

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários

Ione Silva Vilela Pícoli

**COISA DE MENINA, COISA DE MENINO:  
Representações de gênero nas obras infantojuvenis de Ana Maria Machado**

Juiz de Fora

2016

Ione Silva Vilela Pícoli

**COISA DE MENINA, COISA DE MENINO:  
Representações de gênero nas obras infantojuvenis de Ana Maria Machado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, área de concentração em Teorias da Literatura e Representações Culturais, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Professora orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia de Almeida

Juiz de Fora  
2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pícoli, Ione Silva Vilela.

COISA DE MENINA, COISA DE MENINO: Representações de gênero nas obras infantojuvenis de Ana Maria Machado / Ione Silva Vilela Pícoli. -- 2016.

126 p. : il.

Orientadora: Márcia de Almeida

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, 2016.

1. Literatura infantojuvenil. 2. Ana Maria Machado. 3. Representação de gênero. 4. Feminismo. I. Almeida, Márcia de, orient. II. Título.

Ione Silva Vilela Pícoli

**COISA DE MENINA, COISA DE MENINO:  
Representações de gênero nas obras infantojuvenis de Ana Maria Machado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, Área de Concentração em Teorias da Literatura e Representações Culturais, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em \_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Márcia de Almeida (Orientadora)  
Universidade Federal de Juiz de Fora / UFJF

---

Prof. Dr. Anderson Pires da Silva (membro interno)  
Universidade Federal de Juiz de Fora / UFJF

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Andréia de Paula Silva (membro externo)  
Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora / CES-JF

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Prisca Agustoni de Almeida Pereira (suplente interno)  
Universidade Federal de Juiz de Fora / UFJF

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Valéria Cristina Ribeiro Pereira (suplente externo)  
Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora / CES-JF

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente à professora orientadora Dr<sup>a</sup> Márcia de Almeida por acreditar na proposta inicial do trabalho e acolhê-lo generosamente. Faltam-me palavras, nesse momento, que expressem a gratidão pela compreensão, carinho e dedicação com as quais me orientou com seus ensinamentos. Sua postura profissional e pessoal foi decisiva na escolha dos caminhos a seguir, mesmo quando os caminhos pareciam não mais existir. Obrigada por estar ao meu lado.

Ao professor Dr. Anderson Pires da Silva que, com suas contribuições, enriqueceu sobremaneira o trabalho e às professoras Dr<sup>a</sup> Maria Andréia, Dr<sup>a</sup> Prisca Agostoni e Dr<sup>a</sup> Valéria Ribeiro Pereira por aceitarem compor a banca.

Aos amigos, tão especiais, que fazem parte de minha vida, em especial a querida Luciana Freesz, amiga que o Mestrado me proporcionou.

À minha família: pais, irmãos e sobrinhos, sempre presentes nos meus sonhos.

Um agradecimento, mais que especial, ao meu marido Marco Antônio, que está ao meu lado, incondicionalmente, durante todos os momentos de minha vida, principalmente nos mais difíceis, que foram muitos nos últimos anos. A você, meu companheiro, obrigada pelos raios de felicidade que você lançava sobre os momentos de tristeza de nossa vida. Sua alegria, seu bom humor, foi fundamental e fortaleceu, a mim e a nossa amada filha, em nossa caminhada. A você, minha eterna gratidão e amor.

E, meu agradecimento mais profundo, só poderia ser dedicado ao meu amor maior: minha filha Isabella Vilela, que, por muito tempo me acompanhou nessa dissertação. Mesmo tendo sua infância atravessada por tanto sofrimento, nunca deixou que o encantamento dessa fase deixasse de existir em sua vida, em nossas vidas. Meu amor sei que, do céu, você está sentindo um imenso orgulho por termos chegado à reta final. Você continua para sempre em minha vida. Amo-te, do tamanho... que só você sabe.

A Deus, por ter colocado em minha vida todas essas pessoas, que tornaram possível a realização dessa pesquisa.

Um existente não é senão o que faz; o possível não supera o real, a essência não precede a existência: em sua pura subjetividade o ser humano *não é nada*.  
Medem-no pelos seus atos.

*Simone de Beauvoir*

## RESUMO

Esta dissertação investiga textos contemporâneos que possam propor resistência ao discurso hegemônico patriarcal nas representações de gênero na Literatura Infantojuvenil. Analisaremos textos selecionados da autora Ana Maria Machado na perspectiva de encontrar discursos que visem a auxiliar no rompimento das representações do masculino e do feminino dentro da lógica dicotômica e excludente tida como hegemônica. Procuraremos abordar como são construídas as personagens do gênero feminino pela autora e se o discurso oferecido auxilia na desconstrução dos estereótipos binários entre os gêneros. O título “Coisa de Menina, Coisa de Menino” é uma referência à separação que se dá entre os dois sexos, que acaba atribuindo a cada um deles condutas restritas e exclusivas. Para analisar a temática, objeto desse estudo, em primeiro lugar, faremos uma pequena abordagem sobre os conceitos de infância e Literatura Infantil. Em segundo lugar, conceituaremos o termo Gênero, evidenciando o caráter social e histórico de sua construção. Ao final, abordaremos a importância que a Literatura Infantil tem ao permitir o contato da criança com modelos que valorizem a pluralidade como fios para a construção de suas identidades.

Palavras-chave: Literatura infantojuvenil. Ana Maria Machado. Representação de gênero. Feminismo.

## *ABSTRACT*

This dissertation investigates contemporary texts that may propose resistance to patriarchal hegemonic discourse in gender representations in Children`s Literature. We will analyze selected texts of the author Ana Maria Machado in the perspective of finding discourses that aim to help in the breakdown of male and female representations, within the dichotomous and excluding logic considered as hegemonic. We will try to address how the female characters are constructed by the author and if the discourse offered helps to deconstruct the binary stereotypes between the genres. The title "Coisa de Menina, Coisa de Menino" is a reference to the separation between the two sexes, which ends up attributing to each one of them strict and exclusive conducts. To analyze the theme, object of this study, first, we will do a small approach on the concepts of childhood and children's literature. Secondly, we will conceptualize the term Gender, evidencing the social and historical character of its construction. In the end, we will discuss the importance of Children's Literature in allowing the child's contact with models that value plurality as threads for the construction of their identities.

Keywords: Children's literature. Ana Maria Machado. Gender representation. Feminism.

## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>9</b>
<b>1 Literatura Infantil: origens e a representação de gênero.....</b>	<b>15</b>
1.1 Um percurso histórico.....	15
1.2 As novas concepções de Literatura Infantil e infância.....	24
1.3 O início da Literatura Infantil no Brasil.....	30
1.4 As palavras escondem ideias.....	38
1.5 E a escola também ensina a ser menina... e a ser menino: representações de gênero no cotidiano escolar.....	48
<b>2 Ana Maria Machado: mulher e autora.....</b>	<b>57</b>
2.1 Leitura e leitora: a infância de Ana Maria.....	57
2.2 Adolescência e escrita.....	62
2.3 O amadurecimento da mulher adulta.....	64
<b>3 Análise das obras de Ana Maria Machado.....</b>	<b>69</b>
3.1 <i>Pena de pato e de tico-tico</i> .....	69
3.2 <i>A princesa que Escolhia</i> .....	80
3.3 <i>Senhora dos Mares</i> .....	91
3.4 <i>Bisa Bia, Bisa Bel</i> .....	101
3.5 <i>Histórias à Brasileira: Dona Baratinha</i> .....	110
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>117</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>122</b>

## Introdução

Falar em Literatura Infantil é nos remeter à infância, à nossa e a dos personagens que darão vida às histórias. Pensar na representação de gêneros nessas obras é conceber, que se trata de uma concepção de literatura que esteja à nossa altura e das crianças, de modo a pensá-la e representá-la.

A melhor representação que podemos ter das crianças é através de suas falas, seja na vida real ou nas histórias. O ato de dar voz à personagem-criança, incomum a tempos atrás, é permeado por muitos valores, ressaltamos um deles, que é a ideia de concebê-la como um ser que tem uma maneira própria de refletir seu mundo e atuar nele, compatível com sua realidade contextual. A Literatura Infantil, além de se constituir como um discurso voltado para criança, torna-se a arte da palavra inserida em seu ambiente infantil, onde ela faz suas inferências numa associação direta com a realidade próxima, a ser verificada na análise dos livros propostos.

Pensar na Literatura Infantil de Ana Maria Machado é considerar, portanto, esse aspecto dialógico da criança com o texto e, dessa forma, ela vai se subjetivando. Nessa perspectiva elegemos como tema dessa pesquisa um mapeamento nas obras da escritora Ana Maria Machado, cujos textos ofereçam ao pequeno leitor um discurso de resistência ao discurso dominante no tocante às representações de gênero que são apresentadas à infância ainda hoje. Textos que apresentem personagens que evidenciem um rompimento com a lógica dicotômica e, assim, permitam ao leitor o contato com outras formas de vivenciar o masculino e o feminino, ampliando sua experiência formativa.

Como a maioria dos livros que circulam no universo literário infantojuvenil brasileiro e, conseqüentemente, escolar, referendam o discurso hegemônico das relações de gênero, que ditam normas fixas de como ser menina ou menino, é necessário um mapeamento de obras que ofereçam um discurso de resistência a essa dominação. Essa predominância do masculino sobre o feminino, que acontece em todas as áreas, foi estudada pelo filósofo Pierre Bourdieu (2015) que identificou o fenômeno, descrito por ele como “violência simbólica”.

O autor, quando descreve, em sua obra *A dominação masculina*, sobre essa violência, nos convida a refletir sobre a sua permanência ainda nos dias atuais. Apesar de todas as conquistas feministas, ainda constatamos o quão nefasto é, para o sujeito feminino, as desigualdades existente entre os gêneros. Podemos observar, por exemplo,

em recente pesquisa feita pelo PLAN (2013), intitulada “Por ser menina no Brasil: crescendo entre direitos e violências”, uma desigualdade gritante diagnosticada na infância brasileira, o que prejudica o pleno desenvolvimento das habilidades das meninas para a vida.

Os pesquisadores da entidade, organização internacional que atua na defesa de direitos da criança, realizaram essa pesquisa inédita e comprovaram que a tão falada jornada dupla feminina de trabalho, que a maioria das mulheres cumpre desde a entrada no mercado de trabalho, já inicia na infância para as brasileiras. Eles ouviram 1.771 meninas de 6 a 14 anos, de 21 municípios nas cinco regiões do país, e o resultado expressou em números assustadores que, no Brasil, a desigualdade de gênero rouba grande parte da infância dessas meninas. Com a pergunta “Quem faz o quê em casa?” a organização, ao entrevistar as crianças, apurou em números alarmantes a diferença de educação entre os irmãos no tocante ao trabalho doméstico. Entre os dados da pesquisa<sup>1</sup>, que se encontra disponível no anexo 1, destacamos três itens para ilustrar a pesquisa: limpar a casa, lavar a roupa e arrumar a cama. Em relação à limpeza da casa, 65,6% das meninas entrevistadas responderam que realizam essa tarefa e apenas 11,4 % de seus irmãos desempenham a mesma função. Semelhante discrepância foi constatada no quesito lavar a louça, onde 76,8% das meninas são responsáveis por essa função e apenas 12,5% de seus irmãos dividem essa obrigação com elas. Para finalizar, em relação à arrumação da cama, não houve surpresas entre os dados, e 81,4% das meninas responderam se tratar de obrigação desempenhada por elas e apenas 11,6% de seus irmãos confirmou que também realizam essa mesma função. Esses dados reafirmam que muitas famílias brasileiras ainda direcionam a educação de seus filhos, atribuindo ao feminino os cuidados domésticos e, assim, desobrigam os sujeitos do sexo masculino de realizar essas tarefas. Essas atribuições de funções restritas aos sexos vão sendo incorporadas por esses sujeitos e, em suas formações, vão definindo o que é próprio de cada sexo.

A partir da compreensão do contexto apresentado, entendemos a relevância dessa dissertação e a necessidade de mapear discursos de resistência à fixidez de algumas crenças, tidas como naturais e imutáveis, e esperamos contribuir para diminuir as desigualdades entre os gêneros. Entendemos que o contato com livros infantis que fogem a esse modelo podem contribuir para a formação dos futuros cidadãos. Assim,

---

<sup>1</sup> A pesquisa completa encontra-se disponível no site <https://plan.org.br/por-ser-menina>.

apostamos que uma história infantil que permite o contato da criança com modelos que não compartilham do objetivo de normalizar as condutas na infância com características excludentes pode apresentar a pluralidade como matriz para a construção de uma identidade de gênero mais igualitária entre os sexos.

A valorização da pluralidade na formação da identidade de gênero é necessária para a formação de futuros cidadãos. Regina Zilberman (1990) discute que essa possibilidade, a de que apresentar para as crianças resistência na criação dessas identidades, traga ganhos para todos, pois, ao mostrar sempre os mesmos papéis desempenhados pelos sujeitos, muitas obras literárias acabam apresentando um discurso conformista, sem possibilidades de mudanças, reforçando assim os antigos papéis.

Este trabalho pretende, portanto, mapear, nas obras de Ana Maria Machado, questões relacionadas à categoria de gênero. Para tanto serão analisados cinco títulos da escritora, a saber: *Pena de pato e de tico-tico* (2013), *A Princesa que Escolhia* (2012), *Senhora dos Mares* (2012), *Bisa Bia, Bisa Bel* (2000) e *Histórias à Brasileira: Dona Baratinha* (2002).

A escolha dessas obras advém da importância que elas têm na produção literária da escritora e é uma tentativa de observar as representações de masculino e feminino em momentos diferentes no conjunto de sua obra. Trabalharemos esses textos subdivididos em temáticas recortadas especificamente no campo das representações de gênero, são elas: brinquedo, simbologia dos objetos, profissão e casamento. Pretendemos, através das análises, identificar se existe, nessas obras, diferenciação de papéis masculinos e femininos desempenhados pelos personagens infantis. Como personagem principal, todas as obras trazem protagonistas femininas, sendo que quatro delas são crianças e uma, um animal antropomórfico. Assim, discorreremos sobre a criança como personagem e como esses textos podem ser recepcionados pela criança leitora.

O nome de Ana Maria Machado surgiu pelo expressivo número de obras voltadas para o público infantil e por ser uma autora muito utilizada nas escolas brasileiras, cuja coleção Mico Maneco é referência no processo de alfabetização. Então, mapear textos de resistência relacionados a questões de gênero nas obras da autora é lançar luz sobre outras possibilidades que seus textos podem oferecer aos pequenos leitores em seu processo formativo.

A autora é reconhecida por diversas premiações nacionais e internacionais. Destacam-se, nesse cenário, o maior prêmio literário do Brasil, o Machado de Assis (2001), dado pelo conjunto da obra pela Academia Brasileira de Letras – ABL, e o *Hans*

*Christian Andersen* (2000), considerado o Nobel da Literatura Infantil mundial, oferecido por *International Board on Books for Young People*.

Além disso, o meu interesse pela obra da escritora surge de reminiscências da infância, especificamente por causa da obra *Bisa Bia, Bisa Bel*, cujas indagações sobre as formas de ser menina e menino transpunham as folhas do livro e faziam parte de nosso contexto familiar. Nascida sexta filha no meio de quatro mulheres e um homem, a vantagem em número do feminino sobre o masculino se restringia apenas a isso.

Através das leituras realizadas na infância, cujas questões de gênero apresentadas instigaram-me ainda mais, tornei-me uma pessoa inquieta com muitas coisas que os outros sujeitos femininos da família julgavam “normal” ou “natural”. Mais tarde, ao ingressar no magistério e trabalhar com crianças percebi que, no cenário educacional brasileiro da contemporaneidade, muitas pessoas (governantes, diretores e coordenadores de escolas, professores e pais) ainda aceitavam, de forma tácita, que a literatura ofertada às crianças devesse ter caráter pedagógico, ou seja, uma mera reprodutora dos conteúdos a serem transmitidos. Desde sua origem que a Literatura Infantil vem sendo utilizada nesse viés. Assim, acaba por delimitar o conteúdo que é permitido ou não à criança. Nessa perspectiva, vem perdendo muito daquilo que deveria ser realmente a sua função, o seu essencial: a literatura enquanto manifestação de arte.

Portanto, iremos considerar, nesse estudo, a leitura como um ato social, uma leitura que não se restringe apenas à palavra escrita. O objeto de estudo para os próximos capítulos são textos plurissignificativos, é literatura enquanto arte. Nessa linha, não é objetivo deste trabalho discutir se Literatura Infantil tem ou não cunho pedagógico, se é arte menor ou não, pois trataremos as obras, objetos de análise, entendendo que a literatura é a arte da plurissignificação. Da mesma forma, não iremos polemizar se cabe ou não o adjetivo “infantil” para essas obras e toda a carga semântica que ele abarca para os textos literários selecionados.

A escolha da Literatura Infantil para essa análise foi feita por acreditar ser esta uma forma de comunicação privilegiada em nossa cultura letrada, e que seus personagens infantis (ou animais antropomorfizados), permitem que o pequeno leitor estabeleça um contato com as questões pertencentes a sociedade. Nessa perspectiva, a problematização de representação de gênero será feita ancorada no conceito proposto por Scott (1995) que o compreende como uma forma de significação das relações de poder dentro das sociedades. Na década de 80 foi amplamente discutida a distinção

entre sexo e gênero, e concluiu-se que as diferenças comportamentais entre o feminino e o masculino são constructos sociais.

Nesse sentido, no que diz respeito às questões de gênero, pois não entraremos nas questões relativas à sexualidade, procuramos identificar se o perfil construído para a maioria das personagens femininas e masculinas presentes nos livros infantis são representações que contestam as características dicotômicas que prescrevem universos opostos e excludentes para a vivência de cada um dos polos, ou se estabelecem essa hegemonia como modelo a ser seguido. Diante desse contexto, consideramos a existência de um potencial de resistência nas obras analisadas e nos debruçamos nesse estudo, pois, acreditamos que o leitor, de qualquer idade, ao ler ou ouvir uma história, dialoga não só com quem escreve, mas com uma visão de mundo.

Buscando alcançar tais objetivos, construímos uma trajetória de pesquisa que partiu do conhecimento adquirido durante a nossa vida profissional, enquanto professora das séries iniciais, do gosto pessoal pela Leitura Infantil de autoria feminina e do nosso interesse pelos estudos referentes às questões de gênero. Estrutturamos as etapas de um caminho investigativo que procurou tomar como referência as contribuições sobre questões de gênero feitas pelos Estudos Feministas e pelos Estudos Culturais, embasando nossas reflexões em autores como Simone de Beauvoir, o farol que iluminou nossa discussão, Pierre Bourdieu, Joan Scott, Virginia Woolf, Guacira Lopes Louro, Montserrat Moreno, entre outros, que foram se juntando durante a caminhada.

Dito isso, no primeiro capítulo apresentamos os passos dessa trajetória investigativa, partindo de um breve levantamento histórico da concepção de Literatura Infantil e Infância. Nesse capítulo também abordaremos a instituição escola e seu currículo como agentes importantes na construção de identidades de gênero e o seu papel de possibilitar aos alunos a vivência dessas identidades de forma mais plural, compatível com o mundo contemporâneo.

No segundo capítulo, procuramos demonstrar um pouco da trajetória da autora, bem como suas concepções de Infância e Literatura Infantil.

No terceiro capítulo, apresentamos a análise dos livros infantis selecionados. Nesse processo, optamos por textos que correspondessem aos critérios de resistência nas questões de gênero, que estabelecemos como categorias que nortearam nossas reflexões.

Em *Pena de pato e de tico-tico* realizamos uma reflexão sobre o cruzamento da categoria gênero com outras categorias, nesse caso a categoria raça/etnia. Discorremos sobre a educação da infância para a construção dos sujeitos femininos e masculinos, analisando a importância dos artefatos culturais utilizados nessa etapa da vida em consonância com o adulto que se deseja formar.

No livro *A Princesa que Escolhia*, abordamos o rompimento com os estereótipos de gênero constantes nos tradicionais contos clássicos, através da autonomia conquistada pela personagem no seu direito de escolher e assim se constituir através de um discurso próprio.

No livro *Senhora dos Mares*, analisamos a possibilidade de uma menina vivenciar a profissão de marinheira, o que não era permitido no seu contexto social, porque esse tipo de ocupação era determinado como apropriado, apenas, para os sujeitos masculinos.

Em *Bisa Bia, Bisa Bel*, acompanhamos a personagem, através de diferentes épocas da história, e estudamos a construção do sujeito feminino e a conquista da sua independência de mulher, numa caminhada onde ela descobre que as contribuições de cada geração são imprescindíveis para a construção das identidades de gênero do presente e do futuro.

Em *Dona Baratinha*, refletimos sobre o empoderamento da personagem, que rompe com o paradigma do conto original de que ser solteira é negativo para o sujeito feminino e se afirma como sujeito emancipado, para quem o casamento não é mais a sua única chance de felicidade.

Nas considerações finais, apresentamos as reflexões tecidas a partir dos comportamentos das personagens e concluímos que as mesmas apresentam características de resistência às formas hegemônicas da construção do sujeito feminino.

## **1 Literatura Infantil: origens e a representação de gênero**

Por volta do século XVII, surgem os primeiros textos literários para a infância, inicialmente com caráter pedagógico e moralizante. Esses textos visavam a auxiliar na educação dos pequenos que, a partir desse século, foram vistos pela classe burguesa em ascensão como potenciais trabalhadores ou como herdeiros do capital que se acumulava nas famílias.

Com o passar do tempo a sociedade evoluiu e seus atores também têm seus papéis ressignificados. Da infância do “adulto em miniatura” a sujeito histórico, a concepção do ser criança foi-se transformando através das construções sociais. Além disso, em nossa sociedade, o sujeito feminino passou a ocupar mais espaço na esfera pública e tais mudanças passaram a constar nas páginas da Literatura Infantil. Esse artefato cultural passou a ser reconhecido por pesquisadores como fundamental para o desenvolvimento da criança, porque espelhava a realidade social e assim auxiliava nas construções de suas subjetividades. Para compreender um pouco desse processo de transformações pelos quais os conceitos de infância e Literatura Infantil passaram ao longo do tempo, consideramos relevante um aporte teórico.

### **1.1 Um percurso histórico**

Apesar dos poucos capítulos que integram sua história no Brasil e no mundo, a Literatura Infantil já passou por profundas transformações e questionamentos.

Tendo seus primeiros textos publicados no final século XVII, a Literatura Infantil ainda suscita divergências quanto a sua classificação: gênero ou subgênero? Fato que tornou estudar essa literatura tarefa árdua para pesquisadores que nela se debruçaram para entender sua linguagem e estabelecer seu público de destino.

Estudiosos do tema recorrem frequentemente ao questionamento: a literatura infantil é instrumento pedagógico ou é literatura e, conseqüentemente, arte?

Inicialmente, seria um instrumento pedagógico, por estar desde sua origem atrelada à pedagogia, a ensinamentos e por ter na escola, desde sua gênese, seu maior espaço de divulgação. Mas, também seria arte, por representar, esteticamente, o ser humano e as emoções que o cercam, bem como a sociedade em que se vive, através da palavra. Essas questões ainda hoje indagam os pesquisadores.

O que muitos pesquisadores já defendem é que o adjetivo “infantil” não a está qualificando como uma literatura de menor valor, característica que a marcou por muito

tempo. Uma análise sobre esses textos permite-nos compreender que o termo “infantil” pode ser entendido apenas em sua manifestação textual, “isto é, no nível do texto em que o leitor entra em contato com as personagens, tempo, espaço, entre outros” (GREGORIM FILHO, 2009, p.15). Conforme José Nicolau Gregorim Filho, as temáticas não são diferentes das que circulam nos livros destinados ao público adulto, ou seja, são abordados os valores humanos, “construídos através da longa caminhada humana pela história, e não valores que circulam apenas no universo infantil das sociedades contemporâneas” (GREGORIM FILHO, 2009, p.15)

Para o estudo em questão, concebemos a Literatura Infantil enquanto gênero, arte, fenômeno de criatividade, que permite ao leitor infantil trilhar tanto os caminhos rumo ao autoconhecimento quanto auxiliá-lo em sua socialização. Os gêneros literários podem ser considerados quanto à forma (prosa e verso) e quanto ao conteúdo (lírico, dramático, épico e narrativo).

Ao usar a terminologia Literatura Infantil, nos referimos à literatura não-adulta voltada para a criança, para o pequeno leitor, o ser em formação, que se encontra no processo de aprendizagem, aquisição e produção de cultura e, para conceituá-la, tomamos as palavras de Nelly Novaes Coelho:

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, através da palavra. Funde sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização. (COELHO, 2009, p.27)

Acreditamos que tanto o conceito de Literatura Infantil, quanto o de infância, foi construído dialogicamente com seu tempo, dentro de cada sociedade, e que, nesse diálogo, as sociedades foram ampliando suas concepções acerca da criança e produzindo a literatura a seu modo.

Com a Literatura Infantil Brasileira também não foi diferente: ela atravessou décadas, se transformou, acompanhou o desenvolvimento econômico e social do país. Tornou-se veículo de manifestação que passou despercebido no período ditatorial brasileiro, onde vários autores, inclusive os que escreviam apenas para o leitor adulto, dela se utilizaram para protestar contra a repressão do sistema.

Mas, para compreendermos melhor essa literatura, seus leitores e as transformações pelas quais passou, faz-se necessário investigá-la desde sua gênese.

Os termos “infância” e “Literatura Infantil” estão imbricados em suas constituições e foram construídos através do tempo, ao acompanhar as transformações

pelas quais as sociedades nas quais estavam inseridos iam passando, evoluindo tanto em termos econômicos, quanto em termos sociais e tecnológicos.

Hoje em dia, nós desfrutamos facilmente dos textos literários para a infância, mas antes do século XVII isso não era possível. À criança, enquanto ser “criança”, que sempre existiu, não era dada à devida importância pelos adultos, não existia o “sentimento de infância”. (ARIÈS, 2012, p.25)

Phillippe Ariès (2012) discutiu temas relacionados à família e à infância e, em sua obra, *A história social da criança e da família*, analisou dados de maneira cronológica. Partindo do que se conhecia sobre o homem no século XX, regressou até a Idade Média, estudando-o, comparando-o através dos séculos, descortinando como se deu, ao longo dos tempos, toda a configuração da família moderna, seus comportamentos, seus modos de agir e pensar sobre a infância.

Apesar da crítica em relação ao conceito moderno que ele traçou sobre a infância e mesmo sabendo que alguns autores “o acusam de ingenuidade no trato das fontes históricas, e são particularmente severos em relação a suas evidências iconográficas” (HEYWOOD, 2004, p.24), entendemos que seus levantamentos são importantes para compreendermos a construção dos conceitos de infância pela humanidade.

Ariès aponta que, para compreender as crianças de determinadas épocas, deve-se entender como se davam as práticas sociais nessas sociedades e afirma que, em meados do século XVII, com as mudanças na organização da coletividade, houve uma ressignificação da concepção para o termo infância, um sentimento denominado por ele de “cumplicidade sentimental das famílias”. (ARIÈS, 2012, p.xi) O autor nos mostra que na idade média, por exemplo, a criança era totalmente desconsiderada até que começasse a falar. A infância era vista como uma fase sem importância, que não merecia ser cuidada, nem ser fixada na lembrança.

Se buscarmos a etimologia do termo infância, o prefixo *in* indica negação e o radical *fans* indica fala. Encontramos, então, nesse termo, aquele que não fala. Dado que nos leva a acreditar que nessas sociedades a fala poderia ser considerada o primeiro traço de humanidade, que tornava o indivíduo humano. Sem ela, a criança não era entendida como um ser. Portanto, não merecia uma atenção especial por parte dos adultos de sua família. Eles aguardavam que os pequenos ultrapassassem essa fase do ser não falante e então começavam a educá-los para a vida adulta.

O autor esclarece que a indiferença à infância, que existia antes do séc. XVII restringia-se a essa etapa da vida, às crianças em si. Dentro de casa eram cuidadas

(alimentadas, vestidas,...), porém, não havia estímulos, nem do estado nem das famílias, para seu desenvolvimento intelectual, psíquico, prevenção de doenças, entre outros cuidados, que hoje compreendemos necessários ao desenvolvimento infantil. Dessa forma, entendemos que existia um descaso social e familiar com essa fase, que hoje, suscita estudo e compreensão. Isso pode ser comprovado, quando se verifica a alta taxa de mortalidade infantil, que existia naquela época. Na prática, a família não se apegava muito às crianças pequenas, pois muitas delas não chegavam à vida adulta, tendo em vista que eram escassos os cuidados de higiene, vacinação e proteção, tão necessários nessa fase, inclusive para que as crianças fossem saudáveis. Em relação às suas mortes, diferentemente dos temores que tinham em relação aos que morriam na idade adulta, os supersticiosos não acreditavam que as crianças pudessem voltar para importunar os vivos, tamanha era sua insignificância.

Nos períodos anteriores ao século XVII, Ariès verificou a curta duração da infância, que se estendia até os sete anos de idade, um período em que a criança servia de diversão para a família, por não andar e nem falar direito. A partir dessa idade, como a criança já era capaz de andar e se alimentar sozinha, ela adentrava no mundo dos adultos. Começava a frequentar escolas e ser treinada para viver em sociedade. Nessas escolas não havia separação por faixa etária, então, crianças, adolescentes e adultos recebiam as instruções coletivamente. A adolescência, por sua vez, nem era considerada e a criança passava direto da infância para a vida adulta.

As crianças eram vistas como um adulto em miniatura e acompanhavam a vida social, o vestuário e a literatura dos adultos: “a literatura veiculada para adultos e crianças era exatamente a mesma, já que esses universos não eram distinguidos por faixa etária ou etapa de amadurecimento psicológico, mas separados de maneira até drástica em função da classe social” (GREGORIM FILHO, 2009, p.39). Assim, os pequenos leitores eram separados, para a leitura dos textos, através da classe social que ocupavam: os que pertenciam às altas classes liam os contos clássicos e, para aqueles pertencentes às classes populares, que em sua maioria, não tinham acesso à leitura e escrita, o único contato era através dos contos orais, principalmente histórias de cavalaria, de aventuras, bem como as lendas e os contos folclóricos, que iam se adaptando de cultura para cultura.

É importante destacar, também, que esse primeiro contato com o texto literário para as crianças se fez inicialmente com os meninos. As meninas não tinham acesso a qualquer texto, pois, para elas, a infância não era concebida como uma fase da vida na

qual elas estariam se constituindo, podendo prescindir desse tipo de instrução por estarem destinadas unicamente ao casamento. Nas famílias abastadas em que os meninos frequentavam a escola (pois nem todas entendiam ser importante a vida escolar), as meninas ficavam restritas às aprendizagens domésticas. Nas palavras de Ariès constatamos a desigualdade entre os gêneros em relação à escolarização:

Se a escolarização até o século XVII não era monopólio de uma classe, era sem dúvida o monopólio de um sexo. As mulheres eram excluídas. Por conseguinte, entre elas, os hábitos de precocidade e de infância curta, mantiveram-se inalterados da Idade Média até o século XVII. (ARIÈS, 2012, p.125)

Entre esses hábitos de precocidade e de uma infância curta para as meninas, o autor cita a questão do vestuário. Mesmo já existindo a diferenciação, a partir do século XVII, ao vestir a criança e o adulto, essa mudança se restringia aos meninos, uma vez que as meninas “continuavam a se vestir como adultas. A separação entre crianças e adultos não existia no caso das mulheres” (ARIÈS, 2012, p.33). O pesquisador conclui, então, que o sentimento de infância beneficiou primeiro os meninos pertencentes às classes nobres ou burguesas, excluindo as meninas, que continuavam sendo confundidas com as mulheres adultas. A exclusão atingia também a maioria dos filhos das classes populares. As meninas dessas classes, portanto, iriam sofrer as consequências da dupla subalternidade.

Em relação à exclusão feminina, de todas as classes, inclusive da nova maneira de vestir a infância, o autor destaca o privilégio que, desde então, meninos vêm tendo em relação aos benefícios do processo de desenvolvimento das sociedades. Reafirma essa marginalização feminina quando nos diz: “seremos levados a observar mais de uma vez esse atraso das mulheres em adotar as formas visíveis da civilização moderna, essencialmente masculina”. (ARIÈS, 2012, p.41).

