: casamento, e filhos, filhos um atrás do outro. Sobre isso, a história das mulheres mostra que o tema “maternidade” sempre foi visto, de modo geral, pela sociedade, como algo compulsório.

De modo geral, não é admitido, pela ideologia dominante e dominadora, que uma mulher seja feliz sem ter se casado ou gerado filhos. As mulheres reais, em sua própria história, tomando rédeas de seu destino, mostram o oposto: não são raros os exemplos de mulheres a frente de seu tempo que abdicaram da vida de casada ou de mãe em prol de uma carreira profissional, por exemplo, ou simplesmente

escolheram conciliar todos esses “papeis sociais”, mesmo que sob a pena de sofrerem críticas, o que mostra certa desigualdade de gênero.

Além disso, a maternidade em si funciona como uma forma de dominação: a mulher, ao se dedicar aos filhos, acaba se sujeitando a sua sina – cuidar do lar e dos filhos -, e sua dependência do marido é justificada. Bonnici (2007) classifica a maternidade como “[...] condicionada ao relacionamento da mulher com seu marido, à sua experiência de dependência financeira, às suas expectativas de desigualdade conjugal e às suas ideias sobre papéis de gênero” (p. 180).

Acerca de romances sobre mulheres, em diferentes épocas, Bonnici (2007) comenta que “É de praxe [...] que a personagem feminina se [transfira] do patriarcalismo do pai para o do marido, e a não realização do casamento gera frustração” (p. 120), como foi o caso da revisitada Chapeuzinho Vermelho criada por Pedro Bandeira em seu *O Fantástico Mistério de Feiurinha* (1986).

Além disso, como prova dessa “transferência” de patriarcalismo, vale lembrar, com relação “as personagens casadas”, que as sete deixaram seus “sobrenomes” pelo *Encantado* dos maridos, então todas eram cunhadas: *Dona Branca Encantado* deixou o “*De Neve*”, a sonolenta *Bela Adormecida* passou a ser *Bela Encantado*, e assim por diante, demonstrando a “padronização” sofrida por todas as personagens após o suposto “*felizes para sempre*”.

Podemos interpretar essa “padronização” de dois modos: primeiramente, como o fato de que todas as mulheres casadas são “homogeneizadas”; suas histórias, emocionantes e bonitas, são passado; nada mais que memória para se gabarem e disputarem, como ocorre várias vezes durante o enredo. As princesas têm de ceder sua diferença e suas histórias em troca de um casamento “mais do mesmo” com um príncipe Encantado qualquer - ainda que pareça um paradoxo, notemos como todos os príncipes das histórias se parecem da mesma forma:

[...] esbelto, altura média, roupa imaculada [...] alto, corpulento, forte, elegante [...] sempre com o aspecto de que acabou de sair do banho, mesmo depois de ter cavalgado dias a fio e enfrentado mil perigos de toda espécie qualidade” (ABRAMOVICH, p. 36)

Já as princesas, que através de Bandeira, aparecem “desencantadas”, antes esbeltas e belas (ainda que, em geral, protótipos da raça ariana, reflexo da hegemonia europeia na literatura infantil), estavam exaustas, seus pés estavam inchados (pobre Cinderela, que estava com aquele sapatinho de cristal apertado!) e

sonolentas (principalmente a Bela Adormecida, claro). Com Rapunzel, Bandeira brinca com o tema ciúme: “Mas o pior é o ciúme dele [do Príncipe]. Vive brigando comigo porque diz que eu ando jogando as tranças para todo mundo...” (BANDEIRA, 1999, p. 29). Além das quatro princesas citadas (Dona Branca, Dona Rapunzel, Dona Cinderela e Dona Bela) e de Chapeuzinho, mais duas princesas estão envolvidas na história e aparecem, da mesma forma, *desencantadas*: Dona Moura-Torta e Dona Bela-Fera, totalizando seis princesas grávidas e a amiga solteirona.

Além disso, voltando um pouco ao que já foi citado, além das breves referências e os sobrenomes emprestados, os Príncipes Encantados jamais aparecem na história. No começo, é explicado o paradeiro do príncipe da Branca Encantado: “O Príncipe Encantado, como sempre, estava caçando” (BANDEIRA, 1999, p. 16), e aparentemente, todos os demais estavam fazendo a mesma coisa, mostrando-se ausentes e dispensáveis para o desenrolar dessa nova história, ainda que tivessem sido peça chave para o decorrer de todos os contos originais das princesas citadas, sendo os “salvadores”, que foram responsáveis por quebrar os mais diferentes encantos. Entretanto, através da personagem Dona Branca, Bandeira satiriza os próprios príncipes e seu papel nos contos tradicionais:

– Os Príncipes não adianta chamar. Estão todos gordos e passam a vida caçando. Além disso, príncipe de história de fada não serve para nada. A gente tem de se virar sozinha a história inteira, passar por mil perigos, enquanto eles só aparecem no final para o casamento (BANDEIRA, 1999, p. 22)

A mensagem é clara: para viver aventuras ou solucionar mistérios, mulher nenhuma precisa de seu príncipe, ainda que sejam princesas. Ao invés de precisarem de um príncipe para serem salvas, as princesas *agem* por contra própria – a *agência*, inclusive, é mais uma categoria de análise na crítica literária feminista. Bonnici (2007) comenta que:

Na teoria feminista e em todas as teorias referentes ao oprimido, a agência é a capacidade de agir sobre as circunstâncias históricas e sobre os eventos ou com a própria autonomia ou na medida em que o campo ideológico em que se opera potencializa as atividades da pessoa (p. 18)

O autor ainda destaca que, o antônimo disso, seria a “tradição de passividade, comodismo, e importância diante do patriarcalismo” (BONNICI, 2007, p. 18), algo que trivialmente encontramos nos contos de fadas e mesmo em histórias

“adultas”. Acreditamos que esse seja o diferencial da estória em questão porque modifica e brinca com o lugar-comum dos contos de fadas tradicionais, onde a princesa só é salva quando o príncipe, por acaso, aparece.

Nessa história fica evidente que os príncipes não são nada “encantados” – o arquétipo é quebrado com mais ênfase do que qualquer maldição: os príncipes não são vistos como corajosos, virtuosos, defensores de donzelas e destemidos. Não são nem meramente... *úteis*. Na verdade, não são nem “vistos”: não aparecem em momento algum da estória em questão escrita pelo autor paulista.

Isso é importante na medida e que desmistifica o papel do herói na vida de uma mulher – por isso é ensinado a muitas mulheres que *toda e qualquer* infelicidade pode ser solucionada ao encontrar o “homem de seus sonhos”, tendência que parece ser herança do romantismo dos contos de fada até os dias de hoje. Tal crença pode tornar a mulher dependente e dizimar sua segurança e autossuficiência, enquanto pode torná-las propensas a submissão para manter o matrimônio.

Tudo isso é característica da visão *androcêntrica* da sociedade, ou seja, histórias “centralizadas no homem”, o “solucionador”, “herói”, relegando à mulher o papel de “vítima”, de “Outro”, o segundo sexo (BEAUVOIR, 1980). Em “*O Fantástico Mistério de Feiurinha*” isso não ocorre, afinal, as únicas personagens do sexo masculino que aparecem em “cena” na história (além dos somente citados príncipes) são o narrador e Caio, o Lacaio (ou seja, uma personagem subalterna, não raramente sendo representada por uma classe oprimida, como o são as mulheres).

Ao analisarmos por esse viés, podemos chegar à conclusão de que muitos dos contos tradicionais, que como já vimos são carregados de formas de “educar” as crianças, tem como objetivo educar, especificamente, a menina para ser uma boa esposa e mãe.

A *bondade*, a *beleza* e a *felicidade* estão do lado da *indefesa princesa* que *precisa* do príncipe. De modo geral, é natural que a criança se identifique e se “inspire” nos modelos bons, bonitos e felizes e isso é saudável. A escritora e pedagoga Fanny Abramovich (1991), ao refletir sobre a construção das personagens tradicionais, comenta: “É incrível como se confundem e até se reforçam, nos livros infantis, o ético e o estético” (p. 36). Entretanto, o problema está em todas as outras características que o arquétipo de princesa carrega, podendo reverberar no comportamento da criança, em seus sonhos e desejos.

Ainda que parte da estrutura fixa dos contos de fadas, essa idealização do homem não se limita às histórias para crianças. Ana Carolina Eira Coelho Soares (2012), em sua obra sobre os romances urbanos femininos de José de Alencar como formas de “educar” e “domesticar” a mulher brasileira no século XIX, reflete sobre a idealização da “esposa feliz”. A autora inclusive conceitualiza o termo “pedagogia do casamento”. Ela afirma: “[...] é através da busca pela felicidade, realizada pelo amor, que a ficção romântica justifica a adoção de determinados comportamentos, guiando as leitoras pelo caminho da civilização” (SOARES, 2012, p. 25).

Ainda que se utilize das mesmas personagens das histórias tradicionais, *O Fantástico Mistério de Feiurinha* inova na medida em que apresenta as princesas dos contos tradicionais em papel de *heroína* (como vimos, esta é a forma com a qual o narrador diversas vezes se refere a elas), que de forma alguma dependem de seus príncipes, e que passam por cima das diferenças ou supostas inimizades para salvar uma princesinha desaparecida. Com os seus “felizes para sempre” em perigo, as princesas acabam por serem senhoras do próprio destino ao tentar solucionar o problema do desaparecimento de Feiurinha.

Isso parece condizente com a reflexão de Coelho (2011) sobre como deve ser a Literatura Contemporânea: “Para além do prazer/emoção estéticos, a literatura contemporânea vai alertar ou transformar a consciência crítica de seu leitor/receptor” (p. 29). Fanny Abramovich também parte dessa ideia ao afirmar que:

Ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar... Pode se sentir inquietada, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião (1991, p. 143)

Em relação a vida de Feiurinha, contada por Jerusa no desfecho da obra, percebemos que a história de Feiurinha segue os moldes das histórias tradicionais: o “era uma vez...”, a bela moça, um destino terrível, um Príncipe Encantado e o famoso “felizes para sempre”. A velha fórmula de contrapor “opostos” também é um recurso utilizado na estória: ainda que de forma “invertida”, há a oposição da beleza e da feiúra, e essa beleza é estereotipada (Feiurinha é loira, tem olhos claros, é branca, dentre outras características).

Esse ponto é muito frequente em histórias, não só nos contos tradicionais, e se mostra como um problema ao passo que idealiza um certo corpo como bonito em

detrimento de outros, o que se traduziria numa hierarquia, que, segundo Bonnici (2007), “privilegia um corpo forte, branco e magro, e quem está longe desse “ideal” perde a auto-estima. [...] essa hierarquia social pode relegar à periferia mulheres gordas, negras” (p. 49).

O mesmo autor também comenta que, além da citada oposição – o belo/o feio –, o pensamento ocidental é fundado sob diversas outras dicotomias, como o bem e o mal, o normal e o anormal, o certo e o errado.

Esses parâmetros acabam por definir até mesmo o sistema binário como homem e a mulher, origem da desigualdade entre os gêneros, porque, com isso, desencadeia-se todo um universo de oposições: o sentimento e a razão; a divisão do espaço privado e do público; o cuidado dos filhos e o provimento da família; todas essas oposições são designações para a mulher e para o homem, respectivamente, assim como características: o gênero feminino carrega, culturalmente, atributos como fragilidade, docilidade, obediência, carinho, passividade, enquanto o masculino se identifica com a coragem, a virilidade, a liderança, a agilidade e a força:

Com referência à posição estruturalista da construção hierárquica no binarismo, o termo “homem” é considerado positivo e privilegiado, enquanto o segundo é negativo e subalterno. As feministas utilizaram a perversidade e a instabilidade dessa oposição para mostrar como foi construído o patriarcalismo e, portanto, o conceito de mulher como negativo e periférico (BONNICI, 2007, p. 33)

Isso porque, tais características, embora sejam vistas pelo senso comum como inatas de cada gênero, em nada tem a ver com o sexo biológico, mas fazem parte do sistema binário e acabam por limitar o desenvolvimento da personalidade de uma pessoa, principalmente na infância. Acabamos por aceitar tais “normas de conduta”, e daí nasce o que Agnes Heller (2014) chama de ultrageneralização:

De duas maneiras chegamos à ultrageneralização característica de nosso pensamento: por um lado *assumimos* estereótipos, analogias e esquemas já elaborados; por outro, eles nos são “*impingidos*” pelo meio em que crescemos e pode-se passar muito tempo até percebermos com atitude crítica esses esquemas recebidos, se é que se chega a produzir-se uma tal atitude (p. 64)

É o caso da reprodução de frases como “homem não chora”, por exemplo, frase em que se pode subentender que chorar é “coisa de menina”, ao mesmo tempo que impõe vergonha ao menino, quando este sentir necessidade de

demonstrar sua emoção. Tudo isso é matéria da moral de nossa cultura, e nos moldes desta que nossas crianças são criadas: de maneira arbitrária, como é nossa própria moralidade. Heller (2014) comenta que uma das funções da moralidade é, justamente, a inibição, o refreamento das potencialidades.

Além disso, é assim que são distribuídos os papéis sociais (BONNICI, 2007, p. 129). Heller também comenta sobre isso: “A função do papel “social” não nasce casualmente, nem do nada, mas resulta de numerosos fatores da vida cotidiana” (2014, p. 115). Soares (2012) comenta que:

Assim, os lugares sociais do “homem” e da “mulher” podem ser entendidos como um jogo histórico, construído de permissões e cerceamentos, feito aos seres humanos baseado na divisão dos sexos (p. 27)

Entretanto, um ponto que destacamos como importante na história de *Feiurinha*, e que se faz como mais um motivo que a torna diferente e especial para nossa análise, é o fato de que nesse “conto de fada” é Feiurinha quem, primeiramente, “salva” o Príncipe, quando o liberta da maldição de estar preso num corpo de bode. Nas histórias tradicionais, o príncipe geralmente, como a própria Dona Branca Encantado comenta em *O Fantástico Mistério de Feiurinha*, só aparece no final, e ainda leva fama de herói. Nessa história, o clímax da história é invertido: Feiurinha, ainda que sem intenção, liberta o príncipe da maldição, para só depois ser salva.

Somando isso ao fato de que os (des)Encantados das outras princesas nem ao menos aparecerem na história, e que, unindo forças e deixando as diferenças de lado, as sete mulheres, com ajuda de Jerusa, salvaram sozinhas a Feiurinha e solucionaram seu mistério, fica claro para o leitor, adulto ou infantil, o papel da mulher como agente de sua própria história, autônoma e responsável por seu destino: nada de mocinhas indefesas. Essa inversão de papéis causa um efeito significativo na leitura das crianças, afinal, são conhecidas personagens, outrora belas, frágeis e indefesas, que agora, mais velhas e mais fortes, tomam a frente e mudam o rumo da história de sua amiga Feiurinha e das suas próprias, uma vez que o “...e viveram felizes para sempre” não estava mais ameaçado.

Acreditamos que essa é uma leitura que pode ser feita da obra de Bandeira e que, assim, poderia contribuir para a reflexão sobre os papéis sociais em nossa

sociedade, com a finalidade de amenizar sua atuação e promover mais discussões acerca do tema.

No item a seguir, analisaremos a segunda obra selecionada dentre as obras do PNBE: *Até as princesas soltam pum* (2008), de Ilan Brenman.

4.2 ATÉ AS PRINCESAS SOLTAM PUM (2008), DE ILAN BRENMAN

O segundo livro analisado foi escrito por Ilan Brenman. O autor é atualmente considerado um dos principais escritores de literatura infantil no Brasil. Com mais de sessenta publicações, desde 1997, Brenman já ganhou inúmeras vezes o selo de leitura “altamente recomendável” pela Fundação Nacional do Livro Infante Juvenil. Além disso, ganhou muitos outros prêmios, como o de Melhor Livro para Crianças, de 2011, com a obra *O Alvo*, sendo *publicado* em muitos outros países, em vários continentes.

Inclusive, seu livro em questão, *Até as princesas soltam pum* (2008), que também consta na lista do PNBE, foi recentemente lançado em países como Dinamarca, Suécia e Itália²⁷, além de ter recebido, assim como a obra de Pedro Bandeira, adaptação para o palco²⁸.

A edição que analisamos, comprovando seu sucesso, foi a vigésima segunda reimpressão, realizada em 2017, pela editora Brinque-Book. Com belíssimas ilustrações de Ionit Zilberman, esse é o livro mais indicado para crianças mais novas, dos três que selecionamos. Isso porque sua história é mais simples, mais breve, contendo apenas vinte e cinco páginas, ainda que seja tão divertida e original como as outras duas.

Desse item, iremos realizar a análise dessa obra em três momentos, como foi feito no item anterior, em relação ao *Fantástico Mistério de Feiurinha* (1986): primeiro será feito um resumo de sua história; após isso, analisaremos a história sob a perspectiva da teoria narrativa; e, por fim, nos ateremos sob a representação do feminino presente na obra, objetivo principal dessa pesquisa.

A história se desenvolve após uma garotinha chamada Laura chegar da escola, e perguntar a seu pai algo que vinha lhe causando dúvidas: “– As princesas

²⁷ Disponível em: <http://www.ilan.com.br/104/acontece/visualizar-evento/lancamento-em-mais-tres-paises/> Acesso em: 22/12/2017.

²⁸ Disponível em: <http://www.ilan.com.br/104/acontece/visualizar-evento/musical-baseado-em-ate-as-princesas-soltam-pum/> Acesso em: 22/12/2017.

soltam *pum*?” (BRENMAN, 2017, p. 6). O pai, curioso com a pergunta da filha, lhe indaga do porquê daquela pergunta, e Laura explica que é porque na escola houve uma discussão, entre seus colegas: um amigo, chamado Marcelo, havia dito que Cinderela era uma “*peidona*”, para provocar as meninas.

As colegas de Laura não acreditaram nisso, disseram que isso não podia ser verdade, pois segundo elas, nenhuma princesa no mundo soltava *pum*. Entretanto, Laura desconfiou que o colega poderia ter razão. O pai de Laura disse, com delicadeza, que achava que “sim, as princesas soltam *pum*” (BRENMAN, 2017, p. 7), e Laura perguntou ao pai como ele sabia daquela informação. O pai assim resolveu a situação:

O pai, que amava livros e boas histórias, assim como a filha, se levantou, foi até a biblioteca, olhou para Laura e fez um gesto com o dedo indicador na boca. Era para eles ficarem em silêncio. Depois de um tempo, o pai encontrou um livro que parecia ter mais de duzentos anos (BRENMAN, 2017, p. 10)

O pai de Laura não queria apenas lhe tirar a dúvida. Portanto, criou um clima de ficção para divertir a garota. Esse livro que buscou na biblioteca, supostamente seria, segundo o pai de Laura, um misterioso livro chamado “O livro secreto das princesas”, o qual ambos deveriam manter sigilo absoluto.

Segundo o pai, tal livro continha diversos segredos das mais célebres princesas do mundo, com um capítulo em especial intitulado “Problemas gastrointestinais e flatulências das mais encantadoras princesas do mundo”, que guardava “alguns relatos altamente secretos sobre os puns que as princesas soltaram” (BRENMAN, 2017, p. 14).

Após isso, o pai contou (enquanto folheava o livro) histórias sobre flatulências de três famosas princesas: Cinderela, Branca de Neve e a Pequena Sereia.

O episódio relacionado a Cinderela, relatado no suposto livro, teria acontecido justamente na noite do baile que Cinderela conheceu seu príncipe encantado na história original. Contrariando o enredo do conto de fadas registrado por Charles Perrault, assim se dá a noite do baile, em “O livro secreto das princesas”, segundo o pai de Laura:

– Naquela noite, ela estava muito nervosa. Antes de ir para o baile, ela comeu duas barras de chocolate que a madrasta havia escondido na despensa. Na hora da dança, o príncipe apertou muito a cintura

da Cinderela, ela não aguentou e soltou um pum bem no instante em que o relógio avisou que era meia-noite (BRENMAN, 2017, p. 17)

Laura, surpresa e entusiasmada com a história de seu pai, logo em seguida pergunta sobre o relato em relação a outra princesa igualmente conhecida: Branca de Neve.

O pai folheou o livro, como se estivesse lendo, e prontamente contou sobre o registro do *pum* da Branca de Neve: aparentemente, a comida dos sete anões era muito gordurosa. Após comer várias de suas comidas, Branca de Neve recebe a visita da bruxa. Entretanto, não foi a maçã envenenada que a fez desmaiar, mas sim o seu próprio “pum tão fedorento, que chegava a ser tóxico” (BRENMAN, 2017, p. 19).

Laura, entretida na história, até pergunta se é para ninguém sentir o cheiro que os anões a colocaram num caixão de vidro, o que foi confirmado por seu pai. Este ainda comenta que o Príncipe Encantado só conseguiu chegar perto da princesa, para lhe dar o beijo e lhe salvar, como diz a história original, porque estava fortemente gripado, e seu olfato não funcionava naquele dia.

Já a terceira história que o pai conta é sobre a Pequena Sereia. Segundo ele, a Pequena Sereia, por seu ambiente de vida, era a que mais conseguia disfarçar seus “problemas gástricos”: “Quanto dava aquela vontadezinha... Era só pular na água, e quando apareciam as bolhas... Ela dizia que eram as algas que estavam arrotando” (BRENMAN, 2017, p. 23).

Após essa conversa, a história é finalizada com o seguinte diálogo entre pai e filha: Laura pergunta se, mesmo soltando *pum*, elas continuam sendo lindas princesas, e o pai responde que sim, elas são as princesas mais lindas do mundo, mas até as princesas soltam *pum*, e que o importante é não espalhar os segredos por aí. Assim termina a história de *Até as princesas soltam pum*, de Ilan Brenman.

A partir dessa parte, daremos início a análise sob a perspectiva da narrativa, e após isso, a análise em relação a representação feminina presente no livro.

4.2.1 AS PRINCESAS HUMANIZADAS DE ILAN BRENMAN

Vale dizer, a princípio, que diferentemente da primeira obra analisada nessa dissertação, que classificamos como sendo pertencente ao gênero narrativo

romance, *Até as princesas soltam pum* trata-se de um conto, e não um romance. Isso explica-se não só pelo número limitado de páginas, mas como também pela quantidade restrita de personagens, além do tempo e espaço limitados. Gancho (2002) assim explica o gênero narrativo conto:

É uma narrativa mais curta, que tem como característica central condensar conflito, tempo, espaço e reduzir o número de personagens. O conto é um tipo de narrativa tradicional, isto é, já adotado por muitos autores nos séculos XVI e XVII, como Cervantes e Voltaire, mas que hoje é muito apreciado por autores e leitores, ainda que tenha adquirido características diferentes, por exemplo, deixar de lado a intenção moralizante e adotar o fantástico ou o psicológico para elaborar o enredo (GANCHO, 2002, p. 8)

Trata-se de uma leitura que explore a imaginação, sendo uma ficção, mas vale comentar uma diferença em relação ao *Fantástico Mistério de Feiurinha*: não é mágico, não envolve um tempo, espaço ou personagens fantasiosas.

Como já foi dito, uma narrativa – aspecto que iremos então analisar – é constituído de cinco elementos: enredo, tempo, espaço, personagens e narrador. Focaremos, primeiramente, no enredo, que por sua vez, como já citado, é dividido em quatro partes (exposição, desenvolvimento, clímax e desfecho).

O conto *Até as princesas soltam pum*, de Ilan Brenman, é uma narrativa simples, de pouco mais de duas dezenas de páginas, que tem uma exposição (introdução) que pode ser claramente identificada: Laura, chegando da escola, questiona seu pai, com uma curiosa dúvida: será que as princesas soltam *pum*?

Ela explica que, na escola, no mesmo dia, houve uma discussão depois de um colega, chamado Marcelo, afirmar que a princesa Cinderela soltava “*pum*”. Aí se desdobra o desenvolvimento, pois se transfigura na origem do conflito que move o conto, e que continua quando o pai afirma que todos soltam *pum*, inclusive as mais belas princesas.

O clímax ocorre quando pai decide divertir a filha, aproveitando sua abordagem. Escolhe um antigo e grande livro em sua biblioteca, e enigmático, finge chamar “O livro secreto das princesas”, obra que segundo ele, contava os fatos mais ocultos das princesas mais famosas do mundo inteiro. O que os interessava, àquela altura, era um suposto capítulo intitulado “Problemas gastrointestinais e flatulências das mais encantadoras princesas do mundo”, que continha relatos sobre as flatulências das célebres personagens.

Laura acredita no pai, e se entusiasma com a situação, querendo saber alguns desses relatos. Primeiro, pergunta sobre a Cinderela, já que ela era a princesa que levantou tal discussão. É o ponto alto da história, por isso clímax, porque é quando Laura está envolvida naquela ideia, e o pai inventa as histórias.

O desenlace é quando Laura, baseado nas histórias que o pai inventa sobre Cinderela, Branca de Neve e a Pequena Sereia, entende que todas as princesas “soltam *pum*” e que, nem por isso, deixam de ser as mais belas princesas do mundo, o que acontece no final do conto de Brenman. O conflito, deste modo, é solucionado.

Em relação ao tempo, a história não mostra indício em relação à época em que se passa, embora toda a história percorra no máximo alguns minutos, referentes ao tempo que durou o diálogo entre pai e filha, e durante a contação de histórias do pai. Há, também, a presença do tempo psicológico, ou seja, uma espécie de “lembrança” de Laura, mesmo que recente (se referia à discussão que houve na escola, naquele mesmo dia, sobre a possível flatulência de Cinderela, o que desencadeou o conflito).

Em relação ao espaço, a história se passa em um espaço fechado – dentro da casa de Laura e família –, mas há outro espaço citado, que é a escola. A história não se passa na escola, mas o conflito foi originado durante o horário em que Laura frequentava suas aulas do dia.

Analisaremos, agora, o narrador. Rosenfeld (p. 26) comenta que “O narrador fictício não é sujeito real de orações, como o historiador ou o químico; desdobra-se imaginariamente e torna-se manipulador da função narrativa (dramática, lírica), como o pintor manipula o pincel e a cor; não narra sobre pessoas, eventos ou estados; narra pessoas (personagens), eventos e estados”. Nesse caso, o livro é escrito em terceira pessoa, e o narrador não faz intervenções, servindo somente para introduzir os diálogos (em geral, apresentado de forma direta, ou seja, através de travessões), e resumir brevemente alguns trechos. A perspectiva, portanto, é de um narrador onisciente neutro, cumprindo a função somente de narrar/contar a história.

Sobre as personagens, esse conto contém poucos, o que pode ser comum, por ser uma narrativa desse gênero em específico. São eles: Laura, o pai de Laura, Marcelo e as três princesas.

Começemos pelo pai de Laura. A personagem em questão não é nomeada. Auxiliar da protagonista – Laura –, a ajuda a resolver o conflito (ao questionar se as princesas soltam *pum*), por isso é uma personagem coadjuvante, que apesar de

secundária, é importante para o desenvolvimento do enredo. Além de não ser nomeada, nenhum traço físico, emocional ou de personalidade é retratado, embora possamos listar alguns que ficam subentendidos.

Primeiramente, é possível conferir que a presente personagem é um pai presente, pois apresenta intimidade e grande companheirismo com a filha, já que ela a questiona com segurança e confiança. Além disso, parece ser paciente, pois segundo as palavras do narrador, responde Laura com “delicadeza” (BRENMAN, 2017, p. 7), além de ser criativo, afinal, improvisa as histórias sobre os *puns* das princesas, para agradar e divertir a filha, então já podemos supor também que é um pai muito carinhoso. A partir do narrador, também conferimos que “amava livros e boas histórias” (BRENMAN, 2017, p. 10), e é um grande leitor, pois tem uma biblioteca em sua casa (lugar de onde retira o livro que diz ser *O livro secreto das princesas*).

Laura é a protagonista. Ainda que traços físicos e emocionais não estejam presentes no texto, podemos supor que ela tenha aproximadamente seis ou sete anos, pois aparenta estar numa idade onde a imaginação trabalha à todo vapor. Estuda, tem amigas e um colega chamado Marcelo. Outro indício dessa idade é que, ao que tudo indica, as crianças da turma de Laura estão na famosa fase em que os meninos e as meninas geralmente se separam uns dos outros, em grupinhos concorrentes.

Ademais, podemos dizer que através do livro é possível supor que Laura gosta de livros e boas histórias. Talvez não saiba ler completamente, pois o pai a engana sobre o conteúdo do livro que retira da biblioteca – pode ser que goste muito de *ouvir* boas histórias, mas ainda não possa lê-las sozinha. A maior de suas qualidades apresentadas é, sem dúvida, ser questionadora e curiosa, pois é isso que levantou o conflito na obra.

Marcelo é um colega de Laura, que estuda em sua escola. Nada nos é dito sobre o menino, além do fato de parecer pertencer a sua turma, e que gosta de “provocar” as suas colegas meninas: justamente por esse motivo, Marcelo acusa a princesa Cinderela, popular entre suas coleguinhas, de ser “*peidona*”. A personagem, vale lembrar, não participa diretamente no enredo: está presente somente no relato explicativo de Laura, onde ela esclarece o porquê de sua pergunta ao pai.

As três princesas também não participam da história. Apesar de serem citadas, não parecem “existir” no universo fictício do livro em questão. Fazem parte do jogo de *faz-de-conta*, endossado e alterado pelo pai. Entretanto, algumas características podem ser destacadas a partir das personagens criadas dentro dessa história.

Cinderela, Branca de Neve e Pequena Sereia são as princesas que participam das histórias inventadas pelo pai de Laura. As três aparecem em meio de seus enredos originais, com seus conflitos consagrados, mas com uma diferença social: nas histórias do pai de Laura, as três princesas – bem como todas as outras – tiveram episódios de liberação de gases intestinais registrados num grande livro chamado *O livro secreto das princesas*.

Cinderela aparece numa situação de ansiedade antes do baile, em que ingere um grande número de barras de chocolate escondidas pela madrasta e por isso acaba eliminando gases na frente do príncipe, que não nota por ter ocorrido assim que os sinos do relógio, camufladamente e felizmente, soaram ao dar meia noite. Branca de Neve, por sua vez, acaba passando por situação parecida – motivo, aliás, por seu desmaio duradouro – porque se alimentava de muitas coisas “pesadas” e gordurosas, as quais os anões tinham em seus armários. A Pequena Sereia, no entanto, conseguia disfarçar bem seus deslizes, pois quando liberava seus gases, culpava as algas marinhas pelas bolhas que se formavam na água.

Ansiedade, fome, esperteza, e até mentira, são coisas as quais não costumam estar contidas em histórias infantis, isso porque as personagens em geral são idealizadas – principalmente em se tratando de personagens mulheres.

Assim, vamos para a terceira parte dessa análise, que é sob a perspectiva de representação do gênero feminino através das páginas do livro em questão.

Já vimos até aqui que a cultura ocidental é fundada sob determinados conceitos opostos, como o bem e o mal, o branco e o negro. O homem e a mulher é outra dessa dicotomia fundante, o que a crítica feminista chama de binarismo. O binarismo é construído pela diferença, que foi sua vez é estabelecida socialmente, até que seja praticamente naturalizada pela cultura. É certo para alguns, então, por exemplo, que a mulher tenha a obrigação de ser meiga, educada, higiênica, sorridente, enquanto do homem é cobrada a rigidez, seriedade. E, assim, são estabelecidas as diferenças e, como consequência, as hierarquias sociais.

A diferença sexual, enraizada na natureza e desejada por Deus, foi o argumento subjacente à socialização do homem e da mulher no século 19, quando sérias reflexões estavam sendo feitas a respeito. Uma ideologia da subserviência, inferioridade intelectual (o da adágio popular inglês “o cérebro popular pesa três libras e meia; o da mulher, duas libras e onze onças”), submissão, corrupção sexual formaram um processo de independência erroneamente atribuída à diferença sexual e não à hierarquia de **poder** (BONNICI, 2007, p. 61, grifo do autor)

Algumas coisas até mesmo como a desobediência na infância, por exemplo, é lidada de forma diferente com meninos e meninas. Às meninas, cobramos a organização e limpeza dos cadernos, enquanto “garranchos” e falta de cuidado dos meninos é perdoada pela delicadeza não ser “natural” de seu gênero. Ainda, é dito às meninas que não sentem com as pernas abertas, mas sim como “mocinhas”, pois sentar de pernas abertas, de qualquer jeito (ou simplesmente do jeito que *quiser*) é “coisa” de menino. Desse modo, corpos são controlados e dominados, a partir do básico, e assim doutrinados em prol de um estereótipo por vezes inalcançável de feminilidade.

Não é raro ver, na rua, homens escarrando o chão, passeando sem camisa, urinando atrás da árvore. Atitudes que, reprováveis ou naturais, enfim, são consideradas abomináveis e improváveis de serem feitas por mulheres, que se fizerem, com certeza serão julgadas. Da mesma forma, são vistas atitudes como a infidelidade, ou mesmo o fato de uma pessoa ser considerada “namoradora”: se a pessoa no caso for do sexo biológico masculino, será dito que é “normal”, faz parte de seu “caráter”. Já mulheres, serão veemente julgadas como se fossem imorais e inferiores.

A própria educação escolar feminina (que inclusive por tardia) é marcada com o agravante sexista, como não poderia deixar de ser. Sobre a diferença na educação escolar de meninos e meninas no Brasil Colônia, Bonnici (2007) comenta:

Aos primeiros instruíam-se a leitura e a aritmética e, mais tarde, os mais promissores eram enviados a Portugal para estudar teologia ou direito; às segundas (filhas de gente abastada) ensinavam-se alguns trabalhos manuais estereotipados, como música, bordados, orações (p. 73)

Desse modo, é possível conferir que tudo aquilo que a sociedade dava maior valor (a lei, a religião, a ciência) era reservado aos homens, enquanto os trabalhos considerados inferiores em relação ao seu valor, era restrito às mulheres, àquelas

somente, inclusive, que tinham condição financeira para arcar com isso, o que mostra que a divisão sexual sofre hierarquização social e econômica, e vice e versa, como num desdobramento de relações de poder hierarquizados, como já vimos na primeira parte deste estudo.

Os grandes cânones, como já foi dito, escritos prioritariamente por homens brancos e europeus, preservam em muitos níveis todas essas diferenciações, perpetuando a diferença. Por isso que, nessa pesquisa, procuramos obras, dentre as selecionadas pelo PNBE, que ofereçam uma via alternativa. Ilan Brenman, em sua obra *Até as princesas soltam pum*, escrito em 2008, é um exemplo, e isso pode ser conferido desde sua personagem principal.

Laura, como já vimos, é uma criança de cerca de seis ou setes anos, que tem como característica marcante o fato de ser uma menina curiosa, questionadora, imaginativa e esperta. Tais características, importantes na carreira, por exemplo, de um cientista, são mais comumente encontrados em personagens do sexo masculino, enquanto aspectos como beleza, timidez, decência, são as características mais observadas em personagens do sexo feminino. Sobre o estereótipo, Bonnici (2007) comenta que “timidez, recato, silêncio e comportamento passivo” (p. 73) constituem os traços esperados na construção de uma personagem do sexo feminino.

Laura, desse modo, contraria a expectativa e aparece como uma personagem que vai contra os estereótipos. Ao invés de uma personagem tipo, é um protótipo: construção original de uma menina que se destaca por algo além da *beleza*. Tem dúvidas e questiona; deduz e supõe.

Da mesma forma, as personagens criadas e complementadas por seu pai fogem à regra: enquanto a expectativa em relação às princesas está sempre relacionada à limpeza, delicadeza, recato e silêncio, as princesas de Ilan Brenman soltam *pum*, e por vezes barulhentos. Sendo algo natural da fisiologia humana, parece no mínimo estranho que alguns temas como gases intestinais pareçam como tabus, quase indizíveis na nossa sociedade, quando relacionados ao tema mulher, por aparentemente irem contra o ideal de feminilidade.

Entretanto, as novas Cinderela, Branca de Neve e Pequena Sereia, dessa vez relidas por Ilan Brenman, servem de uma espécie de anti-bailarina da *Ciranda da Bailarina*, de Buarque e Lobo, ou simplesmente desmentem esse mito: até as princesas soltam *pum*! E por que não? Se todos soltam, porque só as princesas não soltariam? Por que não elas?