Essa concepção de criança entendida como um adulto em miniatura foi objeto de crítica e estudo pelo filósofo e escritor Jean Jacques Rousseau. Em sua obra *Emílio, ou da Educação*, publicada em 1762, o autor propõe seu projeto de educação para o homem, e que esse deve se iniciar na infância. Com sua obra, Rousseau abre caminho para a concepção moderna de infância, sendo o seu pensamento considerado pioneiro ao olhar cuidadosamente essa fase da vida humana e dar-lhe a devida importância, tanto física quanto cognitiva. Para defender sua concepção, seu argumento principal era de que a infância é uma etapa que possui suas especificidades e por isso precisa ser

analisada com cuidado. A criança precisa habitar em seu próprio mundo, ou seja, a criança precisa ser criança. Ao negar a concepção anteriormente adotada de procurar na criança o que lhe falta para ser adulto, ou seja, projetar a criança no adulto que se deseja formar, o filósofo propõe procurar a criança na criança:

Não se conhece a infância; no caminho das falsas ideias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem. (ROUSSEAU, 2004, p. 4)

Assim como toda a infância era desconsiderada, a primeira infância (0 a 2 anos) também não era entendida como um momento em que a criança necessitava de ser educada, o que só aconteceria quando fosse maior. O pensamento rousseauiano inova, destacando como fundamental a educação dessa fase. Como homem de seu tempo, compreende que pai e mãe têm suas funções bem definidas. Ao pai caberia promover a base material e moral, e às mães, exclusivamente, o papel de educadora dessa fase:

A primeira educação é mais importante e cabe incontestavelmente às mulheres. Se o autor da natureza houvesse desejado que ela coubesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para alimentar as crianças. Assim, falai sempre de preferência às mulheres em vossos tratados sobre a educação, pois, além de estarem em condições de tratá-la mais de perto do que os homens e de influenciarem sempre mais, o êxito também lhes interessa muito mais, já que a maior parte das viúvas se acha como que à mercê dos filhos e eles então lhe fazem sentir vivamente, no bem e no mal, o efeito da maneira como foram criados. (ROUSSEAU, 2004, p.7)

Na elaboração de seu projeto pedagógico de educação, o qual nomeou de Educação Natural, o filósofo enfatizava a necessidade dessa educação para a formação de um cidadão autônomo e em condições de reformar a sociedade. Rousseau, ao defender o aleitamento materno e a educação da primeira infância como uma responsabilidade da mãe, o fazia porque era muito comum, na época, que, ao nascer, as crianças fossem entregues a amas de leite para realizar essa função. Então, em primeiro lugar, ele defende a educação da criança para que ela seja humana, pois todos nasceram para isso.

Para colocar em prática essa proposta, o autor defende a educação natural da criança. O princípio fundamental da educação natural na primeira infância é o respeito do adulto ao mundo da criança. Esse respeito deve começar por aceitar que a criança

deve viver em seu próprio mundo, com suas necessidades específicas, ou, como ele próprio nos diz:

Para não correremos atrás de quimeras, não nos esqueçamos do que convém à nossa condição. A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas, e a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança. Determinar para cada qual o seu lugar e ali fixá-lo, ordenar as paixões humanas conforme a constituição do homem, é tudo o que podemos fazer pelo seu bem estar. (ROUSSEAU, 2004, p. 73)

Para exemplificar uma necessidade específica dessa etapa, o autor utiliza o exemplo do choro, uma necessidade natural de comunicação dos bebês:

Desse choro, que acreditamos ser tão pouco digno de atenção, nasce a primeira relação do homem com tudo que o cerca. Aqui se forja o primeiro elo da longa cadeia de que é formada a ordem social (ROUSSEAU, 2004, p.54).

Para ele o educador deve saber diferenciar o choro para chamar atenção, do choro proveniente de alguma necessidade real: dor, fome, frio, entre outras. Alerta para o fato de que, se toda vez que a criança chorar, o adulto correr para atendê-la, essa utilizará sempre desse artifício para atrair a atenção do educador. É preciso, então, saber diferenciar e assim atender às necessidades naturais, ignorando os desejos. Esses, durante a vida, nem sempre serão atendidos e então: “sofrer é a primeira coisa que ela deve aprender e a que terá mais necessidade de saber” (ROUSSEAU, 2004, p. 67).

Segundo o pensamento do autor, entender as necessidades reais da criança, não apenas na primeira infância, mas em toda ela, é fundamental para pensar como deverá ocorrer a intervenção do adulto no seu mundo. A criança toma, aos poucos, consciência de suas necessidades e percebe que precisa de um adulto para satisfazê-las. Porém, o filósofo afirma que a criança não tem elementos que a fazem diferenciar o que é necessidade real do que é necessidade artificial, ou seja, seus desejos. Essa consciência, para o autor, é do educador, a ele cabe a função de fazer essa diferenciação. E é nessa função que reside o conflito da proposta de Rousseau: a criança sozinha não sobrevive e precisa dos cuidados do adulto, porém esses cuidados, quando não diferenciados, podem corromper o mundo da criança. Para ele o educador pode sentir-se tentado a atender a todas as necessidades da criança, indistintamente, e, dessa forma, facilitar-lhe a vida. Porém, se ceder a essa tentação, poderá criar nela necessidades e desejos artificiais. Convém ao educador observar quais são as verdadeiras necessidades reais e qual é o momento certo para intervir. Se assim não o fizer, o pensador é categórico:

começamos a contaminar o mundo da criança com nossas experiências e nossas crenças, colocando-as em contato com os nossos hábitos e assim vamos corrompendo-as, moldando seu caráter:

único hábito que devemos deixar que a criança adquira é o de não contrair nenhum. [...] Preparai à distância o reinado de sua liberdade e o uso de suas forças, deixando em seu corpo o hábito natural, colocando-a em condições de sempre ser senhora de si mesma e de fazer em todas as coisas a sua vontade, assim que a tiver (ROUSSEAU, 2004, p.49).

Rousseau não explicita muito sobre quando o educador deve intervir, mas deixa claro quando ele não deve fazê-lo: quando a criança estiver experimentando o mundo e as coisas por conta própria. O autor compreende que o conhecimento deve vir através da experimentação, e é apenas esse conhecimento, advindo dessa experiência, que a criança deve aprender, nada mais. Através da experimentação, a criança conhecerá as forças da natureza e as suas limitações frente a elas.

Essa não intervenção não significa a ausência de atitudes do educador em relação à criança. Ao contrário, Rousseau alerta que, desde cedo, ela deve entender que existem regras na sociedade e que essas devem ser respeitadas. Para ele, essas regras já devem ser vivenciadas na infância, porém elas não devem ser impostas pelos adultos, esses devem ajudar a criança a perceber que existem forças naturais que são obstáculos ou que limitam a sua liberdade.

Assim, ele descreve sua teoria de liberdade bem regrada, ou seja, a liberdade não dispensa regras. E serão essas regras que habilitarão a criança a fazer mais por si mesma e depender menos dos outros, ou seja, uma educação para a autonomia. Com a liberdade natural a criança não conhece regras, ela precisa da educação natural para isso:

O espírito destas regras é dar às crianças mais verdadeira liberdade e menos domínio, deixar que façam mais por si mesmas e exijam menos dos outros. Assim, acostumando-se cedo a limitar os seus desejos às suas forças, pouco sentirão a privação do que não estiver em seu poder (ROUSSEAU, 2004, p.58).

A educação natural, concebida pelo autor, visa permitir que criança cresça firme de caráter, autônoma e com capacidade de atuar nas necessidades de sua sociedade. Após essa breve abordagem do pensamento Rousseauiano, tão necessário para compreendermos as propostas de mudanças sobre infância ocorridas no século XVIII, retornamos à descrição linear dessa etapa da vida, realizada na pesquisa de Ariès.

Para realizar essa pesquisa, Philippe Ariès analisou iconografias, principalmente religiosas, relatos e obras da literatura. O autor observou como as crianças eram

percebidas pelos adultos e identificou que, até o século XIII, não havia crianças retratadas em suas formas e sim com formas de homens adultos, com musculatura definida, presença de pelos, ou seja, com formas que caracterizam o corpo de um adulto. A imagem do menino Jesus, por exemplo, também era retratada dessa maneira e, somente no século XIV, as ilustrações vão apresentar alterações, porém restritas à imagem religiosa do pequeno Cristo. As representações das outras crianças permaneciam inalteradas. Essa forma de retratar a infância significa que o não interesse sobre ela se devia ao fato, como já citado anteriormente, das sociedades conceberem a infância como um período de transição, que deveria ser logo ultrapassado. Não se preocupavam com essa etapa da vida humana, pois o mundo adulto era o que realmente importava.

Uma das grandes novidades introduzidas no século XVII, que o autor observa nas pinturas, são imagens de crianças sozinhas ou juntas com os irmãos, evidenciando que, a partir de então, tornaram-se importantes na constituição do núcleo familiar. Anteriormente, estavam sempre como figurantes desse núcleo, e, quando sozinhas, apareciam apenas nas efígies de túmulos. O ato de retratar a infância, portanto, surge nessa época, e nunca mais desaparece dos hábitos familiares, principalmente depois do surgimento, no século XIX, da fotografia. Nos dias atuais podemos observar os sorrisos, fantasias e peripécias infantis captadas por vários tipos de lentes, sempre prontas para mostrar à posteridade a importância que essa fase da vida tem na contemporaneidade. A importância da infância marca, portanto, o século XIX, como o século que privilegiou essa etapa da vida fundamental para a constituição do ser humano.

Uma análise acurada sobre a infância também pode ser encontrada no escritos de Walter Benjamin. O autor deu ênfase à fase infantil em suas obras *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, *Infância em Berlim por volta de 1900* e *Rua de mão única*, e veio questionar as possibilidades dessa fase da vida. Benjamin, como crítico cultural de sua época, assegurou para o tema um lugar em sua escrita, levando à reflexão sobre as possibilidades da criança. Encontramos em seus registros a criança potente, criadora, desordeira, com seus medos, sonhos, carências afetivas, o que nos convida a pensar sobre uma nova forma de ver a criança: considerada como sujeito histórico. Benjamin nos esclarece que nenhuma criança é um Robinson Crusóe, portanto, as crianças não podem ser concebidas como uma ilha social e sim como sujeitos que fazem parte de sua cultura.

O autor, além de situar a criança enquanto sujeito social, produtor e consumidor

de cultura, ainda defende que, experiências vividas na infância irão constituir as subjetividades do adulto, muitas delas experiências relacionadas ao ato de brincar. Na visão benjaminiana, a criança, por meio da brincadeira, comunica aos adultos sinais de seus sentimentos e percepções acerca do mundo. Essa é uma visão que apresentaremos futuramente quando formos discutir a importância da brincadeira no universo infantil. No momento apresentaremos as contribuições do autor acerca do livro infantil e da criança.

Entendemos, assim, que esse novo olhar nos possibilita ver num indivíduo adulto as reverberações da infância. Ou seja, diferentemente das concepções anteriores, que entendiam a infância como uma fase pela qual o indivíduo passa, o teórico nos faz refletir sobre uma infância que perdura até a idade adulta.

## 1.2 As novas concepções de Literatura Infantil e de infância

O surgimento da Literatura Infantil ocorreu simultaneamente na França e na Inglaterra, essa última a grande difusora dessa literatura que data do século XVII, século no qual foi despertado, como vimos, o “sentimento da infância”. *Contos de Mamãe Gansa*, de Charles Perrault, marca oficialmente o início da circulação desses textos. Perrault é sempre citado como o autor fundador da Literatura Infantil por muitos escritores que o consideram pioneiro do gênero. Anteriormente, o autor já escrevia poesia e era reconhecido, na corte do Rei Luís XIV. Mas foi ao recolher as histórias populares, que sua mãe lhe contava, e as compilar, que ganhou notoriedade. Porém, existem relatos que atribuem a algumas mulheres esse feito, o de juntar esses textos, atribuindo-lhes um aspecto mais literário, como nos informa Ana Maria Machado:

Na França do século XVII, algumas mulheres se dedicaram a recolher essas histórias que as encantavam e a lhes dar uma forma mais literária, intercalando-as também com outras que inventavam. As mais famosas dessas autoras foram Mademoiselle Lhéritier e Madame d'Auloy. Mas quem iria realmente se celebrar por fazer isso foi outro francês Charles Perrault, que seguiu esse exemplo e em 1697 recontou e publicou alguns desses contos, especialmente para as crianças da corte real, narrando-os em finos versos ou prosa burilada, e fazendo com que todos se acompanhassem de uma moral. (MACHADO, 2009b, p.71)

As mulheres citadas por Machado (2009b) fazem parte das “preciosas” e são autoras dos romances preciosos. As “preciosas” eram “mulheres cultas, que reuniam à sua volta intelectuais e artistas da época, e em cujos salões conheciam-se e difundiam-se

atitudes e obras que transformavam em ‘moda’” (COELHO, 1991, p.70). Dentre elas destacam-se, como vimos, Mme. D’Auloy, que popularizou o conto de fadas para adultos, e Mlle. Lhéritier, sobrinha de Charles Perrault, que, além de compor esse grupo de mulheres, era também líder do movimento feminista que ocorreu nesse século. O autor era muito próximo dessas mulheres e de seus movimentos, inclusive suas poesias sofriam influências das regras criadas por elas. Por isso, ao reunir os textos para os *Contos de Mamãe Gansa*, Perrault não vislumbrava o universo infantil, o que vem ocorrer futuramente, e apenas contava essas histórias pelos salões parisienses. Devemos lembrar que nessa época as narrativas faziam parte de uma tradição oral característica do mundo dos adultos, as crianças tinham pouco acesso a essas tradições.

Nesse sentido, entendendo que, *a priori*, esses textos não seriam direcionados à criança, percebemos que o autor, conseqüentemente, não tinha, por objeto, naquele momento, a pretensão de fundar um novo gênero literário, como nos mostra Nelly Novaes Coelho:

Perrault não iniciou seu trabalho de redescoberta do maravilhoso popular preocupado com as crianças. [...] Só após sua terceira adaptação, a *Pele de Asno* (que retrata o desejo incestuoso de um pai por sua filha), é que se manifesta sua intenção de produzir uma literatura para crianças. (COELHO, 1991, p.67).

Assim, muitas são as reflexões sobre o papel de Charles Perrault no contexto do surgimento do novo gênero. Uma dessas reflexões recai sobre a proximidade de Perrault com as “preciosas” e o seu grau de parentesco com Mlle. Lhéritier. Muitos estudiosos, entre eles Nelly Novaes Coelho, acreditam que o autor tenha sido simpatizante do movimento feminista do qual sua sobrinha era líder, e fazem essa interpretação baseados na atitude dele ao escolher quatro contos cujas personagens eram femininas para fazerem parte dos *Contos da Mamãe Gansa: A Bela Adormecida no Bosque, Chapeuzinho Vermelho, As Fadas e Cinderela*, o que demonstraria que Perrault estava atento às questões femininas da época.

Já Mariza B. T. Mendes tece dúvidas em relação ao envolvimento do autor com esse movimento e levanta outra hipótese:

Não se pode afirmar com certeza que o poeta fosse um admirador ou um defensor das mulheres. Muito menos que se empolgasse com a liberação feminina. Na verdade, a presença nos salões literários garantia a oportunidade de manter relações sociais importantes, que lhe seriam úteis no momento necessário. E as regras poéticas aprendidas no convívio com as “preciosas” permitiam ao poeta a composição das odes comemorativas aos grandes feitos

da corte, como o Tratado dos Pirineus, o casamento do rei, o nascimento do delfim. Esse gênero de poesia lhe poderia abrir as portas da carreira política, sonho de todo bom burguês. (MENDES, 2000, p.66)

O que é consenso entre os pesquisadores que se debruçaram sobre o tema é que na segunda metade do século XVIII, com o processo de industrialização, os valores das sociedades transformaram-se profundamente, inclusive o conceito de infância, e, então, na Literatura Infantil, acontece verdadeiramente uma produção literária para essa fase do desenvolvimento. Surgem as primeiras adaptações feitas pelos Irmãos Grimm (Jacob e Wilhelm) de clássicos como *A Bela Adormecida*; *Branca de Neve e os Sete Anões*; *Chapeuzinho Vermelho*; *A Gata Borralheira*; *O Ganso de Ouro*; *Os Sete Corvos*; *Os Músicos de Bremen*; *A Guardadora de Gansos*; *Joãozinho e Maria*; *O Pequeno Polegar*; *As Três Fiandeiras*; *O Príncipe Sapo*.

Essas adaptações foram frutos de pesquisas linguísticas realizadas pelos irmãos, que visavam a descobrir variantes linguísticas originárias nas narrativas orais populares na época. Passados de geração para geração, esses contos encantaram os irmãos, porém, eles fizeram diversas alterações no enredo de alguns, pois apresentavam aspectos incompatíveis com o ideário cristão que embasava o pensamento da época. Dessa forma, passagens com episódios de violência ou maldade foram reelaboradas, pois, acreditava-se que podiam influenciar na formação das crianças. Um exemplo claro dessas reformulações das narrativas se refere a *Chapeuzinho Vermelho*. Na versão de Charles Perrault, não existia o personagem do Caçador. Diferentemente da *Chapeuzinho* de Perrault, que morria devorada pelo Lobo Mau, a personagem dos Grimm é salva graças à bravura do Caçador. Com a preocupação em tornar esses contos apropriados para crianças, os autores, ao adaptá-los, acabaram por eternizá-los no universo literário, o que também é defendido por Machado (2002):

Mais de um século depois [de Perrault], em 1802, na Alemanha, foi feita outra coletânea dessas histórias populares. Muito mais extensa e completa, reunia 210 contos. Organizada por Wilhelm e Jacob Grimm, dois irmãos que eram pesquisadores e filólogos, além de escritores, essa antologia tinha outra grande diferença em relação à obra de Perrault: não se destinava à leitura da corte, mas tinha como objetivo preservar um patrimônio literário tradicional do povo alemão e colocá-lo ao alcance de todo mundo. (...) O grande trabalho dos autores foi compilar esse material, coletado com cuidado e recontá-lo com o máximo de fidelidade possível, bem próximo à linguagem dos contadores populares. Além de outras versões dos contos que já constavam da obra de Perrault, os irmãos Grimm ajudaram a trazer até nós alguns contos de fadas absolutamente eternos e conhecidíssimos até hoje. Entre eles, *Branca de Neve*, *O Rei Sapo*, *Os Cisnes Selvagens*, *Os Músicos de Bremen* (...) (MACHADO, 2002, p. 72).

Décadas depois dos Irmãos Grimm, surge, na Europa do século XIX, outro nome de destaque, Hans Christian Andersen, que, aproveitando dos caminhos trilhados por eles, busca também, nas fontes populares, inspirações para suas narrativas. Diferentemente dos autores que o precederam, Perrault e Grimm, que só reuniram os contos populares, Andersen também contou e escreveu muitas histórias, conforme nos informa Coelho (2000):

A crer em sua biografia, Hans Christian Andersen era um grande contador de histórias: amava inventá-las para as crianças com quem convivia, e depois as escrevia para a publicação na imprensa ou em livro. Tivesse ele *se limitado a apenas contar* tais histórias ao seu pequeno auditório fascinado e o mundo não teria conhecido a grande literatura infantil por ele criada e, hoje, universalmente celebrada. (COELHO, 2000, p.66)

Entre os títulos mais famosos de sua obra estão: *O Patinho Feio*, *O Soldadinho de Chumbo*, *A Roupa Nova do Rei*, *A Pequena Sereia*, *A Pequena Vendedora de Fósforos*, *A Rainha da Neve*, *A Princesa e o Grão de Ervilha*, *A Polegarzinha*, e muitas outras histórias. A maioria delas levava o leitor infantil a refletir sobre a necessidade de aceitar a vida como um caminho tortuoso, que o levava, porém, ao céu cristão. Suas narrativas são consideradas tristes, pois muitas delas não apresentam um final feliz. Além de Andersen, Lajolo e Zilberman (2010) citam *Alice no país das maravilhas* (1863), de Lewis Carroll; *Pinóquio* (1883), de Collodi; *Peter Pan* (1911), de James Barrie; *A ilha do tesouro* (1882), de Robert Louis Stevenson; *As meninas exemplares* (1857), de Condessa de Ségur e *Coração* (1886), de Edmond de Amicis, como produções de uma Literatura Infantil atraente para o consumo do público infantil ou, uma “parcela significativa da produção literária da sociedade burguesa e capitalista” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2010, p. 21).

Frente a tantas inovações surgidas com o processo de industrialização, as transformações sociais demandaram a necessidade de novos mecanismos para preparar as crianças para sua inserção nessa nova sociedade, que requeria um indivíduo alfabetizado, com domínio da leitura e escrita. Assim, ocorre o investimento na construção de escolas, abrindo as portas dessas instituições para todos os segmentos sociais. A partir daí, a escola se tornou um espaço privilegiado para o trabalho dos textos literários infantis.

É a classe burguesa, então, que se formou nesse período, que terá papel fundamental na mudança sobre a visão que se tinha da criança e que persistia desde a

Idade Média. Ela vem atribuir à criança destaque como membro da família e a ela destinar uma literatura, com princípios que representavam o seu ideal. O investimento na área literária intensificou-se devido à visão burguesa de que a produção de textos seria também uma ótima fonte de renda. Em conjunto, as escolas se ampliaram e abriram suas portas, atendendo a um número expressivo de alunos e reformulando suas práticas, visando às exigências da nova sociedade que se instalara.

A infância, outrora negligenciada, torna-se objeto de estudo e novas áreas das ciências surgem para pesquisar e entender os vários aspectos dessa etapa da vida, principalmente as voltadas para a aprendizagem e para os valores que serão exigidos na vida adulta. Dessa forma, principalmente a psicologia e a pedagogia fizeram da infância objeto de estudo, nas áreas voltadas para a aprendizagem e para as questões psicológicas.

A leitura torna-se o centro do processo de aprendizagem, trazendo para a sala de aula textos variados. No início, a literatura para a infância consistia em adaptações de obras voltadas para o público adulto e histórias do folclore local, caminhando posteriormente para produções escritas especificamente para o público infantil.

Walter Benjamin foi um crítico severo em relação à criança formatada pela educação e pela psicologia. Em sua obra *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (1987), além de fazer um levantamento sobre a história dos livros infantis, tece também sua visão a respeito da literatura e da criança. É um crítico implacável com as primeiras histórias e seu cunho meramente didatizante. Atribuiu esse fato aos escritores, muitos deles pedagogos, que se preocupavam mais em mostrar aos pequenos leitores a utilidade de todas as coisas, num moralismo que chegava ao cômico, do que apresentá-los às “substâncias puras e infalsificáveis, capazes de despertar o interesse infantil” (BENJAMIN, 1987, p.237). Esclarece que essa preocupação excessiva em ensinar às crianças as coisas do mundo parte muito do preconceito desses educadores, que tinham a visão de incompletude da criança em relação ao adulto, ou seja, eles entendiam que “as crianças são seres tão diferentes de nós, com uma vivência tão incomensurável à nossa, que precisamos ser particularmente inventivos se quisermos distraí-los”. (BENJAMIN, 1987, p.237).

Dentro dessa perspectiva, Benjamin aponta que as crianças têm enorme prazer em visitar oficinas em que se trabalha com coisas. Relata sobre o fascínio que os detritos dessas oficinas exercem sobre elas e que esses detritos se mostram para elas numa perspectiva muito diferente da que apresentam para os adultos:

Elas se sentem atraídas irresistivelmente pelos detritos, onde quer que eles surjam – na construção de casas, na jardinagem, na carpintaria, na confecção de roupas. Nesses detritos, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas, e só para elas. Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original. Assim, as próprias crianças constroem seus mundos de coisas, um microcosmo no macrocosmo. (BENJAMIN, 1987, p.238)

Uma análise interessante que o autor faz sobre essas construções que as crianças fazem com detritos se estende aos contos de fadas. Segundo ele, as crianças se apropriam dos contos e com eles também constroem seus mundos, ou deles pincelam elementos para dialogar com eles. Não desmerece o poder dessas narrativas, ao contrário, ele acredita na força e na importância delas para o universo infantil:

O conto de fadas é uma dessas criações compostas de detritos – talvez a mais poderosa na vida espiritual da humanidade, surgida no processo de produção e decadência da saga. A criança lida com os elementos dos contos de fadas de modo tão soberano e imparcial como retalhos e tijolos. Constrói seu mundo com esses contos, ou pelo menos os utiliza para ligar seus elementos. (BENJAMIN, 1987, p.238)

Nesse momento, vemos que o pensamento de Walter Benjamin se encontra com o pensamento do psicólogo Bruno Bettelheim. Na obra *A psicanálise dos contos de fadas*, ele nos diz que:

O conto de fadas é a cartilha onde a criança aprende a ler sua mente na linguagem das imagens, a única linguagem que permite a compreensão antes de conseguirmos a maturidade intelectual. A criança precisa ser exposta a essa linguagem, e deve aprender a prestar atenção a ela, se deseja chegar a dominar sua alma. (BETTELHEIM, 2002, p.174)

Benjamin era categórico em relação ao valor literário da produção inicial da Literatura Infantil e acreditava que, em muitos casos, o fiasco inicial dessas produções permanecia até a época em que realizou seus estudos. Apresentou-se generoso apenas a respeito das ilustrações, considerando-as como redentoras desses textos:

Uma coisa redime as obras mais antiquadas e tendenciosas dessa época: a ilustração. Ela escapou ao controle das teorias filantrópicas, e muito em breve os artistas chegaram a um entendimento com as crianças, ignorando os pedagogos. (BENJAMIN, 1987, p.238)

A admiração e importância dada à ilustração aparecem também em outra obra do autor: *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Por meio das imagens, Benjamin destaca que as crianças aprendem ao mesmo tempo a linguagem oral e a

escrita, logo: “diante de seu livro ilustrado a criança coloca em prática a arte dos taoístas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se por entre tecidos e bastidores coloridos, adentra um palco onde vive o conto maravilhoso”. (BENJAMIN, 2014, p.69)

Assim, Walter Benjamin nos mostra um pouco de sua visão sobre o livro infantil, e sobre a criança. A relação que muitas vezes é entendida como uma forma de apropriação de aprendizagens pela criança, que as transforma, para esse autor vai além, pois, para a ele, “não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico”. (BENJAMIN, 2014, p.69)

Ainda em Benjamin, merece destaque a forma poética como o autor descreve a imagem de uma criança lendo um livro:

Apoiado em uma deusa azul-celeste, o poeta repousa ali com as mãos melodiosas. Ao seu lado, uma criança alada registra aquilo que a musa lhe inspira. Dispersos ao redor, uma harpa e um alaúde. No seio da montanha, anões tocam flauta e violino. No céu, porém, o sol se põe. Assim pintou Lyser certa vez a paisagem em cujo fogo colorido refulgem o olhar e as faces das crianças debruçadas sobre livros. (BENJAMIN, 2014, p.80)

Acreditamos que os textos literários foram e continuam, muitas vezes, sendo usados através do viés pedagógico duramente criticado por Benjamin, ou seja, como instrumento de abordagem de temas ou valores que se quer trabalhar em sala de aula, apesar de todo o potencial apresentado aqui sobre eles. Entendemos, portanto, que cabe ao professor o papel de não usar esses textos apenas para esses fins. Cabe a esse profissional selecionar e, assim, resguardar, a importância da Literatura Infantil, em seu papel dentro da Literatura.

### **1.3. O início da Literatura Infantil no Brasil**

O marco da Literatura Infantil Brasileira data do século XIX, com *Contos da Carochinha* (1894), de Alberto Figueiredo Pimentel, e outros contos traduzidos de histórias europeias, ou seja, muito tempo depois de seu início na Europa. Mesmo tanto tempo após a independência política de Portugal, o Brasil, na área literária para crianças, ainda espelhava os hábitos e costumes da metrópole. Alguns autores citam que as produções estavam longe da realidade do país. De acordo com Cunha (1999), as

adaptações europeias compunham o cenário brasileiro: “No Brasil, a Literatura Infantil tem início com obras pedagógicas, e, sobretudo de adaptações de obras de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias” (CUNHA, 1999, p.23).

Alguns autores, dentre eles Nelly Novaes Coelho, Barbara Vasconcelos Carvalho, Marisa Lajolo e Regina Zilberman citam como fato importante para o desenvolvimento dessa literatura em solo brasileiro a vinda da Família Real Portuguesa para a colônia. Eles apontam que, com a chegada da Família Real, a estrutura colonial causou incômodos para os nobres que aqui desembarcaram, principalmente ao Rei de Portugal. Para que se sentissem mais adaptados à nova terra, a colônia passou por transformações. Conforme Nelly Novaes Coelho (1991) nos informa, ao visar o progresso econômico, a produção cultural para que a colônia entrasse para as nações civilizadas do Ocidente e pudesse abrigar a família real e toda sua corte, D. João VI, no início do século XIX, promove mudanças profundas na sociedade. Reformas principalmente na área educacional, com construções de escolas e universidades, para que a colônia pudesse ser a nova sede de Portugal.

Nessa perspectiva, Barbara Vasconcelos Carvalho (1983) também cita esse fato histórico como um marco importante para circulação dos primeiros textos: “A chegada da Família Real, com a vinda de D. João VI para o Brasil, inaugura uma nova era, abrindo novos horizontes à educação e novas perspectivas à vida cultural do país.” (CARVALHO, 1983, p.125). Segundo a autora, os jornais, publicados com textos voltados para crianças, marca o que seria a primeira fase da Literatura Infantil e circula inicialmente na Bahia, posteriormente nos outros estados brasileiros:

É curioso observar-se, em todo o País, a importância atribuída à Imprensa infantil e juvenil, durante o período que antecede a Literatura específica da criança. Isso confirma o valor do jornal para os pequenos leitores, despertando-lhes o interesse pela informação, pela cultura, pelos acontecimentos que lhes dizem respeito, e até despertando vocações. (CARVALHO, 1983, p.126)

Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2010) também destacam o início da atividade editorial no Brasil com a criação da Imprensa Régia, em 1808, atribuindo a essa fase da história política brasileira a gênese de nossa literatura. Porém, as autoras fazem ressalvas no que se refere a uma produção de Literatura Infantil, uma vez que elas eram esporádicas:

Mas essas publicações eram esporádicas (a obra que se seguiu a elas só surgiu em 1848, outra edição das *Aventuras do Barão de Münchhausen*,

agora com a chancela da Laemmert) e, portanto, insuficientes para caracterizar uma produção literária brasileira regular para a infância. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2010, p.23-4).

Nesses primórdios, as tradições populares serviam de inspiração e o meio rural era amplamente trabalhado. Entretanto, foram as adaptações de obras europeias que se tornaram textos comuns nas salas de aula, levando as crianças a conviverem com uma literatura que não espelhava sua cultura, sua realidade, impossibilitando-as de descobrir o mundo, de atuar e modificar sua realidade. Esses textos eram, como em outros países, utilizados apenas como instrumentos de aprendizagem, embrenhados de didatismos excessivos e moralizantes, que atendiam a uma concepção onde a criança é entendida como uma tabula rasa, onde podem se inscrever conceitos e conhecimentos, desconsiderando os seus próprios. Essa característica acompanhará a produção literária brasileira por muito tempo.

Apenas no início do século XX, com Monteiro Lobato, é que vamos ver em solo brasileiro a verdadeira Literatura Infantil Nacional. Monteiro Lobato inovará, colocando a criança como personagem de sua obra, como Lewis Carroll já fizera com sua personagem Alice, nas narrativas *Alice no País das Maravilhas* (1865) e *Alice no País do Espelho* (1871). Assim, a criança brasileira teve, pela primeira vez, a oportunidade de ouvir nos textos literários a sua voz e pôde compartilhar com as personagens seus sentimentos e valores. Pela primeira vez o lúdico adentra nas páginas dos livros.

Monteiro Lobato apresentou para os pequenos leitores, através da obra *Sítio do Picapau Amarelo*, os personagens: Pedrinho, Lúcia (a menina do nariz arrebitado ou Narizinho) e Emília, a boneca de pano. Emília, uma boneca feita de contestações e irreverência, logo conquistou as crianças, que, de imediato, se identificaram com a personagem. Suas inquietações e a forma como tentava resolver seus conflitos a transformaram na personagem da Literatura Infantil de maior destaque, ainda hoje, no cenário literário nacional. A autora Ana Maria Machado nos apresenta as inspirações de Lobato para a criação da boneca e o porquê de seu fascínio por ela:

Inspirou-se na popularíssima e sem graça boneca de trapo norte-americana “Raggedy Ann” (por sua vez, provavelmente inspirada no maltrapilho inglês “Raggedy Dick”), e a metamorfoseou por completo na boneca Emília, a mais fascinante personagem da literatura infantil brasileira, com sua irreverência demolidora, sua ética exigente e rigorosa, sua independência indomável. (MACHADO, 2009b, p.128)

Apesar de ser apenas uma simples boneca de pano, Emília trouxe para as

crianças a possibilidade de discutir temas nunca explorados no universo infantil. Assim, permitiu, através de sua voz, que elas se inquietassem, refletissem sobre suas experiências e vivências. Ou seja, ficaram mais próximas de seus anseios e de seus questionamentos psicológicos.

Antes de Lobato, os temas recorrentes de nossa literatura, como já apontamos, eram os mesmos do cenário europeu, como o individualismo, a hierarquia de classes, de cunho preconceituoso, a obediência à tríade família, escola e igreja, sempre num viés pedagógico. A criança era sempre concebida num vir a ser, ou seja, como um não sujeito, e não como um indivíduo que está constituindo-se.