Ilan Brenman constrói um texto paródico ao dar uma característica natural de forma escandalosa e até ridícula, afinal, a Branca de Neve, por exemplo, desmaia com o cheiro do próprio gás: primeiro, desconstrói as diferenças, quando o pai de Laura assinala que sim, princesas soltam *pum*, como todos nós; segundo, satiriza a “pureza” da feminilidade de personagens idealizadas por meio da paródia. Hutcheon (1991) comenta que esse recurso é a forma “[...] assumida pela heterogeneidade e pela diferença [...] e constitui uma transgressão autorizada, pois sua irônica diferença se estabelece no próprio âmago da semelhança” (p. 95).

Além da paródia, podemos considerar que ao modificar a história, a narrativa pode ser analisada como uma espécie de reescrita, outro recurso também utilizado para desconstruir estereótipos. Bonnici (2007) comenta que:

[...] a reescrita é um fenômeno literário, usado extensivamente em diversas literaturas, através da qual um novo texto literário é criado a partir de lacunas, silêncios, alegorias, metáforas e ironias existentes no texto geralmente “canônico” (p. 228)

Assim como *O Fantástico Mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira, anteriormente analisado ao longo deste trabalho, a obra de Brenman utiliza-se do conhecimento popular e apoia-se nele, apostando na alteração como recurso de divertimento, o que resulta, além disso, num material original e que, de certa forma, não contribui com sua parcela para a reprodução de estereótipos relacionados ao gênero feminino.

Assim, as personagens princesas assumem características que fogem o esperado, e Laura também, já que é representada como uma menina audaciosa e curiosa. Tais personagens vão além do óbvio e fazem com que a obra se transfigure como uma leitura alternativa para quem busca histórias infantis que contemplem diversidade e, ao menos, não disseminam o estereótipo de gênero, ao conter representações que extrapolam os conceitos tradicionais de feminilidade.

4.3 PRÍNCIPES E PRINCESAS, SAPOS E LAGARTOS: HISTÓRIAS MODERNAS DE TEMPOS ANTIGOS (1989), DE FLÁVIO DE SOUZA

A terceira e última obra de literatura infantil a ser analisada é o livro *Príncipes e Princesas, Sapos e Lagartos – Histórias modernas de tempos antigos*, de autoria

de Flávio de Souza. Nascido em 1955, além de escritor, o paulista Flávio de Souza é ator, diretor, roteirista e ilustrador. Autor da conhecida peça teatral *Fica comigo esta noite* (1988), estrelada por Maria Orth, seu trabalho mais conhecido foi *Castelo Rá-Tim-Bum*, célebre programa televisivo dos anos 1990.

Seu primeiro livro, já de literatura infantil e juvenil, de 1986, chama-se *Vida de cachorro*. Depois dele, vieram vários livros também infantis e juvenis, e alguns outros voltados para adultos. O livro de sua autoria que buscamos analisar, *Príncipes e Princesas, Sapos e Lagartos – Histórias modernas de tempos antigos*, leva ilustrações de Paulo Ricardo Dantas, foi lançado em 1989²⁹.

Assim como o livro de Bandeira, a partir do índice já podemos conferir que o próprio formato dessa obra não segue os modelos tradicionais. As 76 páginas dessa obra, divididas em 17 capítulos, alternam entre uma história longa, outras curtas e outras curtíssimas (como o próprio autor comenta na Apresentação do livro).

A história grande, intitulada “Miranda e Leo Lorival”, é uma narrativa dividida em 5 capítulos (1, 5, 9, 13 e 17), intercalados pelas demais historinhas, presentes nos demais 12 capítulos. Esses 12 capítulos restantes são divididos em 4 pequenos contos e 8 narrativas ainda menores, que o autor chama de “Retratos”, basicamente textos que descrevem brevemente alguma curiosa personagem.

Entre os 4 pequenos contos, há a história “O dragão que era lagarto”, “Dois beijos”, “Dois sapos” e “O casamento do príncipe Arnaldo”. Já os 8 retratos são enumerados de 1 a 8, e intitulados, respectivamente: “O pequeno príncipe”, “Príncipe Felisberto do Reino de Plum”, “Princesa Silvana do reino de Vronka”, “Princesa Úrsula da Bronislávia”, “Princesa Linda Laço-de-Fita”, “Príncipe Margarido Sobre-as-Ondas”, “Príncipe Ferdinando Longalíngua” e “Princesa Nenúfar Elfo-Elfa”.

Todas as histórias são independentes entre si, apresentando como principal semelhança o fato de se passar no mesmo universo imaginário, ou seja, nos diferentes reinos que ficam entre as Terras Baixas e as Terras Geladas, durante o contexto da chamada Guerra dos Mil e Um Anos.

Além disso, todas tratam de histórias de príncipes e princesas, que exploram diversos recursos esse tipo de temática, como feitiços e maldições, batalhas, amores, beijos, casamento, sapos e dragões. Todos os elementos clássicos, mas

²⁹ Nota-se que foi lançado três anos após o livro de Pedro Bandeira, e, além disso, foi publicado pela editora FTD, de São Paulo, e, assim como O Fantástico Mistério de Feiurinha, faz parte da Coleção Terceiras Histórias.

que na maioria dos textos presentes nesse livro, ganham uma nova roupagem, como o próprio subtítulo já diz: são *Histórias modernas de tempos antigos*.

Desse modo, são apresentados para o leitor personagens curiosas, surpreendentes e diferentes, que fogem à regra das histórias mais conhecidas de Literatura Infantil, os atemporais contos de fada.

Como o livro traz um número grande de histórias, divididas, como já dito, em 13 (uma história longa, quatro contos e oito retratos), decidimos escolher somente algumas para analisar. Já que nosso objetivo primordial com a análise dessas obras é identificar representações femininas e diversidade em textos de Literatura Infantil, as histórias escolhidas foram as que trazem tais temas com mais evidência.

Assim, as histórias selecionadas para análise foram três contos e dois retratos: o conto “O dragão que era lagarto”, o conto “Dois beijos”, o conto “O casamento do Príncipe Arnaldo”, o Retrato Nº 4 “Princesa Úrsula da Bronislávia” e o Retrato Nº 6 “Príncipe Margarido Sobre-as-Ondas”.

Primeiramente, realizaremos um breve resumo do enredo de cada uma das cinco narrativas, e após isso, analisaremos seus enredos de duas maneiras, como foi feito com *O Fantástico Mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira, e *Até as princesas soltam pum*, de Ilan Brenman: será feita a análise da narrativa, e depois, culminaremos no nosso objetivo principal deste estudo, que é a análise das representações e relações de gênero presentes nas histórias selecionadas.

4.3.1 O DRAGÃO QUE ERA LAGARTO

O primeiro conto que resumimos é a narrativa “O dragão que era lagarto”. Como já dito, todas as histórias desse livro fazem parte do mesmo universo: nos reinos localizados entre as Terras Baixas e as Terras Geladas, durante a Guerra dos Mil e Um Anos. No caso dessa narrativa em especial, a história se passa no reino de “Brondolândia”.

Trata-se da história de uma princesa que foi aprisionada por um mago numa torre de cristal. O narrador conta que isso aconteceu porque o pai da princesa, o rei Brondo, era uma pessoa má, e o mago decidiu castigá-lo por não aguentar mais ver os camponeses sendo maltratados por ele. A única forma de salvar a princesa que

estava trancafiada na torre de cristal era se um corajoso príncipe matasse o dragão que a guardava.

O narrador comenta que a princesa estava desesperada porque já estava na “hora” de se casar, e até então, nenhum príncipe tentou salvá-la. O mago havia dado um binóculo para a princesa avistar seu dragão – que, na verdade, era um lagarto que fora contratado pelo mago para fingir ser um dragão, ampliado nas lentes do binóculo.

Além do binóculo, o mago ainda havia dado a princesa um microfone e um amplificador de som, para que assim que a princesa avistasse um príncipe passeando pelas redondezas, ela pudesse chamá-lo e implorar pelo ato heroico de salvá-la. E foi isso que a princesa fez. Assim que avistou o príncipe a cavalo, ela gritou: “– Socorro! Socorro! Gentil príncipe, venha me salvar! Aqui, no alto dessa torre de cristal! Sou uma bela princesa, sei ler, escrever e cozinhar! Salve-me deste castigo matando o dragão [...]” (SOUZA, 1989, p. 20).

Entretanto, o príncipe foge às regras quando se mostra com medo de enfrentar o dragão e salvar a donzela:

Nem bem ouviu a princesa dizer “dragão”, o príncipe, que antes parecia estar muito interessado, saiu galopando a toda velocidade, olhando para os lados, como se não tivesse ouvido nada (SOUZA, 1989, p. 20)

A princesa ficou decepcionada, mas o lagarto (que temia morrer ou, no mínimo, perder o emprego após enfrentar um príncipe) sorriu aliviado. No dia seguinte, outro príncipe passou por ali, e dessa vez, não fugiu com medo. Entretanto, quando este viu que o dragão na realidade era um lagarto, ficou ofendido, pensando se tratar de uma brincadeira. O príncipe vociferou:

– Quem você pensa que eu sou? Um aprendiz de caçador? Não! Sou o grande príncipe Cirino Bota-Preta, guerreiro, valente e garboso! Não tenho tempo a perder com brincadeiras e não gosto que me façam de palhaço! E foi-se embora também, sem olhar para trás, indignado (SOUZA, 1989, p. 20)

Mais um terceiro príncipe passou ali e, dessa vez, não ficou com medo, logo percebendo que se tratava de um lagarto, mas também não se sentiu ofendido. Ia logo subindo a torre de cristal quando o lagarto explicou sua situação, pois como dito, temia perder o emprego. Esse terceiro príncipe se apiedou da história do

lagarto, e fugiu, fingindo temê-lo. A princesa, mais uma vez frustrada, decide tomar uma decisão:

A princesa, que já tinha preparado sua bagagem pensando que ia ser salva, ficou triste. Aí ficou brava. Então ficou fura da vida e resolveu ela mesma descer e lutar com o dragão. Quando viu o lagarto, teve vontade de rir. Mas fechou a cara, chutou o bicho para longe e, pegando sua mala e sacolas, saiu feliz pela floresta, a caminho da cidade do reino, pronta para arranjar um príncipe para se casar (SOUZA, 1989, p. 21)

No meio do caminho, encontra princesas que lavavam seus cabelos na beira de um rio, e lá conversaram sobre a dificuldade de casar com príncipes “hoje em dia”. Elas comentam:

- Os príncipes hoje em dia não querem mais casar com princesas comuns!
 - Eles só se interessam por princesas “difíceis”!
 - Só estão arrumando marido as princesas presas em torres, cavernas e grutas guardadas por leões, ursos e dragões!
 - Mas está caro contratar esses bichos!
 - E o preço do aluguel de torres, cavernas e grutas está altíssimo!
- (SOUZA, 1989, p. 22)

A princesa, ao saber das dificuldades comentadas pelas princesas, decide voltar para sua torre de cristal e traça um grandioso plano: emprega mais uma vez o lagarto, prometendo que ele virá morar em seu castelo, caso ela consiga se casar; contrata um artista de circo para ensiná-lo a simular que solta fogo pela boca, afinal, o lagarto deveria atuar como se fosse um dragão de verdade; por último, compra uma lente de aumento imensa, para que o lagarto pareça grande e ameaçador.

Assim, com tudo arquitetado, um príncipe aparece e “luta” com o suposto dragão, que também finge ser derrotado, deixando o príncipe orgulhoso de sua “bravura”. A princesa se casa, tem filhos, e vive feliz para sempre, com o querido inquilino lagarto.

Agora que traçamos o resumo do enredo da história, analisaremos alguns aspectos narrativos presentes da história. Primeiramente, focalizaremos os cinco elementos bases de uma narrativa: o enredo, o tempo, o espaço, as personagens e o narrador.

Em primeiro lugar, é importante constatar que se trata de um conto porque, assim como *Até as princesas soltam pum*, e, diferentemente de *O Fantástico Mistério de Feiurinha*, a história é descrita de maneira bem mais “resumida”, citando somente os acontecimentos principais, e as personagens (que no conto são menos

numerosos) não são descritas detalhadamente. Além disso, o conflito é restrito num único problema.

Dito isso, seguimos a análise dos elementos principais da narrativa, começando pelo enredo. Já vimos também que o enredo é dividido em quatro partes, sendo elas: exposição, desenvolvimento, clímax e desfecho.

A exposição, como vimos, geralmente coincide no início. Nesse conto, não acontece diferente: as primeiras linhas iniciais são dedicadas para dar ao leitor uma breve ideia dos fatos acontecidos até aquele momento da história. Ou seja, o fato de haver uma princesa presa numa torre de cristal; presa, inclusive, por um mago, que dedicou castigar o rei, pai da princesa, por ser mal, e prejudicar os camponeses.

O desenvolvimento se dá durante a “visita” dos três primeiros príncipes, e a “tentativa”, por parte da princesa, de ser salva; tentativas falhas, por sinal. A partir daí, e como resultado disso, vem o ponto mais alto da história, o clímax.

O clímax de *O dragão que era lagarto* acontece quando a princesa, cansada de ter de esperar que um príncipe consiga salvá-la, decide descer ela mesma da torre de cristal e enfrentar o dragão – que, mais tarde ela percebe, não passa de um lagarto contratado pelo mago. Assim, após saber que para se casar ela teria que tornar sua salvação mais “difícil” (pois segundo as princesas que ela encontra lavando os cabelos no rio, os príncipes de “hoje em dia” não querem saber de princesas “fáceis”): ao contratar um artista de circo para “treinar” o lagarto, para que este se pareça com um dragão, com a ajuda da lente imensa, a princesa conseguiu criar um ambiente aterrorizante para um príncipe que queira demonstrar que é corajoso.

Por fim, o desfecho se dá quando a princesa finalmente é salva por um príncipe – que supostamente sai vitorioso e derrota o “dragão”, ou ao menos é isso que foi encenado pelo lagarto – e eles vivem felizes para sempre.

Em relação ao tempo e ao espaço contido na narrativa, vê-se que, por ser um conto, o tempo percorrido durante o enredo parece breve, resumido, levando provavelmente poucos dias para se desenvolver. Os três primeiros príncipes aparecem pela redondeza da torre de cristal um dia após o outro, o que pode ser conferido nos termos que iniciam alguns parágrafos como “No dia seguinte”, “No outro dia” (SOUZA, 1989, p. 20). O ritmo do conto, inclusive, é rápido: além do tempo presente no enredo, termos como “voltou correndo” (SOUZA, 1989, p. 22), “meia hora depois” (SOUZA, 1989, p. 23), “pouco tempo depois” (SOUZA, 1989, p.

24) dão a sensação de velocidade ao leitor, o que confere a obra um clima de vivacidade.

Em relação à época que se passa a história, o enredo traz alguns indícios de contradição. Primeiro porque as histórias presentes no livro são apontadas como sendo histórias de tempos longínquos, como de praxe das histórias fantásticas, principalmente as que têm relação com reinos encantados, príncipes e princesas. O teórico alemão Anatol Rosenfeld comenta sobre tal recurso nos contos de fadas:

O pretérito é mantido com a função do “era uma vez”, mero substrato fictício da narração, o qual, contudo, preserva a sua função de “posição existencial”, de grande vigor individualizador, e continua “fingindo” a distância épica de quem narra coisas há muito acontecidas (ROSENFELD, 1976, p. 26)

Porém, o texto em questão contém em seu enredo alguns objetos os quais não condizem com tais épocas distantes temporalmente: o microfone e o amplificador de som.

Contudo, é claro que tal contradição não tem efeito negativo sob a história: ao contrário, contribui para a construção de humor: ‘O leitor, parceiro da empresa lúdica, entra no jogo e participa da “não-seriedade dos quase-juízos e do “fazer de conta”’ (ROSENFELD, 1976, p. 21).

O espaço, como acontece nas demais histórias de *Príncipes e Princesas*, *Sapos e Lagartos*, se refere à reinos presentes entre as Terras Geladas e as Terras Baixas. No caso desse conto, se passa no reino de Brondolândia. Entretanto, podemos dizer que, além disso, a protagonista percorre algumas localidades ao longo da história: primeiramente ela está trancafiada na torre de cristal; depois desce e foge pela floresta; vai parar na beira de um lago, onde encontra princesas lavando o cabelo; acaba voltando para a torre de cristal com um plano em mente e, por fim, a história termina com a princesa casada em seu castelo. A quantidade de lugares rapidamente deixados pela princesa também contribuem para a criação do ritmo do texto.

Em relação às personagens, temos os seguintes personagens presentes no conto: a princesa, o mago, o rei Brondo, o lagarto, o primeiro príncipe, o segundo príncipe, o terceiro príncipe, o último príncipe, as princesas que lavavam seus cabelos no lago e o artista de circo.

O mago e o rei Brondo só são citados, não aparecendo de fato na história. Entretanto, é possível pressupor algo inédito: na introdução da história, ficamos sabendo que, ao contrário das histórias tradicionais, o “vilão” dessa história não é o mago, ainda que ele tenha aprisionado a princesa na torre de cristal. Ao contrário, a personagem mais malvada, dos relatados, é o próprio pai da princesa, o rei Brondo, que segundo o narrador, maltratava os camponeses, gerando a ira do mago. O rei Brondo aparece como culpado dos infortúnios de sua filha.

Ela, a princesa, por sua vez, é a protagonista de sua história. Podemos dizer que todas as personagens são representadas de forma plana, uma vez que não apresentam complexidade em sua construção e nem descrição de suas principais características físicas ou vestimentas. Entretanto, tratando-se da princesa, podemos supor alguns aspectos de sua personalidade. Isso porque suas atitudes são, de certa forma, diferentes no início da história e no fim da mesma. Primeiramente, ela aparece um tanto quanto desesperada para se casar: a aparente “donzela em perigo” só queria saber de ser salva para que pudesse enfim se casar, pois “já estava na hora”:

A princesa vivia chorando e puxando os cabelos, desesperada, porque já estava na hora de se casar e nada de um príncipe aparecer para tirá-la da prisão de cristal (SOUZA, 1989, p. 19)

Porém, a partir da terceira decepção (após não ser salva pelo terceiro príncipe), ela teve uma mudança de atitude: “[...] ficou triste. Aí ficou brava. Então ficou fura da vida e resolveu ela mesma descer e lutar com o dragão” (SOUZA, 1989, p. 21). A personagem passa a cumprir um papel ativo na própria vida, não só quando decide lutar com o dragão para se libertar (antes de saber que não havia dragões), mas também quando decide arranjar ela mesma um marido para si, e também quando toma as rédeas da situação manipulando o ambiente de salvamento.

A próxima personagem que iremos analisar é uma personagem um tanto diferente. Schüler comenta que são papéis representados na ficção por:

[...] pessoas, fenômenos da natureza, deuses, animais ou qualquer outro elemento capaz de gerar ação ou de sofrê-la. Até a linguagem como acontece no romance contemporâneo pode assumir caráter de personagem. Geralmente identificadas por nomes próprios, as personagens podem ser designadas por pronomes, referências vagas, símbolos, iniciais. As personagens podem apresentar

qualidades típicas e fixas ou podem mostrar-se ambíguas e sofrer alterações profundas no transcorrer da narrativa a ponto de fugir a toda tentativa de caracterização (1989, p. 83)

Baseando-se na citação acima, é possível afirmar que esta obra, diferente das obras analisadas de Bandeira (1986) e Brenman (2017), há personagens que não são humanos, mas sim, um animal, algo bastante comum em fábulas. No caso do conto em questão, temos uma personagem que é um lagarto.

O lagarto é descrito como um bicho simpático e sorridente, ainda que saiba fazer uma expressão amedrontadora para a princesa quando esta o olhava do binóculo. Contratada pelo mago para fingir ser um dragão, esta personagem teme ser morta por um príncipe destemido, ou, no mínimo, perder o emprego. Mais tarde, se alia à princesa em seu plano infalível, por troca de moradia ao fim da trama.

As princesas que lavavam seus cabelos no lago e o artista de circo são personagens também extremamente secundárias, realizando papéis pequenos na trama. Não há características relevantes a serem comentadas, a não ser que contribuem para o progresso do enredo: as princesas orientam os próximos passos da protagonista, e o artista de circo auxilia em seu plano de casamento.

O primeiro príncipe a passar, a cavalo, pelas redondezas da torre de cristal, pode ser classificado como uma personagem atípica em contos de fada: de todo príncipe se espera características relacionadas à bravura, à coragem, e, em vez disso, o príncipe em questão fugiu quando ouviu a palavra “dragão” no amplificador da princesa.

Já sobre o segundo príncipe, que passeia por aquela localidade no dia seguinte do episódio descrito no parágrafo acima, podemos dizer que ele peca por outro motivo: se o primeiro príncipe falha por medo, este falha por vaidade, uma vez que, ao perceber que se tratava de um lagarto, e não de um dragão, sente-se ofendido e ultrajado, perdendo a oportunidade de conhecer talvez sua futura esposa.

O terceiro príncipe, que também não salva a princesa, foi o único que não foi “enganado” pela situação, e nem se sentiu ofendido. Ao contrário, mostra-se dotado de empatia ao perceber que se salvasse a princesa iria deixar o lagarto desempregado. Assim, forja uma cena em que demonstra estar aterrorizado, deixando o local: a princesa continuou prisioneira, mas ao menos o lagarto continuava empregado.

O último príncipe, quarto a aparecer aos redores da torre de cristal, acaba participando de uma situação diferente da anterior: até o terceiro príncipe fugir, a princesa acreditava que se encontrava realmente prisioneira de um dragão, mas após descobrir a farsa, a esperta princesa arquiteta um plano onde o cenário é de fato assustador, onde seu amigo lagarto interpreta da melhor forma possível – após ser treinado por um artista de circo – um dragão que solta fogo, e isso só melhora com a ajuda da lente que o faz crescer de tamanho aos olhos do desavisado.

Assim que superado aquele cenário, o quarto príncipe, orgulhoso de seus feitos (ainda que totalmente tramados e preconcebidos), casa-se com a princesa, demonstrando-se como um exemplo de príncipe apaixonado pelo próprio ego.

Em relação ao tipo de narrador, temos um narrador onisciente, ou seja, a perspectiva adotada é a da terceira pessoa do plural. Assim, não temos traços explícitos da “opinião” do narrador sobre as personagens, já que tal tipo de narrador funciona como entidade e não participa ativamente da história.

Em relação às representações de gênero contidas nessa obra, podemos notar que, primeiramente, nos é apresentada uma história aos moldes das histórias mais clássicas: a princesa trancafiada numa torre, esperando que alguém a salve, poderia ser uma referência a conhecidíssima Rapunzel. A princesa Rapunzel é uma famosa personagem de contos populares da oralidade, que foi, assim como a Branca de Neve, registrada pra a posterioridade pelos irmãos Grimm. Dotada de longas tranças, a princesa vivia prisioneira numa altíssima torre, esperando ser liberta por algum heroico príncipe.

Entretanto, a primeira diferença entre a princesa do reino de Brondo com a princesa Rapunzel, além da ausência (pelo menos, aparente) de longas tranças por parte da princesa do conto de *O dragão que era lagarto*, é o fato de que, ao passo que Rapunzel inocentemente espera ser libertada e acaba se casando e vivendo “felizes para sempre”, o objetivo predeterminado de nossa protagonista é se casar, e intenciona isso de forma tão intensa, que acaba sendo exagerado.

Entretanto, a princesa em questão não espera inerte em sua torre. Tanto trama que quando seu príncipe chega ao território, acredita realmente no cenário cheio de obstáculos, e sente-se vitorioso ao salvar a suposta donzela em perigo, que mais tarde se torna sua esposa. Nada, além disso, nos é dito sobre a personagem, mas podemos compreender, a partir da história, e a partir das falas das princesas que lavam os cabelos nos rios, que os príncipes de “hoje em dia”, segundo (ou seja,

no contexto do conto) só casam após terem se sentindo vitoriosos ao ultrapassar terríveis obstáculos; obstáculos, vale lembrar, que aparentemente *todos* sabem que são falsos: os bichos (leões, ursos, dragões) são contratados (e caríssimos, segundo as princesas, como podemos conferir no diálogo transcrito), bem como os locais amedrontadores (cavernas, torres), que por sua vez são alugados. O casamento entre príncipe e princesa, tão único e ingênuo como em geral são retratados nos clássicos, aqui aparece falso, hipócrita, e nada belo, a ponto de ser ridicularizado e caricato.

Em vista disso, podemos perceber três pontos: a princesa é lutadora; busca o que deseja, influencia seu ambiente, chegando até a decidir lutar com o dragão que a guardava para se livrar daquela prisão; o príncipe com quem se casa, entretanto, personagem vaidosa, é manipulado, nada menos que um fantoche na história; o casamento das princesas não passa de algo explicitamente fantasioso e nada desejável, como costumam ser os irreais casamentos imaginados e incentivados para as meninas a partir de seu nascimento.

Sobre esse primeiro ponto, podemos dizer que a princesa em questão é uma personagem que transita entre dois extremos em sua trajetória: passa de personagem de comportamento “esperado”, subalterna e indefesa, o que se espera de uma mulher, para personagem ativa, lutadora, forte e corajosa, características geralmente associadas às personagens masculinas. Percebe-se que nos contos de fadas clássicos, a princesa sempre está numa posição frágil, delicada, esperando ser salva. Branca de Neve, indefesa e ingênua, fora envenenada, e em sono eterno dormiu até a chegada do príncipe; o mesmo fez Bela Adormecida, após furar seu dedo numa agulha, e cair em maldição; Cinderela, vítima de sua madrasta e irmãs, presa e explorada, até vir o príncipe para salvá-la; e assim por diante, para citar as mais conhecidas.

Bonnici (2007) em seu livro sobre teoria crítica literária feminista, que explora conceitos e tendências comenta sobre a vitimização, que é para ele a “[...] condição da mulher quando é reduzida à objetificação devido à opressão proporcionada pelo patriarcalismo” (p. 264). É possível perceber que todas as princesas citadas anteriormente estão em posição de vítimas (presas, exploradas, adormecidas), postas em posição de passividade extremas (geralmente por conta de outras *mulheres más*, feiticeiras, bruxas, motivadas pela *inveja*), e são *sempre* salvas por *homens bons*, ou seja, príncipes corajosos, belos e ricos (sem falar que sempre são

brancos e europeus), refletindo o patriarcalismo latente de nossa cultura, que necessita e resulta, automaticamente, na subjugação da mulher. Sobre o significado do termo “patriarcalismo”, Bonnici explica:

[...] o patriarcalismo é um sistema de organização social historicamente específico e caracterizado por uma grande família chefiada por um patriarca. [...] Na teoria feminista, o patriarcalismo é definido como o controle e a repressão da mulher pela sociedade masculina e parece constituir a forma histórica mais importante da divisão e opressão social. É um vazio conjunto universal de instituições que legitimam e perpetuam o poder e a agressão masculina (BONNICI, 2007, p. 198)

Em contraponto à essa passividade resultante da hierarquização expressa acima, hoje em dia, com a retomada de temas associados ao feminismo e ao empoderamento feminino, termos em inglês como “*girl power*” e “*fight like a girl*” (em tradução livre “poder feminino” e “lute como uma garota”) vieram à tona por todo o Ocidente. Termos como *power* e *fight*, ou seja, poder e luta, geralmente são associados aos homens, e tais frases surgem como forma de mostrar que mulheres podem ser tão poderosas, lutadoras e fortes como os homens.

No conto *O dragão que era um lagarto*, a princesa primeiramente estava em posição subalterna: fora trancafiada por um *homem* – o feiticeiro – por *culpa* de seu pai, outro *homem*, o que foge um pouco do clássico, ainda que endosse claramente a subalternidade da personagem naquele período da história. Por isso, até então, sua história parecia com os contos tradicionais. Entretanto, no desenvolver do enredo, percebemos que o conto começa a evoluir para uma satirização dos contos clássicos.

A princesa assume um comportamento *moderno*: literalmente *cansa* de ficar esperando o “amado”. E nesse meio tempo, duas “farsas” são expostas: o “amado” tinha que ter o ego acariciado para que o “salvamento” se concretizasse, o que desconstrói a visão romântica idealizada do amor comumente recorrida nas histórias clássicas e ainda nas histórias voltadas para meninas, de diferentes épocas; e que o próprio “perigo” era uma ilusão: o dragão que a guardava não passava de um lagarto.

É como se o narrador contasse que todas as histórias antigas que inspiram belíssimos sonhos não passassem de um combinado entre magos, príncipes e princesas. Uma grande enganação: as princesas enganavam os príncipes, fingindo crer que eram corajosos, quando na realidade os monstros e as suas prisões

(cavernas, torres) eram contratados/alugados. É nesse ponto que ocorre a intertextualidade (uma vez que, assim feito, a história cruze com as histórias clássicas, desmentindo-as) e a paródia (por satirizar a “estrutura” clássica dos enredos dos contos universais).

E, acima de tudo, dá voz e autoridade sobre sua própria vida à princesa, que deixa de ser passiva, esperando seu príncipe no alto de sua torre: desce, pretende vencer o dragão e, no fim das contas, trama ela própria seu salvamento e “fisga” o príncipe para se casar. Enfim, a princesa, indo contra a “tradição da passividade, comodismo, e impotência diante do patriarcalismo” (BONNICI, 2007, p. 18), ou seja, passa a assumir, geralmente legada aos homens, a posição de *agente*:

Na teoria feminista e em todas as teorias referentes ao oprimido, a agência é a capacidade de agir sobre as circunstâncias históricas e sobre os eventos ou com a própria autonomia ou na medida em que o campo ideológico em que se opera potencializa as atividades da pessoa (BONNICI, 2007, p. 18)

Em relação às representações masculinas contidas nos príncipes, pode-se dizer que o conto também ousa em retratar de forma original. O primeiro príncipe foge de medo ao ouvir a princesa proferir que estava guardada por um dragão, o que foge a norma, já que personagens masculinas, ainda por cima príncipes, geralmente são dotadas de coragem e bravura. O segundo, em contrapartida, é prejudicado por sua vaidade extrema – sente-se “ultrajado” ao ver que não precisaria enfrentar um dragão, já que este era apenas um lagarto, e acaba deixando a localidade.

Tais características podem ser encontradas também no último príncipe, que por sua vez, é aquele que finalmente (ainda que previamente organizado) salva a princesa e com ela vive feliz para sempre. Isso acontece porque a princesa, alertada pelas princesas que lavavam seus cabelos no lago, fica sabendo que os príncipes “de hoje em dia” só querem princesas “difíceis” e, assim, decide que iria planejar todo um cenário “assustador”, para príncipe nenhum botar defeito e que assim, depois de supostamente salvá-la, se sentiria grandioso e corajoso o bastante. Ou seja, a partir da afirmação das princesas dos lagos, era preciso “engrandecer” um príncipe (ainda que forjando e enganando-o) para tê-lo, demonstrando que tais personagens são bastante vaidosas.

Bonnici (2007) comenta que a auto-estima feminina e masculina são construídas de modos diferentes, e relaciona a auto-estima com o narcisismo (p. 27). Na psicanálise, que como toda Ciência, também é um aparato ideológico, não deixando de ser alheia e refletindo assim nossas convenções sociais, a elas se aliando, baseando e endossando, Freud comenta:

As mulheres, especialmente se forem belas ao crescerem, desenvolvem certo autocontentamento que as compensa pelas restrições sociais que lhes são impostas em sua escolha objetal. Rigorosamente falando, tais mulheres amam apenas a si mesmas, com uma intensidade comparável à do amor do homem por elas. Sua necessidade não se acha na direção de amar, mas de serem amadas; e o homem que preencher essa condição cairá em suas boas graças (FREUD, 1976, p. 234)

Desse modo, para Freud, na década de 1910, a vaidade e o egoísmo seriam uma característica natural da mulher. Em contrapartida, menos de uma década depois, Virgínia Woolf comenta, que ao contrário, a figura das mulheres geralmente são inferiorizadas pelos homens, e isso se deve muito ao chamado “efeito espelho”, o qual Woolf explica:

As mulheres têm servido há séculos como espelhos, com poderes mágicos e deliciosos de refletir a figura do homem com o dobro do tamanho natural. Sem esse poder, provavelmente, a terra ainda seria pântanos e selvas. As glórias de todas as nossas guerras seriam desconhecidas (WOOLF, 2014, p. 54)

Podemos conferir que é isso que ocorre na história em questão: a princesa busca inflar o ego do príncipe, ao fazê-lo se sentir corajoso, ainda que não saiba, mas tenha lutado somente com um lagarto que fingia ser dragão.

Assim, através da sátira e da aventura, é possível considerar que essa história subverte os contos clássicos porque reescreve sob o mesmo molde, mas alterando os papéis das personagens.

Umberto Eco (1991), refletindo sobre a arte contemporânea, comenta que ela “[...] realiza, ao nível das estruturas formais, uma contínua remanipulação da linguagem estabilizada e adquirida, bem como dos módulos de ordem consagrados pela tradição” (p. 255). Consideramos que isso ocorre também no conto analisado, já que o autor “remanipula” os papéis convencionais dentro de uma história com recursos tradicionais, construindo com isso uma “história antiga de tempos modernos”, como o próprio subtítulo do livro já diz.

Esse autor afirma que “Para dominar essa matéria, foi preciso que o artista a “compreendesse”: compreendendo-a, não pode ter-se deixado aprisionar por ela, qualquer que seja o juízo sobre ela expresso” (p. 274). Da mesma forma, foi preciso que os temas e recursos explorados nos contos tradicionais tenham sido esgotados e já não se encaixassem em nossa sociedade para que os autores os compreendessem, e assim, reinventá-los: o que foi feito por Flávio de Souza nesse conto em questão.

Isso contribui para nossa dissertação, uma vez que é um livro que representa novos modos de ser mulher, ainda que a história seja de príncipes e princesas, assim como ocorre na obra de Bandeira e de Brenman.

Em seguida, analisaremos o segundo conto escolhido, do mesmo autor.

4.3.2 DOIS BEIJOS: O PRÍNCIPE DESENCANTADO

O segundo conto analisado se chama *Dois beijos*, e é dividido em duas partes: *O príncipe desencantado* e *o Sapo dando sopa*. Cada uma dessas duas histórias tem como tema um beijo, explicando assim o nome do conto em questão. As duas partes não têm relação direta entre si. Por isso, nos ateremos a história da primeira parte somente.

A primeira parte, chamada como foi citado *O príncipe desencantado*, é sobre o primeiro beijo. A história começa quando um príncipe beija uma princesa que estava dormindo – num sonho encantado – há mais de cem anos. Segundo o narrador, assim que despertou, a princesa não parou de falar. A partir daí, é transcrito um diálogo direto entre os dois. A primeira coisa que a princesa faz, depois de acordar, é agradecer ao príncipe, e logo em seguida perguntar se ele é solteiro. O príncipe responde que sim, e a princesa responde, decidida: “Então nós temos que nos casar, já! Você me beijou, e foi na boca, afinal de contas não fica bem, não é mesmo?” (SOUZA, 1989, p. 33).

O príncipe, hesitante, concorda, e logo é bombardeado com outras perguntas relacionadas a seu castelo, à quantidade de quartos que tem seu castelo. O príncipe respondeu que em seu castelo havia trinta e seis quartos, e a princesa reagiu negativamente, achando pouco, e propondo já reformas futuras, além de avisar que

pretende contratar cerca de quarenta amas. Quando o príncipe reage surpreso e assustado em relação à ostentação da princesa, ela comenta: “Ora, meu caro, você não espera que eu vá gastar as minhas unhas varrendo, lavando e passando, não é?” (SOUZA, 1989, p. 33).

Logo em seguida, a falante princesa faz novas e inúmeras exigências, como joias novas, pepitas, coroas, sapatinhos, carruagem... até que o príncipe se arrependeu de tê-la despertado do sono profundo com seu beijo. Resolveu o problema dando-lhe (quando esta se distraiu por uns instantes) um segundo beijo, o que fez a donzela, mais uma vez, cair imersa num sono encantado. O narrador finaliza:

Dizem que até hoje está lá, adormecida. Parece que a notícia se espalhou, e os príncipes passam correndo pela frente do castelo onde ela dorme, assobiando e olhando para o outro lado (SOUZA, 1989, p. 34)

Finalizado o resumo do conto, daremos início a análise dessa narrativa. Primeiramente falaremos do enredo. O beijo que despertou a princesa funciona como a introdução da história, afinal, foi o acontecimento desencadeador do conflito.