Alguns autores reportam a Literatura Infantil Brasileira em três épocas: a era pré-lobatiana, lobatiana e pós-lobatiana, demonstrando a força e influência de sua literatura no cenário nacional. No entanto, apesar da qualidade e importância de sua obra, o autor foi pouco traduzido. Algumas obras foram traduzidas para o Espanhol e recentemente apareceram algumas tiragens em Italiano, algo que dificulta a convivência de suas obras com os grandes clássicos da Literatura Universal. Mesmo assim, ainda hoje, Monteiro Lobato é reverenciado por outros autores brasileiros, que o elevam ao patamar dos grandes escritores internacionais. Observamos essa reverência nas palavras de Ana Maria Machado:

Se ele não tivesse vivido e escrito no gueto da Língua Portuguesa, o que impediu que os outros leitores tivessem amplo acesso a seu universo, com toda certeza, sua obra teria conquistado uma popularidade acima das fronteiras e provavelmente teria inspirado desenhos animados de longa-metragem como os de Disney, filmes, peças, montagens teatrais. (MACHADO, 2009b, p.125)

Monteiro Lobato, ao entrar em cena no mundo infantil (pois antes escrevera para o público adulto), rompe com o paradigma vigente em relação à criança ainda existente em terras brasileiras. Desconstrói, através de seus textos, a visão da criança naquela perspectiva de vir a ser. Seus textos, então, serão voltados para uma criança como um ser em formação, dotado de inteligência, e que apresenta condições de dialogar com o texto literário, fazer inferências, caminhar rumo a seu autoconhecimento. Ele apostou na inteligência delas ou, como disse Machado: “a fé dele na inteligência da criança é reafirmada por um texto denso e carregado de uma bagagem literária opulenta”. (MACHADO, 2009b, p.125)

José Nicolau Gregorin Filho (2009) colabora conosco nesse momento, apontando que essa nova Literatura Infantil Brasileira, que rompe com paradigma da

criança como um vir a ser e aposta nela como sujeito histórico, produtor e consumidor de cultura, também havia chegado em solo brasileiro:

Nota-se o processo de mudança sofrido na concepção de literatura infantil, ou seja, de instrumento pedagógico de concepção moralizante do passado, ela passa a espelhar a sociedade com suas relações, necessidades, questionamentos e padrões estéticos. (GREGORIN FILHO, 2009, p.36)

As obras de Lobato, com essas novas perspectivas, se sobressaem em relação às demais e, nas décadas de 30 e 40, seu reinado se consagra, e ele passa a reinar absoluto, como nos aponta Lajolo e Zilberman (1991). Mesmo após a sua morte, apesar de algumas obras se destacarem, nenhum outro autor conseguiu desbancar dos corações dos pequenos a escrita viva, criativa e reflexiva que ele lhes havia proporcionado. Essa predominância durou até a década de 70, do século passado. Era como se o modo de fazer Literatura Infantil Brasileira tivesse sido semeado por Lobato durante décadas e, apenas na década de 70 quando começa a despontar grandes nomes, como Ruth Rocha, Marina Colassanti, Ziraldo e Ana Maria Machado, entre outros, é que seria consolidado seu amadurecimento. Conforme Benedito Antunes:

No caso brasileiro, a maturidade infantil como sistema começa a manifestar-se no princípio dos anos 70 do século passado, época em que o gênero reelabora traços do melhor de Monteiro Lobato, no que a obra desse incansável modernizador de nossa cultura tem de respeito pela criança e de militância sob medida para um Brasil que – ao seu tempo – se modernizava. (ANTUNES, 2004, p.16)

O autor ainda cita que essa maturidade se beneficia do diálogo que esses autores, expoentes da década de 70, souberam fazer com a obra de Lobato e acredita que Ana Maria Machado é herdeira do legado do autor:

Nos anos 70 do século XX, o esforço pioneiro de Monteiro Lobato, que escreveu sua obra infantil entre 1920 e 1948, amadurece seus frutos: a irreverência da sua obra, a solidariedade que ela estabelece com o mundo infantil, a inteligência tantas vezes irônica de seu diálogo com os leitores (inclusive os do século XXI), o esforço empreendido para *desliterar* sua literatura, a irrestrita e corajosa luta por suas crenças, e seu engajamento na construção de um Brasil melhor encontram herdeiros nas novas vozes das quais a de Ana Maria Machado é emblema, com sua obra vasta e variada. (ANTUNES, 2004, p.16)

Entretanto, a Literatura Infantil Brasileira desperta pouco interesse nos críticos, mesmo com toda a qualidade já apresentada, inclusive por Lobato, e eles só começam a escrever sobre ela na segunda metade do século XX, quando surgem as áreas voltadas

para a crítica e pesquisa, cujos

Marcos inequívocos nesse terreno são *Problemas da literatura infantil* (1951), de Cecília Meireles, e *Literatura Infantil brasileira: ensaio de preliminares para sua história e fontes* (1968), de Leonardo Arroyo, que fundam, em tom maior, nossa tradição de crítica na área. (CECCANTINI *apud* HUNT, 2010, s/p)

Um longo hiato de produção crítica pôde se constatar nessa área e, somente a partir da década de 80, com a grande expansão do mercado editorial da literatura voltada para o público infantil, ocorrerá o crescimento da publicação de textos nacionais e de algumas traduções. Essas últimas, até hoje, são raras no país. Diferentemente das inúmeras traduções de obras voltadas para crianças, que foram os pilares da produção literária no país e, ainda hoje, são constantemente objetos de desejo de autores e de editoras, o mesmo não ocorreu com a produção teórica sobre o gênero. Esse é um fato que acarreta dificuldades para os pesquisadores da área, pois fica prejudicado um diálogo mais abrangente envolvendo as questões que versam sobre esses textos literários. João Luís Ceccantini também aponta essas dificuldades:

O leitor brasileiro teve, assim, pouca chance de se atualizar sobre a pesquisa produzida em época mais recente no exterior, tendo de contentar-se com o heróico esforço de nossos acadêmicos para divulgar aqui as idéias de autores estrangeiros relevantes na área. Estiveram fora de nosso alcance as matrizes de uma produção teórica das mais significativas, que vem despontando desde longa data em países como o Reino Unido, a Alemanha, a França e os Estados Unidos. (CECCANTINI *apud* HUNT, 2010, s/p)

Pioneiras e até hoje muito relevantes para o estudo desse gênero são as obras publicadas no país a partir da década supracitada, por alguns autores, como, por exemplo, Nelly Novaes Coelho, Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Eliane Yunes, Lígia Cademartori e Edmir Perroti.

Mas não é apenas no Brasil que a Literatura Infantil deixou de ser, por muito tempo, considerada pelos críticos. Peter Hunt, teórico e crítico literário inglês, em sua obra *Crítica, Teoria e Literatura Infantil*, também discute essa questão:

Do mesmo modo, para muitos acadêmicos, a literatura infantil (que, como veremos, se define exclusivamente em termos de um público que não pode ser definido com precisão) não é um assunto. Seu próprio tema parece desqualificá-la diante da consideração adulta. Afinal, ela é simples, efêmera, acessível e destinada a um público definido como inexperiente e imaturo. (HUNT, 2010, p.27)

O autor ainda cita, nessa obra, a fala de um professor universitário durante uma conversa, quando lhe disse que o pouco interesse sobre o assunto se devia ao fato de não ser esse “um assunto adequado ao estudo acadêmico” (HUNT, 2010, p.27). Ressalta, ainda, que essa resistência da teoria literária e acadêmica em relação aos textos infantis se deve ao fato de que a Literatura Infantil, ao contrário de outras formas literárias, está “disponível” tanto para as críticas gerais quanto para os escritores amadores, que não têm receio de comentar, opinar sobre elas. Outro dado para o pouco interesse da crítica para Peter Hunt é o fato da Literatura Infantil ser, frequentemente, alvo de julgamentos, tanto em relação ao seu público de destino quanto à sua função em relação a ele.

Além disso, Hunt faz uma análise que não podemos deixar de considerar dentro dessa reflexão. Ele afirma que a marginalização da Literatura Infantil sofre também com a falta de reconhecimento da existência de “uma fronteira cultural maior entre adultos e crianças, nem que os ‘profissionais’ de livros para crianças encontrem pouca novidade nessa revolução crítica” (HUNT, 2010, p.30). A falta desse reconhecimento coloca esses textos distantes do circuito literário acadêmico, à margem do cânone, estando, de certa forma, no mesmo patamar dos textos feministas, esses também excluídos:

Como os livros com que trabalham não são canônicos e o público não tem direito a voto, esses profissionais estão a um passo mais distantes da interpretação “óbvia” dos textos das feministas, por exemplo, cuja situação é de algum modo parecida. (Afinal de contas, o mundo literário de crítico está organizado como uma família nuclear, com o patriarca mais importante que a mulher, e a mulher mais importante que os filhos). (HUNT, 2010, p.30)

Peter Hunt afirma que quem se interessa em trabalhar com esses livros terá um trabalho duplo, pois, além do trabalho da escrita em si, o interessado “constantemente terá que se justificar para uma classe de pessoas diferentes” e terá também que “batalhar por vários tipos de status”. (HUNT, 2010, p.31)

Atualmente contamos, no país, com vários autores, que já foram acima citados, que se interessam em estudar a Literatura Infantil Brasileira, comprovando, com muitas publicações no mercado editorial, tanto seu caráter mercadológico, que cada dia cresce mais, quanto o valor artístico da Literatura Infantil em solo brasileiro.

Notamos que foram consagradas com o prêmio *Hans Christian Andersen*, o mais importante prêmio da categoria literatura infantojuvenil, que equivale ao *Nobel da Literatura*, duas grandes escritoras brasileiras, Lygia Bonjuga Nunes (1982) e Ana Maria Machado (2000). O prêmio é concedido pela *International Board on Books for Young People*, para escritores e ilustradores. Leva o nome do poeta e escritor

dinamarquês de histórias infantis e consiste de uma medalha de ouro que é entregue pela rainha Margarida II da Dinamarca, patrona do prêmio.

No percurso historiográfico aqui apresentado verificamos que, em cada época, as sociedades produziram literatura de acordo com o que entendiam sobre a infância. Do “vir a ser” a um “sujeito histórico”, a criança foi, e está sendo, retratada, de acordo com os valores presentes em sua cultura. Na contemporaneidade, a exclusão da criança do processo de construção social não faz qualquer sentido, uma vez que existe o diálogo, inclusive com os textos literários, sobre seus desejos, suas propostas, seus valores para a sociedade na qual quer estar inserida, na qual é também produtora e consumidora de cultura.

Nelly Novaes Coelho também aponta esse dialogismo sociedade/produção literária, destacando que os valores e concepções de cada sociedade foram marcas, pegadas, deixadas nos escritos, que nos fazem compreender os modos de viver e ser dessas sociedades:

cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo. Conhecer esse “modo” é sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da sociedade em sua evolução. Conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças é conhecer as ideias e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta...). (COELHO, 2000, p.28)

Nessa construção histórica da humanidade, do final do século XX, até os dias atuais, foram rompidos vários paradigmas em relação à infância. Atualmente, nós nos deparamos com o indivíduo plural. Podemos contar, como nos diz Gregorim Filho (2009), com uma variedade de “infâncias”, com divergências culturais, econômicas e sociais:

desde aquelas que ainda não conhecem as transformações sofridas pela escola e seguem trabalhando como adultos, até aquelas que vivem imersas num mundo puramente tecnológico, também afastadas das atividades lúdicas tão necessárias ao desenvolvimento do ser humano. (GREGORIM FILHO, 2009, p.42)

Devemos compreender que todas as crianças são dotadas de potencialidades, as quais devem ser exercitadas com toda a liberdade, sem estereótipos, orientadas no sentido de alcançar total plenitude em sua realização e em seu desenvolvimento, tendo os textos literários como grandes aliados nesse processo.

#### 1.4 As palavras escondem ideias

Enquanto prática social, a Literatura Infantil não é neutra, tanto pode legitimar condutas desejadas socialmente, reafirmar estereótipos, quanto emancipar e fazer com que seu leitor reflita sobre elas, pois traz em seus textos forte carga ideológica. Produzidos, em sua maioria, por adultos, esses textos, direcionados para a criança, um ser que está em formação, vêm impregnados de valores, condutas e ideias que poderão ser assimilados por elas, interferindo ou auxiliando-as nas construções de suas identidades. Dessa forma a infância está sempre à mercê desses significados que culturalmente a sociedade quer nela introjetar, pois, como vimos, a criança historicamente foi concebida como um ser social, ou como se refere Kramer: “Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas” (BRASIL, 2006, p.14). Nessa perspectiva, compreendemos que, desde o nascimento, ela apresenta capacidades afetivas, emocionais e cognitivas e, assim, tem a necessidade e o desejo de proximidade com as pessoas, sendo capaz de interagir e aprender com elas.

A Literatura Infantil, presente no universo infantil, torna-se um instrumento valioso para difundir conceitos, condutas e estereótipos, conforme destaca Lajolo: “dentre as vozes responsáveis pela imagem de infância em circulação em sociedades do feitiço da nossa, destacam-se as artes. Dentre estas, a literatura”. (LAJOLO, 2003, p.232).

Entendendo a Literatura Infantil como uma forma privilegiada de comunicação em nossa cultura, devemos, então, nos atentar para que tipo de valores, ideais de comportamento e conduta ela vem transmitindo para nossas crianças. Essa preocupação torna-se fundamental porque, ao entrar em contato com o texto, a criança ainda não apresenta elementos suficientes para questionar o que lhe está sendo apresentado.

Estudiosos do tema apontam que, desde a sua gênese, esses textos vêm marcados, em sua maioria, por discursos de como ser menino e menina, numa perspectiva binária, reforçando os conceitos que por muito tempo prevaleceram em nossa sociedade.

Como a identidade de gênero se organiza na infância, é importante que estejamos atentos a como, ainda hoje, essa relação vem sendo efetivada na Literatura Infantil. E investigar se estão em circulação textos que possam auxiliar a discussão e

minimizar os problemas advindos das questões de gênero e que ofereçam resistência ao monopólio do discurso pautado na ótica binária e excludente.

Propiciar aos pequenos leitores essas novas significações possivelmente irá auxiliá-los quando estiverem em contato com diversidades e forem atravessados pelas práticas de outras instâncias socioculturais. O poder que têm as narrativas sobre nossas concepções nas formas de ser e estar no mundo é amplamente propagado por Jorge Larrosa que nos diz que, ao entrar no universo de uma narrativa, ela não revela apenas histórias dos outros, “elas também contam histórias sobre nós e o mundo em que estamos, e, nesse sentido, nos ajudam a dar sentido, ordem, às coisas do mundo e a estabilizar e fixar nosso eu” (LARROSA, 1999, p.462)

Dessa forma, através de seu caráter lúdico, os textos literários infantis poderão também auxiliar na desconstrução de preconceitos de gênero para as gerações futuras, ao permitir que o pequeno leitor tenha contato com as amplas possibilidades de vivências do masculino e feminino. Literatura e Gênero, portanto, compõe uma parceria extremamente significativa nessa função, por se tratarem de “agentes primordiais da formação da criança” (ZINANI, 2015, p.13)

A concepção de ser e estar mulher no mundo, na maioria das vezes mostrada como sinônimo de vulnerabilidade, dependência e submissão, atravessou décadas e povoou os sonhos e atitudes das pequenas leitoras que acabavam por representar socialmente tudo o que delas se esperava enquanto mulheres.

O melhor representante dessa divulgação literária, que apresenta uma perspectiva reducionista, com perfis restritos para os sexos, encontramos nos tradicionais contos de fadas clássicos. Os contos têm sua origem na raiz histórica da formação da literatura mundial, fundamentada na oralidade. Foram repassados de geração em geração, que usaram recursos da criatividade e imaginação para enriquecê-los.

Os personagens dos contos de fadas apresentam estereótipos de homem e mulher sempre bem definidos, cristalizados no ideário popular. As personagens femininas estão sempre associadas à beleza, submissão, docilidade, passividade, pureza e ingenuidade, e os homens, à virilidade, esperteza, competição, coragem, ao poder de comandar, proteção. Ao final da narrativa, o “felizes para sempre” contempla a personagem feminina com o seu destino tão sonhado: o casamento.

Estudos recentes mostram que as histórias dos contos de fadas expressam conteúdos ligados à psique, indagando sobre temáticas que atravessam os tempos, por fazerem parte do que há de mais profundo no inconsciente humano.

Essas representações de gênero, presentes nos contos de fadas, vêm sendo muito discutidas por pesquisadores e autores, como podemos observar no clássico *A psicanálise dos contos de fadas*, de Bruno Bettelheim, onde ele reflete sobre a importância do contato da criança com o mundo da fantasia. Compreende que os contos de fadas apresentam semelhanças com a forma como uma criança pensa e experimenta o mundo. Por isso, são tão convincentes para elas e, assim, eles vêm contribuir na formação da personalidade, ajudando-as a entender um pouco melhor o contexto no qual está inserida, como criança de seu tempo.

A fixação da criança em alguma história, para Bettelheim, significa que houve uma identificação por parte dela com alguma temática ou passagem descrita no enredo, operada durante a recepção. O autor entende que esse contato pode ser determinante para que a criança organize seu mundo interior e o integre à sua personalidade, podendo, inclusive, através dos conflitos internos com o mundo externo, superar as dificuldades entre os gêneros. Para Bettelheim, as características que sempre foram destinadas a princesas e príncipes podem ser internalizadas por ambos os sexos, o que, para a pesquisadora Rosa Gens, é controverso, uma vez que o personagem masculino e feminino nessas obras são apresentados numa “perspectiva psicológica de formação do eu baseada na alternância e não na univocidade” (GENS, 2012, p.2). O autor defende essa perspectiva por entender que a criança, ao adentrar no mundo da fantasia, tem condições de viver as experiências descritas nas histórias e aplicá-las ou não em suas vivências, pois “os contos de fadas deixam para a própria fantasia da criança a decisão de se e como aplicar a si própria aquilo que a história revela sobre a vida e a natureza humana”. (BETTELHEIM, 2013, p.67)

Além disso, o autor atribui aos adultos a responsabilidade pela reprodução dos estereótipos de gênero, uma vez que, convivendo com a criança, eles acabam interpretando ao pé da letra as características destinadas aos personagens masculinos e femininos, levando-as para o dia a dia dela. A psicologia da infância há muito vem trabalhando que é nessa fase que o indivíduo realiza as experiências decisivas para a formação da personalidade e o caráter de relacionamento com o outro se torna decisivo nessa questão. Como vimos anteriormente, a família é o primeiro sistema no qual o indivíduo interage, seus membros têm posições e papéis socialmente definidos. A

psicóloga Eneide Caetano, em seu artigo “A influência dos pais no comportamento dos filhos”, nos diz que “A criança tem uma psique extremamente influenciável e dependente, que se identifica com a psique dos pais, da qual só relativamente tarde consegue libertar-se”. Nesse sentido o núcleo familiar torna-se, além de responsável pelas necessidades físicas da criança, responsável, também, pela formação psíquica.

Em sua análise, Bettelheim entende que o pequeno leitor, independentemente do sexo da personagem, sabe que a história apresenta conflitos e interesses que dizem respeito aos “seus próprios problemas” e, ancorados neles, conseguem atravessar o processo pelo qual todos, meninas e meninos, têm que passar para crescer:

Afirmou-se recentemente que, nos contos de fadas, a luta contra a dependência infantil e para alcançar a individualidade é com frequência descrita diferentemente no que diz respeito à menina no que diz respeito ao menino e que isso é resultado de uma estereotipia sexual. Os contos de fadas não apresentam estas descrições unilaterais. Mesmo quando uma menina é retratada como voltando-se para dentro de si em sua luta para alcançar a individualidade e o menino lidando agressivamente com o mundo externo, esses dois *juntos* simbolizam os dois modos pelos quais se deve conquistar a individualidade: aprendendo a entender e dominar tanto o mundo interior quanto o exterior. (BETTELHEIM, 2013, p.313)

Contrária ao raciocínio de Bettelheim, acima apresentado, a escritora Rosa Gens, em seus artigos, vem refletindo sobre as representações de gênero presentes nos contos de fadas. Para ela a fixidez apresentada, cujas características evidenciam um feminino dependente do masculino para atingir a vida plena, acaba influenciando os pequenos leitores na formação de suas identidades de gênero, formatando, ainda hoje, meninas e meninos com identidade fixas e papéis bem definidos, o que contribui para a assimetria de gênero, vejamos:

Seguindo o raciocínio de Bettelheim, infere-se que uma das visões da psicologia propõe que a formação do eu passa por caminhos de alternância, e não da univocidade. Assim, meninos poderiam se identificar com as marcas de meninas e meninas, assim como meninas poderiam promover a dominação do mundo interno e do externo. É inegável, porém, que quase sempre as imagens de mulher estão ligadas à passividade e as de homem, à ação e à coragem. Mais do que isso, as narrativas que sobreviveram e chegaram aos nossos dias, em sua maioria, são as que reasseguram o modelo de passividade do feminino e de audácia do masculino. Nelas, princesas permanecem encasteladas e príncipes devem cruzar o fosso, vencer dragões, ganhar o mundo. A idéia primordial mostra que o masculino deve salvar a mulher, devolver-lhe a vida, pois só em função do homem a mulher atingiria a vida plena. (GENS, 2012, p.2)

Os contos de fadas clássicos sobreviveram e é inegável que continuam ainda hoje transmitindo essas mensagens para o pequeno leitor. No entanto, algumas

produções recentes dos estúdios Walt Disney Pictures inovaram, trazendo como protagonistas novas versões de princesas, como, por exemplo, as personagens Elsa e Anna, de “Frozen: uma aventura congelante”, a princesa Merida, do filme “Valente”, e a princesa Fiona, companheira de Shrek. O enorme sucesso desses filmes no mundo inteiro nos leva a crer que o público infantil (formado tanto por meninas quanto por meninos) está aberto e necessita do contato com as múltiplas possibilidades de vivenciar os papéis de gênero.

Os contos clássicos, por sua vez, atraem principalmente as meninas, e o fato de ter a personagem feminina como elemento principal da narrativa pode ser um dos fatores que contribuem efetivamente para isso. Porém, uma análise sobre essas histórias nos mostra que a princesa, apesar de estar no centro da trama, apresenta-se sempre passiva, dependente das ações do príncipe, personagem secundário. Nesse caso, é ele que irá protagonizar as cenas mais emocionantes, de ação e coragem, fazendo a história acontecer, ou seja, ter o “ce(n)tro”(GENS, 2012, p.2) nas mãos.

Outra representação da figura feminina sempre presente nos contos de fadas clássicos é a personagem bruxa, descrita, por vezes, como um ser não humano. Ligada a atos de maldade e à morte, desperta no pequeno leitor abominação por sua figura, com características de deformidade corporal (verrugas no rosto, nariz grande, corcunda, cabelo desalinhado etc.). Sua feiura é propagada em todas as histórias em que aparece, estando a falta de beleza feminina ligada à maldade, em contraposição à harmonia de formas da protagonista:

No que diz respeito à representação da mulher, um tema bastante encenado na literatura é a sua feiúra. Nessa representação a misoginia tem espaço, refletindo o desprezo pela fealdade feminina que parece agregar em sua aparência algo de maligno, dado que é senso comum que a feiúra e a desarmonia são irmãs da maldade e do mau-caráter. As bruxas, simbolizadas no imaginário coletivo, são mulheres cuja imagem foge do ideal patriarcal da feminilidade, ou seja, são fisicamente feias, velhas, decrépitas. (SÁ *apud* JEANINE, 2015, p.80)

O feio concebido como uma desviante do belo foi, por muito tempo, um dos paradigmas do universo artístico. Platão, por exemplo, defendia a não representação do feio através das artes, pois, esse não pertencia ao mundo ideal, sendo, portanto, não digno de representação, caracterizando, assim, a arte como a representação do belo. Dessa concepção platônica surge outro paradigma, a associação do belo e do feio às características morais das personagens: se era belo era bom, se era feio, era mau, ou, como nos diz Rufino, "decorre a identificação da arte com a beleza e as associações

morais, entre feio e mau, feio e inútil, feio e falso” (RUFINO, 2008, p.39). Esse paradigma se tornou extremamente importante na constituição das bases teóricas que formaram o imaginário cultural do Ocidente e, ainda hoje, muitos defendem a legitimidade dele.

Aristóteles vem quebrar com alguns paradigmas criados por seus antecessores, sendo o primeiro a considerar o feio como objeto legítimo de representação artística. Sua defesa em prol da legitimidade do feio, como objeto estético, será de que não existe arte feia, mas sim, arte mal-feita, ou, como assevera Rufino, ele foi o primeiro:

a não julgar a tessitura da obra em sua artisticidade prática (*tékhne*) pelo que ela representa, mas pelas formas como o faz. Sendo ela criação humana (*poíesis*), a imitação não pode descartar o feio em defesa da promoção do belo ideal e perfeito. Em primeiro lugar, tanto o belo quanto o feio participam da realidade sensível do universo humano. E, por fim, a arte não pode se iludir em advogar o belo conforme a noção do perfeito ideal, pois tal idéia comporta necessariamente o princípio da completude e da auto-suficiência (RUFINO, 2008, p.31)

Decorrentes do pensamento aristotélico vão surgir, na literatura, as personagens grotescas, aqueles que são deformados fisicamente, apresentando uma estética corporal muito distante do ideal belo, porém, com almas generosas, como por exemplo, o Corcunda de Notre Dame, A Fera, da Bela e a Fera, entre outros. O contexto que, no decurso da história da estética, entrelaçou a feiura como uma desviante em relação à beleza, ou que fez o mesmo em relação à sua associação com as características morais dos personagens, encontra nos discursos multiculturalistas fortes opositores. Para os teóricos multiculturais, como não existe um padrão metafísico para definir o que é belo e o que é feio, mas sim, padrões culturais construídos historicamente, o que entendemos por diferença, na qual podemos situar o feio, deve ser respeitado, normalizado e em muitos casos celebrado. Num contexto de políticas que defendem a inclusão, o sistema de representação das diferenças teve também que se ressignificar e a feiura, para não continuar a reproduzir antigos estereótipos cristalizados na tradição literária, passa a ser representada como uma característica, também, inerente ao ser humano. Desde então, feio/mal ou feio, mas bonzinho começam a apresentar novos contornos. Um dos pilares dos discursos multiculturalistas, na defesa de uma nova forma de representação das diferenças, é o de que essas representações são capazes de atuar como produtores de identidades e subjetividades.

O discurso multicultural encontrou, nos livros de Literatura Infantil, espaço para ser legitimado. Nas produções das últimas décadas foram muitos os títulos editados que trazem as diferenças em suas abordagens. Os estereótipos têm sido desconstruídos sistematicamente e as diferenças, enaltecidas como um dos traços da humanidade. Dessa forma temos obras que apresentam personagens cadeirantes, amputadas, surdas, cegas, com a temática afrocultural, enfim, as mais variadas formas de representação das diferenças, algumas, trazendo a retórica da compensação, como nos informam Kirchof e Bonin:

Ao invés de reproduzir estereótipos de personagens feias e diferentes como vilões deturpados tanto no corpo como na moral, muitas obras alinhadas com a concepção multiculturalista agenciam uma estratégia narrativa que poderia ser denominada de *retórica da compensação*. (KIRCHOF; BONIN, 2013, p.1077)

A retórica compensatória aparece em narrativas, onde, na construção das personagens que apresentam alguma diferença em relação às demais personagens em cena, essa apresenta uma compensação, por ser diferente. Ao ressaltar uma habilidade ou característica nessas personagens, além do objetivo de normalizar as diferenças, a mensagem que fica para o leitor é a de que, todo ser humano, tem contribuições para a humanidade. São capazes de aprender e ensinar, produzir e consumir cultura, ou seja, ser sujeito da sua história. No caso específico da feiura, Kirchof e Bonin sinaliza:

De fato, na composição das personagens feias, observa-se o uso de uma estratégia compensatória, a partir da qual supostas carências (e deficiências) são compensadas com atributos extraordinários, que potencializam a eficiência das personagens para determinadas tarefas e ações. Entretanto, quando a diferença em foco não é de natureza especificamente estética, mas está ligada à etnia, ao gênero ou a alguma deficiência, por exemplo, a feiura precisa ser afastada como um mal a ser evitado, sob pena de serem reproduzidos os estereótipos cristalizados que predominaram na tradição literária até pouco tempo atrás. (KIRCHOF; BONIN, 2013, p.1086)

Percebemos que era isso o que acontecia com a denúncia do mal nos contos de fadas clássicos, onde, a personagem da bruxa, além da feiura, tinha a velhice sempre associada a ela, formando a tríade: velhice+feiura+maldade. Como podemos observar, essa tríade se opõe às características enaltecidas nas princesas: juventude+beleza+bondade, levando o leitor, tanto feminino quanto masculino, a uma supervalorização desses requisitos. O feio, como diz (ECO, 2007), é o “inferno do belo”. Assim, para as meninas, ficará a ideia de que são esses os padrões que a

sociedade espera delas, pois “a velhice associada à feiura é entendida como umas das horripilantes formas que uma mulher pode assumir”. (SÁ *apud* JEANINE, 2015, p.80).

Cabe ressaltar que a oposição entre as tríades acima citadas são sempre evidenciadas, nos contos de fadas, na figura do feminino. As personagens masculinas, na maioria das vezes, apresentam características de supervalorização, o que impossibilita ao leitor refletir sobre uma oposição entre elas. É como se elas não existissem, não fossem possíveis ou permitidas. Essa reflexão nos leva a crer que a figura feminina pode estar à margem da sociedade, nessa perspectiva, sendo feia, velha, malvada, uma imagem muito marcada na maioria das sociedades. A marginalidade é um lugar possível para o feminino. Porém, ao masculino só cabe o centro da sociedade, a margem para ele é um lugar inexistente, portanto não é permitido ao leitor reflexão sobre essa possibilidade. O “Ce(n)tro” (GENS, 2012) nos contos de fadas tradicionais é exclusividade do masculino.

No início do séc. XX, Monteiro Lobato, considerado, como dissemos, o precursor da Literatura Infantil Brasileira, vem apresentar aos pequenos leitores personagens femininas com características bem distintas daquelas dos tradicionais contos clássicos. Surgem, assim, na década de 20, as figuras de Lúcia (a menina do nariz arrebitado) e Emília (a boneca de pano). Com o sucesso dessas personagens, e outras criadas pelo autor, é formado o famoso Sítio do Picapau Amarelo, obra que até hoje tem grande importância e encanta tanto as crianças quanto os adultos. Além de manter elementos dos contos de fadas (príncipes, fadas, reinos, feitiços...) e da mitologia grega, bem como figuras do folclore brasileiro, Lobato acrescenta várias características em sua personagem masculina e feminina, que passam a redefinir seus comportamentos. Ocorre uma ruptura com os estereótipos apresentados nos contos de fadas, e características como independência, coragem, esperteza, criatividade e inteligência não são exclusividades de um sexo. Tanto a personagem masculina quanto a feminina pode apresentá-las e ambas podem ter o “Ce(n)tro” nos enredos apresentados. É dessa forma que são apresentadas, ao pequeno leitor brasileiro, as primeiras personagens femininas da Literatura Infantil Brasileira e que servirão de inspiração para produções futuras:

As personagens lobatianas, mediante as próprias definições – uma menina de nariz arrebitado e uma boneca falante -, propõem uma nova atuação para as personagens femininas nas narrativas infantis brasileiras, uma vez que inauguram um padrão de comportamento que foge ao perfil dos contos de fadas até então em vigor. Assim, com Narizinho e Emília, as personagens

brasileiras passam a retratar uma postura de independência, esperteza e criatividade, que vai sendo recriada em outras produções, nas décadas seguintes. (SILVA; WANDERLEI *apud* JEANINE, 2015, p.99)

O sucesso de Lobato, no mundo editorial e com o público, será exclusividade dele durante duas décadas. Nenhum outro autor conseguiu desbancá-lo no coração das crianças. Com sua morte precoce, aos 66 anos em 1948, estagna a produção literária voltada para o público infantil, em termos de criatividade. É como se ninguém ousasse escrever diferente de Lobato após a sua morte e, assim, seus artifícios foram copiados à exaustão e notamos que a Literatura Infantil Brasileira entrou, em termos de criatividade, num sono profundo até a década de 70.

Nessa década, transformações significativas nesse cenário trouxeram um importante avanço. Temos, em solo brasileiro, a organização do movimento feminista e, com ele, vieram as preocupações com os modelos de mulheres que eram apresentadas ao leitor e a imagem de submissão e passividade que era representada nos contos de fadas.

Estudos teóricos sobre a infância e Literatura Infantil tornam-se objetos de autores e pesquisadores diversos e a questão influencia, inclusive, a criação de escritores já consagrados pelo público adulto, como por exemplo, Clarice Lispector que lança as obras *O mistério do coelho pensante* (1967), *A mulher que matou os peixes* (1968), *A vida íntima de Laura* (1974), *Quase de verdade* (1978), *Como nasceram as estrelas* (1987) e Mário Quintana, em 1975, com seu poema infanto-juvenil *Pé de Pilão*

Intensifica-se a produção de obras onde o narrador concede voz à personagem infantil e, então, aparecem as primeiras obras que questionam diretamente tanto as dicotomias relativas às questões de gênero propagadas pelo *status quo*, quantos outros embates sociais vigente, decorrentes da ditadura militar.

O foco da Literatura Infantil voltou-se para o ponto de vista da criança. Essas transformações, que parecem inovadoras para o público brasileiro, surgem quase um século depois de sua aparição na Europa, onde obras dessa natureza já circulavam desde o séc XIX, como nos informa Zinani (2015), ao citar “*As aventuras de Tom Sawyer*, do norte-americano Mark Twain, e *Alice no país das Maravilhas*, do inglês Lewis Carroll”, como precursoras dessas transformações.