Curiosamente, o episódio do beijo remete, também, a mais uma história bastante conhecida pertencente aos grandes clássicos: Bela Adormecida. O motivo do sono eterno de Bela Adormecida, na história original, é, como de costume, a maldição de uma feiticeira: após furar seu dedo numa agulha de uma roca. Então, Bela Adormecida só acordaria após um beijo de um amor verdadeiro. O beijo, na história citada, seria o desfecho, o desenlace de seu conflito.

Na contramão, em *Dois beijos: O príncipe desencantado*, não há a explicação de como aquela princesa caiu em sono eterno; e, marcadamente como a maior diferença em relação ao clássico, o beijo simboliza o início não só da história, mas como do conflito do conto. O beijo, diferente de em *A bela adormecida*, não seria a resolução do problema, mas a causa dele. Afinal, segundo o narrador, depois de despertada, a princesa não parava de falar.

O diálogo direto que se segue (ainda que praticamente unilateral) pode ser classificado como o desenvolvimento da história, pois é quando o problema (conflito) cresce em proporção, que é o fato do príncipe perceber, decepcionado e assustado, que a princesa demonstra ser gananciosa, materialmente falando, e até mesmo um tanto quanto interesseira.

O clímax fica por conta do segundo beijo dado pelo príncipe na tagarela princesa, pois é o momento que a história tem uma reviravolta, surpreendendo o leitor: a princesa acaba sendo vítima do encantamento por uma segunda vez, pois volta para seu sono eterno após o segundo beijo.

O desfecho se dá pelo fato de que, por fim, muitos príncipes pelas redondezas ficam sabendo da história, e decidem evitar passar por aquela localidade. Enquanto isso, a princesa permanece dormindo.

Quanto ao espaço e o tempo, nesse mesmo conto, temos menos indícios que no conto analisado anteriormente. Sabemos somente que também se passa em algum dos reinos localizados entre as Terras Baixas e as Terras Geladas, e que, com certeza, a história em questão está contaminada por essa atemporalidade indeterminada do “*era uma vez*”. Só que, aparentemente, nesse caso, a princesa não viveu “*feliz para sempre*”. Outro ponto relacionado ao tempo, no conto, remete a construção da fantasia, valorizando o clima mágico da ficção: o fato da princesa, segundo o autor, estar dormindo há cem anos.

Em relação às personagens, essa história é dotada de pouquíssimas. Podemos citar, na realidade, somente duas que realizam papéis ativos: o príncipe e a princesa.

O príncipe, no caso desse conto, representa o protagonista da história. Além de pertencente à realeza, parece abastado, pois conta, quando indagado, que seu castelo tem trinta e seis quartos; demonstra, também, que se ofende quando a princesa mostra-se excessivamente materialista. Esses são os únicos aspectos contemplados no conto; livre de detalhes, podemos classificar tal personagem como plana, sem complexidade, ainda que tenha atitude.

A princesa também é uma personagem plana, não apresentando muitos traços, senão basicamente o que podemos supor baseados no diálogo entre as personagens, ou seja, que ela parece ser materialista e um tanto quanto falante.

Por fim, temos o narrador. Assim como no conto anterior, esse conto é narrado em terceira pessoa, ou seja, sob a perspectiva de quem conta uma história sob terceiros. Além disso, é onisciente, ainda que não demonstre saber profundamente sobre nenhuma personagem, mas porque não participa da história e não dá indícios de viver no mesmo universo. Entretanto, no último parágrafo, o narrador comenta: “Dizem que até hoje está lá, adormecida. Parece que a notícia se

espalhou [...]” (SOUZA, 1989, p. 34), o que traz traços de narrador observador, ou seja, “que ouviu falar daquela história”.

Em relação às representações de gênero presentes nessa narrativa de Souza, é possível interpretar por um viés negativo sob a visão do narrador sobre o fato da mulher ser “tagarela”, remetendo ao estereótipo da mulher “fútil”, que fala demais, que fala bobagens. Inclusive, a *mudez* de personagens mulheres, traduzida também na passividade e subalternidade, sempre foi um recurso muito utilizado em diferentes histórias. Sobre esse fato, Bonnici comenta que:

Aplica-se o termo “mudez” ou “rasura” a indivíduos ou grupos aos quais é negado o direito de se expressar. A crítica feminista tem mostrado como as mulheres constituem um grupo emudecido: ou são impossibilitadas de expressar sua situação ou, quando o fazem, a caracterizam como um desvio da norma masculina. De modo semelhante, rasura descreve a maneira como as mulheres são obrigadas a se tornarem invisíveis através de eventos impostos pelo patriarcalismo, o qual as trata como se não existissem ou se fossem indignas de séria atenção (BONNICI, 2007, p. 185)

A própria fala está ligada a agência e a intelectualidade (dignas, geralmente, de personagens masculinas). Enquanto isso, a capacidade de ouvir, cômoda e passiva, é relacionada ao “companheirismo feminino”, ao “cuidado das mulheres”, como se fossem “dons”, menores e compensatórios, desse gênero inferiorizado pela cultura.

Entretanto, o conto se mostra original se interpretarmos por outra perspectiva, igualmente válido: o da sátira ao beijo de amor verdadeiro, o amor que salva.

Diferentemente de *A bela adormecida*, cujo beijo de um desconhecido bastou para que se casasse e vivesse o famoso “*felizes para sempre*”, ainda que a princesa de *Dois beijos* esperasse passiva, igualmente imobilizada, a personagem desperta parece ser menos ingênua e inerte, omissa, pois demonstra ter vontades, exigências e caprichos, como podemos conferir no parágrafo abaixo:

Ah, eu não quero nem saber. Não pedi vir aqui me beijar, e já vou avisando que quero umas roupas novas, as minhas devem estar fora de moda, afinal passaram-se cem anos, não é mesmo? E quero uma carruagem de marfim, sapatinhos de cristal e...e... jóias, é claro! Eu quero anéis, pulseiras, colares, tiaras, coroas, cetros [...] (SOUZA, 1989, p. 34)

A agência, como foi possível conferir no conto anterior, também aparece neste conto e é conferida à personagem da princesa: ela fala, não ouve; exige, não

pede; fala de forma exasperada, e não grata. Tudo isso ofende o príncipe que, decepcionado, resolve beijá-la novamente para silenciá-la, e não ter de se casar. Assim, a personagem do príncipe mostra-se bastante autoritária, opressiva e intolerante. Esse é um ponto também a ser analisado, pois acaba, mais uma vez, satirizando o amor verdadeiro, que aparentemente não existe no universo dos contos de Flávio de Souza.

Podemos conferir também, nas falas da princesa, mais um ponto que a difere das princesas pertencentes ao cânone – ao comentar sobre a necessidade de ter inúmeras amas, a princesa argumenta: “Ora, meu caro, você não espera que eu vá gastar as minhas unhas varrendo, lavando e passando, não é?” (SOUZA, 1989, p. 33). Apesar de ser uma característica monárquica e aristocrática a possibilidade de ter inúmeras empregadas, o texto inova ao trazer uma princesa que não pretende “fazer de tudo para o príncipe”, nem ser somente “bela, recatada e do lar”, o que demonstra um pouco da mudança da atuação da mulher na sociedade.

Vimos, no primeiro capítulo dessa pesquisa, que a história do Ocidente foi construída em cima de conceitos considerados opostos: como homem x mulher, casa x trabalho. A mulher foi a única responsável, durante muito tempo, pelo zelo do espaço privado, sendo responsável pela criação dos filhos, cuidado da casa e do marido, ao passo que este pertencia a esfera pública como provedor absoluto da casa:

Imbuída pela ideologia patriarcal, a cultura ocidental constantemente faz distinções que escondem a dominância masculina. O conceito de esfera pública e esfera privada é uma dessas instâncias e pretende mostrar o alotamento do homem à primeira (o mundo competitivo da política, do império, dos negócios) e da mulher à segunda (o mundo doméstico), sem nenhum questionamento sobre a legitimidade dessa distinção ou da prioridade da primeira sobre a segunda. A separação das esferas cria a mitologização da mulher e sua dependência econômica e limita suas atividades políticas. A mesma distinção é responsável por certas aberrações, como a falta de prestígio do trabalho feminino, seu baixo salário ou até ausência de salário, sua invisibilidade (BONNICI, 2007, p. 78)

Com o advento da mulher no mercado de trabalho, o espaço privado vem sendo aos poucos desconstruído como lugar unicamente de responsabilidade da mulher. A princesa em questão diz ao príncipe que não iria “gastar suas unhas” varrendo, lavando e passando, o que mostra uma atitude diferente de suas antepassadas.

Ademais, a princesa também explicita em sua fala que não “pediu para ninguém vir beijar”, o que demonstra também que não esperava, ansiosa, o beijo de amor verdadeiro, podendo viver sem isso. A princesa, como podemos conferir, não estava interessada, prioritariamente, no amor do príncipe que a salvou, e podemos interpretar essa atitude não como uma ode ao consumismo, mas sim ao fato de que “amor” não é “coisa de menina”, e que não precisa ser o maior objetivo de uma mulher o de ser amada, se casar, se apaixonar e viver um “conto de fadas” com seu “príncipe encantado”.

O título do conto, *Dois beijos: o príncipe desencantado*, talvez se refira ao fato do príncipe ter ficado “desencantado” no sentido de “desiludido” com a princesa, o que talvez demonstre que ele espere que a princesa “despertada” deva a ele sua vida e a ele seja passiva. Nesse sentido, o príncipe seria na realidade duplamente “desencantado”, uma vez que também signifique não seja nada “encantadora” sua atitude.

Enfim, o que podemos conferir até então é que, tanto a princesa de Brondolândia, personagem que protagoniza o primeiro conto analisado, *O dragão que era lagarto*, quanto a princesa adormecida, personagem do conto analisado no presente item, são personagens que apresentam semelhanças com clássicas personagens que nos são conhecidas: Rapunzel e Bela Adormecida, respectivamente.

Entretanto, o ponto crucial não são as semelhanças, mas as diferenças entre tais histórias. O jovem leitor, que apresenta em seu conhecimento de mundo as histórias dos contos clássicos, com certeza fará a oposição entre as princesas referenciadas, percebendo suas diferenças e semelhanças, e talvez, através do humor presente nesses contos satirizantes, verá as histórias clássicas com olhos mais críticos, não mais espelhando-se nas princesas dos contos de fadas, como em geral é esperado e incentivado, ao perceber sua passividade perante os fatos.

No item a seguir analisaremos o terceiro conto escolhido entre os textos presentes em *Príncipes e Princesas, Sapos e Lagartos*, de Flávio de Souza.

4.3.3 O CASAMENTO DO PRÍNCIPE ARNALDO

A história desse terceiro conto é sobre um príncipe do reino de Tonka-Tonka, que, como não poderia deixar de ser, faz parte das localidades que ficam entre as

Terras Baixas e as Terras Geladas. O príncipe em questão chama-se Arnaldo, e segundo o narrador, ele é um “grande namorador”.

O príncipe Arnaldo, que intencionava conhecer o mundo antes de se casar, decide realizar viagens. Faz suas malas e parte de Tonka-Tonka, deixando para trás muitas princesas descontentes e saudosas. Alheio a Guerra de Mil e Um Anos, Arnaldo viajou por anos: “O príncipe não sabia por que essa guerra tinha começado e não pretendia morrer antes de conhecer todas as princesas, de todos os reinos, de todas as terras” (SOUZA, 1989, p. 63).

Sua inconstância, amorosamente falando, continuou até o momento em que o príncipe Arnaldo percebeu o surgimento de um fio de cabelo branco em sua cabeça: ele começava a apresentar os primeiros sinais de envelhecimento, e isso significava, para essa personagem, que já era hora de se acomodar em um casamento, e deixar essa vida de conquistador de lado. Então, Arnaldo decide escolher uma noiva para si.

Nesse momento, o príncipe estava num reino chamado Violétia, e como procurava uma noiva para se casar, conversou com todas as princesas do reino, até encontrar a melhor delas, em sua opinião. Assim, escolheu Fedora, que segundo o narrador, era a mais inteligente. Além disso, comenta que “Fedora não era feia, mas também não era a mais bela do reino. Mas Arnaldo, grande conhecedor de mulheres, sabia que um rostinho encantador não basta para um casamento feliz” (SOUZA, 1989, p. 64).

Após um longo namoro, Arnaldo pede Fedora em casamento, e foi aceito. Contudo, naquela mesma noite Arnaldo comunica a noiva que teria que se ausentar, iria ao seu reino pegar algumas coisas. Fedora percebe que o príncipe demoraria a voltar, mas concorda com sua viagem. Arnaldo, que mentiu para sua noiva, acabou indo para outro reino, onde escolheu, mais uma vez, a princesa mais inteligente de todas. E o ciclo se repetiu, assim como ocorreu com Fedora: “Namorou, pediu em casamento, assinou os papéis e partiu, dizendo que voltava logo logo” (SOUZA, 1989, p. 64).

E isso aconteceu de novo, e de novo, durante um ano inteiro, e o príncipe Arnaldo repetiu seu ciclo mais de trezentas vezes, envolvendo-se com mais de trezentas princesas pedidas em casamento – todas, claro, as mais inteligentes de seus respectivos reinos.

Finalmente, Arnaldo volta para seu reino de origem, Tonka-Tonka, e isola-se para decidir com qual princesa passaria os restos de seus dias. Num grande caderno, guardava fotos de todas, para que pudesse se recordar delas e ir eliminando até restar somente sua preferida. A escolhida foi Fedora, a primeira princesa com quem se comprometera, do reino de Violétia. Arrumou-se a cavalgou em direção ao reino, pois decidira se entregar, agora de verdade, para ela.

Todo o reino estava vazio, sem ninguém nas ruas. Arnaldo achou estranho, e logo ficou sabendo que todos os reinos estavam na igreja, pois a princesa Fedora iria se casar.

Arnaldo, ao saber da notícia, ficou muito ansioso e preocupado, e bradou “Ela é minha noiva!” (SOUZA, 1989, p. 66). Depois disso, saiu apressado em direção à igreja. Ao aproximar da igreja, os sinos estavam começando a anunciar o início do casamento, e Arnaldo chegou naquele fatídico momento em que o padre questiona se alguém tem algo contra a concretização do casamento. Nesse instante, Arnaldo adentra a igreja: “Eu tenho! Eu tenho! Esta noiva é minha!” (SOUZA, 1989, p. 66).

Após toda a igreja olhar espantada para o acontecimento, a princesa Fedora, lindamente vestida, sorri e pergunta ao príncipe:

– Isso é hora de chegar? [...] Você está atrasado, meu bem. Se demorasse mais um minuto, eu ia acabar casando com o primeiro príncipe, sapo ou lagarto que passasse aqui pela frente (SOUZA, 1989, p. 67)

A verdade então é revelada: a princesa Fedora já imaginou que ele voltaria para ela, então planejou o casamento e o aguardou. Surpreso, mas muito contente, Arnaldo estava estarecido na porta da igreja. Depois disso, se casaram, e vivem felizes, segundo o narrador, até hoje, com filhos, netos e bisnetos. O narrador conta também que os moradores do reino de Violétia costumam dizer o seguinte:

[...] os noivos não devem perder tempo em escolher demais suas noivas, porque quem escolhe mesmo são elas, de uma maneira inteligente como a princesa Fedora: “O peixe abocanha a minhoca, mas quem é que fica preso no anzol?” (SOUZA, 1989, p. 68)

Assim, finaliza-se a história. Focalizaremos, então, os elementos constituintes de uma narrativa, a começar pelas unidades presentes no enredo. A exposição é o segmento referente a apresentação do protagonista: contém dados como o fato dele

pertencer ao reino de Tonka-Tonka, é um príncipe, chamar-se Arnaldo e ser um tanto quanto namorado.

O desenvolvimento, que é a unidade que desencadeia o conflito, se dá quando, após anos e anos, viajando de reino em reino, com o objetivo de conhecer “todas as princesas de todos os reinos”, o príncipe Arnaldo percebe um cabelo branco em meio de seus cabelos castanhos. Esse fato causa uma virada de cento e oitenta graus na história: agora, o príncipe queria escolher uma princesa para se casar, e com ela, passar o resto de sua vida. O desenvolvimento da história continua quando Arnaldo conhece Fedora, a mais inteligente do reino de Violétia, e prossegue quando o protagonista desse conto viaja pelos inúmeros reinos localizados entre as Terras Geladas e as Terras baixas, a fim de escolher a melhor de todas as princesas.

Então, após um ano, quando finalmente escolhe com quem iria ficar, temos o clímax, que se traduz no momento em que Arnaldo volta a Violétia, e todos do reino estão na igreja, convidados para o casamento de sua escolhida e amada: Fedora. Mas o desenlace se dá quando o leitor (juntamente com o protagonista) percebe que na realidade o noivo de Fedora era o próprio Arnaldo, a quem a princesa esperava confiante, adivinhando dia e mês de seu retorno, com a certeza de ter sido a escolhida.

Terminada a análise das quatro partes do enredo, passamos para a análise do segundo e terceiro elementos da narrativa: o tempo e o espaço. O tempo presente nesse conto, mais uma vez, não apresenta muitos indícios. Entretanto, sabemos que as histórias contidas em *Príncipes e Princesas, Sapos e Lagartos: Histórias modernas de tempos antigos*, ainda que não tenham relação direta na maioria das vezes, passam-se mais ou menos na mesma época. Talvez pelo mesmo motivo que levou as sete princesas descritas em *O Fantástico Mistério de Feiurinha*, de Bandeira, a comemorarem as Bodas de Ouro juntas: o fato de todo “era uma vez” acontecer, “provavelmente”, na mesma época.

Além disso, podemos dizer que o tempo cronológico é linear e percorre muitos anos, pois abarca (ainda que resumidamente) os tempos em que Arnaldo era conquistador, e termina quando, após um ano buscando uma futura esposa, ele se casa com Fedora. O narrador comenta, ainda por cima, sobre o fato de viverem felizes “até hoje”, com filhos, netos e bisnetos, prolongando por muitos anos a

história de Arnaldo, mesmo que seja contada em poucas páginas, como é de praxe do gênero narrativo denominado conto.

Quanto ao espaço, passa-se, como já dito, nos reinos entre as Terras Geladas e as Terras Baixas. Mas, embora o reino de origem do príncipe Arnaldo ser o reino de Tonka-Tonka, ao longo da história o príncipe percorre outros reinos, em busca de princesas, primeiramente como namorado, depois como um sujeito que “pesquisava”, um tanto quanto pretensioso, com qual moça iria se casar.

Nesse meio tempo ele passa por cerca de trezentos reinos (afinal, a própria história diz que Arnaldo se “comprometeu” com mais de trezentas princesas durante o ano que dedicou para encontrar sua amada), entre eles o único nomeado – reino Violétia. Ademais, como lugares, o conto também cita o castelo de Arnaldo, local onde se tranca até escolher quem iria tomar como esposa, e a igreja, local onde, de fato, ele é tomado como esposo de Fedora. A igreja em questão fica no reino de Violétia, pertencente a princesa Fedora.

O fato desse reino ter sido o único nomeado, assim como sua princesa, Fedora – todas as outras permanecem em anonimato – também sugere de antemão que essa personagem seria algo mais importante que algo “passageiro” na vida do protagonista.

Inclusive, como gancho para análise das personagens, vale comentar que é um conto com pouquíssimas personagens. Ainda que alguns sejam citados (como o padre, por exemplo), não passam de secundários, meros figurantes. As únicas personagens nomeadas pelo narrador são, evidentemente, Arnaldo e Fedora.

Arnaldo é o protagonista da história, e isso pode ser conferido desde o título da narrativa. É mais complexo do que as personagens dos dois contos de Flávio de Souza anteriormente analisados. Quando jovem, gostava de namorar e viajar, sendo basicamente suas principais ações. Conhecia pelo caminho jovens princesas e seu sonho era conhecer o maior número de princesas do maior número de reinos que ele pudesse visitar.

Além disso, temos o indício físico que ele tem cabelos castanhos que estão se tornando grisalhos, com a aproximação da idade avançada, e sabemos que, embora não conheçamos sua idade, é possível supor que esteja próximo do envelhecimento, ou seja, numa idade madura, pois os primeiros sinais dos anos vividos se aproximavam.

Fora isso, podemos considerá-lo semelhante a um conquistador, um colecionador; uma espécie de Dom Juan. Pois além de ser abertamente “namorador”, Arnaldo tinha um caderno onde registrou sobre todas as princesas que se interessou durante o ano que tirou para escolher sua noiva. Além disso, podemos afirmar, talvez, que suas atitudes são um tanto quanto soberbas.

Não só por sua ideia mirabolante e plano megalomaníaco de conhecer todas as princesas de todos os reinos, mas por também supor que qualquer uma delas que ele escolhesse fosse aceitar se casar com ele. A personagem se assemelha mais ao estereótipo de “cafajeste” do que a imagem “ingênua” de príncipe encantado, ainda que saibamos que há muitos “príncipes encantados” “cafajestes”, ou melhor, que não há príncipes realmente encantados ou encantadores – ao menos, não na obra de Flávio de Souza.

Fedora, em contrapartida, é uma personagem atípica nas formas de se retratar princesas: sua característica mais marcante é a inteligência. No livro, é descrita como não sendo feia, mas também não a mais bela, e que, entretanto, era de fato a mais inteligente. Fedora, inclusive, é a personagem que mais nos chama atenção tratando-se da representação de gênero presente nesse conto.

Como a princesa de Brondolândia, no conto *O dragão que era lagarto*, a característica mais ressaltada da personagem não é a vã aparência física ou meiguice, aspectos focalizados quando a personagem é feminina na grandíssima maioria dos casos, incluindo os contos de fada: Rapunzel, por exemplo, era uma bela princesa e belos e longos cabelos louros; Branca de Neve, de tão bela e tão branca, fora invejada pela rainha malvada; Cinderela, ainda que feita de escrava e muitas vezes suja de carvão, era uma “gata” borralheira; A bela adormecida, por sua vez... era bela, e pronto.

A beleza parece ser fundamental para ser uma princesa digna de atenção. Mesmo Feiurinha, que de feia não tinha nada, invejada pelas três bruxas e Belezinha, nem suas maldades a fizeram perder a beleza encantadora capaz de quebrar o feitiço que prendia o príncipe encantado no corpo de um bode...! Não só na literatura infantil, mas mesmo no cotidiano, a característica mais valorizada numa mulher é sua beleza física, e isso pode ser conferido facilmente em qualquer programa de televisão, propaganda, *outdoor*, dentre outros suportes.

A beleza é supervalorizada quando se trata de mulher: enquanto os homens se destacam pela coragem, força e inteligência, a mulher que não for bonita é

considerada inferior às demais, ainda que tenha outras qualidades. Esse é um dos traços da objetificação do gênero feminino, quando a mulher é reduzida a objeto (BONNICI, 2007, p. 192).

Fedora vai na contramão: não que fosse feia, mas era muito inteligente, e isso era o que ela tinha de mais atraente, a ponto do príncipe Arnaldo rondar mais de trezentos reinos (ainda que em busca de princesas tão inteligentes quanto Fedora), e voltar para seus braços.

Através dessa personagem, então, esse conto serve como um olhar além das convenções sociais, ensinando outros modos de ser mulher e valorizando, numa personagem do sexo biológico feminino, características além das físicas e superficiais, evidenciando a intelectualidade e esperteza numa mulher.

No próximo item, a narrativa analisada será o retrato número 4, chamado Princesa Úrsula da Bronislávia, e penúltimo conto a ser analisado nesse trabalho.

4.3.4 RETRATO Nº 4 *PRINCESA ÚRSULA DA BRONISLÁVIA*

O quarto conto que escolhemos para ser a quarta análise, *Princesa Úrsula da Bronislávia*, por ser uma pequena narrativa que foca na descrição rápida de uma personagem, tal conto é referido como sendo um retrato, mais precisamente o Retrato Número 4.

A história, como o próprio título explicita, é sobre a história de uma princesa chamada Úrsula, que pertence ao reino da Bronislávia, que como não poderia deixar de ser, faz parte do mesmo universo que as histórias anteriores; ou seja, localiza-se entre as Terras Baixas e as Terras Frias.

A princesa em questão chama atenção por ser bastante diferente das demais. O narrador conta que Úrsula, desde a mais tenra idade, apresentava comportamentos estranhos como o fato de, quanto bebê, não chorar, e sim rugir. Além disso, foi sempre forte e brava. Acabou não estudando e “passava os dias fazendo ginástica, praticando esportes, desenvolvendo os músculos” (SOUZA, 1989, p. 36). Aos vinte e sete ainda não era casada; sempre ouvia que “ficaria pra titia”, e todos cobravam que já era tempo de se casar. Se irritava com tais afirmações, causando até uma certa confusão:

– Tia é a vó! – gritou bem alto. Essa exclamação foi motivo de muita discussão em Bronislávia. Uns achavam que se alguém é tia não é avó, e outros defendiam a ideia de que uma avó pode ser tia (SOUZA, 1989, p. 37)

Até que um dia, Úrsula percebeu que desejava não mais viver sozinha, e após dar-se conta disso, importou vinte odaliscas das Arábias, o que, segundo o narrador, foi considerado um escândalo na época. Depois de um tempo, Úrsula faz amizade com uma dessas odaliscas, e “hoje elas vivem felizes e contentes no castelo particular que a princesa possui à beira do mar nacarado” (SOUZA, 1989, p. 37). Assim termina o retrato, que dura apenas duas páginas.

Ainda que seja um texto bastante enxuto, é possível analisar os cinco elementos constituintes da narrativa. O enredo é focado, como vimos, na vida de Úrsula, a princesa de Bronislávia. A introdução ocorre quando o narrador explana sobre a história, fazendo a introdução (ao descrever Úrsula) e sua identidade “diferente”, que quando bebê não chorou, quando criança e jovem não estudou; simplesmente rugia e gostava de criar músculos.

O desenvolvimento acontece paralelamente à introdução, pois se eleva resultando no conflito: o fato de que Úrsula, com vinte e sete anos e sem planejar se casar, acabaria ficando “para tia”, pois o tempo de se casar ia passando. O clímax dessa pequena história ocorre quando Úrsula cansa de viver sozinha e, surpreendendo a todos na época, importa vinte odaliscas da Arábia, e acaba fazendo amizade com uma delas, com quem partilha o desfecho da história, dividindo, até os dias de hoje, seu castelo particular à beira do mar Nacarado.

Em relação ao tempo presente na narrativa, primeiramente, ainda que em poucas linhas, o enredo perpassa por vários anos, pois conta a história da protagonista desde que ela era apenas um bebê, passa rapidamente por sua vida enquanto adolescente, cita também a época em que ela tinha vinte e sete anos, até terminar depois de algum tempo. Ou seja, a história com certeza dura mais de vinte e sete anos, mas não podemos definir, já que não se sabe quanto tempo percorre após a decisão de Úrsula de viver com sua amiga. O tempo cronológico é linear, assim como o psicológico, pois não há *flashbacks* nem nada parecido.

Sobre o espaço presente na narrativa, como dito a história se passa no reino de Bronislávia, que fica entre as Terras Baixas e Geladas. Não há mais algum indício, a não ser que, ao fim da história, a princesa Úrsula e sua companheira Odalisca se encontram em seu castelo particular.

Tratando-se das personagens, nesse retrato, há poucos. Na verdade, a única personagem ativa na história é Úrsula, afinal, a história é sobre ela. Sua vida, narrada em breves linhas, resume um pouco de sua personalidade. Aparentemente não é como as princesas mais comuns. Não é sensível, e nunca foi (pois ao invés de chorar, quando bebê, rugia); no lugar de características ligadas às donzelas indefesas e frágeis, Úrsula, ao contrário era forte e brava; trocou seus estudos pela ginástica, o que a fez desenvolver enormes músculos.

Não pensou em se casar, ainda que a sociedade cobrasse isso dela. Retrucava com raiva quando era questionada, e aparentemente convivia bem com sua solidão, pois só arranhou companhia após decidir que não queria ficar mais sozinha. Portanto, podemos ver que não é carente, não é dependente, e é decidida e crítica, não deixando se influenciar pela opinião dos outros. Essa última característica também é confirmada quando, chocando a cidade, decide importar vinte odaliscas para lhe fazer companhia, agora que decidiu que não é bom ficar sozinha.

A última informação que sabemos sobre Úrsula, segundo o narrador, é que durante a convivência com as odaliscas, faz amizade com uma delas, com quem vive “feliz e contente” até hoje em seu castelo particular à beira do mar Nacarado.

Tirando Úrsula, algumas outras personagens são citadas (o pai e a mãe de Úrsula, as vinte odaliscas, pessoas do reino que insistiam para que ela se casasse). Entretanto, nenhuma é nomeada, nem são ativas ou presentes no texto, e nem ao menos apresentam características físicas, emocionais, psicológicas... só é possível conferir a característica moral de seu reino, afinal, todos insistiam para que Úrsula se casasse, como é esperado de uma princesa comum. Afinal, ninguém insistia para o namorador príncipe Arnaldo, do conto anterior, se casar, não é mesmo?

Por fim, temos o narrador. O texto, como os outros do mesmo livro de Flávio de Souza, são escritos em terceira pessoa. Além disso, a perspectiva adotada é mais uma vez a de um narrador onisciente. Agora, iremos nos ater as representações femininas presentes nessa narrativa, sob a perspectiva dos estudos feministas.

Primeiramente, é possível perceber que a história em si tem como foco justamente o comportamento “diferente” de Úrsula. Descrito até de forma exagerada, a princesa de Bronislávia não é como as outras princesas. Aliás, não é nem como as outras “mulheres” – ao menos, não as que seguem a norma padrão.

Não chorar, ser sempre forte e brava: são três características marcantes desde a infância de Úrsula. Podemos perceber que na realidade essas três características são geralmente associadas ao homem – são símbolos de masculinidade. Ao homem, é esperado que seja forte, viril; se for bravo, se estressar com facilidade, mesmo que ainda menino, é considerado algo “normal”, pois também faz parte da constituição de sua masculinidade. E choro? Talvez seja algo que só é permitido com naturalidade aos homens quando bebês. É comum ouvir o mote “menino não chora” como forma de corrigir prantos de criança. Acontece que essa sentença ecoa na vida de um menino e sua sensibilidade – nada desejada, em um menino, em nossa sociedade – é castrada. Um menino que demonstre fragilidade, sensibilidade e alguma facilidade para chorar é considerado menos “masculino” por todos a sua volta. Afinal, todas essas características são inferiores e, portanto, para o poder hegemônico, devem ser atribuídas as mulheres.

Elas, sim, são choronas, dramáticas, se emocionam com rapidez, são sentimentais, emotivas, intuitivas... características que são inferiorizadas pela sociedade, assim como as pessoas que as possuem. Por isso, um homem que leve um pouco dessas características pode ser “rebaixado” ao xingamento de “mulherzinha”. É assim que nossa cultura caracteriza e vê a feminilidade:

A feminilidade [...] é um suposto e idêntico modo de ser, pensar e viver próprio da mulher. A feminilidade é um construto cultural, ou seja, padrões de sexualidade e comportamento impostos por regras sociais e culturais. Na literatura ficcional, especialmente do século 19, a feminilidade conota os fatores mais degradantes e regressivos da sujeição feminina, tais como o anseio de ser amada, a dependência, a obediência, a imagem narcisista de si, o conforto material e emocional da identidade classista, contrapondo-se ao feminismo caracterizado por elementos de impulsos rebeldes e subversivos para conquistar a autonomia (BONNICI, 2007, p. 85)

Desse modo, podemos afirmar que a feminilidade (assim como a masculinidade) correspondem meramente a estereótipos criados pela própria sociedade, e que não são realistas, ainda que condicionem muitas pessoas. Por isso, da mesma forma, ser forte, ser bravo, são coisas que a sociedade não espera da mulher. Ainda mais de princesas: condenadas ao eterno “tipo”, para serem dignas, devem se comportar como donzelas indefesas: presas no castelo, em busca de um príncipe que as salve... assim como a primeira princesa, a princesa de Brondolândia do conto *O dragão que era lagarto*, aqui também analisado: seu sonho

era ser “salva”, ainda que precisasse arquitetar sua salvação, para atrair os mais “corajosos” príncipes.

Sua personagem era passiva. Então, torna-se ativa ao correr atrás de seus objetivos, quando decide ela mesma descer e lutar com o dragão, ainda que tais objetivos sejam nela implantados desde sempre pela cultura das princesas; a cultura de que, assim como a da vida real, as mulheres devem ser passivas, meigas, frágeis, enfim, meras personagens secundárias, esperando para que protagonistas dotados das características opostas as salvem.

Úrsula vai pela contracorrente: é uma princesa que possui aspectos esperado de príncipes. Vai contra tudo que é esperado da “feminilidade”: não é obediente, dependente e muito menos anseia ser amada. E a sociedade cobra isso dela: a estranha, mas ainda assim cobra atitudes esperadas das princesas “padrões”, afinal, ela deve se casar, antes que a hora passe e Úrsula fique para “titia”. Ninguém pensou em perguntar sobre o que ela queria. Úrsula, porém, firme em seus objetivos, assim como a princesa de Brondolândia, ainda que de forma diferente, corre atrás deles. Não se casa, por não querer. Não estuda, por não querer. Pratica atividades físicas para desenvolver músculos – características geralmente observadas e valorizadas no corpo masculino, e não no feminino –, ao invés de curvas, e quando decide que não quer mais viver sozinha, importa vinte Odaliscas.

Além da oposição ao conto *O dragão que era lagarto*, é possível traçar um paralelo, no que tange o assunto casamento, com o conto *O casamento do príncipe Arnaldo*. Príncipe Arnaldo, nascido no reino de Tonka-Tonka, também não quis se casar, passando a vida a conquistar mulheres de todo o mundo, pois seu objetivo era conhecer “todas as mulheres de todos os reinos”. Curiosamente, podemos perceber que a sociedade (voz silenciosa, porém presente na narração dos contos do livro *Príncipes e Princesas, Sapos e Lagartos*), que reflete a própria voz da nossa própria sociedade da “vida real”, se comporta de forma diferente diante da procrastinação de Arnaldo e da relutância em se casar de Úrsula.

A sociedade teme que Úrsula, ainda que “estranha”, fique “para titia”, pois seu dever maior, como mulher, era se casar. Já Arnaldo, em momento algum, é cobrado pela sociedade por seu comportamento galante. Só decide se casar quando percebe um cabelo branco no topo de sua cabeça.

Além disso, o retrato de Úrsula demonstra possivelmente uma sexualidade diferente da do “padrão” heteronormativo: ainda que o narrador não diga

explicitamente isso, preferindo anunciar que Úrsula fez uma “amizade” com uma das vinte odaliscas, ao que tudo indica, Úrsula envolveu-se amorosamente com ela, já que passou a viver com ela em seu castelo na beira da praia. É um ponto importante, uma vez que a homossexualidade, sobretudo o lesbianismo, foi apagado da ficção durante muitos anos, e mesmo dentro de estudos e da crítica *gay*.

No próximo item, analisaremos a quinta e última narrativa escolhida dentre as histórias de *Príncipes e Princesas, Cobras e Lagartos*: o Retrato Nº 6 chamado “Príncipe Margarido Sobre-as-Ondas”.

4.3.5 RETRATO Nº 6 PRÍNCIPE MARGARIDO SOBRE-AS-ONDAS

Esta quinta e última história escolhida para análise se chama *Príncipe Margarido Sobre-as-Ondas*. A narrativa, breve e simples, como os demais “retratos” do livro, é sobre uma personagem em especial: nesse caso, um príncipe chamado Felipe Testa-de-Aço, do reino de Ludóvisca (que fica nas Terras Mareadas, uma das terras entre as Terras Geladas e Baixas), mas que era mais conhecido como Margarido Sobre-as-Ondas. Segundo o narrador, o príncipe ganhou este apelido após aparecer vestido de margarida, “bailando suavemente” (SOUZA, 1989, p. 52), sobre uma prancha de *surf*, que também vinha coberta com pétalas de rosa. Isso aconteceu numa praia do reino, considerada a mais movimentada, cercada de moradores.

Segundo o narrador “Fazia-se de mulherzinha, muito delicado, mas sabia namorar com princesas como as princesas gostam de ser namoradas” (SOUZA, 1989, p. 52).