Santos (2008, p.1), nos mostra, também, que a personagem feminina mirim somente irá ganhar destaque na Literatura Infantil Brasileira na década de 1980, apesar

da intensa produção ocorrida na década de 70. Outra estudiosa do tema, Luiza Lobo, destaca que não é apenas nas artes literárias que a mulher busca se libertar dos papéis tradicionais, essa luta pode ser percebida em outras instâncias da sociedade que vive sob a repressão do regime conservador militar: “o que se constata no Brasil, nos anos 1975-85, tanto no plano social quanto no literário, é que as mulheres buscaram e conseguiram se libertar dos papéis tradicionais”. (LOBO, 2007, p.69)

Entendemos que não poderia ser diferente, pois, as questões femininas estavam sendo amplamente discutidas no mundo inteiro e a ONU já havia decretado os anos de 1976-1985 como a década da mulher. A maior participação da figura feminina não se restringe apenas às personagens literárias, como vimos, ela ocorre também no social, e as escritoras aparecem em maior número no mercado editorial, sendo tal fato fundamental para que, numa tentativa de equacionar as desigualdades de gênero, a voz feminina também fosse autoral. Essas autoras irão apresentar em suas obras novos contornos à representação de gênero na Literatura Infantil Brasileira contemporânea, possibilitando, assim, uma educação mais plural, embasando os pensamentos posteriores desses leitores quando adultos:

O diálogo da literatura para crianças e jovens, com os estudos de gênero, se insere no espaço que produz as futuras relações de poder, sendo importante seu questionamento e possibilitando a formação de identidades plurais. As primeiras leituras de uma criança podem marcar tanto quanto as experiências físicas, constituindo cicatrizes, construindo movimentos, moldando formas de agir e pensar. (POLETTO *apud* JEANINE, 2015, p.152)

Entre as escritoras engajadas nesse novo movimento da Literatura Infantil, destaca-se Ana Maria Machado, autora de um conjunto expressivo de obras voltadas para o público infantil, com obras premiadas nacional e internacionalmente, com destaque para o prêmio *Jabuti* (1983) e o *Hans Christian Andersen* (2000, o “Nobel” da Literatura Infantil e Juvenil, como já mencionado.

Em seu universo literário, Ana Maria Machado criou e recriou personagens femininas e masculinas notáveis, questionadoras de estereótipos, que conseguem subverter aspectos ideológicos patriarcais consagrados. Para explicar a postura da autora frente ao movimento de ressignificação dos papéis feminino e masculino em nossa sociedade, utilizo-me das palavras da própria autora:

Sou mesmo contra a corrente. Contra toda e qualquer corrente, aliás. Contra elos de ferro que formam cadeias e servem para impedir o movimento livre.

E contra a corrente que na água tenta nos levar para onde não queremos ir. No fundo, tenho lutado contra correntes a vida toda. E remado contra a corrente, na maioria das vezes. Quando as maiorias começam a virar uma avassaladora uniformidade de pensamento, tenho um especial prazer em imaginar como aquilo poderia ser diferente. (MACHADO, 2009a, p.7)

Uma análise mais aprofundada dessa e de outras posturas de Ana Maria Machado, cuja produção é objeto deste estudo, será, porém, realizada nos capítulos 2 e 3.

### **1.5 E a escola também ensina a ser menina... e a ser menino: representações de gênero no cotidiano escolar**

A escola, desde sua origem, assumiu o papel de controlar os temas que seriam apropriados pelas crianças. Espelha a sociedade na qual se encontra inserida e deixa atravessar seus portões as normas, condutas e valores sobre os quais essa sociedade se fundamenta, pois, como bem definiu Montserrat Moreno (1999) “a escola é uma caricatura da sociedade”. Nessa instituição, assim como na família, mais uma vez a criança ficará a mercê do adulto na condução de suas aprendizagens. Então, com suas práticas e métodos, norteará a criança na construção de significados e formas de ser ou existir.

O processo de socialização da criança tem na escola seu principal *locus*, depois da família. E é na escola que as diferenças se encontrarão: meninos, meninas, brancos, negros, crianças com necessidades educativas especiais, homossexuais, heterossexuais, as mais diferentes ideias e opiniões. Enfim, ao educar meninos e meninas, a escola está educando a todos que nela chegam, com características próprias, diferentes. A diferença faz parte da escola, pois é o único lugar da sociedade em que os diferentes convivem diariamente.

O não saber lidar com essas diferenças faz com que o currículo escolar silencie sobre várias questões, entre elas as de gênero, ou traga em sua prática condutas que visem a (re)produzir os sujeitos que a sociedade espera. Conforme descreve Moreno, “Por ela passam, como não passam em nenhum outro lugar, limitadas por diminutivos, todas as ideias que uma sociedade quer transmitir para conservar, tudo aquilo em que se acredita ou quer que se acredite”. (MORENO, 1999, p.80)

Essa valorização do modelo social do sujeito, adotada pela escola, não passa despercebida pelas crianças, uma vez que, ao ingressarem na escola, como diz Moreno (1999), meninos e meninas já têm ideia de qual é sua identidade sexual e qual o papel que, como tais, devem representar, mesmo que ainda não tenham o alcance do conceito desses papéis e isso aconteça de maneira confusa.

O prédio escolar irá receber essas crianças com espaços, brincadeiras e tarefas totalmente separados em relação aos gêneros. A linguagem que permeará a todo tempo essas relações mostrará claramente os espaços que cada um irá ocupar, não apenas fisicamente, mas também intelectualmente. Uma linguagem impregnada de sexismo, um verdadeiro modelo linguístico androcêntrico se instala. Na maioria dos idiomas, aprendemos que existem palavras para designar o feminino e o masculino, como por exemplo, aluno e aluna, e é assim que todos aprenderão, mas, como podemos observar na análise feita por Moreno:

A balança da equidade linguística desequilibra-se assombrosamente no momento em que por razões de economia, é preciso utilizar uma forma comum para referir-se a indivíduos de ambos os sexos e a menina aprenderá desde cedo a abrir mão de sua identidade sexolinguística. (MORENO, 1999, p.37)

A autora constata esse desequilíbrio na equidade linguística, por exemplo, no fato de que, em caso de economia de palavras, como na frase “Os alunos que terminaram a atividade podem sair”, a aluna deve acatar a norma e sair, ou seja, deve “renunciar a sua identidade sexolinguística” e analisar sempre a ambiguidade que pode estar presente nas frases que lhes são ditas. A aluna então:

Permanecerá durante toda sua vida diante de uma ambiguidade de expressão com a qual acabará acostumando-se, com o sentimento de que ocupa um lugar provisório no idioma, lugar que deverá ceder imediatamente quando aparecer no horizonte do discurso um indivíduo do sexo masculino, seja qual for a espécie a que ele pertença. (MORENO, 1999, p.38)

Moreno também explicita que os modelos linguísticos são genericamente ambíguos para o feminino e categórico para os meninos, que aprenderão desde cedo a “regra de ouro: sempre e em todos os casos usa-se o masculino” (MORENO, 1999, p.39)

Esse lugar de provisoriedade na linguagem traz consigo a marca de inferioridade do sexo feminino e isso provavelmente será incorporado por ambos os sexos. Mas não é só com a ambiguidade que as meninas terão que conviver em seu idioma, ele ainda

mostrará a ela, desde cedo, a noção de hierarquia. Montserrat Moreno afirma que as meninas são mais precoces na percepção do sexismo presente na linguagem e também identificarão essa hierarquia presente e, quando os adultos se dirigirem a um grupo e disserem “meninos e meninas venham até aqui”, elas perceberão que o masculino ocupa o primeiro lugar na frase. Não haverá equívoco para ela em relação à ordem, e de que o menino foi chamado primeiro. E, assim, a linguagem vem ajudando a marcar e delimitar os lugares do feminino e do masculino.

Nessa perspectiva, devemos nos atentar para o fato de a linguagem não ser neutra no processo de construção de identidades de gênero. Pelo contrário, a linguagem é um processo que implica a construção das identidades, produzindo, assim, os sujeitos. Guacira Louro também assinala a importância que a linguagem tem nessa função. A sua eficácia, segundo a autora, percebe-se em virtude da naturalidade com que apresenta a distinção entre os sexos, levando o sujeito a carregar as marcas que ela atribui a cada um:

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das destinações e das desigualdades, a linguagem é seguramente o campo mais eficaz e persistente tanto porque ela nos parece, quase sempre, muito natural. (LOURO, 1997, p.65)

E é através dessa linguagem que a apresentação do conhecimento científico se mostra também impregnada de sexismo, carregando expectativas diferentes de aprendizagens em relação aos sexos. Consequentemente, essa expectativa em relação aos rendimentos das meninas, na maioria das vezes, é inferior à expectativa que se tem em relação aos meninos. Isso ocorre, segundo Moreno, desde a pretensão de uma inferioridade inata da mulher até as concepções que outrora vigoravam de que o pensar poderia prejudicá-la, como ocorria no século XIX, como vemos nas conclusões de Edward Clarke citadas pela autora: “as meninas não deviam ser pressionadas a estudar porque, se o seu cérebro fosse obrigado a trabalhar durante a puberdade, esgotar-se-ia o sangue necessário a menstruação”. (MORENO, 1999, p.59)

As situações acima descritas, que atualmente podem nos parecer absurdas, ainda perpassam o âmbito escolar, e o conhecimento científico ainda se faz de maneira direcionada. Por exemplo, muitas vezes ouvimos que os meninos têm mais facilidade com a Matemática e as meninas com o Português. Quem já não ouviu essa afirmativa, dentro das escolas, mesmo nos dias atuais? Essas ideias preconcebidas às vezes

reforçam crenças, como as propagadas no séc. XIX, por exemplo, em relação ao raciocínio lógico, como podemos depreender da fala irônica de Montserrat Moreno:

Assim, por exemplo, a maioria opina que as meninas são muito melhores que os meninos no momento de compreender o texto escrito dos problemas, mas, quando se trata de raciocinar logicamente sobre esse texto, os meninos, milagrosamente, conseguem raciocinar muito melhor sobre o que não compreenderam. (MORENO, 1999, p.64)

Nessa perspectiva, a escola, portanto, será uma importante aliada na tarefa de educar para o sentido de ser menino e menina, pautado em modelos arcaicos ou como afirmou Bourdieu (2015), tendo “o peso da tradição aristotélica que faz do homem o princípio ativo e da mulher o elemento passivo”. Nem sempre isso poderá ser feito, como vimos, abertamente, muitas vezes ocorrerá de forma velada, “dissimulada” “emitindo-se mensagens”, como observamos em relação às palavras, que escondem ideias (ambiguidade, hierarquia) e que podem ser muito mais poderosas do que discursos milimetricamente formulados.

A escola, portanto, apresenta várias funções na sociedade, como as que propaga publicamente: formadora intelectual da sociedade, transmissora de conhecimentos, preparação para a cidadania entre outras.

A análise de Moreno atribui à instituição escolar uma dupla função tradicional: a formação intelectual e a formação social dos indivíduos. A autora ressalta, porém, que cumprindo apenas essas funções, a escola tem sua importância muito limitada, prestando um pequeno favor à sociedade uma vez que:

Sua missão pode ser muito diferente. Em lugar de ensinar o que os outros pensaram, pode ensinar a pensar; em lugar de ensinar a obedecer, pode ensinar a questionar, a buscar os porquês de cada coisa, a iniciar novos caminhos, novas formas de interpretar o mundo e de organizá-lo” (MORENO, 1999 p.17).

Concordo com o pensamento da autora e com a necessidade de superação do quadro que apresenta uma escola que educa para a desigualdade de valor entre os gêneros. Alguns pesquisadores, como Montserrat Moreno e Daniela Auad, vêm demonstrando possibilidades para isso, uma delas é a de oferecer uma educação que contemple a co-educação. No entanto, esse conceito pode ser utilizado de forma equivocada, levando a entender que a escola mista seria uma proposta de co-educação.

Co-educar, porém, não é por, em uma mesma classe, indivíduos de ambos os sexos, nem unificar, eliminando as diferenças, mediante a apresentação de um modelo

único. Não é uniformizar as mentes de meninas e meninos. É ensinar a respeitar o diferente e a desfrutar da riqueza que a variedade oferece. (MORENO, 1999, p.70)

Para Daniela Auad trata-se de “uma política educacional, que prevê um conjunto de medidas e ações a serem implementadas nos sistemas de ensino, nas unidades escolares, nos afazeres das salas de aula e nos jogos e nas brincadeiras do pátio” (AUAD, 2002-3, p.138) Para que o ideal de co-educação fosse levado a termo, “a escola mista teria que ser pensada, questionada e analisada a partir das relações de gênero e das relações entre os sexos que estão em jogo cotidianamente”. (AUAD, 2002-2003, p.138). A autora ainda ressalta que, se assim não o for, a relação entre os sexos na escola mista revelar-se-á “estéril”.

Essa perspectiva de educar contemplando as possibilidades de ambos os sexos, sem demarcar espaços, áreas de formação restritas para cada um, torna-se mais que necessária, pois, vemos, nas faculdades do mundo inteiro, que as turmas de cursos tradicionalmente de maioria masculina de estudantes, como medicina, química, engenharias, entre outras, hoje equilibram seus quadros com estudantes de ambos os sexos. E, mesmo diante dessa realidade, ainda nos deparamos, nas escolas dos anos iniciais, com os livros que mostram a personagem feminina realizando apenas as atividades domésticas ou secundárias, numa clara mensagem de inferioridade do sexo feminino, restrito a desempenhar sempre as mesmas funções.

Quando essas mensagens são apresentadas na infância, serão facilmente internalizadas, pois nessa fase a criança não possui mecanismos de crítica para colocar essas normas sob suspeita e, assim, ela vai constituindo seu pensamento sobre as identidades de gênero.

Mas do que estamos falando quando usamos o termo “Gênero”? Na contemporaneidade, o termo gênero surgiu primeiro entre as feministas americanas que queriam insistir na construção social das distinções baseadas no sexo, questionando o determinismo biológico que sempre foi a marca que registrava essas relações. São muitas as estudiosas que se debruçaram sobre a conceituação desse termo, que veio como um divisor de águas nas questões que embasavam as relações entre os sexos.

Segundo Guacira Louro (1997) “o termo “gênero” surge com o papel político de questionar e debater sobre a ausência das mulheres na história, o silenciamento sobre suas participações como sujeitos e, conseqüentemente, como participantes nas pesquisas científicas até então predominantes.

Para Joan Scott (1990), “o gênero” sublinha também o aspecto relacional das definições normativas de feminilidade”, ou “um primeiro modo de dar significado às relações de poder”, e ela acrescenta, ainda, que o uso do termo poderia definir a procura de uma legitimidade acadêmica pelos estudos feministas nos anos de 1980, ou seja, poderia ser entendido como uma categoria de análise histórica:

Esses usos descritivos do gênero foram utilizados pelos (as) historiadores (as), na maioria dos casos, para mapear um novo terreno. Na medida em que os (as) historiadores (as) sociais se voltaram para novos temas de estudo, o gênero dizia respeito apenas a temas como as mulheres, as crianças, as famílias e as ideologias de gênero. Em outros termos, esse uso do gênero só se refere aos domínios – tanto estruturais quanto ideológicos – que implicam em relações entre os sexos (SCOTT, 1990, p.7)

Jane Felipe (2004), por sua vez, preceitua que:

O conceito de gênero está relacionado fundamentalmente aos significados que são atribuídos a ambos os sexos em diferentes sociedades. Homens e mulheres, meninos e meninas constituem-se mergulhados nas instâncias sociais em um processo de caráter dinâmico e contínuo. Questões como sexualidade, geração, classe, raça, etnia, religião também estão imbricadas na construção das relações de gênero (FELIPE, 2004, p.33).

Como podemos observar na interpretação das autoras supracitadas, a negação do determinismo biológico presente no uso dos termos “sexo” ou “diferença sexual”, e a ênfase que a construção histórica social tem sobre esses termos trouxe, para o panorama histórico, reflexões sobre o desempenho dos papéis atribuídos a homens e mulheres. Papéis que sempre foram naturalizados nas diferenças percebidas entre os sexos.

Entendemos que, embora Simone Beauvoir não tenha utilizado o termo gênero, em suas discussões, a escritora foi pioneira ao abordá-lo, pois, traduziu em uma linguagem comum, plenamente acessível, simples e com exemplos abundantes, suas reflexões, sobre a condição feminina. Condição essa que, para ela, era construída socialmente, delimitando os papéis de gênero.

O caráter de construção social dos gêneros ganhou força entre as estudiosas do tema que continuam na luta para equilibrar essa balança histórica entre os sexos e, assim, diminuir as desigualdades entre eles.

Ciente dessas considerações, volto à análise da escola como uma instituição social que, por meio do currículo, difunde ou silencia ideias, (re) produz valores, tornando-se propagadora de sentidos que definem o que é ser homem ou mulher, (re) produzindo as concepções de gênero presentes na sociedade, assumindo a função de

massificação de corpos, sujeitos e identidades. Para cumprir essa função, Zilberman (1985) acredita que a escola participa de um processo de manipulação das crianças pelos adultos, que almejam que elas reproduzam as condutas que a sociedade deseja como normas vigentes.

Na visão de Louro (2005), essa escolarização dos corpos e mentes ocorre com todos no espaço escolar, passando de professores/as a alunos/as, que acabam “introjetando jeitos e maneiras apropriadas, adequadas ou decentes” de agir. A autora afirma, ainda, que:

A construção de um corpo escolarizado, controlado, protegido, domado e dominado, parece ter sido, e ainda, ser, imperiosa para qualquer empresa educativa. (...) Somos ensinadas/os e ensinamos a gostar de coisas diferentes, a “saber fazer” coisas diferentes, a sermos competentes ou hábeis em tarefas ou funções distintas. Essas preferências, habilidades e saberes conformam nossos corpos, e os envolvem, expressando-se através deles. Através de múltiplas formas de disciplinarização, na escola e em outras instâncias, também ensinamos aos meninos e meninas, a expressarem seus sentimentos e desejos de formas diferentes (LOURO, 2005, p.177)

O ajuste a esses modelos de sujeito causa estranheza àqueles que não se identificam com eles, e a “descentração” ou fragmentação acaba gerando a crise de “identidades”, como analisa Stuart Hall (2000).

Nesse momento, Hall ilumina a discussão sobre a representação de papéis sociais desempenhados pelo sujeito moderno e sua crise de identidade. Para o autor, a identidade, na pós-modernidade, deve apresentar traços que exaltam a diferença, a alteridade, a afirmação do pluralismo, a descontinuidade, uma vez que as velhas identidades fixas e imutáveis, que por tanto tempo dominaram o mundo, estão em declínio. A quebra do paradigma de sujeito unificado permitiu o surgimento de novas identidades e o sujeito plural veio romper com as verdades absolutas.

Portanto, quando entendemos o currículo como um conjunto de aprendizagens a ser oferecido às crianças, que vise a contemplar a identidade cultural ou social, conforme definido por Stuart Hall, como “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso pertencimento” a culturas étnicas, raciais, lingüísticas...” (HALL, 2000, p.8), torna-se clara a importância do currículo na produção de identidades.

Nessa perspectiva, na elaboração de seu currículo, a escola deve atentar para a linguagem oferecida às crianças que, como vimos, pode estar eivada de sexismo. O sexismo se faz presente na maioria dos livros ofertados aos estudantes, os didáticos, os de Literatura Infantil, nenhum foge à regra, como diz Moreno:

Parecem um tratado de androcentrismo para estudantes indefesos. Palavra e desenho combinam-se perfeitamente para compor uma sonata audiovisual com a ladainha de sempre. Evidentemente, nem uma só vez cometem o deslize de escrever o feminino em primeiro lugar. (MORENO, 1999, p.39)

Esse código de símbolos traz essa ideologia dominante de forma explícita ou não, e, assim, os estudantes procuram seguir os modelos propostos, os que serão aceitos mais facilmente. Dessa forma, os livros adotados ajudam a interpretar os papéis sociais de cada sexo na sociedade, ou o que ela espera desses sujeitos.

Essa preocupação com o currículo escolar já foi pauta da chamada Segunda Onda do movimento feminista, ocorrida por volta dos anos 1975. Nessa pauta constava a necessidade das instituições se transformarem e organizarem, conforme esclarece Tadeu Tomaz da Silva (2009), “currículos que refletissem, de forma equilibrada, tanto a experiência masculina, quanto a feminina”, uma vez que houve o entendimento de que apenas o acesso à Educação não era garantia de uma igualdade de direitos:

Preocupavam-se em desenvolver formas de ensino que refletissem os valores feministas e que pudessem formar um contraponto às práticas pedagógicas tradicionais. Práticas essas consideradas como expressão de valores masculinos e patriarcais. (SILVA, 2009, p.96)

Esse entendimento das feministas pode ser comprovado através da análise sobre os estudos que foram feitos na área da educação sobre a infância nas últimas décadas. Esses estudos abordaram os conceitos referentes ao desenvolvimento linguístico, cognitivo, social, psicomotor, às práticas escolares, entre outros. Porém, constata-se que “poucos são os estudos que tentam dar conta da construção de identidade de gênero e identidade sexual na infância” (FELIPE, 2004, p.31), conforme já foi dito, no início dessa proposta de estudo. A autora percebe, também, que a escola e seus pesquisadores concederam pouco espaço a essa temática, o que nos leva a crer na veracidade dessa afirmativa, uma vez que a identidade de gênero pautada na diferenciação entre os sexos se faz presente de forma avassaladora.

Nessa perspectiva, Felipe disserta:

O pouco conhecimento sobre as temáticas de gênero e sexualidade apresenta-se como um dos fatores pelos quais professores e professoras na maioria dos casos continuam ensinando, mesmo que discretamente, modos de ser e de se comportar de maneira diferenciada e desigual para meninos e meninas. (FELIPE, 2004, p.39)

Por entendermos que a escola é um lugar de conflito, mas também de construção, torna-se necessário que as discussões das relações de gênero perpassem esse espaço de uma forma mais efetiva. Que, no cotidiano escolar, todos os sujeitos desse processo questionem e reflitam sobre os estereótipos de feminilidades e masculinidades presentes numa sociedade sexista, que as diferenças sejam contempladas e não caracterizadas de forma discriminatórias. Que a escola ultrapasse a visão que temos de um lugar que privilegia a permanência para o lugar que contribui efetivamente para o desaparecimento progressivo da dominação masculina, como supôs Bourdieu (2015).

Acreditamos no poder formador que Literatura Infantil tem sobre seus pequenos leitores. Por isso, a proposta desse estudo é mapear textos que auxiliem os leitores em formação no contato com as tantas possibilidades de vivenciar o masculino e o feminino, desestabilizando certezas e possibilitando novas construções de suas identidades. A mudança de mentalidade já foi propagada pelos estudiosos como uma das formas de combater as desigualdades entre os gêneros. Concordamos com Moreno, quando ela atribui à escola o *locus* primordial para isso: “É necessária uma mudança mais profunda na mentalidade dos indivíduos, e o lugar privilegiado para introduzi-la é exatamente a escola”. (MORENO, 1999, p.30). Mas a orquestra, como vimos, é composta de vários atores para executar a sinfonia de gênero, portanto os atores desse processo somos todos nós educadores da sociedade (família, escola, igrejas) e a nós cabe a função de afinar essa melodia para o equilíbrio das desigualdades de gênero.

## **2 Ana Maria Machado: mulher e autora**

Reconhecida nacional e internacionalmente pela importância de sua obra, Ana Maria Machado oferece a seus leitores textos pautados em questões éticas que os fazem refletir sobre a construção da identidade nacional brasileira. Considerada pela crítica como uma das mais versáteis e completas escritoras brasileiras da contemporaneidade, assume, em 2001, a cadeira número um da Academia Brasileira de Letras. No triênio 2011/2013, presidiu a entidade, dando ênfase, em sua gestão, a programas sociais de expansão do acesso ao livro e à leitura nas periferias e comunidades carentes.

### **2.1 Leitura e leitora: a infância de Ana Maria**

O desejo de que as pessoas tivessem acesso à leitura acompanha a autora desde muito cedo. Nascida em uma família letrada, sempre quis que todos tivessem o mesmo direito à leitura que ela teve. Dessa família, na qual nasceu no dia 24 de dezembro de 1941, costuma dizer que recebeu alguns patrimônios, entre eles, a leitura. O dia do seu nascimento fora um dia tumultuado, pois veio ao mundo um mês antes do previsto, o que causou grande aborrecimento à sua avó paterna, Neném.

A avó adorava preparar os festejos do Natal e a chegada repentina da pequena frustrara seus planos. O restante da família ficou entusiasmado com aquela que seria a primogênita dos oito filhos do casal Dinah e Mário. A partir de seu nascimento, a avó, D. Neném, transferira para Dinah as obrigações com os preparativos natalinos. Porém, sempre havia no ar certa preocupação dos familiares em relação às possíveis reações da avó no intuito de estragar a festa. Assim, após algum tempo, os pais de Ana resolveram passar os natais com os outros avós, em Manguinhos, litoral do Espírito Santo. Essa cidade, que vai permitir a Ana vivenciar várias experiências, deixando nela marcas que a constituirão enquanto pessoa e escritora, também foi escolhida por ela para viver junto com Lourenço Baeta, seu segundo marido, os anos tranquilos da melhor idade.

Com tantos filhos em casa, Dona Dinah sempre recorria à filha mais velha para ajudá-la nos afazeres da casa, nos cuidados com os irmãos, o que aborrecia a menina, fazendo-a procurar um esconderijo para que não fosse importunada. E achou, conforme Carla Caruso, “na verdade dois. Um na casa do Rio e outro em Manguinhos. O primeiro era atrás do sofá que tinha uma curvatura e, ao ficar encostada na parede fazia um tunelzinho”. (CARUSO, 2012, p.11)

Ana procurava esse esconderijo para fazer as leituras de seus livros favoritos, pois, desde os cinco anos, quando aprendera a ler sozinha, ela se deliciava com os prazeres de grandes histórias e se refugiava ali, com um pão com manteiga crocante, sem ninguém para interrompê-la.

O segundo esconderijo era em Manguinhos, no quintal da avó Ritinha, em um galho de um abricó. Nesse quintal, os irmãos e os primos também tinham seus galhos, pois todos queriam ter seus esconderijos. Nessa cidade, Ana e sua família iam passar o Natal, desde quando ela tinha dois anos. Eles gostavam, pois as férias começavam, assim, mais cedo. Os tios e os primos a eles se juntavam em janeiro, quando todos tinham que dividir as atenções dos avós.

Caruso (2012) marca essas passagens por Manguinhos como experiências em que “Ana descobria coisas do mar, do vento e das estrelas. Para onde girasse sua curiosidade, encontrava as mais interessantes explicações.” (CARUSO, 2012, p.12) Nessas ocasiões, o avô, Ceciliano, levava os netos para passear na praia e se deliciava vendo o céu, suas constelações, contando histórias de mitologia grega.

Além dessa relação de afeto, Ana Maria aponta que, com esse avô, tinha um “intercâmbio de inteligências” (MACHADO, 2006, p.27), sempre querendo ser, para ele, uma terra fértil, um solo para que tão magnífico semeador lançasse suas sementes. Também foi ele o responsável por seu primeiro contato com uma editora, a José Olympio. Junto com seu pai, ela fora levar à editora um dos escritos de seu avô, que, ao final da vida, lançou suas memórias em *O desbravamento das selvas do Rio Doce*. Quando puseram os pés naquele lugar, segundo ela, tivera a sensação de que, quando crescesse, iria trabalhar ali. Embora esse fato não tenha se concretizado, o fascínio pelo lugar a fez voltar várias vezes para tomar um cafezinho ou mesmo bater um papo. Assim, teve a oportunidade de conhecer o próprio José Olympio, além de conversar com Otávio Tarquínio de Souza, Lúcia Miguel Pereira, ser apresentada a Raquel de Queiróz e a Carlos Drummond de Andrade. Anos mais tarde, surge a parceria da autora com os descendentes de José Olympio, na editora Salamandra, que iria publicar várias de suas obras.

Não era apenas o avô Ceciliano um grande contador de histórias, mas também os outros avós e a mãe, que faziam da arte de contar histórias momentos de encantamentos para os netos e filhos. Em relação às avós, Ana destaca a importância do modelo feminino que foram para ela: “Sinto que me ficou dessa geração um patrimônio

feminino muito especial – os modelos de mulher que minhas avós foram e marcaram diretamente a meus pais e a mim.” (MACHADO, 2006, p.6)

As influências das avós irão ser percebidas nas gerações futuras, como no caso de Vó Neném que, mesmo sem ser jornalista, tinha uma coluna em um jornal. Conforme Machado (2006), “durante muitos anos tinha uma coluna no jornal de Petrópolis, sob o pseudônimo de Marutsa, onde defendia seus pontos de vista polêmicos e usava a palavra para ultrapassar as barreiras impostas à condição feminina na época.” (MACHADO, 2006, p.8) Não foi surpresa, então, que o pai de Ana se tornasse jornalista e, mais tarde, a própria Ana e três de seus irmãos seguissem esse caminho, navegando por essa área.

Da avó Ritinha, considerada pela neta uma verdadeira “biblioteca oral” (MACHADO, 2006, p.6), recebeu um ensinamento que ela guardou como um tesouro. Mesmo antes do discurso da mulher liberada, teve dela o exemplo da independência feminina: “Com ela aprendi, entre tantas outras coisas que, quando uma mulher quer uma coisa, não tem que pedir nada a ninguém: trabalha para ganhar o dinheiro e faz o que quer do jeito que quer, sem ter que pedir licença nem prestar satisfação aos outros.” (MACHADO, 2006, p.8)

Esse ensinamento decorre do fato da avó desejar comprar a casa em Manguinhos e, para realizá-lo, fazia guloseimas e colocava os filhos para vender na estação de trem. Juntando moedas, conseguiu comprar o terreno e construir a casa onde, tempos depois, todos iriam viver momentos inesquecíveis.

Nessa casa, sem luz elétrica, os netos ouviram várias histórias e viveram grandes aventuras através delas. Essas vivências influenciariam futuramente a autora para a criação de suas próprias histórias, conforme ela mesma nos diz: “Sem eles (verão e Manguinhos) eu não escreveria o que escrevo. Foram a principal fonte na qual me alimentei de histórias e do prazer de ler pela vida afora.” (MACHADO, 2006, p.14)

Os dias, nesse lugar, reservavam grandes aprendizagens também com os pescadores locais. Ela, seus irmãos e primos passeavam livres pela praia fazendo suas descobertas, aprendendo os segredos do mar. Segredos revelados pelos pais, que também haviam sido educados à beira mar. Da mãe, Caruso (2012) destacou o ensinamento de que “quando uma onda grande aparece, a gente não corre dela, e sim anda em direção a ela, enfrenta e mergulha por baixo, porque, se você corre, a onda te pega e depois, se estourar, é muito pior.” (CARUSO, 2012, p.14) A criançada

experimentava esses ensinamentos, pulando ou mergulhando, quando as ondas chegavam.

D. Dinah, segundo a filha, também deixou outros legados, exemplos de vida. Ela saíra de casa, com o apoio da família, em uma época em que tal feito não era comum. Cursou duas faculdades, tornando-se farmacêutica e advogada, uma vez que, pretendendo ingressar no serviço público, teria maiores chances cursando Direito.

A herança feminina deixada pelas mulheres de sua família é destacada pela autora como marcante em sua formação, seja nas figuras das avós, ou na da mãe, contribuindo para que ela sempre refletisse sobre suas posturas frente à vida e sobre as questões de gênero presentes na sociedade. A escritora ressalta, também, sempre o orgulho que tem do exemplo dessas mulheres e a responsabilidade que esse patrimônio impõe em sua vida:

Tenho imenso orgulho dessa linhagem de mulheres que me precederam, enorme carinho por sua batalha silenciosa numa sociedade hostil a esse tipo de comportamento. De certo modo, me sinto como numa corrida de revezamento, em que me passaram um bastão e que tenho que levar mais adiante e entregar a minha filha. Não posso virar moça cordata, boazinha e obediente, para não jogar fora o exemplo delas na lata de lixo do tempo. (MACHADO, 2006, p.8)

Quando a autora traz para sua obra reflexões acerca das questões de gênero, principalmente aquelas voltadas ao público infantil, é como se passasse um pouco desse bastão para nós, pais, professores e leitores. Assim, proporciona que os adultos promovam, entre os pequenos, momentos de reflexões sobre as representações de gênero ainda presentes na sociedade contemporânea, que não comporta mais identidades cristalizadas.

Um fato merece ser destacado a respeito da infância da autora. Certa vez, ela, que sempre dividia os ensinamentos e os carinhos dos avós, passou por uma experiência diferente, devido a uma virose que havia contraído. Como os irmãos estavam com sarampo e catapora e seus pais também estavam doentes, fora mandada de avião sozinha para ser cuidada pelos avós. Ser, nessa ocasião, neta única seria uma experiência que a marcaria para sempre. Afora os mimos e presentes, como, por exemplo, uma ninhada de patinhos para tomar um remédio amargo, um pica-pau-carijó caído do ninho, ganhou todas as noites da avó Ritinha, várias histórias de um personagem chamado Miguelzinho. Esse personagem também ganhava ninhadas de patinhos para tomar remédio amargo e comer bem. Essas histórias acompanharam Ana por muito tempo.

Em sua casa também não era diferente. Todas as noites D. Dinah propiciava aos filhos momentos de encantamento e magia, através de belas histórias. Ana absorvia tudo que lhe era repassado e ficava intrigada quando via os pais lendo alguma obra. Isso despertou o seu interesse pela leitura desde muito cedo. Com apenas cinco anos, sem que ninguém soubesse explicar, Ana demonstrou que já aprendera a ler sozinha. Apenas se recorda do assombro da professora, quando ela enviara um bilhete para sua casa com os seguintes dizeres: “Favor mandar papel crepom para a fantasia de Ana. Haverá um teatrinho. Ana será uma flor, vermelha.” (CARUSO, 2012.p.19) Ao receber o bilhete para levar para casa, ela ficou brava porque queria ser uma flor amarela e reclamou. A professora se assombrou, uma vez que os alunos ainda estavam em processo de alfabetização. Chamou a mãe de Ana à escola, recomendando-lhe severamente que ela não deveria ensinar a filha em casa. Tendo a mãe explicado que não o fizera, chegou-se à conclusão de que Ana aprendera mesmo sozinha e, como prêmio por essa façanha, ela conquistou o direito de ser uma flor amarela. Além dessa conquista, na comemoração dos cinco anos, ganhou o *Almanaque do Tico-tico*:

Uma publicação de histórias em quadrinhos com os mais diferentes personagens: o Bolão, o Azeitona, o Little Nemo, o Reco-reco, o Zé Macaco e um que Ana ficou encantada o Gato Félix. Tão encantada que os pais a levaram ao cinema para assistir o desenho animado em grande tela. (CARUSO, 2012, p.20)

Ganhou também outro livro, que iria marcar sua vida: *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. Esse livro, na época, virou um grande segredo entre ela e seus pais, que lhe pediram para não comentar na escola que o estava lendo, pois Lobato não era bem visto, por ser considerado revolucionário demais, em um período em que o país atravessava a ditadura de Getúlio Vargas. Ela guardou esse segredo e não se separava desse livro, sempre sonhando “será que vou encontrar em Manguinhos o reino das águas claras?” (CARUSO, 2012 p. 22)

Como não podiam faltar boas histórias na vida dessa família, o avô paterno, Rozendo, farmacêutico, também usava as imagens dos rótulos dos remédios e com elas criava grandes histórias, em uma narrativa lenta e doce, diferentemente da avó Neném, sua esposa, que fazia grandes espetáculos em suas contações de histórias, confeccionando bonecos que, inclusive, eram usados para animar as festas de aniversário dos netos.

Porém, a convivência nesse ambiente propício à criação foi interrompida quando Ana fez sete anos e mudou-se com sua família para a Argentina, onde seu pai, jornalista, fora trabalhar. No aniversário desse ano, sentindo falta de alguns de seus contadores de histórias, seus pais lhe presentearam com o livro *Robinson Crusóe* e um diário, ilustrado por Carybé, um amigo da família que também morava na Argentina. Ele fez um retrato lindo da menina cercada de anjinhos e coqueiros à beira mar. À época, ainda não era o ilustrador famoso das obras de Jorge Amado e Gabriel Garcia Márquez. Com esse diário, Ana iniciou uma escrita que nunca mais parou.

Na volta para o Brasil, dois anos depois, foi morar no Rio de Janeiro e ganhou outro livro: *Joanna D'Arc*, de Érico Veríssimo. Como não tinha interesse por santos, deixou o livro de lado por algum tempo. Porém, certa vez, ao folheá-lo, passou os olhos por um tipo de escrita que a fascinou de imediato, pois nunca imaginara que pudesse um autor escrever da seguinte forma: “Que eram aquelas duas pombinhas brancas que vinham saltitando pelas pedras do caminho? Não, não eram pombinhas, eram os pés descalços da menina Joana!” (CARUSO, 2012, p.25)

Em meio às contações de histórias, aos livros e aos filmes nos cinemas, Ana ia crescendo. Mas também era uma criança agitada, que apreciava subir em árvores, correr, andar de bicicleta e patins pelas ruas de Copacabana, pois “gostava muito de movimento: pedalava, patinava, corria, subia em árvores, dançava...” (CARUSO, 2012, p.27)

## **2.2 Adolescência e escrita**

Na adolescência, Ana se destacava na escola por produzir belos textos, que eram sempre muito elogiados. Um deles chamou muito a atenção e ela resolveu mostrá-lo em casa. Esse texto chegou às mãos de seu tio Guilherme, folclorista. Ele gostou tanto da leitura, que falava sobre as redes de pesca artesanal em Manguinhos, que o enviou para a revista *Folclore*. Com apenas 12 anos, então, a autora faz sua estreia literária, fato que mereceu destaque por parte da revista.

Além do envolvimento com a escrita, ela continuava uma leitora voraz, principalmente dos acervos de poetas e prosadores apresentados na escola pelas professoras dona Laís e dona Anéris. Além dessas obras, ela se tornou fã declarada de Mark Twain. Com suas obras, ela inicia, com seus amigos, o hábito de indicar bons livros uns aos outros, fato que marcaria suas amizades ao longo de sua vida. Essa paixão

adolescente por esse autor permitiu à autora lembrar, viver e imaginar as mais diversas experiências, ou, como ela mesma diz, “com Tom e Huck, morei no Mississipi, desci rio em balsa, ajudei escravo fugir, pesquei, dormi debaixo das estrelas, preguei peças nos outros, fui absolutamente moleca, livre, sem peias”, concluindo: “Se Lobato foi o autor de minha infância, Mark Twain ia ser o guia de minha pré-adolescência.” (MACHADO, 2006, p.25)

A adolescente estudava inglês e francês, cursos nos quais também não faltaram excelentes indicações de leituras. Entre as preferidas, ela tinha os ingleses Dickens, Foster, Jane Austen, Charlotte e Emily Brontë. Ana faz questão de destacar a influência que teve das autoras inglesas, acima citadas, em sua vida e obra, quando diz: “Depois, foram aquelas inglesas maravilhosas do século XIX, tão especialmente próximas de mim, eu nem desconfiava que era por serem mulheres e termos sensibilidades irmãs...”.(MACHADO, 2006, p.30). Depois, segundo ela, suas leituras se espalharam pelos quatro cantos.

Mesmo envolta em escritas de textos e no prazer da leitura, ela não pensava em ser escritora. Quando foi apresentada ao mundo da pintura pela Tia Mabel, aos doze anos, achou que já sabia o que queria ser da vida, movida por um forte desejo: “É isso que eu quero fazer, é isso que eu vou ser na vida. Pintora” (CARUSO, 2012, p.29). Nessa época, certa de que queria mesmo ser pintora, uma empregada de sua casa jogou fora o diário que ela escrevia desde os sete anos, fato que a fez ficar magoada por muito tempo: “Foi tão grande a minha dor pela perda e pelo fato de Eni não ser punida, que eu não quis saber de fazer diário por muito tempo”. (MACHADO, 2006, p.21)

Contudo, não era apenas de leituras, escritas e pintura que a adolescente vivia. Tinha uma vida social intensa com os amigos. Dançavam, cantavam ao som da amiga de colégio Nara Leão, iam ao cinema e à praia aos sábados e domingos onde, no Arpoador, ficavam admirando principalmente, os rapazes lindos, que nem olhavam para as garotas fascinadas.

Havia um louro atlético, apelidado de “21”, que passava pasta d’água no nariz e jogava frescobol. E havia turma da caça submarina, com dois grandes “pães” – o irmão da Marina, Arduíno Colassanti, e Bruno Hermann, ao qual às vezes, de tarde, vinha se juntar seu cunhado, cuja palidez de boate contrastava com o bronzeado esportivo dos outros, mas era o mais bonito em que eu já tinha posto os olhos. Chamava-se Tom Jobim e sua música ia iluminar a vida de nós todos para sempre, mas eu nem desconfiava. Para mim, fazia parte das belezas naturais de meu bairro. (MACHADO, 2006, p.31)

### 2.3 O amadurecimento da mulher adulta

Mesmo viajando, realizando exposições de arte, abrindo caminhos no mundo das tintas, chegando a estudar pintura no Museu de Arte Moderna em Nova York, as letras perturbavam a autora. Então, após abandonar o curso de Geografia, ela ingressa para a Faculdade de Língua e Literatura. Enquanto estudava, procurou pelo jornal O Correio da Manhã, oferecendo-se para trabalhar como repórter. Sua primeira entrevista foi com dois pintores, Augusto Rodrigues e Carybé, o mesmo que havia ilustrado seu diário quando morava na Argentina. Ela não assinou as entrevistas, que foram publicadas em dois domingos seguidos. Seu pai, sem saber da façanha da filha, elogiou as matérias, atribuindo-as às artes de um bom repórter. Ana acabou não resistindo e confessando ao pai. Inicialmente, ele ficou furioso com ela, depois se rendeu ao talento da filha e passou a aconselhá-la. Ele, que não queria que nenhum filho seguisse sua profissão, acabou tendo quatro filhos jornalistas. Outra profissão à qual iria se render seria a de professora de Literatura na UFRJ e na PUC/RJ. Atuou também nos colégios Santo Inácio e Princesa Isabel, no Rio, e no Curso Alfa, de preparação para o Instituto Rio Branco.

No início dos anos 1960, o cenário cultural brasileiro estava em ebulição. Inspirada pelo amigo Roberto Pontual, que trabalhava no ministério cultural, tornou-se alfabetizadora voluntária de adultos da construção civil. Porém, com o golpe militar de 1964, ocorreram mudanças políticas de forma drástica no país. Roberto Pontual foi ameaçado, considerado perigoso e subversivo. Em seu primeiro ato de rebeldia contra o sistema, ela ajudou o amigo a se esconder. Pouco depois, ele foi preso. Seu namorado da época também foi exilado para a Polônia. Ana percebeu, então, que a ditadura instalada no país agia com rigor.

Concluída a graduação, fez mestrado e conheceu seu primeiro marido, Álvaro Machado, com quem teve dois filhos. Através de Álvaro, Ana Maria Machado conheceu aquela que viria a ser considerada por ela como uma irmã mais velha: sua cunhada, a escritora Ruth Rocha. Da amizade que surgiu entre elas, e que continuou pela vida afora, declara que, com ela, realizara “o sonho de ter uma irmã mais velha, iniciando uma amizade fraterna, cúmplice e solidária, que já vai para mais de trinta anos, cada vez mais forte...” (MACHADO, 2006, p.48)

Após o casamento, eles se mudaram para São Paulo. Ana continuava se dividindo entre o magistério e o jornalismo e, como dissemos, dessa união, nasceram Pedro e Rodrigo, nomes dados em homenagem a Érico Veríssimo. Essa homenagem

demonstra a admiração da autora pelo escritor e o desejo que ela teve, a partir da escrita do autor, de escrever uma ficção sobre a saga de uma família:

Sempre sonhei em conseguir escrever alguma coisa que desse vida à terra e à gente anônima que nos fez, da mesma forma que ele conseguiu em *O Tempo e o Vento*. E, agora depois dos cinquenta, de alguma forma tentei fazer isso ao narrar a saga de cinco séculos de história de um povoado praieiro. (MACHADO, 2006, p.22)

Nesse relato, a autora faz menção a seu livro *O mar nunca transborda*, lançado em 1995. Para a escolha do título, diz ter recorrido ao livro da Bíblia, Eclesiástico, tendo usado um de seus trechos. Ao fazer essa escolha, sabia que estava se remetendo ao mesmo parágrafo que outro autor, de quem também era fã, Hemingway, que também o havia tomado para dar título a sua obra *O sol também se levanta*. Porém, o que iria lhe causar surpresa, mais tarde, era que Veríssimo também buscara, nesse mesmo parágrafo, suporte para nomear a sua obra *O tempo e o vento*. Essa surpresa Ana teve quando foi dar o livro para a filha Luisa ler e, ao abrir a primeira página, lá estava a mesma epígrafe. Dessa feliz coincidência, ela nos diz: “Num trechinho pequeno, Hemingway pegou o sol, Érico ficou com o vento, eu escolhi o mar – e as gerações continuam se sucedendo entre a terra.” (MACHADO, 2006, p.22)

Morando em São Paulo, os anos de chumbo da ditadura militar iriam marcar a vida da autora. Presa em 1969 e vivendo também o drama de vários amigos presos e torturados, ela resolveu deixar o país, indo para a França. Na bagagem, levava toda a obra de Guimarães Rosa, que lhe serviria mais tarde de *corpus* para sua tese de doutorado sob a orientação de Roland Barthes. Levava também alguns rascunhos de textos para crianças que havia começado a esboçar.

Antes de partir, ela havia recebido um telefonema, convidando-a para escrever textos infantis para a revista *Recreio*. Surpresa, achou que a estivessem confundindo com Maria Clara Machado, pois nunca escrevera para crianças, e pergunta: “Mas eu? Eu sou professora universitária, trabalho com Teoria Literária, não entendo nada de criança.” Responderam-lhe que era justamente por isso e, quando soube que sua amiga, Sônia Robatto, estava à frente daquele projeto inédito no país, não teve como recusar.

Para escrever esses textos, pensou em tudo que julgava necessário em um texto para criança. Todavia, quando Sônia Robatto leu, rejeitou-os completamente. Alertou-a de que deveria escrever não o que achava necessário conter e, sim, como deveria ser. E foi assim que se lembrou daquele personagem Miguelzinho, criado por sua avó Ritinha.

Ela procurou por sua mãe para saber detalhes desse personagem, porém, apenas a avó soube-lhe explicar. Disse-lhe que esse personagem fora criado em cima das histórias vividas pela neta. Ele tomava remédio, ganhava bichinhos para se alimentar, ela apenas mudava o nome de Ana para Miguelzinho. Ela percebeu, então, por que essas histórias mantiveram seu encantamento por muito tempo.

Pensando em como fazer uma escrita para as crianças, pois não tinha como inventar um personagem para cada uma, buscou, nas lembranças de seu Miguelzinho interno, nas observações de seus filhos e nos amigos deles, experiências que valeriam a pena ser narradas. E, desde então, adotou essa forma de escrever.

Foi uma opção acertada, pois sua carreira foi construída em cima de números generosos, conforme podemos ver nos dados que constam do site da autora:

São mais de 40 anos escrevendo, mais de cem livros publicados (dos quais 9 romances e 8 de ensaios), mais de vinte milhões de exemplares vendidos, publicados em vinte idiomas e 26 países. Os prêmios conquistados ao longo da carreira também são muitos, de se perder de conta. Entre eles, 3 Jabutis, o Machado de Assis da ABL em 2001 para conjunto da obra, o Machado de Assis da Biblioteca Nacional para romance, o Casa de Las Américas (1980, Cuba), o Hans Christian Andersen, internacional, pelo conjunto de sua obra infantil (2000), o Príncipe Claus (Holanda), o Iberoamericano SM de Literatura Infantojuvenil (2012), o Zaffari & Bourbon (2013) por melhor romance do Biênio em Língua Portuguesa. Foi também agraciada, em alguns casos mais de uma vez, com láureas como: Prêmio Bienal de SP, João de Barro, APCA, Cecília Meireles, O Melhor para o Jovem, O Melhor para a Criança, Otávio de Faria, Adolfo Aizen, e menções no APPLE (Association Pour La Promotion Du Livre pour Enfants, Jean Piaget, Génève), no Cocori (Costa Rica), no FÉE (Fondation Espace Enfants, Suíça) e Americas Award (Estados Unidos).  
(SITE ANAMARIAMACHADO.COM.BR, 2016)

Além disso, obteve sucesso, desde o início, com a revista *Recreio*. Os textos foram bem recebidos e logo a revista lançou duas coleções de livros infantis. Publicado no ano de 1981, *Bento-que-bento-é-o-frade* é a estreia da autora no cenário da Literatura Infantil Brasileira. No ano anterior, ela havia lançado o seu primeiro livro para adultos *Recado do Nome*, sua tese de doutorado em Linguística e Semiologia sobre Guimarães Rosa, escrita em Paris, sob a orientação de Roland Barthes.

Na França, além de estudar, trabalhou na revista *Elle*, foi assistente de Celso Cunha, que havia sido convidado a lecionar Português e Literatura na Universidade de Sorbonne, e atuou em bibliotecas, onde foi encarregada de pesquisar sobre a América Latina. Fez também algumas dublagens de documentários. Contudo, o maior orgulho

dessa época, que ela faz questão de citar, é sua participação em um grupo de estudos com o mestre Barthes:

Mas sentei praça mesmo foi no reduzido grupo de vinte alunos que cercavam Roland Barthes, cujas aulas acompanhei com dedicação e entusiasmo, cuja amizade e orientação sorvi deliciada e com quem afinal terminei minha tese. No verão de 1971, consegui, graças a Barthes, uma bolsa para um curso intensivo com Umberto Eco, na Universidade de Urbino, na Itália. (MACHADO, 2006, p.61)

Como dissemos anteriormente, Ana Maria Machado já era mãe de dois meninos. Mas cabe mencionar que, quando Pedro nasceu, em 1971, na França, o primogênito, Rodrigo encontrava-se em fase de alfabetização. A mãe, então, escreve para ele livros com palavras fáceis de serem lidas, pois não queria que o filho perdesse o contato com a língua portuguesa. Esses livros, posteriormente, seriam a coleção Mico Maneco. Até hoje, esses livros são muito usados por professores com o mesmo intuito de Ana, auxiliando na alfabetização de crianças.

Quando volta para o Brasil, no ano de 1972, a escritora optaria por trabalhar apenas na imprensa, no Jornal do Brasil e na Rádio Jornal do Brasil, área em que atuaria por oito anos. Nesses anos, crescendo o desejo de viver apenas de suas histórias, resolveu enviar um texto para o concurso João de Barro, tendo saído vitoriosa. Esse texto seria publicado com o título *História meio ao contrário*. No entanto, a autora revela que viver como escritora, no início, não foi fácil: “Fui distribuindo e publicando ao mesmo tempo que escrevia outros. Fui ganhando prêmios, vendendo livros, fazendo um nome. Também fui muito rejeitada, tive livros recusados, fui criticada, me torceram o nariz. Faz parte do show.” (MACHADO, 2006, p.62)

Vivendo essas dificuldades, funda a Livraria *Malasartes*. A ideia de criar uma livraria dedicada ao público infantil surgira da dificuldade em encontrar um livro para presentear sua sobrinha. A livraria criada por ela, em parceria com a amiga Maria Eugênia, à qual Ana se dedicaria por dezessete anos, seria a primeira voltada especialmente para o público infantil no Brasil. Sempre envolvida com livros, dela ou de outros autores, conseguiu, assim, realizar o desejo que carregava consigo desde sua graduação: promover o acesso à leitura. Desse período em que pôde se dedicar somente aos livros, ela carrega essa certeza:

E pude me dedicar inteiramente aos livros. Aos meus, escrevendo e reescrevendo. Aos dos outros, vendendo na livraria. E promovendo a leitura

em geral, por toda parte, numa intensa atividade em uma sucessão de júris, artigos e palestras que me têm levado aos mais diversos lugares do Brasil e do mundo, sempre dedicada àquele primeiro impulso que, ainda na faculdade, me fez alfabetizar adultos – garantir o acesso à literatura ao maior número possível de pessoas, lutar para que seja respeitado o direito ao livro que toda pessoa deve ter. (MACHADO, 2006, p.63)

Concluindo esse percurso, é relevante mencionar que a autora diz não se preocupar com a faixa etária do leitor, quando está escrevendo, pois não acredita que exista um público específico para a leitura de seus livros, como vemos na citação:

Às vezes parece que, ao longo da vida, escrevi mais para crianças, porque são muito mais títulos nessa vertente. Mas sei que não é verdade. Os chamados livros infantis para mim são apenas livros *também* para crianças que, ao serem lidos por adultos, têm outros sentidos que o pequeno leitor não pode ainda perceber. (MACHADO, 2006, p.65)

Como apenas segue seu impulso, já lhe aconteceu várias vezes de achar que a obra era para o público adulto e o editor concluir que era para crianças. Ou de escrever um texto para crianças e esse acabar virando um capítulo de romance. Ana Maria Machado gosta de dizer que, quando escreve, lança-se em um “vôo cego” (MACHADO, 2006, p.69) e que não se intitula escritora de uma linhagem ou de outra.

### 3 Análise das obras de Ana Maria Machado

Ana Maria Machado é uma autora que se destaca na literatura infantojuvenil contemporânea. Com ideias originais e inovadoras, mergulhando no mundo da infância e da adolescência, a autora é também uma grande crítica das discriminações, desrespeitos e repressões às liberdades e escolhas individuais. Em nosso caso, abordaremos as obras da autora que trazem reflexões a respeito das representações e qualificações femininas. De acordo com Neuza Ceciliato de Carvalho:

De forma fantástica e lúdica ela trabalha com a realidade cotidiana das crianças e jovens de modo a revelar a complexidade da existência humana e da organização familiar e social, rompendo assim como um modelo de história para a infância que nega a dialética das relações humanas e enfatiza apenas o lado bom, belo e verdadeiro da vida, o que acaba por acobertar os problemas advindos da convivência entre adultos e crianças, pobres e ricos, homens e mulheres, pais e filhos. Em seus livros, não há uma forma realista de mostrar a realidade, e sim a construção de narrativas com sentido figurado e simbólico, com alegorias e projeções fantásticas, o que faz que seus textos possam ser lidos em níveis variados de significação, agradando adultos e crianças. (CARVALHO, 2004, p. 67-8)

Na sequência deste capítulo iremos analisar cinco textos que configuram narrativas simbólicas, marcadas, cada uma em sua especificidade, pela representação feminina. As obras são, na ordem: *Pena de pato e tico-tico*, *A Princesa que Escolhia*, *Senhora dos Mares*, *Bisa Bia*, *Bisa Bel* e o conto *Dona Baratinha*.

#### 3.1 *Pena de pato e de tico-tico*

A obra *Pena de pato e de tico-tico*, publicada pela primeira vez em 1984, conta a história das brincadeiras entre duas crianças: a menina Janaína e o menino Benedito. O texto analisado corresponde à Coleção Mico Maneco, editada pela Salamandra no ano de 2013. As ilustrações do livro foram feitas por Claudius.

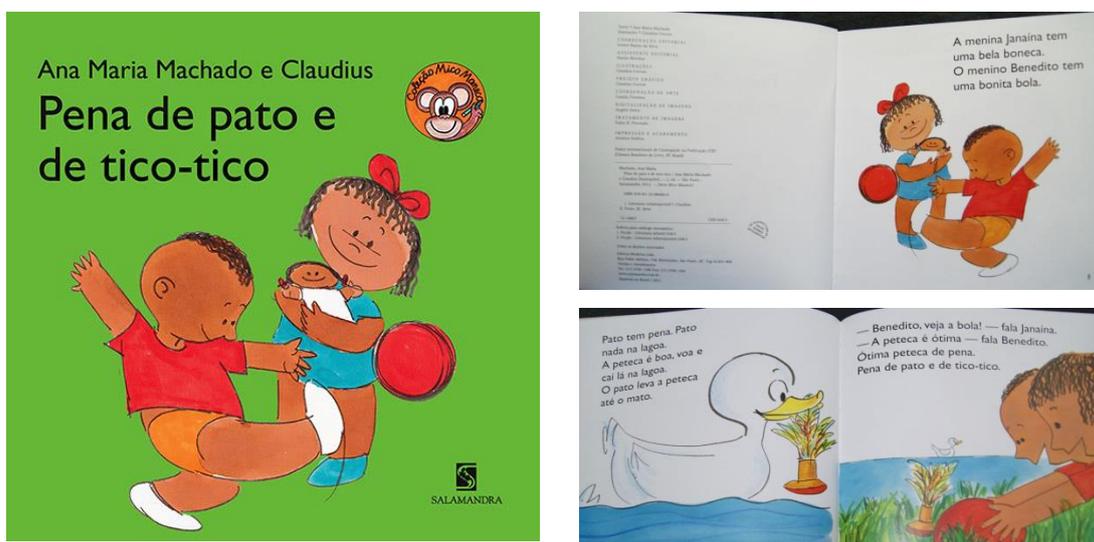
Nessa obra, Ana Maria Machado nos oferece a possibilidade de análise da categoria gênero na perspectiva de cruzamento com outras categorias de análise. Diante da dupla discriminação pela qual passa a mulher negra, a temática desse livro oferece a oportunidade de reflexão sobre a hegemonia branca e masculina que predomina nos discursos literários. A história da opressão e discriminação sofrida pelos negros no Brasil nos faz pensar na problematização em específico das relações de gêneros

racializadas. Nesse sentido, esse cruzamento é importante porque, segundo Guacira Lopes Louro:

Em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, têm sido nomeados como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos. A atribuição de diferença é sempre historicamente contingente – ela é dependente de uma situação e de um momento particular. (LOURO, 2001, p.50)

Apesar de não ser abordada a questão racial no nível da narrativa, as imagens chamam nossa atenção para as características físicas dos personagens desde a capa do livro. Nela, nos deparamos com Benedito e Janaína, duas crianças negras, protagonistas da história.

Ilustração nº1



(MACHADO, 2013)

Suas imagens são representadas fugindo da caricatura como era comum ser apresentado o negro na literatura (lábios grossos, narizes achatados...). A escritora e psicóloga, Heloisa Pires Lima, esclarece, em seu texto “Personagens negros um breve perfil na literatura infantojuvenil”, que todas as obras literárias, transmitem mensagens não apenas através da escrita e destaca a importância das imagens. Para a autora as imagens ilustradas auxiliam o leitor em suas percepções de mundo, pois auxiliam na construção dos enredos e estereótipos. As expressões culturais da sociedade, segundo ela, ficam impressas nessas imagens e dessa forma são naturalizadas para seus leitores.

A presença de um protagonista negro era quase impossível há algum tempo nas produções nacionais infantis. Na verdade, apenas por volta da década de 20 do século XX começa a aparecer o personagem negro nessas obras, porém, apenas em condição de subalternidade em relação ao personagem branco:

Os personagens negros, principalmente na literatura infantil clássica, não faziam parte do imaginário infantil, pois estavam envolvidos de uma “invisibilidade”, causada pela ideologia do não sujeito, por isso, não apareciam nessas histórias e, quando surgiam, eram apresentados de forma depreciativa, inferior e estigmatizada. (LOBATO; SANTOS, 2012, p.2)

Dessa forma, ausentes das páginas dos livros infantis desde a literatura clássica, o negro vem ser representado, na década supracitada, com características que demonstravam preconceitos, e, assim, continuavam “algemados” à condição de escravos, de não sujeitos. Os feitos heróicos eram atribuídos ao personagem branco, negando a construção de uma história de auto-afirmação das crianças negras, “de sua identidade, de seu território e de sua ancestralidade de matriz africana, como já é possível encontrar em algumas publicações recentes.” (LOBATO; SANTOS, 2012, p.2)

Essa nova representação do negro nos textos para crianças surge na contemporaneidade, por volta da década de 70, quando houve a necessidade de uma literatura infantil mais crítica, que espelhasse a realidade nacional e se desvinculasse dos modelos europeus, como já analisamos anteriormente. Porém foram poucos, e ainda os são, os protagonistas negros em comparação com os brancos nos textos infantis. Devemos ressaltar que, essa representatividade, apesar de pequena, só foi possível devido à incansável luta dos movimentos negros reivindicando seu espaço em todos os âmbitos sociais:

No entanto, não devemos deixar de ressaltar que essas mudanças na forma de pensar e ser sujeito negro na literatura infantil são resultados, principalmente, de intensas lutas de movimentos negros em diversos âmbitos sociais. Resultados de questionamentos, debates e reflexões maciças no campo da educação para as relações etnicorraciais, segundo a qual ações de reparação, reconhecimento e valorização da história, da cultura e da identidade dos afro brasileiros “dependem necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para as aprendizagens”. (LOBATO; SANTOS 2012, p.3)

Assim, Ana Maria Machado, ao trazer para o público infantil, na década de 80, os personagens Benedito e Janaína, rompe, através das ilustrações, com estereótipos de gênero e raça, pois alça a papel de destaque na obra personagens de ambos os sexos e

negras. O sincretismo religioso também se fará presente nos nomes Benedito, santo católico negro, e Janaína, a Iemanjá, o orixá feminino (divindade africana) das religiões Candomblé e Umbanda. As sutilezas em relação às questões raciais presentes na obra demonstram a sensibilidade da autora frente às transformações sociais que requer uma sociedade que almeja ser democrática. No espaço escolar, as demandas ao trabalhar com esse livro nortearão o professor, nas questões que ele pretenda abordar.

Na análise dessa importante obra, porém, não iremos nos ater às questões relativas à etnia e sim discutiremos sobre a educação da infância para as construções das identidades de gênero. Atentaremos para os artefatos culturais utilizados para sua formação e como eles auxiliam para a cristalização das identidades de gênero tidas como fixas e imutáveis.

O texto se dá, tal como um jogo, e ambos os personagens vão sendo apresentados em conjunto com as suas ações lúdicas na narrativa. Lendo o texto, percebemos de imediato a diferença entre os brinquedos das crianças. A menina Janaína possui uma boneca e o menino, por sua vez, uma bola. Fica claro, desde o início, pelas características dos brinquedos atribuídos a cada uma das crianças, o papel representativo do gênero a que pertencem. No início, nós lemos:

A menina Janaína tem  
Uma bela boneca.  
O menino Benedito tem  
Uma bonita bola.

Janaína pede a bola  
De Benedito.

Mas ele fala:  
— Bola é de menino,  
Janaína. Não é de menina.  
(MACHADO, 2013, p.3-5)

Ilustração nº2



(MACHADO, 2013, p.4-5)

Já na capa do livro (ilustração nº1) vemos as duas crianças com seus respectivos brinquedos, bola e boneca, brincando separadamente. Porém, a proposta de igualdade entre os sexos é logo percebida em relação ao espaço que ocupam: ambos brincam fora de casa. O ato de se isolar um do outro ao brincar demonstra que essas crianças internalizaram os preconceitos de gênero: o menino brinca com a bola e a menina, com boneca, por entenderem que são brinquedos restritos ao seu gênero e não servem para o outro sexo. Assim, utilizam de artefatos que carregam ideologias que correspondem ao adulto que se deseja formar. Susan Wills (1995) afirma que, na maioria das lojas, a organização dos brinquedos visa a manter: “a distinção rígida dos sexos segundo diretrizes específicas: *Barbies*, *My Little Ponies* e *She-Ras* num corredor, *He-Man*, *Transformers* *Thunder-Cats* em outro” (WILLS, 1995, p.36) e assim o comércio vai explorando e promovendo as diferenças relativas aos gêneros.

Joan Scott (1995) quando nos diz que o gênero é construído de forma relacional, ou seja, nas relações que se estabelecem entre o masculino e o feminino, nos faz compreender que a classificação de artefatos como sendo de meninos ou de meninas acaba por regularizar e normatizar as identidades de gênero consideradas fixas e imutáveis.

Interessante também analisar os discursos feitos pelas crianças do livro, quando elas se recusam a emprestar os brinquedos uma para outra: “–Boneca é de menina, Benedito. Não é de menino” (MACHADO, 2013, p.7). Ou “–Bola é de menino, Janaína. Não é de menina”. (MACHADO, 2013, p.5). A autora centra o conflito da narrativa nas duas crianças. O conflito, portanto, não é exclusividade do feminino.

De acordo com Lúcia Tavares Leiro:

O livro *Pena de pato e de tico-tico*, de Ana Maria Machado, traz claramente a articulação literário-pedagógica focando, pelo menos, quatro dimensões da literatura infantil: a pedagógica, a estético-literária, a ideológica e a lúdica. Em relação à primeira, a escritora insere aspectos importantes para a criança em fase de alfabetização, ao trabalhar com grupos fonéticos desta fase escolar (sobretudo as bilabiais /p/ e /b/ e as linguodentais /d/ e /t/). Aliás, toda a série Mico Maneco tem esse propósito. No que diz respeito ao aspecto estético-literário, a autora utiliza-se de recursos linguísticos para brincar, por exemplo, com a polissemia da palavra "pena", ora como revestimento do corpo das aves e ora como sentimento de compaixão. Ainda como recurso linguístico, a autora lança mão das repetições “Cadê, Cadê?”, inserindo a ludicidade na dimensão linguística, como se houvesse algo a ser descoberto no contato leitor-texto, remetendo ao um jogo de esconde-esconde, comum entre as crianças. (LEIRO, 2012, p.7-8)

Observa-se que, nas falas de que bola é de menino e boneca é de menina, as crianças repetem o discurso que ouvem diariamente. Não introduzem nele qualquer entendimento ou motivo sobre o não querer emprestar. Podemos observar, então, que eles apenas fazem eco das normas que foram estabelecidas socialmente. Mas, apesar de repeti-las, ecoá-las, não conseguem ver nelas o sentido real que transmite, por isso não identificam argumentos que justifiquem a negativa para que não emprestem os brinquedos um ao outro. Acreditam, por não possuírem elementos de criticidade e análise perante os fatos, que os brinquedos são exclusivos de cada sexo.