Assim que anunciou que buscava uma pretendente para o casamento, mais de cinco centenas de princesas se prontificaram. Assim, “Sua noiva foi escolhida numa maratona que incluía um desfile de beleza, um concurso de conhecimentos gerais e uma gincana” (SOUZA, 1989, p. 53). O casamento foi tão bem sucedido que até hoje possui o título de “príncipe mais bem casado” daquela localidade.

Ao finalizarmos o breve resumo da história, daremos início a análise da narrativa, começando pelo enredo, como de costume. O enredo pode ser dividido da seguinte maneira: a introdução é a parte em que o narrador apresenta o Príncipe Margarido, explicando o porquê de seu nome, e suas peculiaridades. O

desenvolvimento e o clímax ocorrem paralelamente, assim que Margarido decide casar-se, e assim, centenas de princesas se candidatam. O desfecho acontece quando o narrador conta que até hoje o casal vive feliz e que Margarido ainda preserva o título de príncipe “mais bem casado”.

Em relação ao tempo, esta história não dá muitos indícios (assim como as outras de Flávio de Souza que analisamos). Podemos no máximo estimar que o tempo de duração da história é de alguns anos: se passa desde algum período antes da apresentação do príncipe em sua prancha, atitude que rendeu o apelido, e vai até a parte em que ele já está casado e feliz com sua esposa. Sabemos também que o tempo presente no enredo é cronológico, pois é linear, contado ordenadamente, tem interferências de *flashback*, ou algo do tipo, como é o caso do tempo psicológico.

Já sobre o espaço em que ocorre a história, passa-se no reino de Ludóvisca, que fica perto do mar, e faz parte do mesmo universo que as demais histórias.

A única personagem que é citada claramente é o próprio príncipe Margarido Sobre-as-Ondas, que é o próprio protagonista da história – assim funcionam os “retratos” presentes no livro. As demais personagens são citadas no coletivo (os moradores, as centenas de princesas que se candidataram para se casar com ele), e não são nomeadas, nem ativas na história, e muito menos caracterizadas.

Assim, o protagonista é descrito como um príncipe originalmente chamado Felipe Testa-de-Aço, mas que por gostar de “fazer-se de mulherzinha”, ser muito delicado, e ter se vestido publicamente com diversas margaridas, bailando suavemente numa prancha, foi apelidado de príncipe Margarido Sobre-as-Ondas. Em contrapartida, ainda que pareça contraditório, o narrador deixa claro que apesar disso – “contradição” segundo o narrador através da conjunção “mas”, que indica oposição – gostava de “namorar” com as princesas como elas gostam de ser “namoradas”. Era disputado, como podemos conferir no enredo, e de acordo com o narrador, após casar-se, foi muito feliz.

Por fim, temos o narrador. Como nas demais histórias de Flávio de Souza que escolhemos para analisar, o narrador de *Príncipe Margarido Sobre-as-Ondas* também adota a perspectiva da terceira pessoa e é um narrador onisciente. Terminada a parte da análise da narrativa, focalizaremos a análise das representações de gênero contidas neste texto.

A personagem protagonista dessa história é o foco de nossa análise, e não poderia ser diferente, já que o texto em questão é um “retrato”, ou seja, focaliza apenas uma personagem e sua curiosa vida. E se há um motivo para a vida do antigamente chamado Felipe Testa-de-Aço, é justamente pelo fato de que seu comportamento é, aos olhos da sociedade do reino de Ludóvisca, extravagante. Afinal, se Felipe Testa-de-Aço fosse apenas um príncipe ordinário, para que motivo o narrador iria abordá-lo e a ele dedicar o sexto retrato?

Assim como a princesa Úrsula de Tonka-Tonka, Felipe, ou melhor, Margarido, tem um comportamento diferente do esperado: enquanto Úrsula representa um modo diferente de ser mulher, e ainda assim, não deixar de ser uma, Margarido prova que há uma diversidade de modos de expressar a masculinidade, até mesmo de formas que a sociedade geralmente associa ao feminino, e ainda assim ser um homem. Sobre a masculinidade, Bonnici (2007) afirma:

Masculinidade é um conjunto de fatores culturalmente construídos, não necessariamente coincidentes com o sexo masculino, e percebidos numa determinada cultura conotando força, racionalidade, estoicismo e autoconfiança. Em sua acepção tradicional a masculinidade pertence ao gênero; as representações tradicionais da homossexualidade desvinculam a masculinidade do ser macho, ou seja, o homossexual é biologicamente macho, mas frequentemente é representado como feminino ou carente de masculinidade (p. 177)

No caso de Margarido, o próprio narrador afirma que apesar da forma de se portar e se vestir, e até mesmo de bailar, Margarido “sabia namorar princesas como elas gostam de ser namoradas”. Assim, fica evidente que ainda que Margarido não atinja a expectativa posta sobre um homem em uma sociedade binária, ele ainda é uma personagem heterossexual, abordando que expressão de gênero não é o mesmo que orientação sexual – a primeira se refere a performance de gênero de determinada pessoa (incluindo vestimentas, acessórios, jeito de falar, andar) que pode ou não corresponder com o “esperado” para seu sexo biológico (macho, intersex, fêmea) e identidade de gênero (transgênero ou cisgênero); já a segunda, orientação sexual, se refere às preferências afetivas e sexuais de determinada pessoa, sendo que a pessoa pode ser heterossexual, homossexual ou bissexual.

No caso de Margarido, ainda que seja heterossexual – atraindo-se por pessoas do sexo feminino –, sua expressão de gênero parece ser andrógina, ou seja: não parece se encaixar no padrão binário, não correspondendo exclusivamente à

expressão de gênero geralmente associada ao seu próprio sexo biológico masculino, uma vez que chamava-se Felipe Testa-de-Aço. O nome de nascença da personagem prova a expectativa gerada sobre ele. Esperava-se um menino rude, bravo, forte; talvez mais próximo do comportamento de Úrsula, da história anteriormente analisada, do que da própria personagem. Mas sua forma de se expressar era tão diferente do que esperavam de “Testa-de-Aço”, ou mesmo de um “Felipe”, que lhe arranjam um codinome: Margarido.

“Margarido” é um nome que, ainda que a desinência nominal se refira ao sexo masculino (termina com a letra *o*), é certo que alude ao universo feminino, por se tratar de um nome de uma *flor*, a mesma usada pela personagem em sua apresentação de *surf*, onde, como sabemos, vestido de margaridas, bailou suavemente, segundo o narrador, sobre uma prancha em frente dos moradores de seu reino, e não pareceu se importar com que os outros diriam.

As flores, delicadas e perfumadas, belas e macias, são sempre associadas às mulheres, ainda que provavelmente o leitor não associe à Úrsula, uma vez que esta assuma características geralmente relacionadas culturalmente ao sexo oposto. Mas Úrsula não deixa de pertencer ao gênero feminino por não corresponder ao esperado, e Margarido não deixa de ser do gênero masculino pelo mesmo motivo: suas expressões de gênero que de fato são andróginas, transitando entre os dois mundos de nossa cultura binária. Já a orientação sexual, podemos afirmar que Margarido é heterossexual, mas Úrsula, como já analisamos, o que tudo indica, é homossexual.

Essa variação não só serve como representatividade nas histórias, explicando descontraidamente que orientações e expressões de gênero diferentes não são coisas ruins, como também serve para ilustrar que orientação e expressão de gênero nem sempre coincidem. Numa cultura onde geralmente as representações são normativas, histórias que fujam a essa regra tem o poder de humanizar os leitores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Procurando bem
 Todo mundo tem pereba
 Marca de bexiga ou vacina
 E tem piriri, tem lombriga, tem ameba
 Só a bailarina que não tem [...]*
 (Ciranda da Bailarina – Chico Buarque)

O trecho acima é referente a uma canção cujos compositores são os músicos Chico Buarque e Edu Lobo.³⁰ Popular entre as crianças, desde seu lançamento, a música reflete um pouco sobre a idealização da figura da *bailarina* – o protótipo de uma mulher jovem, bonita, delicada, leve e doce. Com todos esses adjetivos belos, não é comum associá-la a coisas não tão bem vindas, como as citadas na composição: pereba, bexiga, vacina, *piriri*, lombriga, ameba, coceira, frieira e piolho.

Segundo o eu-lírico, presente na composição, essas coisas são comuns, já que ele afirma que “todo mundo tem”... Só a bailarina que não tem. Hobby ou profissão, muitas mães de crianças do sexo biológico feminino, recém nascidas, estampam paredes, roupinhas, brinquedos, que levam a temática da dançarina de balé, e chegada à idade mínima necessária, já matriculam suas filhas nas aulas. O esperado, também, é que o comportamento dessas meninas seja condizente com seus papéis recém recebidos de menina educada bailarina.

Da mesma forma, as princesas, no imaginário popular, são tão livres desses “problemas” mundanos quanto as bailarinas. Quem questionaria se Rapunzel teria, em meio de suas belíssimas tranças, alguma espécie de piolho? Ou que a Bela Adormecida teria mau-hálito matinal? Quem imaginaria que a Cinderela teria os pés inchados pela gravidez, a ponto de ter que “pendurar” os sapatinhos de cristal? Quem poria em questão se a delicada Branca de Neve teria problemas gastrointestinais e solitaria *pum?*

Como visto, nosso estudo baseou-se na investigação do modo como alguns livros do acervo do PNBE possam ou não contribuir para a expansão da visão de mundo de seus jovens leitores, no que diz respeito às questões associadas às relações de gênero, considerando todo o preconceito e opressão presentes em nossa sociedade. Para tanto, partimos do pressuposto de que a Literatura Infantil, assim como qualquer outra forma de arte ou expressão de ideias, não é livre de

³⁰ Originalmente foi elaborada para fazer parte da trilha sonora do balé *O Grande Circo Místico* (1983), e desde então foi regravaada por diversos artistas.

ideologia. Observamos ainda que a Literatura Infantil está, desde seu surgimento, ligada ao caráter utilitário, ao uso pedagógico, e que, dessa forma, esteve a serviço da disseminação da moralidade de cada época; muitos autores, como foi investigado, influenciaram o modo de encarar a infância, muitas vezes negativamente. Isso refletia a forma que os adultos – produtores da cultura – viam a infância: período em que a criança, vista como imperfeita, precisava se “civilizar”, “domesticar”, e a Literatura Infantil foi durante muito tempo, e por vezes até nos dias de hoje, usada para esse fim.

Entretanto, consideramos que a Literatura é capaz de humanizar o leitor, propondo-lhe a reflexão e o contato com diversos temas. Há livros que contribuem para a manutenção da ordem vigente (opressões, preconceitos, entre outros) e, por outro lado, pensamos haver uma literatura que ofereça olhares alternativos sobre o mundo, o que pode resultar na transformação dos leitores, sensibilizando-os, ou simplesmente mostrando caminhos possíveis, que não os do poder hegemônico.

Considerando a ascensão, nos últimos tempos, da discussão sobre a importância da abordagem de gênero nas escolas, o viés escolhido para a análise dos livros de Literatura Infantil presentes do acervo do PNBE foi justamente as relações de gênero, com base na Teoria Crítica Literária Feminista.

A partir dessa pesquisa, acreditamos que toda obra pode ser analisada na perspectiva de gênero; entretanto, algumas viriam contribuir para a hierarquização dos gêneros, endossando a diferença do binômio mulher/homem produzida socialmente, participando assim da produção da opressão dos sujeitos do gênero feminino, ao contribuir para sua continuidade. De modo oposto, algumas obras poderiam estar contra a corrente, desconstruindo e desmistificando as diferenças arbitrariamente produzidas pela cultura, auxiliando na revolução de pensamento e modificando o sistema de opressões, ao qual as mulheres são submetidas.

Pedro Bandeira, Ilan Brenman e Flávio de Souza, que têm obras de suas autorias presentes no acervo do PNBE, escolhidas como *corpus* literário deste trabalho, se encaixariam nesta lógica, pois com irreverência construíram personagens que por diversas vezes, como foi possível conferir durante a análise desses livros, representam melhor os contos contemporâneos, cada um utilizando-se de seus próprios recursos.

Através da via percorrida nesse texto e a análise dos citados, foi possível conferir que tais obras possam contribuir para expandir a visão de mundo sobre temas naturalizados e recorrentes na vida de uma mulher, como por exemplo, em *Feiurinha*, sobre o “destino” de casar-se e ter filhos, ao propor uma nova visão de mundo, subvertendo as personagens clássicas dos contos de fadas mais conhecidos pelas crianças e adultos da cultura ocidental.

Pedro Bandeira, em sua obra, revisita os contos de fadas mais tradicionais, e os atualiza. Conta o que houve “após” o “...e viveram felizes para sempre”. As suas princesas, mães e donas de casa, não são mais idealizadas. Ao contrário: estão cansadas, maduras, mais velhas, inchadas, e, ao mesmo tempo, muito mais seguras de si. Nesta obra, há uma espécie de “Revolução das Princesas”: não precisam mais de príncipe nenhum para solucionar o mistério em questão.

Da mesma forma, Ilan Brenman ilustra suas personagens de uma forma tão demasiadamente humana, a ponto de terem flatulências. Em *Até as princesas soltam pum*, Cinderela, Branca de Neve e Pequena Sereia são expostas como seres comuns, ainda que sejam, sim, as “mais belas princesas de todos os tempos”, funcionando como uma espécie de “*anti-Bailarina*” de Chico Buarque: não são exceção; pelo contrário, constituem a regra, provando para Laura, protagonista da obra, que o fato destas personagens soltarem *pum* não as faz menos belas e queridas, pondo abaixo, de certa forma, a idealização inalcançável.

A Pequena Sereia, a Branca de Neve e a Cinderela de Brenman cruzam com a Branca de Neve, Cinderela e as demais princesas de Bandeira: ainda que de formas diferentes, as duas obras representam as personagens de maneira mais próximas de si do que de suas versões originais, registradas da oralidade pelos irmãos Grimm, Perrault, Andersen, dentre outros autores.

Flávio de Souza, por sua vez, elabora diversos contos sobre princesas que também vão contra a norma vigente: se geralmente a beleza é o ponto mais valorizado nas princesas – e mulheres em geral –, em detrimento à inteligência ou coragem, como comumente é apontada nos personagens masculinos e homens na vida real, no conto *O Casamento do Príncipe Arnaldo*, temos Fedora, uma princesa que é considerada a mais inteligente de seu reino, e que por isso, é escolhida pelo disputado príncipe. Inteligência e esperteza, características também das princesas de Brenman, as quais estrategicamente escondem suas flatulências, quando sem querer as liberam.

Esses e outros aspectos, como perspicácia, podem ser conferidos em outro conto. De forma parecida, a princesa de Brondolândia, no conto *O dragão que era lagarto*, cansada e irada por ter de esperar um príncipe para lhe salvar, decide ela mesma descer da torre de cristal (onde era prisioneira) e lutar com o dragão que a guardava, mostrando-se corajosa e decidida, características que não são frequentemente relacionadas às princesas (que usualmente são frágeis, delicadas, dentre outras características do gênero). Sua força de vontade e mobilização (pois recebe ajuda de outras princesas, que lavavam seus cabelos no lago) se assemelham ao romance de Bandeira, uma vez que suas sete princesas juntas dispensam favores de seus príncipes, e vão atrás de seu objetivo, que é salvar sua amiga desaparecida, a Feiurinha.

A princesa do conto *Dois beijos: o príncipe desencantado*, também não parece fazer de tudo para ficar com seu príncipe – semelhante à Rapunzel e a Branca de Neve dos contos clássicos, teve de ser despertada por um beijo. Entretanto, esse beijo não bastou para que vivesse um amor dos contos de fadas, pois fez tantas exigências ao seu príncipe, que este se arrependeu de tê-la acordado.

Assim, o amor romântico é ridicularizado, uma vez que o príncipe se mostra “desencantado” pela princesa, e além disso, uma personagem forte é revelada na princesa outrora adormecida, pois ainda que estivesse em posição passiva, esta não se renderia em prol de seu “salvador”, neutralizando-se. Pelo contrário: já de antemão avisou que não seria dona de casa, o que parece ser inédito para um conto que teoricamente se passa em tempos “antigos”.

Além das relações de gênero, os contos de Flávio de Souza ilustram outro ponto presente nos Estudos de Gênero: há enredos que subvertem o modo não só de ser príncipe ou princesa, mas a própria maneira de ser “homem” ou “mulher”. Úrsula, por exemplo, é uma princesa que foge totalmente aos estereótipos de uma mulher padrão. Na realidade, podemos dizer que é uma personagem bastante masculinizada, desde seu modo de ser e atitudes (esportiva, brava), até em suas escolhas, pois evitou se casar só por pressão da sociedade; só morou com alguém – uma odalisca, aliás, o que pode contemplar, sutilmente, a diversidade sexual – quando percebeu que não gostaria mais de ficar sozinha.

Neste ponto, se contrapõe, ainda que toquem no mesmo assunto, à Chapeuzinho Vermelho de Bandeira, que sofria por não ter conseguido se casar, já

que sua história não continha príncipe encantado. Ambas as princesas, Chapeuzinho de Bandeira e Úrsula de Flávio de Souza, não seguiram o “destino” geralmente imposto às mulheres: que se casem, tenham filhos. Chapeuzinho não realizou essa “profecia”, mas como resultado, sentia muito por isso, ainda que suas amigas casadas – as demais princesas – demonstrassem o quanto seus príncipes eram dispensáveis; Úrsula, por sua vez, recusou-se casar ainda que seu reino exigisse isto, ignorando a pressão, e só passou a procurar alguém quando *quis*, o que por si só é subversivo, vindo de uma princesa. E a subversão máxima foi justamente ter se afeiçoado a uma odalisca e com ela ter vivido feliz para sempre!

Entretanto, não são só as princesas sofrem modificações nestes contos contemporâneos. Margarido Sobre-as-Ondas ganhou até este novo nome porque não combinava com o antigo, Felipe Testa-de-Aço. Sua expressão de gênero é tão subversiva quanto à de Úrsula: Margarido não era considerado “masculino” o bastante. Ao contrário, fazia-se de “mulherzinha”. Mas, para provar que expressão de gênero não é o mesmo que orientação sexual, casou-se com uma mulher, e com ela foi feliz.