Simone Beauvoir, em sua obra *O Segundo Sexo*, já nos apontava essa falta de análise dos pequenos e suas crenças nos discursos que lhes são transmitidos: “A criança aceita naturalmente que haja homens e mulheres como há sol e lua: ela acredita em essências contidas nas palavras e sua curiosidade não é a princípio analítica”. (BEAUVOIR, 2009, p.367)

Na sequência da narrativa, os brinquedos se afastam de seus donos: Benedito chuta a bola para longe e a boneca de Janaína cai da janela. Ambos passam a procurar pelos objetos e, em seguida, surge a pipa. Vista primeiro por Janaína –“Janaína vê a pipa”–(MACHADO, 2013, p.12), o objeto aparece como um brinquedo “observador” que assiste “por cima” dos acontecimentos. A pipa pode ser interpretada como uma metáfora de um voo, um vislumbre de uma possível libertação de papéis instituídos, visto que cada uma das crianças está presa ao seu papel de gênero.

A pipa voa.  
Aí a menina pede:  
–Pipa, vê a boneca...  
Cadê? Cadê?  
Mas a pipa  
não vê e nada fala.

Benedito vê a pipa. E fala:  
–Cadê a bola? Cadê?

Mas a pipa cala.  
(MACHADO, 2013, p.12-13)

Repetindo a pergunta –“Cadê? Cadê?” – as crianças, que antes estavam se excluindo, agora se unem em prol de sua causa: brincar. O questionamento e a surpresa das representações do que se considera “coisa de menina” e “coisa de menino” podem ser explorados a partir da reação da personagem-pipa, pois a “pipa cala” (MACHADO, 2013, p.13)

Outros personagens são acrescentados à narrativa: um pássaro e um pato. De acordo com Lúcia Tavares Leiro (2012), é um momento pedagógico, criativo, lúdico e poético da narrativa:

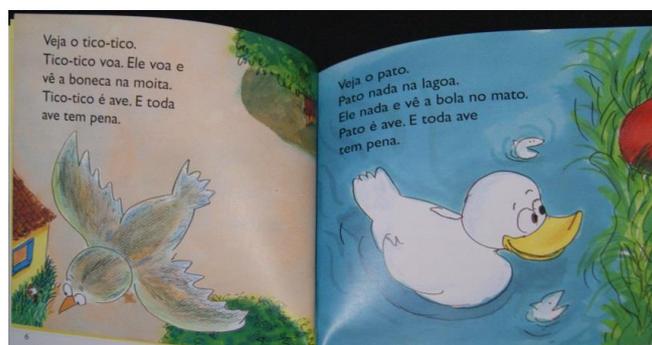
Veja o tico-tico.  
Tico-tico voa. Ele voa e  
Vê a boneca na moita.  
O tico-tico é ave.  
E toda ave tem pena.

Veja o pato.  
Pato nada na lagoa.  
Ele nada e vê a bola no mato.  
Pato é ave. E toda ave  
Tem pena.

O tico-tico tem pena do menino  
Benedito e da menina Janaína.  
O pato tem pena de Janaína  
menina e de Benedito menino.

Veja muita pena de pato e  
muita pena de tico-tico.  
(MACHADO, 2013, p.14-16) [Grifos nossos]

#### Ilustração nº3



(MACHADO, 2013, p.6-7)

Para Leiro (2012): “do ponto de vista ideológico, a dimensão de gênero é um aspecto marcante na história, já que existem apenas duas personagens, um menino e uma menina, que brincam isoladamente por internalizarem os preconceitos de gênero: o menino brinca sozinho porque bola é brinquedo de menino e a menina, com o mesmo pensamento, se isola por entender que boneca é brinquedo de menina” (LEIRO, 2012, p.8)

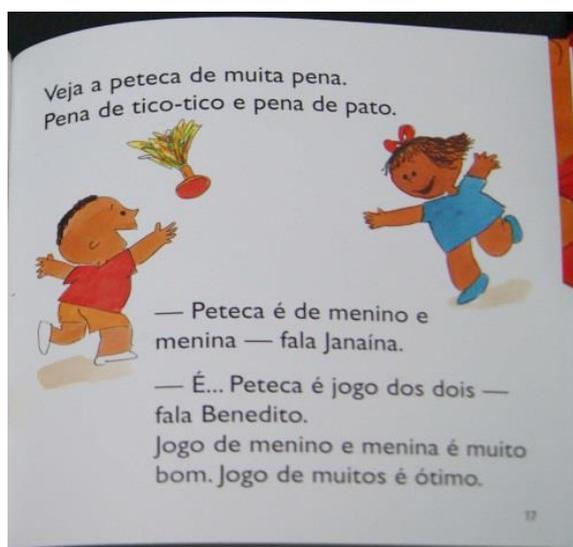
Os personagens secundários, que estão no título da obra; o pato e o tico-tico, são responsáveis não apenas por encontrar os brinquedos da menina e do menino, mas para intervir na história e oferecer uma oportunidade de união entre as duas crianças. Ao

fornecer a matéria-prima para composição de outro brinquedo, as penas de uma peteca, essas duas aves personagens cumprem uma função mediadora e de inclusão dos dois gêneros. A ambiguidade do termo “pena” se mostra na visão do isolamento entre as duas crianças. Ambas são marcadas pelo preconceito de gênero e, para que elas brinquem juntas, é inserido um novo elemento, um novo brinquedo: a peteca. A peteca é, no texto, o ingrediente de neutralidade entre ambos os gêneros, pois a esse brinquedo não é atribuído qualquer marca de um dos sexos. A peteca, portanto, cheia de “penas” é responsável pela aproximação da menina e do menino, visto que os dois estavam “separados pelo discurso hegemônico de gênero” (LEIRO, 2012, p.9), e coloca em discussão a questão complicada que é a divisão entre os brinquedos para as crianças. Os brinquedos demarcados como “de menina” e “de menino” carregam em si uma série de questões ideológicas e comportamentais sugeridas aos gêneros.

A peteca é o elemento agregador na narrativa. Por meio da ajuda das aves, as crianças constroem a possibilidade de realizarem uma brincadeira em conjunto:

- Peteca é jogo de menino e menina – fala Janaína.
  - É... Peteca é jogo dos dois – fala Benedito. Jogo de menino e menina é muito bom. Jogo de muitos é ótimo.
- (MACHADO, 2013, p.17)

Ilustração nº4



(MACHADO, 2013, p.17)

À menina Janaína, como vimos, é destinado originalmente o brinquedo boneca, e ao menino Benedito, a bola. A boneca, destinada à Janaina, nos remete às

representações simbólicas maternais de cuidado. A relação de cuidado, então, fica subtendida como responsabilidade exclusiva do feminino. Outra característica que sobressai desse objeto é o caráter de passividade e subserviência da boneca que responderá à sua dona conforme a vontade dela. Não haverá surpresas ao brincar, pois a boneca é incapaz, devido à sua inércia, de mudar o curso da proposta de brincadeira feita pela sua dona. Diferentemente da bola, pois, quando arremessada pelo menino, pode atingir ou não o seu percurso ou o objetivo final. O seu dono não possui controle sobre ela.

Dessa forma, a intencionalidade desses artefatos lúdicos fica clara em suas mensagens, que transmitem aos pequenos o que se espera deles na vida adulta. Ao masculino, fica reservado, uma trajetória livre como a da bola, que tem um percurso aberto a várias possibilidades. Conforme Beauvoir, “ele faz o aprendizado de sua existência como livre movimento para o mundo” (BEAUVOIR, 2009, p.375), para a transcendência. Ao feminino fica reservada a limitação de um sujeito dominado, passivo: seu destino já está traçado, não existe possibilidade de mudança. Para Beauvoir, a boneca exercerá o “papel de *alter ego*”, um corpo dominado pela passividade. E, assim, conforme a autora, a “menina será encorajada a alienar-se em sua pessoa por inteiro e a considerá-la um dado inerte”. (BEAUVOIR, 2009, p.373)

A autora é categórica nessa reflexão: o destino feminino é o casamento e a maternidade, para a qual, o cuidado com a boneca seria um treinamento. Criada para a imanência, a menina é encorajada a ser passiva, e isso ocorre nos primeiros anos na infância, não se tratando, portanto, de um dado biológico. Como podemos observar na ilustração abaixo, quando Janaína reproduz com sua boneca os cuidados que a maternidade (à qual possivelmente será destinada) irá lhe exigir, ela “treina” para isso. Essa passividade feminina seria construída, imposta pelos seus educadores: “a intervenção de outrem na vida da criança é quase original e desde seus primeiros anos sua vocação lhe é imperiosamente insuflada”. (BEAUVOIR, 2009, p.362)

Como vemos, essa referência aos papéis atribuídos ao feminino em relação à maternidade, aparece apenas no nível da ilustração, não havendo, por parte de Ana Maria Machado, nenhum comentário em forma de texto. Porém, é inegável a sua parceria com o ilustrador Claudius, que a acompanha na coleção Mico Maneco, da qual esse título faz parte, e, na verdade, algumas vezes, as imagens podem dizer muito mais que palavras.

Ilustração nº5



(MACHADO, 2013, p.7)

Podemos inferir ainda, da leitura da obra de Beauvoir, que a menina é incentivada a encantar-se com os aspectos do universo feminino doméstico. Para ela, a mãe é verdadeiramente a “rainha do castelo”, o que a faz acreditar num certo matriarcado. Assim, as regras de condutas lhes são ditadas e ela vivencia situações da vida adulta, através de brincadeiras, e sente-se ingenuamente feliz por isso. Já o menino não vivencia as atividades do pai e essas se mostram misteriosas para ele: suas possibilidades nessa futura etapa da vida mais uma vez se mostram em aberto.

Voltando aos discursos presentes na narrativa, merece também destaque o momento no qual as crianças encontram seus respectivos brinquedos (que foram perdidos no início da narrativa) e ocorre um discurso diferente por parte dos personagens. Observe nas falas abaixo:

- Janaína, veja a boneca!
  - fala Benedito
  - A peteca é boa
  - fala Janaína.
  
  - Bendito, veja a bola! –fala Janaína.
  - A peteca é ótima – fala Benedito.
- (MACHADO, 2013, p.19)

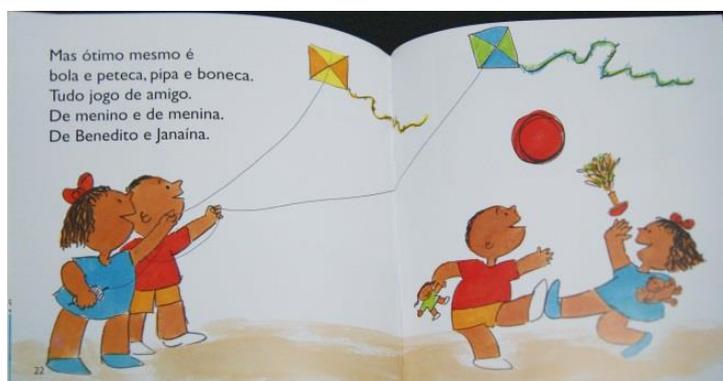
Depreendemos das falas, acima citadas, certa autonomia no discurso das crianças. Nesse momento não repetem as frases prontas do discurso dominante. É como se, ao enfatizar o gosto pela peteca, brinquedo que acreditam poder ser usado por ambos os sexos, quiserem dizer um ao outro do prazer que tiveram em brincar juntos, que a aproximação dos dois, feita pelos brinquedos pipa e peteca, os elementos que mediarão o conflito da narrativa, trouxe uma nova possibilidade de vivenciar o feminino e o masculino. Essa possibilidade reflete que ambos podem brincar juntos e, assim,

demonstrarem um ao outro todas as possibilidades de seus gêneros. Quando a brincadeira se dava em separado, menina de boneca e menino de bola, essa troca de experiência não era possível. Dessa forma, ficariam apenas com os estereótipos que lhes são passados, segundo o que se deseja para cada um deles.

Ao final da narrativa, encontramos o rompimento desse paradigma de brincadeira de menino e menina separados pelo sexo. O texto se encerra com a afirmação de que “ótimo mesmo é bola e peteca, pipa e boneca. Tudo jogo de amigo. De menino e de menina. De Benedito e Janaína”. (MACHADO, 2013, p.22)

O ilustrador Claudius também fez o suporte necessário para a mensagem do rompimento do paradigma acima citado. Na ilustração final nº 6, Claudius nos apresenta duas crianças felizes, brincando juntas, de bola, pipa e peteca. Janaína com um boneco nas mãos e Benedito com uma boneca. Além disso, seus pés se encontram. Esse encontro torna-se decisivo para o leitor, pois propõe um “caminhar junto” entre o masculino e o feminino, vivenciando todas as possibilidades de seus gêneros, rompendo com os estereótipos e, assim, como já foi dito, auxiliando no equilíbrio da balança da desigualdade entre os gêneros.

Ilustração nº6



(MACHADO, 2013, p.22-23)

Acreditamos que ficou uma mensagem de que as crianças necessitam da figura de um terceiro para mediar esse conflito, ou seja, “a igualdade de gênero passa pela reconfiguração dos mediadores culturais da criança: o adulto e os artefatos culturais” (LEIRO, 2012, p.7), como ocorreu com a entrada dos personagens secundários na narrativa. Sem essa mediação, possivelmente elas continuariam repetindo e alimentando os comportamentos que são massificados para elas, determinando quais são os seus lugares e quais papéis devem desempenhar.

### 3.2 A Princesa que Escolhia

Publicado pela primeira vez em 2006, com ilustração de Graça Aranha, o livro *A Princesa que Escolhia* revive o melhor dos contos de fadas, que sempre agradaram às crianças. Na análise dessa obra, vamos utilizar a edição de 2012, ilustrada por Mariana Massarini. Temos por objetivo investigar como são representadas as identidades e relações de gênero na narrativa e traremos à tona os fios tecidos pela autora na construção do processo de autonomia da personagem que dá título à obra. Ao conquistar o poder da palavra, ela tece suas escolhas e subverte o que historicamente se reservou ao perfil feminino da princesa, sempre encastelada em reinos pautados por padrões androcêntricos.

A intertextualidade com os tradicionais contos clássicos perpassa toda trama, através do texto e das imagens que, para o leitor atento, serão setas que apontarão que os fios dessa trama se ligam a outros pelo mundo, formando uma grande teia de histórias que, conforme a própria autora diz, não fazem parte de uma cabeça só:

Todas as histórias do mundo não ficam guardadas numa cabeça só, por maior que seja. Ficam é em todas as cabeças do mundo. E precisam trocar os fios pra lá e pra cá, trançar o que cada um vai tecendo. Se não, ninguém faz teia nenhuma. E num fio solto ninguém pode morar. Pra se ficar vivendo, precisa de uma teia. (MACHADO, 1984, p.51)

Nessa perspectiva, os elementos presentes nessa obra contemporânea dialogam com alguns contos de fadas clássicos. Com uma linguagem nova e um ambiente totalmente contextualizado na sociedade moderna, a narrativa traz a mesma fascinação digna dos contos de princesas tradicionais.

Como já abordamos anteriormente, esses contos atravessaram gerações e, quando acionados em nível intertextual, por grandes autores como Ana Maria Machado, ressaltam a sua importância e enorme influência ainda hoje sobre os leitores.

Nessa visita aos contos clássicos, a autora rompe com a identidade costumeira atribuída às princesas e, já no próprio título da obra, deixa cingida a preparação dos fios de tear que utilizou para construir a identidade dessa personagem. Assim, ao acrescentar ao título o verbo “escolhia”, já sinaliza que essa princesa desempenhará na trama ações de atividade, terá o “Ce(n)tro” verdadeiramente em suas mãos, contrariando a passividade peculiar às princesas tradicionais que desempenhavam o papel do “outro” em suas próprias histórias.

A Princesa que Escolhia vem, portanto, desde o início, para romper com valores ideológicos fincados na cultura patriarcal, que sempre reservou ao sujeito feminino, o segundo sexo, o “outro”, um papel secundário na sociedade. Para desempenhar esse papel, a identidade feminina foi sendo constituída sob a “teia de dominação” do homem, sendo a submissão e o silêncio as características mais trabalhadas e apreciadas. O silenciamento da voz feminina se deu em várias vertentes, da oralidade até a escrita, onde escritoras femininas só conquistaram seu espaço muito tempo após a hegemonia masculina. Silvânia Carrijo endossa essa afirmativa quando nos diz, em seu artigo intitulado *O poder da palavra escolher: Autonomia do Feminino na obra A Princesa que Escolhia* (2013) que:

Ao longo da história, a imposição de silêncio à voz feminina se efetivou tanto na modalidade oral, vez que à mulher seriam permitidos somente sussurros, lamentos, cantilenas, orações, quanto na modalidade escrita da linguagem, visto que durante muito tempo, no âmbito literário jornalístico e científico, o sujeito enunciativo foi o sujeito masculino. (CARRIJO, 2013, p.4)

E, assim, a trama é tecida através de um processo de aprendizado em que os pais desejam que a menina aprenda a ser uma princesa e, posteriormente, uma rainha, obediente, submissa, encarregada de manter a harmonia do ambiente familiar e, para isso, deverá se alienar por completo.

A narrativa inicia-se com o encantamento do “Era uma vez”, e apresenta a personagem como uma princesinha boazinha, sempre cordata.

Ilustração nº7



(MACHADO, 2012, p.6-7)

O mundo encantado se abre para o leitor, porém, a voz narrativa ironicamente o desperta através de uma indagação: “Boazinha até demais, sabe? (MACHADO, 2012, p.7) retirando-o desse encantamento. A submissão que se espera da princesa é fissurada, rompida nesse momento, e, a partir de então, ela começa a discordar e expressar verbalmente suas opiniões:

Era uma vez uma princesa muito boazinha e bem comportada. Boazinha até demais, sabe? Obedecia a tudo. Concordava com todos. Uma verdadeira maria-vai-com-as-outras. Parecia até que só sabia dizer:

– Sim, senhor.

Ou então:

– Sim, senhora.

Dependendo de quem mandava. Ainda bem que isso não durou muito, porque senão a gente não ia ter história, ou só ia ter uma história muito chata, sem graça nenhuma. Mas a sorte é que um dia ela disse:

– Desculpe, mas acho que não.

Todo mundo se espantou muito. A mãe, que também era boazinha demais, quase desmaiou de susto. (MACHADO, 2012, p.7-8)

A herança cultural que se espera que a princesa carregue, de ser amável e boazinha, advém de um paradigma ideológico comum ao patriarcado. Esse legado cultural é muito transmitido através dos textos dos contos clássicos que espelham que as princesas boazinhas e delicadas devem ser referência para as meninas, as quais deveriam se portar dessa maneira em relação aos pais e no convívio social. Esse discurso também está presente em muitas obras voltadas para o público infantil e, assim, como preceitua Beauvoir: “a passividade que caracterizará essencialmente a mulher “feminina” é um traço que se desenvolve nela desde os primeiros anos”. (BEAUVOIR, 2009, p.375)

Nessa trama contemporânea, no entanto, vemos o despontar de um comportamento que contraria as expectativas que todos carregam em relação às princesas, caracterizado pela autonomia pleiteada pela personagem no seu direito de discordar e, dessa forma, renunciar a essa herança.

Merece nossa análise mais detalhada o fato da mãe quase ter desmaiado frente à primeira postura da filha de se pronunciar, de usar de um discurso próprio para requerer sua autonomia discursiva. A mãe era boazinha demais, ou seja, deixou-se prender à teia de dominação, pois, possivelmente, contrariar as expectativas que todos tinham não foi possível para ela. Quando lhe é atribuída a educação de uma filha, essa mãe, presa aos costumes, referenda a doxa. Pierre Bourdieu (2015) ressalta essa cadeia de transmissão de costumes através do sujeito feminino, quando destaca:

E as próprias mulheres aplicam a toda realidade e, particularmente, às relações de poder em que se veem envolvidas esquemas de pensamento que são produto da incorporação dessas relações de poder e que se expressam nas oposições fundantes da ordem simbólica. Por conseguinte, seus atos de conhecimento são, exatamente por isso, atos de reconhecimento prático, de adesão dóxica, crença que não tem que se pensar e se afirmar como tal e que “faz”, de certo modo, a violência simbólica que ela sofre. (BOURDIEU, 2015, p.45)

A incorporação e a reprodução dessas relações de poder podem nos levar a algumas reflexões sobre o porquê do sujeito feminino, embora vítima dessa dominação, continuar a transmiti-la, e elegemos o pensamento de Simone Beauvoir para representar uma das possibilidades de justificativa:

as mulheres, quando se lhes confia uma menina, buscam, com um zelo em que a arrogância se mistura ao rancor, transformá-la em uma mulher semelhante a si próprias. E até uma mãe generosa que deseja sinceramente o bem da criança pensará em geral que é mais prudente fazer dela uma “mulher de verdade” porquanto assim é que a sociedade a acolherá mais facilmente. (BEAUVOIR, 2009, p.377)

A tecitura da narrativa segue, descortinando ao leitor o contexto falocêntrico que cercava a princesa. A figura de seu pai, o rei, referenda todo o discurso da ótica binária e excludente dos papéis de gênero masculino e feminino: “Ele era do tipo que achava que príncipe serve para andar a cavalo, enfrentar gigantes e matar dragões, mas que princesa só serve para ficar aprendendo a ser linda e boazinha, enquanto seu príncipe não vem”. (MACHADO, 2012, p.8)

Assim, tendo sua autoridade ameaçada pelo discordar da filha, sua tentativa de silenciá-la será através do castigo. O ato de castigar para manter a submissão da filha é atribuído ao pai, uma vez que, como o chefe da família tradicional, tem o dever de manter, conforme apregoa Bourdieu (2015), os “bens simbólicos” familiares. Para o autor, a reprodução dessa dominação masculina é feita por meios fortes de estruturas, sendo o tripé Escola x Igreja x Família uma orquestra perfeita para entoar esse discurso.

O rei, então, para silenciar a princesa, a manda para uma torre. Nesse momento a ilustração nº8 apresenta uma desproporção entre os personagens. O rei ocupa quase toda a página, demonstrando sua superioridade, sua força de chefe da família, em relação as demais personagens. A desproporção ocorre inclusive em relação à rainha, que, embora seja o outro adulto da cena, apresenta-se tão pequena quanto à princesa. No desenrolar da narrativa, quando o direito de exercer suas escolhas vem sendo conquistado pela protagonista, essa desproporção de tamanho, entre os personagens, vai desaparecendo.



Quando recebia a visita da rainha, na torre, a mãe sempre lhe perguntava:

- Como é minha filha? Vai tomar jeito? Resolveu ser boazinha e dizer sempre sim?
- Ai, minha mãe! – suspirava a princesa. – Não dá, mesmo. Eu quero é poder escolher sempre...
- Escolher? Como assim?
- Só quando a gente pode dizer não é que tem graça dizer sim. (MACHADO, 2012, p.16)

Na narrativa, esse castigo é, portanto, caracterizado como algo positivo, a torre como *locus* de libertação e não aprisionamento, como o era no conto clássico Rapunzel. Esse momento será aproveitado para mudar o rumo da história, e a autora deixa clara a mensagem da importância do conhecimento para isso. Nos contos tradicionais, a reclusão da princesa a aprisiona dentro de sua própria história, enrola-a em fios que a impossibilitam de agir, fazer a história acontecer e, assim, ela, submissa nessa relação de poder, entrega ao príncipe forte e destemido o “Ce(n)tro” de sua própria narrativa.

Ana Maria Machado, quando puxa esse fio da história, não envereda por esse caminho e estende para sua princesa outro fio. Esse irá conduzir a princesa pelo caminho de sua emancipação enquanto sujeito feminino, como se pode notar no seguinte fragmento:

Foi a maior sorte da vida da princesa. Porque essa torre ficava bem isolada do resto do castelo. Na verdade, eram os antigos aposentos de um mago que saía para viajar e nunca mais voltou. Tinha uma biblioteca aonde quase ninguém ia. [...] A maior das maravilhas. Tinha um monte de livros e computador com acesso à internet. E ela lia, lia, sem parar. (MACHADO, 2012, p.11-15)

Vislumbrada a oportunidade de aquisição do saber, a princesinha, ambientada num conto moderno, utiliza de todos os meios disponíveis para isso: livros, internet, convivência com outras pessoas, de ambos os sexos. E esse conhecimento adquirido se mostra extremamente decisivo para a construção de subjetividades próprias da sua identidade feminina. Através desses conhecimentos adquiridos, ela descobre a cura para uma epidemia que assolava o reino, salvando não somente o reinado de seu pai, mas também a si mesma.

– Mosquito! Disse a menina  
O rei ficou espantadíssimo.  
Mas a princesinha desatou a falar. Contou que aquela febre era transmitida por um mosquito, que as larvas do inseto nasciam na água, que era preciso fazer uma campanha de saneamento e ensinar uma porção de coisas à população. Explicou também que o reino precisava de obras para ter esgoto e

água limpa em todas as casas. E que as pessoas deviam se vacinar. E que havia um cientista famoso que conhecia tudo daquela doença, podiam contratá-lo para ajudar. (MACHADO, 2012, p.19-20)

O rei, agradecido por sua filha tê-lo ajudado a salvar o reino, dá a ela o direito de ganhar um lindo presente, sugerido pela rainha, que, obviamente, pensou numa linda coroa. Porém, a princesa, tecendo sua própria identidade, elege nesse momento, como um elemento fundamental para isso, o poder de escolher: “Então descobriram que o que ela queria de recompensa era o poder de escolher. Escolher tudo. Poder dizer sim ou não, sempre.” (MACHADO, 2012, p.22)

Conquistado o direito de ser sujeito de seu desejo, ela passa a escolher tudo: ir à escola, que filme assistir... e começa-se a negociar as escolhas entre os componentes familiares. Quando a escolha era falar um não, ela não hesitava, reiterando sua conduta autônoma. Assim foi na escola:

Quando no colégio uns amigos começaram a fumar e ofereceram a ela, a princesa disse:

– Não, não quero.

– Experimenta, deixa de ser boba. Que é que tem? Todo mundo fuma...

Mas ela já tinha a maior prática:

– Não, não quero. Não preciso ser igual a todo mundo.

(MACHADO, 2012, p.25)

Nos primeiros desenhos, na capa e nas páginas iniciais, a princesa desse conto assemelha-se à imagem de Rapunzel, apresentando cabelos longos. Através das imagens, podemos perceber o quanto era incômodo, o quanto limitava sua liberdade esse cabelão: na hora de brincar, assistir TV com os amigos, lanchar com a mãe, enfim, em todos os momentos. Assim como a princesa Rapunzel, que tem os cabelos cortados quando são descobertos seus encontros com o príncipe, a Princesa que Escolhia também aparece com seus cabelos curtos. Não há texto explicando ao leitor essa transformação da princesa na narrativa. Porém, ela aparece com os cabelos curtos no momento em que o rei reconhece a autonomia da filha e lhe concede o poder de escolher (ilustração nº11). Diferentemente do personagem bíblico Sansão, que perde suas forças ao ter seus cabelos cortados, a princesinha ganha força com o direito de escolher recém-conquistado.

## Ilustração nº11



(MACHADO, 2012, p.22-3)

E, assim, a princesa foi crescendo, entre sim e não, empoderando-se. No entanto, seus pais decidiram, quando já estava adulta, que estava na idade certa para se casar. Decidem, então, dar um baile, como um ritual de passagem, que representa simbolicamente a transição para a idade adulta, quando, tradicionalmente, ela deveria se casar.

A mãe, a essa altura já acostumada com a autonomia da filha, tenta convencê-la de que, ao poder escolher o príncipe, esse direito está sendo respeitado. O rei, tentando manter a tradição familiar, ou seja, sua própria vontade, sugere que ao deixá-la escolher o marido estava demonstrando toda sua modernidade:

– Assim você vai poder escolher seu marido... – disse a rainha, toda satisfeita.  
 – Isso mesmo – disse o rei. – Viu como eu sou moderno? Eu deixo você escolher. (MACHADO, 2012, p.26)

No dia do grande baile, a princesa fez o que todos esperavam dela: dançou, sorriu educadamente para todos os pretendentes, foi encantadora e muitos se apaixonaram pela inteligência daquela princesa que tinha tantos assuntos. E apaixonados, vários príncipes voltaram ao reino para pedi-la em casamento. Ante o discurso que usavam para seduzi-la, ela ia escolhendo ou, entrelaçando os fios das histórias, encaminhava-os a outras princesas casadoiras:

CANDIDATO	CARACTERÍSTICAS	SUGESTÃO
1º	Gosto por escalar montanhas, subir em paredes.	Sabe aquele deserto assim, naquele lugar assim assado? Pois lá tem uma torre enorme, com umas tranças penduradas, ótimas de escalar. E ele encontrou Rapunzel.
2º	Interessava-se sobre criação de gado, fabricação de couro e exportação de calçados.	Ela achou que ele devia ser bom para experimentar sapatinhos e escolheu uma boa noiva para ele, e daí apouco tempo estava casado com uma tal de Cinderela.
3º	Muito íntimo, gostava de contar piadas e dar palmadinhas nas costas dos ministros.	A princesa achou que ele devia ser ótimo para desengasgar quem estivesse com maçãs entaladas e escolheu a noiva dele. Logo após ele se casou com Branca de Neve
4º	Muito falante e barulhento	Era o marido ideal para outra princesa, coitada, que esperava havia tantos anos, esquecida de todos, dentro de um bosque cheio de espinhos: A Bela Adormecida.

Tabela encontrada em *O Poder da Palavra Escolher: Autonomia do Feminino* na obra *A Princesa que Escolhia*, de Silvana Augusta Barbosa Carrijo. (CARRIJO, 2013, p.7)

Na análise do discurso acima utilizado pela princesa, percebemos o humor da autora ao construí-lo. Num primeiro contato, achamos engraçados os critérios utilizados pela personagem, no direcionamento de cada príncipe à sua princesa ideal. As crianças também se divertirão com essa passagem, porém, sutilmente, Ana Maria Machado utiliza-se desse humor para nos fazer refletir sobre as escolhas dos maridos, que, por muito tempo, foram arranjados para as mulheres. Na construção do discurso da Princesa que Escolhia, encontramos um texto recheado por um grande vazio, ele não apresenta argumentos que realmente possam convencer de que os atributos do candidato o tornem ideal para determinada princesa. Esse discurso vazio de argumentos possivelmente foi utilizado por muitos chefes de famílias para justificar a escolha do marido ideal para suas filhas.

Esse mesmo humor refinado, utilizado pela escritora, também pode ser percebido quando ela faz um trocadilho com as palavras: príncipe e precipício na seguinte passagem: “Isso não era um príncipe, era um abismo, um *principício*.” (MACHADO, 2012, p.32). O trocadilho aparece também no final da narrativa com príncipe e principício. Quando perguntam se a princesa não havia se arrependido de não ter se casado com um príncipe, ela responde: “De jeito nenhum. Eu tenho o que sempre quis. Sei que não escolhi um príncipe. Mas acho que escolhi um principício. Só um jeito de começar.” (MACHADO, 2012, p.38)

E a princesa continuou escolhendo, e, como não encontra entre os pretendentes nenhum que atendia ao perfil desejado, acaba escolhendo não se casar. O adiamento do matrimônio para investir em sua formação intelectual é mais uma quebra de paradigma quanto à proposta tradicional dos contos de fadas.

Na contemporaneidade, muitas mulheres já se libertaram do poder econômico masculino, inclusive no casamento. Esperar por um príncipe encantado para conduzir e prover sua vida financeira através do casamento não faz mais sentido. Quando a princesa opta pela qualificação profissional antes do casamento, demonstra que pretende ter um trabalho, e deixa transparecer que conhece bem os fios que deve usar para construir sua autonomia. Entendemos que o trabalho remunerado feminino foi decisivo para questionar a legitimidade da dominação masculina, como nos diz Beauvoir:

Foi pelo trabalho que a mulher cobriu em grande parte a distância que a separava do homem; só o trabalho pode assegurar-lhe uma liberdade concreta. Desde que ela deixe de ser um parasita, o sistema baseado em sua dependência desmorona; entre o universo e ela não há mais necessidade de um mediador masculino. (BEAUVOIR, 2009, p.879)

Então, nossa princesa moderna decide estudar, viajar, ir para a universidade, enfim, conhecer o mundo, diversas culturas e pessoas:

Estudou, viajou, aprendeu um monte de coisas. Foi para a universidade e virou arquiteta. Depois, resolveu estudar ainda mais, umas coisas de nome comprido: urbanismo e habitação popular. Quer dizer, como fazer uma cidade funcionar melhor e como fazer casas baratas para as pessoas. (MACHADO, 2012, p.5)

Ao se aventurar pelo mundo, foi tecendo sua identidade, no encontro de seus fios com os múltiplos fios de outras pessoas e culturas. Ao optar por construir a identidade da princesa contemporânea dessa forma, Ana Maria Machado confirma o pensamento de Stuart Hall em sua assertiva: “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”. O teórico argumenta que: “à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades, possíveis.” (HALL, 2000, p.13). E, nesse confronto das múltiplas identidades, a princesa foi rompendo definitivamente com a teia de dominação que a cercava e utilizando dos fios necessários à sua(s) identidade(s).

É num lugar impensável para uma princesa que a personagem encontra seu príncipe encantado, ou melhor, um velho amigo encantado. Aquele lá de sua infância, o

filho do jardineiro, com quem brincava e falava de suas leituras preferidas, enquanto estava de castigo na torre. E, então, foi esse amigo de infância e colega da universidade que ela escolheu para namorar.

Com a morte do rei, a princesa assumiu o trono e, como adorava escolher, queria que todo o povo tivesse o direito de escolha. Dessa forma, contextualizado no mundo contemporâneo, esse reinado também passa por profundas transformações e, através de eleições, onde os súditos votaram, tornou-se uma Monarquia Parlamentarista, com deputados e senadores eleitos pelo povo.

Ilustração nº12



(MACHADO, 2012, p.37-38)

Quanto ao final narrativo, a autora apresenta uma nova subversão. Desta vez, em relação ao “E foram felizes para sempre”, como lemos no seguinte fragmento:

E o felizes para sempre? Seria esse o desfecho final tão esperado pelo leitor: o povo aplaudindo o casal real e o novo regime de governo? Poderia ter sido, mas não foi. Vejamos o que nos disse a voz narrativa:

E a princesa?

Nem sei se ainda vive por lá...se está com o filho do jardineiro.

Também não sei se os dois viverão felizes para sempre. Mas posso garantir que estão muito felizes...É que os dois se escolhem a cada dia..

E quando alguém pergunta à princesa se ela se arrepende de não ter se casado com um príncipe, ela responde:

– De jeito nenhum. Eu tenho o que sempre quis. Sei que não escolhi um príncipe. Mas acho que escolhi um princípio. Só um jeito de começar.

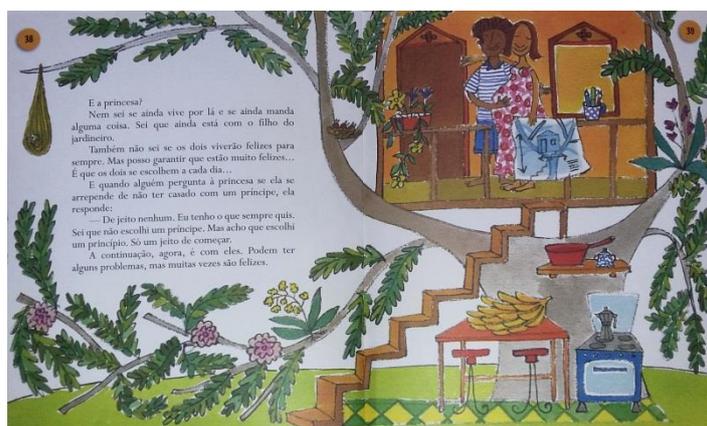
A continuação, agora é com eles. Podem ter alguns problemas, mas muitas vezes serão felizes. (MACHADO, 2012, p.38)

Assim, Ana Maria Machado desconstrói o modelo tradicional dos contos de fada, tanto na construção da(s) identidade(s) da personagem principal como também na estrutura da narrativa. Com um desfecho aberto, oferece ao leitor a possibilidade dele também escolher. Escolher como ele imagina o final dessa história, tecendo ou

desconstruindo estereótipos, mas também permite ao leitor o contato com um discurso antipatriarcal, de resistência ao discurso que predomina nos tradicionais contos clássicos.

No entanto, é um pouco surpreendente notar que, apesar da proposta de ruptura com o discurso dos tradicionais contos clássicos - que apresentam um enredo fechado de possibilidades para o personagem feminino - há um descompasso entre o texto, escrito por Ana Maria Machado, e a ilustração final. Nela, a ilustradora, Marina Massarini, destinou à Princesa que Escolhia o que tradicionalmente se espera para o destino previsível às mulheres: a maternidade e os cuidados da casa. Assim, no nível das imagens (ilustração nº13), permanece a caracterização tradicional para o feminino, tão difícil de ser problematizada em nossa sociedade.

Ilustração nº13



(MACHADO, 2012, p.38-39)

### 3.3 *Senhora dos Mares*

Publicado em 2010, *Senhora dos Mares* explora a questão de gênero através do papel social atribuído à mulher em relação à escolha profissional. Embora as desigualdades entre homens e mulheres sejam construídas na esfera cultural e social, existe uma forte ideologia cuja intenção é fazer crer que a divisão dos papéis entre eles é naturalmente determinada pela condição biológica. Portanto, no imaginário social, é muito comum serem direcionadas às mulheres profissões predominantemente associadas à “força de trabalho secundária” (OIT, 2010, p.12).

Apesar de uma maior participação das mulheres em diferentes tipos e ambientes de trabalho, esse pensamento contribui para reafirmar velhos estereótipos relacionados

às atribuições das mulheres e dos homens no mundo profissional. Virginia Woolf, em seu artigo “Profissão para mulheres”, entre outras reflexões, nos convida a pensar sobre os fatores que possibilitaram a entrada das mulheres no mercado de trabalho. E, ironicamente, diz que, para ela e outras escritoras, esse protagonismo só foi possível por se tratar de uma profissão que, se julgava na época, decente, barata e inofensiva:

Escrever era uma atividade respeitável e inofensiva. O riscar da caneta não perturbava a paz do lar. Não se retirava nada do orçamento familiar. Dezesseis pences bastam para comprar papel para todas as peças de Shakespeare – se a gente for pensar assim. Um escritor não precisa de pianos nem de modelos, nem de Paris, Viena ou Berlim, nem de mestres e amantes. Claro que foi por causa do preço baixo do papel que as mulheres deram certo como escritoras, antes de dar certo nas outras profissões. (WOOLF, 2008, p.8)

No entanto, para Woolf, o maior adversário, no início de sua carreira de escritora, seria ter que “combater um certo fantasma”, ao qual ela deu o nome da heroína de um famoso poema, “O Anjo do Lar”. Para a autora, e tantas outras mulheres de sua época, esse era um desafio a ser vencido todos os dias, pois a sociedade esperava que a mulher desempenhasse primeiro o papel feminino que lhe era atribuído, cujo perfil, descrito a seguir, a autora tentou resumir:

Ela era extremamente sim- Imensamente encantadora. Totalmente altruísta. Excelente nas difíceis artes do convívio familiar. Sacrificava-se todos os dias. Se o almoço era frango, ela ficava com o pé; se havia ar encanado, era ali que ia se sentar – em suma, seu feitiço era nunca ter opinião ou vontade própria, e preferia sempre concordar com as opiniões e vontades dos outros. E acima de tudo – nem preciso dizer – ela era pura. Sua pureza era tida como sua maior beleza – enrubescer era seu grande encanto. (WOOLF, 2008, p.11)

A interferência desse “Anjo” na vida da escritora inglesa durou pouco. Apesar de fazer parte de toda casa, esse fantasma de mulher, seu *alter ego* talvez, fez “sombras” com suas asas apenas nas primeiras páginas de sua escrita. Woolf viu que seria impossível escrever tendo que incorporar esse fantasma que assombra as mulheres, impossível criar se não tivesse opinião própria, e, dessa forma, matou esse “anjo”, como narra a seguir:

Pois, na hora em que pus a caneta no papel, percebi que não dá para fazer nem mesmo uma resenha sem ter opinião própria, sem dizer o que a gente pensa ser verdade nas relações humanas, na moral, no sexo. E, segundo o Anjo do Lar, as mulheres não podem tratar de nenhuma dessas questões com liberdade e franqueza; se querem se dar bem, elas precisam agradecer, precisam conciliar, precisam – falando sem rodeios – mentir. Assim, toda vez que eu

percebia a sombra de sua asa ou o brilho de sua auréola em cima da página, eu pegava o tinteiro e atirava nela. Demorou para morrer. Sua natureza fictícia lhe foi de grande ajuda. É muito mais difícil matar um fantasma do que uma realidade. Quando eu achava que já tinha acabado com ela, sempre reaparecia sorradeira. No fim consegui, e me orgulho, mas a luta foi dura; levou muito tempo [...] (WOOLF, 2008, p.11)

Virginia Woolf acreditava que as gerações mais novas desconheciam esse anjo, mas infelizmente precisamos discordar da autora. Ou seja, ainda que a profissão de escritora não fosse aparentemente recusada para as mulheres, havia, e há, uma série de obstáculos à afirmação das autoras, quando os temas tratados se afastam do que socialmente se espera da autoria feminina. Woolf estava equivocada achando que as mulheres pertencentes às gerações mais novas que a dela não conheceriam esse tal “Anjo do Lar”, esse modelo patriarcal de mulher, que tentam fazer de referência no universo feminino. Se Woolf estivesse entre nós, constataria que esse fantasma ainda assombra muitas mulheres em pleno século XXI.

Como o faz com Marina, a protagonista da obra *Senhora dos Mares* (2012), que, desde muito nova, irá travar uma luta contra o seu “Anjo”, pois as sombras de suas asas começam a aparecer sobre suas escolhas desde a infância, tentando dominá-la, como o fizera com outras mulheres de sua família.

Nessa narrativa, Ana Maria Machado mais uma vez constrói, como personagem principal de sua obra, uma menina negra, demonstrando que, para ela, essa representatividade merece ser destacada em nossa sociedade, e dessa forma auxiliar também as crianças negras em sua formação, conforme já nos referimos na análise da obra *Pena de pato e de tico-tico*.

Marina foi criada em uma praia tropical e pertencia a uma família de pescadores. Os avôs, os tios, o pai e o irmão saíam de madrugada para o mar, com anzóis, redes e iscas, e só voltavam no final do dia. Nessa apresentação do grupo social a que a personagem pertencia, a autora deixa claro que os homens da família são pescadores, até mesmo os meninos, como o irmão da personagem, Pedro. Vê-se que esse não brinca igual à irmã, muito ao contrário, ele trabalha. A autora, em outros títulos seus, destaca sobremaneira a importância do ato de brincar na infância. Com Marina, não foi diferente, ela nasceu, brincava e tinha o sonho de ser pescadora.

No entanto, os olhos de Marina brilhavam com as possibilidades que as pescarias ofereciam aos pescadores, porém, só os homens pescavam, e seus irmãos, desde pequenos, iam com eles. Seu desejo era de ir também e viver essas aventuras:

pescar, viajar, conhecer outros lugares. Ou seja, Marina personifica o significado de seu nome, carrega consigo as qualidades de extensão e beleza do mar: “Marina vem da origem latina e significa a que vem do mar, marinho, ou seja, este nome refere-se às características daquela que admira a beleza do mar ou até mesmo uma ribeirinha<sup>2</sup>”.

Marina, então, desejosa de fazer parte do grupo de pescadores, sempre pedia ao pai: “– Pai me leva junto?/ – Canoa não é lugar de menina – era sempre a resposta.” (MACHADO, 2012, p.6)

E, assim, ela sempre ficava em terra com as outras mulheres. Deveria compreender que mulher é diferente de homem, era o que lhes diziam. Ela sabia o que era ser homem, as coisas que eles podiam fazer, e ser mulher? Foi apresentada a ela que, para as mulheres, restava o que não competia a eles, demonstrando que as identidades femininas se constroem na ausência. Ela irá ouvir palavras cheias de significados de sua relação com o outro, não com ela mesma, ou, nas palavras de Stuart Hall:

O significado surge nas relações de similaridade e diferença que as palavras têm com outras palavras no interior do código da língua. Nós sabemos que é “noite” porque ela *não* é o “dia”. Observemos a analogia que existe aqui entre língua e identidade. Eu sei quem “eu” sou em relação com o “outro”. (HALL, 2000, p.40)

Ana Maria Machado, como já analisado nas outras obras, constrói dialogicamente sua personagem e o ilustrador, Rafael Polon, enriquece essa narrativa com imagens que fazem a suplementação dos textos, auxiliando-nos a compreender a formação da protagonista. Dessa forma, nos momentos de reflexão da personagem, a cena aparece mais escura, o mar revolto, numa clara demonstração de força e perigo, o que torna para a menina, do “sexo frágil”, um lugar improvável para trabalhar. O ilustrador, porém, ao retratar Marina dentro de casa, o “seu lugar”, como lhes dizem os adultos de sua família, nos mostra Marina fisicamente ali, mas seus pensamentos não. Na página 8 do livro vemos que as três mulheres de sua família assumiram o lugar que lhes foi destinado, encontram-se totalmente absorvidas pelas funções, se renderam aos “seus lugares”. Todas as três encontram-se igualmente realizando a mesma função, “corpo e alma” numa perfeita engrenagem de uma máquina que reproduz a matriz das mulheres do vilarejo. Marina, como podemos observar nessa ilustração, é uma peça

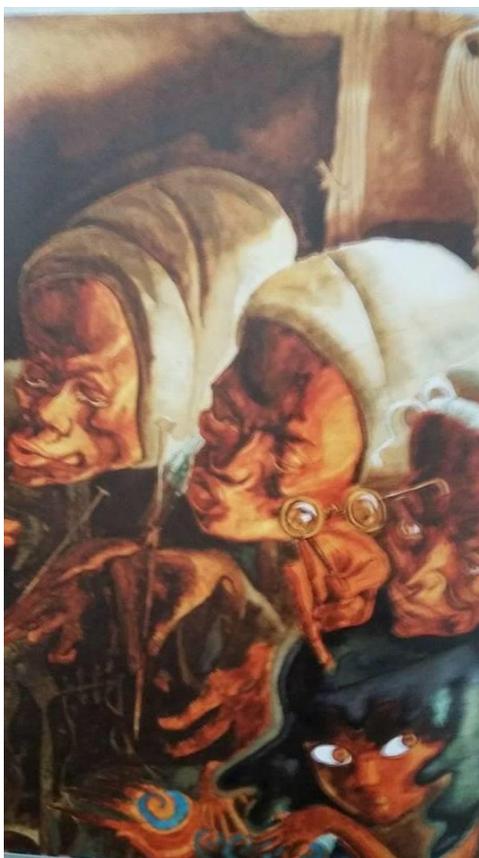
---

<sup>2</sup> Site Dicionário de nomes próprios. Disponível em: <<http://www.dicionariodenomespropios.com.br>>, acesso em: 04 de outubro de 2016.

dessa engrenagem, porém, não quer mais reproduzir essa matriz. Assim, apesar de estar fisicamente ali, seus olhos se desviam do rumo que os olhares das outras mulheres tomaram. Quando as “sombras das asas de seu Anjo” a ameaçam, ela enfrenta e espanta esse fantasma, pois, ansiava ser diferente das mulheres que conhecia e que sempre exerciam o mesmo papel:

As mulheres ficavam em casa. Cuidavam da horta e das plantas – do milharal, dos pés de mandioca, das bananeiras. Arrumavam a casa. Cozinham. Costuravam, bordavam, faziam renda, enquanto conversavam na varanda. Ouviam o barulho das ondas se quebrando na praia e os gritos das gaiotas que voavam em cima da água, mergulhando de vez em quando para pegar um peixe. Mas ficavam em terra. (MACHADO, 2012, p.9)

Ilustração nº14



(MACHADO, 2010, p.8)

Nesse trecho a voz narrativa parece que ecoa os dizeres de Bourdieu (2015):

Pelo fato de o mundo limitado em que elas estão confinadas, o espaço do vilarejo, a casa, a linguagem, os utensílios, guardarem os mesmos apelos à ordem silenciosa, as mulheres *não podem senão tornar-se o que elas são* segundo a ordem mítica, confirmando assim, e antes de mais nada a seus próprios olhos, que elas estão naturalmente destinadas ao baixo, ao torto, ao pequeno, ao mesquinho, ao fútil etc. (BOURDIEU, 2015, p.41) [Grifos do autor]

As mulheres da família de Marina, portanto, constituíram-se sem discurso próprio, repetindo estereótipos, fazendo girar a engrenagem que reproduz matrizes fixas para os gêneros. Marina sente-se incomodada em assumir essa identidade pré determinada para ela, o desenho imposto não será matriz para sua formação. Suas identidades consolidam-se em sua capacidade de transgredir o estabelecido. Não quer ser mais uma peça dessa engrenagem e, assim, difundir esses conceitos que subjetivam e normatizam condutas, que cerceiam o gênero feminino no seu direito de escolha, que estabelecem o lugar privado como o *locus* feminino, como sempre foi estabelecido para as mulheres pela ideologia dominante em sua vila, como nos diz Salete Rosa Pelozzi dos Santos:

Construindo-se a identidade da mulher a partir da divisão social entre o público e o privado, panorama em que se desenha, diversamente, o comportamento adequado ao homem e à mulher, cabendo a esta aprender, muito cedo, a lição de desvalorização, que visa a sua sujeição à ideologia hegemônica. (SANTOS, 2008, p.4)

Marina busca construir outro sentido para sua vida. A representação do sexo frágil parece muito distante: ela é determinada, corajosa, questionadora e sabe muito bem o que não quer fazer. Sempre que lhe questionavam:

– O que você quer afinal?  
Ela mesma não sabia explicar:  
– Sei lá. Só sei que não gosto das coisas serem assim. E, para começar, quero ir numa canoa. Pescar talvez. Ou viajar. Lá no mar, depois das ondas.  
(MACHADO, 2012, p.10)

Apesar de não saber ao certo o que gostaria de fazer, ela se recorda de que gosta dos momentos em todos estão juntos, como quando ficavam homens e mulheres contando histórias no quintal, ou quando iam jogar flores nas ondas no final de ano. Imbuída desse desejo de estar junto aos homens nas pescarias, Marina não se dá por vencida ante as negativas do pai e insiste no seu pedido, porém, agora é Pedro, seu irmão que justifica:

– Não é lugar de menina.  
– Mas até que podia ser, sim – insistiu ela. – Afinal de contas, se o mar tem uma rainha e não um rei é porque menina pode ir para o mar, sim, senhor.  
Voltou a pedir:  
– Pai, posso ir com vocês?  
Todos riram. Até o pai sorria quando respondeu:  
– Menina não pesca, filha.

– Nunca se viu menina pescadora – explicou um vizinho. – Eu vivo aqui pescando há mais de sessenta anos e nunca ouvi falar nisso. Dizem até que ter mulher no barco traz má sorte. Pode ser perigoso...  
 – Lugar de mulher é em casa – concordaram todos.  
 (MACHADO, 2012, p.10)

Não adiantou usar o argumento falando de Iemanjá, deusa, flores, enfim, ela se vê impedida, exclusivamente por ser mulher. O fato de pertencer ao sexo feminino foi determinante para que os pescadores da família negassem a ela o direito de escolher seguir o mesmo destino profissional deles, confirmando o que Bourdieu (2015) já havia enfatizado: “é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão” (BOURDIEU, 2015, p.45)

Quando percebe que seu sexo será determinante em sua formação, a personagem se vê frente à sua total falta de autonomia, ao que já está predestinado a ela, enquanto mulher, num mundo dominado exclusivamente pelo universo masculino. O impacto dessa descoberta é descrito por Beauvoir (2009):

É o que acontece à menina quando, fazendo o aprendizado do mundo, nele se percebe mulher. A esfera a que pertence é por todos os lados cercada, limitada, dominada pelo universo masculino: por mais alto que se eleve, por mais longe que se aventure, haverá sempre um teto acima de sua cabeça, muros que lhe barrarão o caminho. Os deuses do homem acham-se em um céu tão longínquo que, em verdade, não há deuses para ele: a menina vive entre deuses de fisionomias humanas. (BEAUVOIR, 2009, p.39)

Além disso, Marina conhecerá o universo místico que envolve as aldeias de pescadores e que atribuem à mulher a má sorte nas pescarias. E, assim, ela é apresentada à Panema, à condição de mau agouro exclusiva do sexo feminino. Na mitologia amazônica, a presença da mulher na pescaria é sinônimo de panema, ou azar no resultado, devido à sua suposta impureza. A antropóloga Iraídes Caldas Torres, estudiosa desse mito, nos informa que a temida má sorte é atribuída muito além da pesca e atinge também as mulheres trabalhadoras extrativistas da região, na caça e também na atividade seringueira:

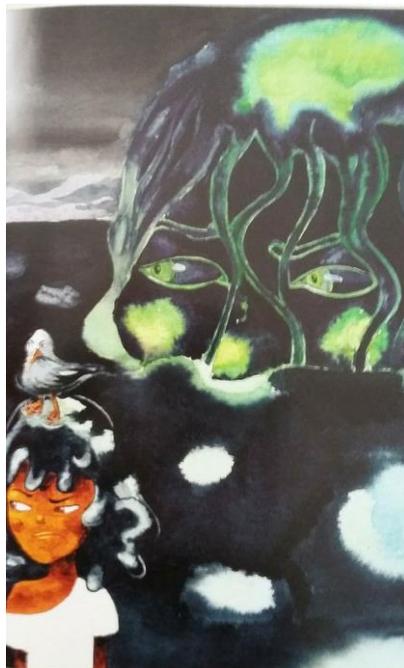
Na mitologia, basta que a mulher no período da menstruação se aproxime da beira do rio ou toque nos instrumentos de trabalho para ‘empanemar’ os homens. A partir de então, eles não conseguem caçar ou pescar, o que ameaça a sobrevivência local. (Site fapesp. Disponível em: <[http://agencia.fapesp.br/mulheres\\_na\\_pesca\\_sorte\\_na\\_certa/8994/](http://agencia.fapesp.br/mulheres_na_pesca_sorte_na_certa/8994/)>, acesso em 2 de outubro de 2016)

Atualmente, descreve a antropóloga, muitas mulheres amazônicas vêm rompendo com esse mito e cresce o número de mulheres pescadoras, extrativistas e caçadoras, que mantêm suas famílias com seus rendimentos, mas, “ainda não têm direito à carteira de pescador profissional, aos benefícios oriundos desse registro, como o seguro-defeso, no valor de dois salários mínimos, pago no período em que a atividade é proibida.” (BLOG INOVABRASIL, acesso em 5 de setembro de 2016). Além do cerceamento a esse direito, ela denuncia que o dinheiro que essas mulheres ganham geralmente é administrado pelos maridos, e finaliza: “Apesar dos avanços, vemos que as mulheres ainda têm muito trabalho para superar o patriarcalismo na Amazônia.” (BLOG INOVABRASIL, acesso em 5 de setembro de 2016)

Beauvoir (2009) também denunciava a continuidade desses padrões que privilegiam o gênero masculino e afirmava: “a estrutura social não foi profundamente modificada pela evolução da condição feminina; este mundo, que sempre pertenceu aos homens, conserva ainda a forma que eles lhes imprimiram.” (BEAUVOIR, 2009, p.450) E assim os “anjos” continuam “voando” por muitos lares.

Mas Marina quer espantar de vez o da sua casa e demonstra, na ilustração que acompanha o momento do texto acima descrito, toda a sua insatisfação com essa questão de má sorte.

Ilustração nº15



(MACHADO, 2010, p.15)

Percebemos a menina com a expressão insatisfeita e uma pomba pousada em sua cabeça. Seria essa pomba o “Anjo do Lar” de Marina lançando suas sombras, mais uma vez, sobre a personagem? O mar encontra-se escurecido, os olhos de Iemanjá são brilhantes e esverdeados, a cena parece-nos carregada com o peso da tradição, e apresenta uma menina insatisfeita, desafiada a encontrar meios de expulsar esse “Anjo”, que, assim como o de Virginia Woolf, insiste em aparecer e fazer valer o que está prescrito para o gênero feminino, ou seja, como afirma Bourdieu:

As injunções continuadas, silenciosas e invisíveis, que o mundo sexualmente hierarquizado no qual elas são lançadas lhes dirige, preparam as mulheres, ao menos tanto os explícitos apelos à ordem, a aceitar como evidentes, naturais e inquestionáveis prescrições e proscricções arbitrárias que, inscritas na ordem das coisas, imprimem-se insensivelmente na ordem dos corpos. (BOURDIEU, 2015, p.71)

Marina, porém, opta por questionar, subverter essa “ordem das coisas”. Apesar de vivenciar os mistérios do mundo místico, busca resolver seus conflitos de forma independente, sem o auxílio que outras personagens da Literatura Infantil, como as princesas, tiveram, ou seja, as fadas madrinhas, com quem sempre contaram. Segundo Regina Zilberman, “...as personagens femininas relacionadas antes têm algumas particularidades que as tornam mágicas”. (ZILBERMAN, 2014, p.82)

Assim, Marina decide insistir na realização de seu desejo, de ser dona de suas escolhas, e a única responsável por essa realização é ela mesma. Seguindo a mesma linha, Zilberman destaca que as novas personagens infantis:

não têm qualquer atributo mágico, não dispõem de auxiliares capazes de ações sobrenaturais, e vivem a mesma realidade cotidiana e problemática similar a que o leitor experimenta. Seu mundo é, digamos, “normal”, igual ao nosso, em que bichos não falam, mortos não ressuscitam, príncipes não aparecem subitamente para mudar o curso da existência. No entanto, elas são insubmissas e ensinam amigos ou companheiros a atuar de maneira diferente, encontrando, assim, alternativas de vida ou comportamento que podem torná-los mais felizes ou, pelo menos, mais conscientes do que acontece em volta de si. (ZILBERMAN, 2014, p.83)

As coisas começam a mudar com a novidade de que a vila ia ter uma escola. Marina ia poder estudar com as outras meninas e os garotos menores. Pedro, seu irmão, também queria estudar, e logo foi propor ao pai sua substituição por Marina: “– Ela não pode ficar uns dias no meu lugar de vez em quando, para eu poder ir à escola também?/

– Não – disse o pai.– Preciso de ajuda no barco e ela não sabe fazer nada./ Então eu te ensino – disse Pedro para a irmã.” (MACHADO, 2012, p.19)

Ele cumpriu o prometido e, nos finais de semana, ensinava à irmã as manobras e os segredos do mar. Marina retribuía, ensinando ao irmão o que aprendia na escola. Também insistiu com o pai para que o irmão frequentasse a escola e, assim, poder ter um futuro melhor. O pai cedeu ao pedido e então Pedro, durante a semana, frequentava a escola, mas, nos finais de semana e feriados, tinha que ajudar na pescaria. Mais uma vez a voz narrativa enfatiza que ele “nem podia brincar direito”. (MACHADO, 2012, p.17)

A rotina mudou de vez quando, certo dia, o pai adoeceu e não podia ir trabalhar. Pedro, então, convidou a irmã para ajudá-lo e não precisou repetir o convite, ela logo aceitou. O sucesso dessa pescaria foi prontamente questionado pelos pescadores do povoado, que o atribuíram à sorte, à ajuda da rainha Iemanjá. Porém, ficaram sem argumentos quando o sucesso se repetiu nos dias seguintes e ninguém mais teve coragem de dizer que menina dá azar em pescaria.

Até o próprio pai despiu-se desse preconceito e, quando melhorou, saiu feliz da vida a bordo do barco com a boa companhia dos dois filhos. Foram tempos de profundas mudanças naquela família: as duas crianças passaram a frequentar a escola todos os dias e o pai contratou um ajudante. As pescarias para as crianças agora seriam apenas para se divertirem, ou quem sabe, optarem por serem suas profissões quando adultos. A rendição à insistência da filha só ocorreu porque ela mostrou ao pai suas capacidades, independentemente do gênero a que pertencia. A necessidade de conquistar essa confiança paterna, dar provas de sua competência, que foi exigida da personagem, também já fora descrita por Beauvoir: “A mulher deve incessantemente conquistar uma confiança que não lhe é de início concedida: no princípio ela é suspeita, precisa dar provas de si.” (BEAUVOIR, 2009, p.470)

Até o nome do barco sofreu alterações: agora ele se chamaria Senhora dos Mares. Todos pensaram que fosse homenagem a Iemanjá, mas a menina ouviu orgulhosa do pai: “– Também é para você, minha filha. A primeira marinheira da nossa terra.” (MACHADO, 2012, p.23)

No final, a ilustração nº16 nos mostra a personagem misturada com o mar, suas cores refletem as mesmas cores com as quais o ilustrador havia pintado a Rainha Iemanjá, com olhos brilhantes e verdejados, com um sorriso no rosto. A escuridão, que prevalecia nas águas do mar, agora são apenas as ondas dos cabelos de Marina. A

menina pode não ter, ainda, matado o seu “Anjo do Lar”, mas, por enquanto, suas asas não andam fazendo “sombras” sobre ela.

Ilustração nº16



(MACHADO, 2010, p.22-23)

### 3.4 *Bisa Bia, Bisa Bel*

A obra *Bisa Bia, Bisa Bel*, publicada em 1982, conta a história da menina Isabel (Bel), que encontra um dia uma foto de sua bisavó Beatriz (Bia), dentro de uma caixa com os pertences de sua mãe. A partir de então, a menina inicia uma relação de muitas descobertas com a avó, pessoa tão importante na vida de sua família e na sua própria.

Isabel, assim como muitas crianças, estabelece uma fantasiosa relação de amizade, nesse caso com o retrato (imagem) da avó Bia, até que surge na narrativa uma personagem inesperada: outra menina. A obra trata de uma relação de amizade e troca, entre gerações diferentes de mulheres, e das formas como elas vivenciam o feminino.

Até o presente momento, é a obra mais premiada da autora Ana Maria Machado. Mas, segundo ela, a maior herança que a obra lhe trouxe foram os vários encontros com as vovós pelo Brasil afora para tomar um café e contar histórias. O texto nasceu da saudade da escritora de suas conversas com suas avós, as quais lhes contavam várias histórias em sua infância. *Bisa Bia* é também considerada pela crítica como uma novela feminista, sendo a única obra da autora que carrega esse título. Apesar de ser objeto de

estudo por muitos pesquisadores, entendemos ser relevante uma análise dessa obra, devido à riqueza de seu texto ao abordar a construção da identidade feminina, através do diálogo entre três gerações de mulheres.

A narrativa é contada em primeira pessoa pela própria Isabel, uma pré-adolescente que vive um encontro imaginário com sua bisavó Beatriz e sua futura bisneta Beta e com elas estabelece diálogos, trazendo à tona os discursos produzidos sobre gêneros no século XIX (através de sua bisavó) e a projeção dos possíveis discursos do século XXI (através de sua bisneta). Isabel, portanto, será imersa nesses discursos e, assim, trocando os fios de lá para cá, caminhará rumo à sua emancipação, tecendo sua própria formação. As condutas de Isabel levam o leitor a refletir sobre o seu momento histórico, bem como as mudanças de valores que acontecem no decurso do tempo. Esses entrecruzamentos de mundos serão marcados fortemente por uma narrativa oralizada que causa grande empatia no leitor infantil.

Na introdução da narrativa temos, logo de início, uma confissão que estabelece uma declaração da relação futura entre as personagens Bel e Bia. A relação de confiança e de entrosamento é reforçada pela menina, que só saberemos que é uma criança na sequência do texto:

Sabe? Vou lhe contar uma coisa que é segredo. Ninguém desconfia. É que Bisa Bia mora comigo. Ninguém sabe mesmo. Ninguém consegue ver. Pode procurar pela casa inteira, duvido que ache. Mesmo se alguém for bisbilhotar num cantinho da gaveta, não vai encontrar. Nem se fuçar debaixo do tapete. Nem atrás da porta. Se quiser, pode até esperar uma hora em que eu esteja bem distraída e pode espiar pelo buraco da fechadura do meu quarto. Pensa que vai conseguir ver Bisa Bia?  
Vai nada...  
Sabe por quê? É que Bisa Bia mora comigo, mas não é do meu lado de fora. Bisa Bia mora muito comigo mesmo. Ela mora dentro de mim. E até pouco tempo atrás, nem eu mesma sabia disso. Para falar a verdade, eu nem sabia que Bisa Bia existia. (MACHADO, 2000, p.5)

Com essa confissão da personagem, a escritora mais uma vez firma um delicioso pacto de leitura com o seu leitor através de um diálogo de aproximação entre eles: a revelação de um segredo. Seduzido por esse encantamento, o leitor, então, curioso para descobrir esse segredo, rende-se como cúmplice desse mistério.

No texto, podemos encontrar, conforme apontado por Neuza Ceciliato de Carvalho, no seu artigo *A emancipação do sujeito infantil pela discursividade do delírio em Bisa Bia Bisa Bel*, os elementos estéticos literários mais marcantes da autora: “no seu estilo está o seu testemunho, na sua escolha técnica a sua visão de mundo e a sua

concepção de literatura e de leitora infantil e juvenil” (CARVALHO, 2004, p.71). A autora assevera, ainda, ser a obra uma representante da literatura contemporânea para crianças e jovens que leva à emancipação do leitor.

No primeiro capítulo, intitulado “No fundo de uma Caixinha”, a personagem Isabel, ao revirar a caixa de pertences de sua mãe, estabelece a relação com a memória. A menina se depara pela primeira vez com uma imagem da bisavó, através de uma foto, e percebe como a sua representação lembra a de uma boneca. Como lemos abaixo, a bisavó era:

Uma menininha linda, de cabelo todo cacheado. Vestido claro cheio de fitas e rendas, segurando numa das mãos uma boneca de chapéu e na outra uma espécie de pneu de bicicleta soltinho, sem bicicleta, nem raio, nem pedal, sei lá, uma coisa parecida com um bambolê de metal.  
– Ah, mãe, me dá essa bonequinha... (MACHADO, 2000, p.9)

A descrição representa a feminilidade sempre atribuída ao sujeito feminino. É essa personagem, a Bisa Bia, que representa o discurso fortemente marcado por “coisas de menino”, “coisas de menina”. Ela transmitirá à sua bisneta Bel esse discurso como as “únicas verdades” sobre os sujeitos feminino e masculino. Verdades que se transformam em herança familiar que a bisneta deve carregar em sua identidade feminina, reproduzindo sua história familiar.