Deste modo, os autores demonstram que as princesas (e príncipes!) de outrora não caberiam nos contos de *hoje*, exigindo uma roupagem contemporânea; desconstroem, em algum nível, o padrão clássico de princesa, diretamente ligado ao ideal de feminilidade no imaginário popular, o que é revolucionário. Satiriza o casamento e o próprio amor romântico, e demonstram que o “feliz para sempre”, se não for relativo, é bem diferente do que contam os contos de fadas.

Uma criança geralmente tem seu primeiro contato com a leitura na escola; contos de fadas já são familiares para as crianças desde a mais tenra idade, pois praticamente fazem parte do inconsciente coletivo. Portanto, ao entrarem em contato com leituras alternativas como as analisadas, poderão, desde cedo, lidar com a diversidade; com relações de gênero não tão hierarquizadas como geralmente são postas em muitos discursos, para que assim, possamos educar nossas meninas de forma mais igualitária, demonstrando que elas podem ser corajosas e belas, delicadas e inteligentes, soltarem *pum* e ainda assim serem “princesas”; mas acima de tudo: serem quem elas quiserem, e que nada poderá podar nem inferiorizar seu jeito de ser por conta de sua classe, cor ou gênero (este último, foco de nosso estudo).

A proposta deste estudo partiu, como já dito, do contexto da elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, e a polêmica gerada pela presença de termos como “gênero” e “diversidade” nas redações dos documentos, o que resultou na retirada dos mesmos. Considerando que a discussão de gênero engloba, desde a explanação, na área de Ciências, sobre a reprodução humana, passando por debates éticos como violência doméstica, por exemplo, até culminar na relação entre personagens em um enredo de uma obra literária, é possível perceber que, em uma educação libertadora, não só é inevitável que tais temas sejam recorrentes, como torna-se necessário sua contemplação nas mais diversas disciplinas.

De qualquer forma, tais temas são colocados como um dos temas transversais dos PCN, e somando isso ao fato de tais livros analisados constarem no acervo de um programa do governo de incentivo à leitura, pode-se dizer que o direito das educadoras e educadores de focalizarem tais aspectos está garantido, quando forem trabalhar com seus alunos alguma destas e de outras Literaturas. Deste modo, nossa educação estará formando alunas e alunos mais justos, éticos, igualitários e menos reféns de um sistema que hierarquiza e reproduz a diferença.

Assim, uma vez que as alunas e alunos possam entrar em contato com personagens diversificados, poderemos ter na socialização das meninas possivelmente menos expectativas em torno da figura de “Bailarinas” da cantiga citada (uma fragilidade e perfeição inalcançável), ou de “Cinderelas” e “Branças de Neve” (tipos passivos, dependentes, vulneráveis) dos contos originais, e mais personagens como as analisadas: princesas subversivas, “diferentes”, e, principalmente, heroínas – donas de seus próprios destinos, agentes, sem precisar de príncipe algum para defende-las ou salvá-las, e com a possibilidade de desenvolverem diferentes capacidades, pondo abaixo as normas que geralmente são imbuídas pela indústria cultural, que projeta sob as figuras femininas um campo de luz reduzido.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Sciopione, 1991.
- ADORNO, T. W. Posição do narrador no romance contemporâneo. **Notas de Literatura I**. São Paulo: Duas Cidades. ed. 34, 2003.
- AGUIAR, Vera Teixeira; CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Aurea Penteadó (Orgs.). **Narrativas juvenis: geração 2000**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em: <<http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/364798.pdf>>. Acesso em: 28 Julh. 2017.
- ALMEIDA, Luciana Souza de; MEDEIROS, Valéria da Silva. **Breve Panorama das Políticas Públicas para a Leitura no Brasil**. Anais do I Simpósio de Linguística, Literatura e Ensino do Tocantins. Araguaína, Universidade Federal de Tocantins, 2013.
- ALTMANN, Helena. **Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais**. Revista de Estudos Feministas [online], vol.9, n.2, pp.575-585, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/9637/8868>> Acesso em: 04 Ago de 2017.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARENA, Dagoberto Buim; LOPES, Naiane Rufino. **PNBE 2010: personagens negros como protagonistas**. Educ. Real. vol.38 no.4 Porto Alegre Oct./Dec. 2013.
- ARGUELLO, Z. E. A. **Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, 2005.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.
- ARONOVICH, Lola. **Sai a Ideologia de Gênero, entra a Ideologia do Gênesis**. 2017. Disponível em: <<http://escrevalolaescreva.blogspot.com.br/2017/04/sai-ideologia-de-genero-entra-ideologia.html>> Acesso em: 8 de Abr. de 2017.
- ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1968.
- AYER, Flávia; BOTTREL, Fred. **Brasil é o país que mais mata travestis e transexuais**. 2017. Disponível em: <<http://www.em.com.br/app/noticia/especiais/dandara/2017/03/09/noticia-especial-dandara,852965/brasil-e-pais-que-mais-mata-travestis-e-transexuais.shtml>> Acesso em: 09 de Abr. de 2017.
- AZEVEDO, F. Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – **Manifesto dos Pioneiros**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010. In:<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova>. Acesso: 26/12/2017.

BARBOSA, Ângela Márcia Damasceno Teixeira. **Antigos contos, novas histórias na literatura infantil brasileira**. Revista Travessia, Paraná, v. 3, n 3, p. 11-22, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo: A Experiência Viva**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BERNARDI, Marco; CÍCERA, Sara; FERNANDES, Pâmela. **Pais acionam MP para proibir livro escolar com desenho de pênis em Rondônia**. 2017. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ro/ji-parana-regiao-central/noticia/pais-acionam-mp-ro-para-proibir-livro-de-ciencias-com-ilustracao-de-penis-em-escola.ghtml>> Acesso em: 01 de Abr. de 2017.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por Dentro**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

BORDINI, Maria da Glória. Crítica e literatura infantil nos anos 70 e 80. In: S. S. Khedé (Orgs.). **Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: M. C. Freitas & K. J. Moysés (Orgs.). **Os Intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. ed. 35. Brasília: Edições Câmara, 2012.

_____. **Constituição (1934) Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm> Acesso em: 03 de Ago. 2017.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. 12. ed. Brasília: Edições Câmara, 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Edições Câmara, 2005.

_____. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação**. Brasília: Edições Câmara, 2014.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética/Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997c.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais Vol. 10.5 – Orientação Sexual/ Secretaria de Educação Fundamental** – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei Nº 10.753**, de 30 de Outubro de 2003. Política Nacional do Livro. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.753.htm> Acesso em: 13 de Julh de 2017.

_____. **Programa Nacional da Biblioteca na Escola**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>> Acesso em: 25 de Julh de 2017.

_____. **Programa Nacional da Biblioteca na Escola: Acervos**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/acervos>> Acesso em: 25 de Julh de 2017.

_____. **Programa Nacional da Biblioteca na Escola: Apresentação**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>> Acesso em: 25 de Julh de 2017.

BRENMAN, Ilan. **Até as princesas soltam Pum**. 22 ed. São Paulo: Brinque-book, 2017.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. SP: Companhia das Letras, 1993.

CANAZART, K. C; SOUZA, O. **Estereótipos de gênero: uma comparação da representação da mulher nos clássicos da literatura infantil do século XVIII com a configuração feminina em obras infantis do século XXI**. Revista Formação@docente. Belo Horizonte. Vol. 9, n.1, Janeiro/Junho 2017.

CANDIDO, Antonio. **Iniciação à Literatura Brasileira**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004.

CARRASCO, Walcyr. **Balança coração**. São Paulo: Ática, 1995.

CARVALHO, Milena. **Exclusão de gênero do Plano Nacional de Educação é retrocesso, diz educador**. 2015. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2015-12-26/exclusao-de-genero-do-plano-nacional-de-educacao-e-retrocesso-diz-educador.html>> Acesso em: 04 de Abr. de 2017.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CIRINO, Darciane Barros Leão. **PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA - PNBE: apropriação dos acervos para a formação de leitores no município de Ipameri-Goiás.** 2015. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Federal de Catalão. 186 f. Disponível em: <https://mestrado_educacao.catalao.ufg.br/up/549/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Darciane.pdf> Acesso em: 03 de Ago. de 2017.

CLARO, Adriana Thomazotti. **Em busca de um projeto de nação: um novo cenário para a educação, cultura e Literatura Infantil no período pós-1964.** Cadernos da Pedagogia. São Carlos, v.7, n.13, p. 25-37, jul/dez, 2013.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática.** São Paulo: Moderna, 2011.

COSTA, F. S; SANTOS, A. M. **Representações de gênero e literatura infantil: paradidáticos em análise.** Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 263-277, jul.- dez. 2016.

COPES, Regina Janiaki; SVELI, Esméria de Lourdes. **Políticas públicas de leitura.** Congresso Nacional de Educação PUCPR – PRAXIS, 6., 2006, Paraná. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-218-TC.pdf>>. Acesso em: 11 de Julh. de 2017.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e prática.** 18. ed. São Paulo: Ática, 1999.

ECO, Umberto. **Obra Aberta.** São Paulo: Ática, 1991.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ESCÓSSIA, Fernanda da. **Atentado nos EUA e casos de homofobia no Brasil são parte de onda conservadora religiosa mundial, diz brasileiro.** 2016. Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/brasil-36530900>> Acesso em: 05 de Abr. de 2017.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. **O Combate à pobreza nas políticas educativas do século XXI.** Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 8., 2004, Coimbra.

FILHA, Constantina Xavier. **Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero nas narrativas de crianças.** Rev. Estud. Fem., v.19, n. 2, Florianópolis, Mai/Aug., 2011.

FINCO, Daniela. **Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil.** Pro-posições, Campinas, v.14, n.3, p. 42, set/dez, 2003.

FREITAS, Marcos Cezar de; MOYSÉS, Kuhlmann Junior. **Os Intelectuais na história da infância.** São Paulo: Cortez, 2002.

FREUD, S. **Introdução ao narcisismo**. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Interfaces entre políticas educacionais, práticas pedagógicas e formação humana**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 55-66, 2011.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. P. Ariès & R. Chartier (Orgs.). **História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOHLFELDT, Antônio. Literatura para o jovem de hoje. In: S. S. Khedé (Orgs.). **Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

HUTCHEON, L. **Poética do pós modernismo**. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

INFÂNCIA. In: Dicionário Aurélio Online. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/infancia>>. Acesso em: 15 Jun. 2017

Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **Instituto Nacional do Livro**. Acesso online. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos3745/EducacaoCulturaPropaganda/INL>> Acesso em: 10 de Julh. de 2017.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. **Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio**. Cadernos de Educação/FaE/PPGE/UFPeL. Pelotas, v. 28, pp. 119-137, janeiro/junho, 2007.

KHEDÉ, Sônia Salomão. As polêmicas sobre o gênero. In: S. S. Khedé (Orgs.). **Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

KHEDÉ, Sônia Salomão. **Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

KNEBEL, R. L. **Julia Vanderlei Petrich**. Dicionário Histórico e Geográfico dos Campos Gerais (Verbetes). Disponível em: <<http://www.uepg.br/dicion/verbetes/n-z/petrich.htm>>. Acesso em: 06 Jan de 2018.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAJOLO, Marisa. Circulação e consumo do livro infantil brasileiro: um percurso marcado. In: S. S. Khedé (Orgs.). **Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LEÃO, Borges Andrea. **Publicar contos de fadas na Velha República: um compromisso com a nação**. Revista do curso de Gestão da Comunicação. v. 1, n. 3, set/dez, pp. 15-22, 2007. Acesso online. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37654>> Acesso dia 26 de Jun de 2017.

LOPES, Raimundo Helio. Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – **Viriato Correa**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010. In: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CORREIA,%20Viriato.pdf>. Acesso: 26/12/2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUCENA, Eleonora. **País vive onda de modernismo reacionário, diz sociólogo**. 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2015/06/1638390-pais-vive-onda-de-modernismo-reacionario-diz-sociologo.shtml>> Acesso em: 05 de Abr. de 2017.

LUIZ, Fernando Teixeira. **Desvendando o mistério de Feiurinha: uma proposta de leitura para a narrativa de Pedro Bandeira**. Rev. Trama. Vol. 11. n. 21. 2015.

MACHADO, Ana Maria. **Bisa Bia, bisa Bel**. Rio de Janeiro, Salamandra, 1990.

MACHADO, Ana Maria. **Contracorrente: Conversas sobre leitura e política**. São Paulo: Ática, 1999.

MACHADO, Leandro. **Distribuição de livros sobre educação sexual vira polêmica na Grande SP**. 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/05/1635199-distribuicao-de-livros-de-educacao-sexual-vira-polemica-na-grande-sp.shtml>> Acesso em: 04 de Abr. de 2017.

MARTHA, Alice Aurea Penteadó. **Narrativas de Língua Portuguesa: temas de fronteira para crianças e jovens**. Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa: Ultrapassar Fronteiras, Juntar Culturas, n. 2, Évora: Universidade de Évora, 2009. Disponível em: <<http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slt59/02.pdf>>. Acesso em: 28 julh. 2017.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. In: G. L. LOURO; J. FELIPE & S. V. GOELLNER. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MÜLLER, Verônica Regina. **História de crianças e infâncias**: Registros, narrativas e vida privada. Petrópolis: Vozes, 2007.

NEULS, J; VIDAL, F. **Contos de fadas modernos**: ensinando modos de ser homem e mulher. Seminário Internacional Fazendo Gênero 7 – Gênero e preconceitos. Florianópolis: EDUFSC, 2016. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/V/Vidal-Neuls_54.pdf>. Acesso em: 16 de Dez de 2017.

NÓBREGA, Francisca. Na frequência das fadas. In: S. S. Khedé (Orgs.). **Literatura infanto-juvenil**: um gênero polêmico. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

OLIVEIRA, Lívia Maria de. **As representações das personagens femininas em O Fantástico Mistério de Feiurinha**: uma análise revisionista. Rev. Mafuá, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, n. 18, 2012.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

PERROTTI, Edmir. Um discurso colonizado(r): reflexões sobre a literatura infantil. In: M. A. A. Cunha (Orgs.). **Literatura Infantil**: teoria e prática. 18. ed. São Paulo: Ática, 1999.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

QUIRINO, Glauberto da Silva; ROCHA, João Batista Teixeira. **Sexualidade e educação sexual na percepção docente**. Educar em Revista, Curitiba, n. 43, pp. 205-224, jan/mar, 2012.

REIS, Giselle Volpato dos; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Sexualidade e educação escolar: algumas reflexões sobre orientação sexual na escola. In: A. C. BORTOLOZZI & A. F. MAIA (Orgs.). **Sexualidade e infância**. Bauru: FC/CECEMCA; Brasília: MEC/SEF, 2005.

REUTER, Yves. **A análise da narrativa**: O texto, a ficção e a narração. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Sexualidade e Educação sexual**: apontamentos para uma reflexão. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2002.

RODRIGUES, Adriana Aparecida. **Políticas de educação e formação docente no Brasil a partir de 2000**: a perspectiva da UNESCO. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Paranavaí, 2015.

ROLLA, Angela da Rocha. **A representação de gênero na literatura infantil e juvenil**. Rev. Textura, n.21-22, 2010.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e personagem. In: CÂNDIDO, A. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

SANDRONI, Laura Constância. **Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ: Apresentação**. Perspectiva; Florianópolis, v. 1, n.4, pp. 134-136, Jan/Dez, 1985.

SANDRONI, Laura Constância. O nacionalismo na literatura infantil no início do século XX. In: S. S. Khedé (Orgs.). **Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: T. T. SILVA (Org.). **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, M. C. **Pedagogia de Malba Tahan na formação de professores e no ensino-aprendizagem de Matemática**. 200 f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade de São Paulo. Lorena, 2017.

SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. **Literatura infantil e gênero: subjetividade e autoconhecimento**. Conjectura, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009.

SCHÜLER, Donaldo. **Teoria do Romance**. São Paulo: Ática, 1989.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, pp. 71-99, jul/dez. 1995.

SILVA, J. C. O folclore e a literatura infantil: sugestões de atividades. In: S. S. Khedé (Orgs.). **Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SILVA, Marta Benjamim; BERNARDINO, Maria Cleide Rodrigues; NOGUEIRA, Carine Rodrigues. **Políticas públicas para a leitura no Brasil: implicações sobre a leitura infantil**. Ponto de Acesso, v. 6, n. 3, 2012. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/brapci/v/a/11814>>. Acesso em: 05 Ago. 2017.

SIQUEIRA, Marcos da Cruz Alves. **“Nesta escola não há lugar para bichinhas [...]”**: diversidade sexual e homofobia no ambiente escolar. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Paranavaí, 2015.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: M. C. Freitas & M. Kuhlmann Junior. (Orgs.). **Os Intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Flávio de. **Dois beijos: O príncipe desencantado**. In: SOUZA, Flávio de. Príncipes e Princesas, Sapos e Lagartos: Histórias Modernas de Tempos Antigos. 1 ed. São Paulo: FTD, 1989.

SOUZA, Flávio de. **O casamento do Príncipe Arnaldo**. In: SOUZA, Flávio de. Príncipes e Princesas, Sapos e Lagartos: Histórias Modernas de Tempos Antigos. 1 ed. São Paulo: FTD, 1989.

SOUZA, Flávio de. **O dragão que era lagarto**. In: SOUZA, Flávio de. Príncipes e Princesas, Sapos e Lagartos: Histórias Modernas de Tempos Antigos. 1 ed. São Paulo: FTD, 1989.

SOUZA, Flávio de. **Princesa Úrsula da Bronislávia**. In: SOUZA, Flávio de. Príncipes e Princesas, Sapos e Lagartos: Histórias Modernas de Tempos Antigos. 1 ed. São Paulo: FTD, 1989.

SOUZA, Flávio de. **Príncipe Margarido Sobre-as-Ondas**. In: SOUZA, Flávio de. Príncipes e Princesas, Sapos e Lagartos: Histórias Modernas de Tempos Antigos. 1 ed. São Paulo: FTD, 1989.

WOOLF, Virgínia. **Um teto todo seu**. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

ZEITGEIST. In: Your Dictionary Dicionário Online. Disponível em: <<http://www.yourdictionary.com/zeitgeist>> Acesso em: 28 de Jun de 2017.

ZILBERMAN, Regina. O lugar do leitor na produção e recepção da literatura infantil. In: S. S. Khedé (Orgs.). **Literatura infanto-juvenil**: um gênero polêmico. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.