As outras personagens femininas são: a mãe da protagonista, e a bisneta de Isabel, Beta. Segundo Carvalho:

a figura da bisavó representa a memória mais remota de sua família e de uma cultura, e a bisneta, Neta Beta, representa o prosseguimento de uma tradição familiar, destacando-se Isabel como elo entre o passado e o futuro. Entre o mundo do passado, que perdeu seus valores, e um mundo futuro, que se projeta por ideias avançadas para o momento presente... (CARVALHO, 2004, p.74)

A mãe, que não tem nome na história, é descrita como uma mulher que vive sozinha com a filha, levando-nos a supor ser solteira, viúva, ou divorciada, destacando a contemporaneidade presente nessa personagem, que já trabalha fora, como arquiteta, e cria a filha sozinha. Na narrativa, apenas Sérgio representa a figura masculina, garoto por quem Isabel está apaixonada. Não há menção a nenhum representante masculino da família da personagem Isabel.

O mundo da Neta Beta descortina-se para Isabel quando sua voz se contrapõe às ideias difundidas por Bisa Bia e auxilia Isabel em suas reflexões sobre muitas situações. Beta, portanto, traz para a narrativa uma emancipação que é esperada do sujeito feminino no século posterior ao que se passa a narrativa. Ela representa o sucesso das lutas travadas pelas gerações anteriores, pois Isabel é contextualizada numa época onde alguns valores tradicionais ainda são objeto de conflito para as mulheres. Dessa forma se sente insegura entre acatar os conselhos da bisavó ou os conselhos da bisneta:

– Mesmo quando eu acho que minha bisneta é que está certa, às vezes meu coração ainda quer-porque-quer fazer as coisas que minha avó palpita, cutum-cutum-cutum, com ele. Mas, também tem horas em que, apesar de saber que é tão mais fácil seguir os conselhos de Bisa Bia, e que nesse caso todos vão ficar tão contentes com o meu bom comportamento de mocinha, tenho uma gana lá de dentro me empurrando para seguir Neta Beta, lutar com o mundo, mesmo sabendo que ainda vão se passar muitas décadas até alguém me entender. (MACHADO, 2000, p.53)

E assim, nesses momentos em que Isabel contesta as ideias da sua bisneta Beta, Carvalho argumenta que ela “firma seus princípios e se fixa em seu momento histórico, construindo dessa forma a sua própria identidade”. (CARVALHO, 2004, p.78). Através desse contraste de ideias, passadas *versus* futuras, Isabel entrelaça os fios e se posiciona como sujeito histórico. Para Carvalho, não apenas Isabel se beneficiará dessa descoberta de ser sujeito de sua história, mas também os pequenos leitores, pois “ao mesmo tempo em que se estabelece uma reflexão sobre os valores do passado e do futuro, permite que a criança construa a sua própria identidade histórica, posicionando-se diante dos diferentes modos de ver o mundo.” (CARVALHO, 2004, p.78).

Isabel, na perspectiva de sua Bisa Bia, comporta-se, na maior parte da narrativa, com atitudes próprias de menino e, ao ser interpelada por ela, se posiciona, contextualizando sua realidade atual:

– Não me interessa o seu tempo! Quando é que você vai entender que hoje em dia tudo é muito diferente? Eu sou eu, vivo no meu tempo, e quero fazer tudo que eu tenho vontade, viver minha vida, sacou Bisa Bia? Eu sou eu, ouviu? (MACHADO, 2000, p.44).

Assim, vemos uma menina construindo uma personalidade forte, que pretende se posicionar diante dos fatos, que reflete sobre as atitudes em todos os espaços em que acontece a narrativa: na sua casa, na escola e na rua onde mora. Mas que também

demonstra suas fragilidades e inseguranças, principalmente em relação ao seu comportamento frente ao garoto Sérgio, por quem é apaixonada.

São situações que se tornam extremamente conflituosas para ela, pois são nesses momentos que confronta com a forma de sua bisavó entender a construção do gênero feminino nas relações com o masculino. Bisa Bia dizia para Isabel:

– Homem não gosta disso. Agora ele fica pensando que você é um moleque igual a ele e vai levar uma goiaba de presente para aquela menininha bem arrumada e penteada que está esperando quieta na calçada... Finge que se machuca, sua boba, assim ele te ajuda. Chora um pouco, para ele cuidar de você...  
Eu já ia começar mesmo a fingir... (MACHADO, 2000, p.37)

Podemos encontrar respostas, para explicar essa quase renúncia de Isabel em relação à sua autonomia nas palavras de Simone de Beauvoir quando ela nos diz:

[...] ao lado da autêntica reivindicação do sujeito que quer para si liberdade soberana, há no existente um desejo inautêntico de renúncia e fuga. São as delícias da passividade que pais e educadores, livros e mitos, mulheres e homens fazem brilhar aos olhos da menina, ensinam a ela já na primeira infância a apreciá-las [...] (BEAUVOIR, 2009, p.396)

Nessas passagens conflituosas da narrativa, Isabel é interpelada pelos conselhos de sua bisneta que também a influenciavam: “–Faça o que você entender! Não deixe ninguém mandar em você desse jeito.” (MACHADO, 2000, p. 32)

Como suas ideias se aproximavam mais do que lhe dizia a bisneta, ela saía xingando, assoviando, vestida com sua calça desbotada, ouvindo do amigo Sérgio o seguinte comentário a seu respeito:

– Você é mesmo a menina mais legal que eu já conheci, não é feito essas bobonas por aí, que parece que vão quebrar à toa. Tem horas que eu tenho vontade de casar com você quando crescer. Pelo menos assim, meus filhos não iam ter uma mãe chata feito tantas que tem por aí. (MACHADO, 2000, p.37)

Na perspectiva da bisavó, o sexo feminino, em sua relação com o masculino, deve se apresentar como o tão propagado “sexo frágil”, que precisa ser cuidado e protegido pelo masculino. Mesmo rompendo com esse discurso de fragilidade do sexo feminino, podemos observar que Isabel fica feliz com a aprovação de Sérgio, o que demonstra ainda estar insegura com a constituição de uma identidade mais autônoma. A apreciação de terceiros ainda é importante para ela. É também em relação a ele que os

sentimentos ficam confusos, ora idolatrando, ora implicando com o seu jeito de ser, o que é próprio da idade:

Aí eu fiquei furiosa. O Sérgio é um amor, tem horas que eu quero casar com ele quando crescer, e coisa e tal. Mas se tem um troço que me deixa louca de raiva com ele é essa mania de rir de mim quando os amigos estão perto, esse jeito de fazer de conta que menina é uma pessoa sem importância, de me tratar como se eu fosse uma boboca. (MACHADO, 2000, p.15)

As reflexões que Isabel faz sobre as formas como as identidades se constituem no contexto social em que o sujeito está inserido, nesse caso, refletindo sobre as normas anteriormente ratificadas como hegemônicas e dominantes, posicionando-se de maneira diferente delas, nos faz lembrar o que nos diz Guacira Lopes Louro:

Os corpos se alteram continuamente. Não somente sua aparência, seus sinais ou seu funcionamento se modificam ao longo do tempo; eles podem, ainda, ser negados ou reafirmados, manipulados, alterados, transformados ou subvertidos. As marcas de gênero e sexualidade, significadas e nomeadas no contexto de uma cultura, são também cambiantes e provisórias, e estão, indubitavelmente, envolvidas em relações de poder. (LOURO, 2004, p.82)

O discurso que perpassa toda a narrativa, como podemos observar, é eivado pela dualidade tradicional *versus* modernidade, conservadorismo *versus* inovação, e as inferências das personagens nos fazem refletir sobre as questões relativas às representações de gênero. É importante também destacar que, além desse discurso direto, podemos explorar, nessa obra, algumas simbologias de objetos, imagens, ou mesmo passagens do texto que fazem dialogar os questionamentos de Bel, com a obra de Lewis Carroll, *Alice no País do Espelho* (1871), na qual a menina Alice vê animais muito estranhos e, através de trocadilhos, faz brincadeiras bem humoradas sobre os insetos. De acordo com Luciana Freesz:

No capítulo III - Os Insetos no País do Espelho (*Looking-Glass Insects*), em que Alice se depara com os insetos diferentes do mundo do espelho, uma interessante demonstração da importância da construção da imagem, aparece suplementando o texto. Nessa parte, Alice encontra-se sentada embaixo de uma árvore perto de um Mosquito, os dois começam a conversar, e esse mosquito grande (do tamanho de uma galinha) pergunta a Alice se ela gosta de insetos. Ela responde dizendo que gosta daqueles que sabem falar e eles continuam a conversa até chegarem à questão relativa aos nomes dos insetos e, pelos nomes, Alice descreve o trio que ela conhece: como a Mutuca, que é também conhecida como mosca-de-cavalo, a libélula e a borboleta. Ora, adentramos agora em um terreno bem complicado que é o da tradução do inglês para o português. Mas, se buscarmos seus nomes na língua original, temos, seguindo a ordem: *thehorse-fly*, *thedragon-fly* e *butterfly*. No mundo de Carroll e do Mosquito, estes insetos comuns não poderiam existir, ao

contrário, outros aparecem como: a *rocking-horse-fly* (mosca-de-cavalo-de-balanço), a *snap-dragon-fly* (mosca-de-dragão-de-doce) e por último a *bread-and-butterfly* (mosca-de-pão-com-manteiga). (FREESZ, 2015, p.25)

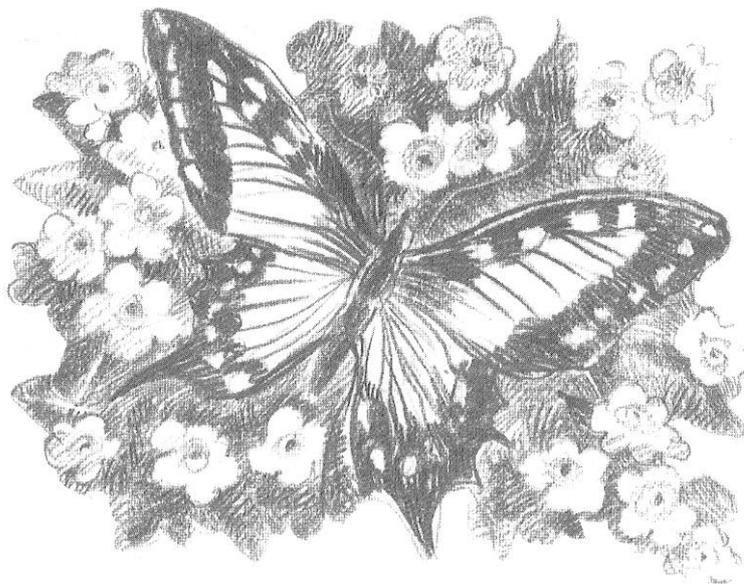
Já na obra de Ana Maria Machado:

No quarto, a cama dela tinha mosquiteiro. Eu pensei que era uma criação particular de mosquito ensinado para zumbir a música que a gente quisesse e morder quem a gente não gostasse, mas aí ela explicou que era justamente o contrário: um pano para não deixar mosquito entrar na cama, ficava pendurado em volta, como uma espécie de cortina, porque naquele tempo não tinha “spray” de matar insetos, desses que anunciam na televisão. Outra coisa que ela contou que tinha no quarto era penteadeira, cheia de vidros de perfume em cima, enfeites de louça (vê que nome engraçado, chamava “bibelô” e ela diz que eram tão bonitinhos que eu até pareço um “bibelô”). (MACHADO, 2000, p. 25)

O trecho acima corresponde ao capítulo “Conversas de antigamente” e a menina conversa com a avó sobre os objetos, móveis e hábitos do tempo passado, como por exemplo, penteadeira, bufê, urinol etc.

Interessante notar que, correspondendo a essa parte do texto, existe a ilustração de uma borboleta no canto superior esquerdo da página.

Ilustração nº17



(MACHADO, 2000, p.24)

Ao olharmos para a imagem da borboleta, encontraremos uma suplementação do texto. A primeira informação que nos vem à mente, quando vemos a imagem, é o

processo pelo qual esse animal passa: a metamorfose, ou seja, ocorrem mudanças em seu corpo até ele se tornar adulto. A metamorfose das borboletas é classificada como completa, porque os indivíduos jovens são totalmente diferentes dos indivíduos adultos. Para completar esse processo, ela passa por vários estágios (ovo, lagarta, crisálida e borboleta) onde ocorrem várias mudanças de pele enquanto o animal cresce, geralmente de cinco a oito mudanças. Quando a borboleta apresenta-se completamente formada, a crisálida abre-se e o inseto pode sair do seu interior.

Assim, percebemos a metamorfose que ocorre com Isabel nessa passagem da narrativa. Através das conversas com Bisa Bia ela descobre muitas coisas das gerações passadas e também ensina à bisavó as novidades de sua geração. Dessa forma vai passando por mudanças, trocando experiências e conhecimentos, trocando os fios de lá para cá, incorporando costumes e negando outros, tornando-se diferente em cada fase de sua metamorfose, mesmo que ela não perceba isso:

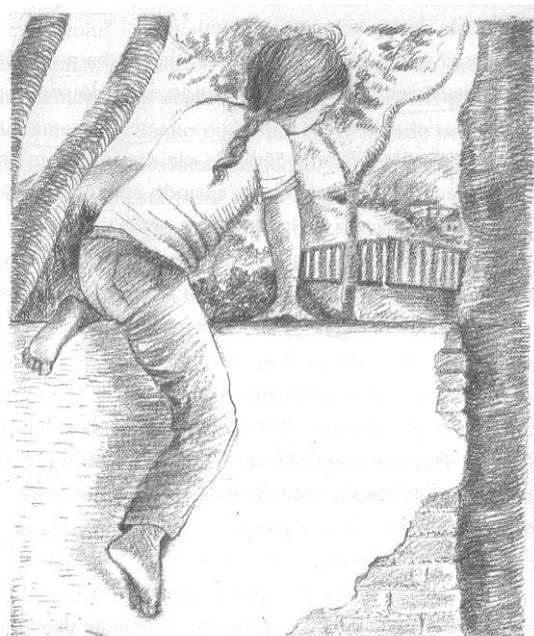
E, no entanto, a metamorfose ocorre. A menina não percebe o sentido, mas percebe que em suas relações com o mundo e com o próprio corpo alguma coisa vai mudando sutilmente: é sensível a contatos, gostos, odores que antes a deixavam indiferente; imagens barrocas vêm-lhes a cabeça; nos espelhos ela mal se reconhece; sente-se “estranha”, as coisas parecem-lhes “estranhas” [...] (BEAUVOIR, 2009, p.404)

As informações que a imagem da borboleta acrescenta ao texto ultrapassa a simples reprodução da palavra escrita, traz informações sobre a constituição da identidade feminina da personagem que, nas tranças dos fios da história, da sua com a da bisavó, vai se subjetivando. Conforme Freesz:

a imagem produzida, suplementa o sentido do texto, permitindo-nos novas associações e questionamentos. Existe aí, então, uma nova forma de entendimento sobre o uso da imagem com o texto. Esta já não está mais como um suporte à linguagem, mas também como algo que emancipa o texto e o aumenta, o faz crescer. A imagem não completa o texto, ela o amplia. (FREESZ, 2015, p.43)

Com essa perspectiva de emancipação do texto escrito através da imagem, merece destaque mais uma ilustração que acompanha o texto e que consideramos importante para revelar o comportamento analisado de Bel:

Ilustração nº18



(MACHADO, 2000, p.33)

Ao pular o muro para pegar as goiabas com o amigo Sérgio, o texto escrito faz pequenas considerações a respeito do ato de Isabel. Porém, na imagem vemos Isabel no alto. Ela se alça ao topo, para além do mundo estabelecido para as meninas. Um mundo onde era estabelecido que “meninas não sobem em muros” e sim, ficam em baixo, sempre observando os meninos triunfarem em glórias por atingirem o ápice do muro. Marcela, a colega deles que não sobe em muros porque obedece a essas regras impostas por sua mãe, também diz que não sabe fazer essas coisas de moleque. Mas Isabel não permite que tanto os conselhos da bisavó como as falas de Marcela a impeçam de viver essa aventura.

Essa imagem, portanto, apresenta o rompimento dos paradigmas alto *versus* baixo, superioridade *versus* inferioridade. A imposição ao feminino de se localizar sempre no lado oposto ao masculino, em condições de subalternidade a ele, também foi descrita por Beauvoir:

As meninas sofrem, entre outras coisas, a proibição de subir nas árvores, nas escadas, nos telhados. Adler observa que as noções de alto e baixo têm grande importância, a ideia de elevação espacial implicando uma superioridade espiritual, como se vê através de numerosos mitos heróicos; atingir um cume, um pico é emergir para além do mundo dado, como um sujeito soberano; é entre os meninos pretexto frequente de desafio. A menina a quem essas proezas são proibidas e que, sentadas ao pé de uma árvore ou rochedo, vê acima dela os meninos triunfarem-se, sente-se inferior de corpo e alma. (BEAUVOIR, 2009, p.383)

Dentro dessa trajetória de emancipação do sujeito feminino, podemos considerar essa narrativa como uma crítica cultural contemporânea que promove uma densa discussão sobre os valores que são impressos nos sujeitos. Tanto Bisa Bia como a Neta Beta, querem moldar Isabel com seus discursos. E a personagem, mesmo ficando insegura em alguns momentos, acaba por construir sua identidade, assumindo sua individualidade e seu tempo presente. Ela compreende que há várias formas de ver e conceber o mundo, que não há verdades e nem respostas definitivas ou jeitos diferentes de menino ou menina: “Bisa Bia discutindo com Neta Beta e eu no meio, prá cá e pra lá. Jeitos diferentes de meninos e meninas se comportarem, sempre mudando.” (MACHADO, 2000, p.62) Mudanças que ela mesma vai fazendo, se posicionando como sujeito de sua época, “Olhando para trás e para frente, tropeçando de vez em quando, inventando moda. É que eu também sou inventora, inventando todo dia um jeito novo de viver”. (MACHADO, 2000, p.62)

Inventando, experimentando, aprendendo com as visões do passado e do futuro: Ana Maria Machado permite que sua personagem se situe no seu momento, no seu tempo. O que pode também levar o leitor a se identificar como um sujeito de seu tempo, que exerça sua autonomia na sua formação, e faça suas próprias tranças, como o fez Isabel:

Eu Bel, uma trança de gente, igualzinho a quando faço uma trança no meu cabelo, divido em três partes e vou cruzando com outras, a parte de mim mesma, a parte de Bisa Bia, a parte de Neta Beta. E Neta Beta vai fazer o mesmo comigo, a Bisa Bel dela, e com alguma bisneta que não dá nem para eu sonhar direito. (MACHADO, 2000, p.62)

A narrativa se encerra com a personagem declarando o motivo de ter contado para o leitor o segredo da Bisa Bia morar com ela, fazer parte dela, como uma tatuagem. Ela se preocupou em alertar o leitor sobre esse fato com o receio dele não perceber e, ao empreender o caminho que a leva à autonomia, quis demonstrar que essa “moradora”, assim como a Bisneta Beta, trouxe para ela contribuições imprescindíveis para essa conquista. E que ela, ora negando, ora absorvendo, ia, assim, se constituindo.

### ***3.5 Histórias à Brasileira: Dona Baratinha***

O texto *Dona Baratinha* de Ana Maria Machado trata-se de um reconto da tradição oral portuguesa. Muito provavelmente a sua origem está na cultura popular, nas

narrativas orais, como se deu com a maioria dos textos de Literatura Infantil no seu início. Apesar de incerta a sua origem, pois muitos acharam seus registros com datas diferentes em vários países, sua chegada ao Brasil data de 1896, conforme Vanessa Aguierra:

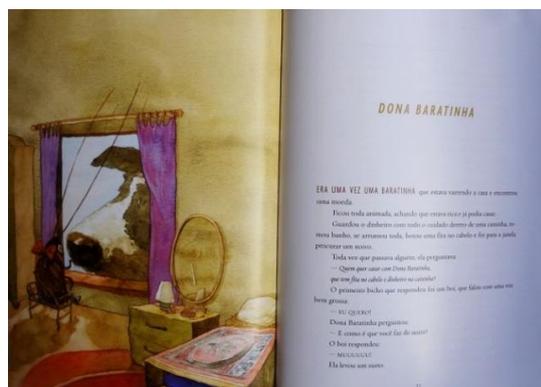
O conto *História da Dona Baratinha* é um conto popular português que faz parte da tradição oral. Ele foi publicado pela primeira vez em 1890 com o título original *História da Carochinha* pelo linguista e pedagogo português Adolfo Coelho que recolheu e transcreveu diversos contos portugueses tradicionais. Em 1896, o jornalista carioca Alberto Figueiredo Pimentel publica no Brasil pela Livraria do povo de Pedro Silva Quaresma a coletânea *Os contos da Carochinha*, reunindo 61 contos, entre eles o conto intitulado *História da Dona Baratinha*. (AGUIERRA, 2010, p.1)

Segundo a autora supracitada, a história de Dona Baratinha atraiu diversos autores e folcloristas que adaptaram e publicaram sua história pelo mundo afora. Em 1996, Ana Maria Machado publica pela primeira vez uma adaptação da *História da Dona Baratinha*, pela editora FTD na coleção Lê pra mim.

Ilustração nº19 (capa)



Ilustração nº20



(MACHADO, 2002, 50-51)

Por tratar-se de um reconto, a autora apropria-se dos elementos do primeiro texto e contextualiza-os para o leitor atual, no caso os do Brasil dos anos 90. A autora inova na narrativa introduzindo, entre os pretendentes da protagonista, um animal típico da flora brasileira: o papagaio. Outro elemento de brasilidade apresentado pela autora trata-se da substituição do caldeirão de feijão pela feijoada. Além disso, o texto dialoga com a sociedade que vigora no país, ou seja, “em uma sociedade em plena mutação dentro de um país em desenvolvimento, aberto as mudanças do século XX, mas paradoxalmente apegado a valores tradicionais como o casamento, a religião”. (AGUIERRA, 2012, p.2)

Dona Baratinha, nessa perspectiva, é partícipe dessa sociedade, representando a mulher emancipada, que toma as decisões de sua vida, porém, ainda apresenta certos conflitos das gerações anteriores, um deles é que a felicidade da mulher está atrelada ao casamento e à constituição de uma família.

O texto original fazia uma crítica às mulheres solteironas que procuravam conquistar seus pretendentes com sua fortuna, pois esse era o único atrativo delas. Demonstra, portanto, que a “solteirice” não era bem vista naquela sociedade. No reconto, o estado civil da personagem mais uma vez será objeto de conflito para ela, porém irá descobrir que, nos anos 90, ele pode ser atribuído a uma escolha do sexo feminino.

Esse é o conflito que perpassa tanto o conto original quanto o reconto em análise: a necessidade de se encontrar um marido e mudar seu status social. Portanto, ao achar o dinheiro, Dona Baratinha parte em busca dessa realização. É através desse dinheiro, do dote que agora possui, que ela acredita poder ascender socialmente através do casamento.

Uma questão apresentada na narrativa tradicional é o que fazer com a moeda que a personagem acha ao arrumar sua casa. Essa insegurança a faz procurar por suas amigas para aconselhar-se. Uma amiga sugere que ela deva se casar. Imbuída dos valores sociais patriarcais, que apregoam que o único destino da mulher é o casamento, ela acaba acatando a decisão, uma vez que a normatização dos sujeitos pelos discursos sociais faz parte de sua cultura. E, assim, deixa-se nortear por esses discursos, pois sabe que eles são valorizados socialmente.

O casamento torna-se possível para ela, pois agora tem um dote, o que facilita encontrar um candidato e assim constituir herdeiros capazes de perpetuar a herança e continuar a reproduzir o “capital simbólico” (BOURDIEU, 2015), uma das características da sociedade burguesa do século XIX que se faz presente até o século atual.

Diferentemente dessa personagem, que se mostrou insegura, Dona Baratinha de Ana Maria Machado, ao varrer a casa e achar a moeda, sabe imediatamente o que fazer. Arrumou-se, perfumou-se e foi para a janela propor casamento aos que se aproximavam atraídos por seus versos: "Quem quer casar com D. Baratinha que tem fita no cabelo e dinheiro na caixinha?" (MACHADO, 2002, p.51).

Na construção de sua emancipação, não precisou recorrer a terceiros para a tomada da decisão. Podemos identificar nessa ação da personagem, de ir em busca de

um casamento, que ela ainda é atormentada pelas condutas que se esperavam da figura feminina no passado recente. Os papéis sociais de gênero estão internalizados nela e, por isso, tende a se submeter a eles, uma vez que ainda são valorizados e legitimados, sendo, assim, norteadores das aspirações dos sujeitos. Dona Baratinha almeja fazer parte do grupo social de mulheres casadas e assim constituir sua família. Ela vive sozinha e não fica claro no texto como é composto seu núcleo familiar. Talvez, com o casamento, busque justificar seu status social, definido, conforme Bourdieu (2015) pelos interesses masculinos.

Quando se põe a cantar na janela, Dona Baratinha ressalta duas qualidades que julga importante: a beleza e a riqueza (dote). A beleza é simbolizada pela fita no cabelo e a riqueza, pela caixinha com dinheiro. A escolha dessas características, que optou em evidenciar, mais uma vez mostra-nos a dependência cultural que a personagem tem no tocante às questões relativas aos gêneros. A feminilidade que se espera dela é traduzida nas fitas que coloca no cabelo, tornando assim um “objeto simbólico” atrativo para os pretendentes, um “ser-percebido” como ressaltou Bourdieu:

A dominação masculina, que constitui as mulheres como objetos simbólicos, cujo ser (esse) é um ser-percebido (percipi), tem por efeito colocá-las em permanente estado de insegurança corporal, ou melhor, dependência simbólica: elas existem primeiro pelo, e para, o olhar dos outros, ou seja, enquanto objetos receptivos, atraentes, disponíveis. (BOURDIEU, 2015, p.45)

O autor ressalta, ainda, que essa pretensa “feminilidade” retrata a forma de aprovação em relação às expectativas do masculino, reais ou supostas pelo feminino, e a aprovação do outro (nem só do masculino) passa a se tornar “constitutiva de seu ser”. Orienta-se, assim, o feminino, com a prática de avaliação de sua aparência, seus modos de ser e agir. Abrilhanta nossa discussão, nesse momento, o entendimento que a filósofa e ensaísta Simone Beauvoir trouxe em sua obra *O segundo sexo* sobre o que seria ser feminina:

Ser feminina é mostrar-se impotente, fútil, passiva, dócil. A jovem deverá não somente enfeitar-se, arranjar-se, mas ainda reprimir sua espontaneidade e substituir, a esta, graça e o encanto estudados que lhes ensinam as mais velhas. Toda afirmação de si própria diminui sua feminilidade e suas probabilidades de sedução. (BEAUVOIR, 2009, p.439)

A autora, com essa obra, já denunciava, na década de 40 do século passado, essa necessidade do feminino agradar através de uma imagem bonita. E afirmava que, desde

muito cedo, as meninas entendem perfeitamente o sentido das palavras “bonita” e “feia” e, assim, constituem-se, entre espelhos que precisam refletir imagens de princesas dos contos de fadas. Essa necessidade da beleza feminina, construída desde a infância, desempenhará, na fase adulta, papel de suma importância ou, nas palavras da autora: “esse narcisismo aparece tão precocemente na menina, desempenha em sua vida de mulher um papel tão primordial, que pode ser considerado como emanção de um misterioso instinto feminino” (BEAUVOIR, 2009, p.374)

Devidamente embelezada para a apreciação dos candidatos veremos que, nas duas versões, a personagem faz as mesmas perguntas para eles: “– *E como é que você faz de noite?*” (MACHADO, 1996, p.51). O boi, primeiro candidato responde: “*MUUUUUU!*” (MACHADO, 1996, p.51). Ao ouvir as respostas que os candidatos lhes davam, apenas uma lhe agradou e, para aqueles que não atenderam ao esperado por ela, as respostas foram diferentes nos dois textos:

– Nada, nada, não me serves, que me acordas os meninos de noite. (COELHO, 1890, p.80)

– Ai, não! É muito barulho, não me deixa dormir! Sai fora. (MACHADO, 1996, p.52)

Depreendemos, das respostas dos textos, duas falas totalmente diferentes, uma nos apresenta uma futura mãe preocupada com o conforto dos filhos, demonstrando que o zelo materno já faz parte de sua personalidade, e a outra apresenta uma postura mais individualista, preocupada consigo em primeiro lugar e sem receios de demonstrar essa característica. A personagem já apresenta certa superação da dependência dos discursos sociais, que enfatiza que a mulher deva sempre colocar o bem estar dos filhos e marido em primeiro lugar.

Com o intuito de ter garantido o seu bem estar, o escolhido por Dona Baratinha é o Sr. Ratão, um rato muito elegante que, ao mostrar o seu barulho “cri-cri”, é aprovado por ela.

Com o desenrolar dos preparativos para a cerimônia de casamento, o futuro marido se deixa levar pela gula e acaba caindo dentro de um caldeirão de feijoada. Ao saber da notícia, uma mistura de emoções toma conta da personagem, mas é nesse momento que percebemos seu caminhar rumo à emancipação feminina:

Dona Baratinha primeiro caiu no choro. Que tristeza, ficar viúva antes de casar!

Depois, pouco a pouco, entre um soluço e outro, foi tirando o vestido de

noiva, botando uma roupa mais confortável e ficou pensando: – Coitado do ratinho! Mas para mim foi uma sorte. Não podia dar certo um casamento com um noivo que gosta mais de feijão do que de mim. Melhor eu ficar sozinha e gastar meu dinheiro pra me divertir. E assim fez. (MACHADO, 2010, p.29)

Com esse final, Ana Maria Machado deixa implícita a mensagem de que, através de sua história em busca do casamento, Dona Baratinha aprendeu uma grande lição. Transformou o sofrimento em aprendizagem, demonstrando ser forte e capaz de se refazer ante as adversidades, pois recupera sua auto-estima, assume sua “solteirice”, agora por opção, e escolhe aproveitar a vida.

Nessa transformação de perspectiva da personagem, a autora liberta Dona Baratinha de seu destino, que, no conto tradicional, aprisionava-a à condição de achar um marido e se casar, pois, após o episódio ocorrido com o escolhido, ela volta para a janela e continua sua cantoria para encontrar um novo pretendente. No reconto, a personagem assume o controle dessa situação e vislumbra outras possibilidades, no caso, ser feliz aproveitando a vida.

Com essa fala final, podemos compreender todo o processo de emancipação da personagem. De reprodutora do discurso hegemônico, isto é, do discurso que engendra as formas fixas das condutas de gênero, ela passa a confrontá-lo, subverte o que está prescrito socialmente em relação à realização feminina com o casamento e opta por outra forma de realização pessoal.

O conflito inicial da personagem, que perpassa toda a história em relação ao acatamento do feminino às normas ditadas no discurso patriarcal, é totalmente rompido e fica explícito, quando a personagem de Ana Maria Machado é libertada dessa “teia de violência”, como nos diz Bourdieu.

É no desfecho do reconto que a autora deixa claro que sempre existem condutas de resistência aos discursos impostos socialmente. Quando ela finaliza seu reconto, com a voz da personagem optando por viajar ao invés de ficar se lamentando, como a personagem o fez no conto original, destaca o poder que o feminino também tem de decidir seus caminhos através do empoderamento.

Então, ela liberta Dona Baratinha do papel de vítima, ou seja, de se colocar no papel de submissão às normas patriarcais e ser infeliz por não se casar, como a Dona Baratinha do conto tradicional, que chora a noite toda e depois volta para a janela e continua sua cantoria em busca de outro pretendente.

A emancipação da personagem foi construída numa metodologia de diálogo, contrapondo ideias e atitudes àquelas consagradas socialmente, o que a autora sinalizou desde o início. E, assim, ela nos oferece a reconstrução da personagem feminina Dona Baratinha, com uma nova roupagem de mulher que, dessa vez, trilhará caminhos que romperão com a imagem consagrada pelo conto tradicional e que fez parte da infância de muitas crianças.

## Considerações Finais

Como vimos, desde a infância as normas sociais são trabalhadas na vida do sujeito. Essas normas visam a transmitir ao sujeito infantil os valores culturais que se espera que, mais tarde, ele desempenhe na sociedade em sua vida adulta. Dentro dessas normatizações, estão as relacionadas às questões de gênero que são transmitidas nas mais diferentes formas e veículos. Através dessas normas, os pequenos vão se subjetivando e são encaminhados para determinada identidade de gênero.

Nessa perspectiva, ao olharmos para a infância, atentamo-nos para os artefatos culturais que são utilizados para essa função, bem como as instituições sociais que auxiliam a criança em sua formação. Entre as principais instituições, situamos a escola, que, ao agir na estrutura do inconsciente, (re)produz as identidades de gênero dominantes na sociedade em que se encontra inserida. Nesse espaço, ainda encontramos o reforço e a legitimação da educação sexista, sendo os pressupostos do patriarcalismo os pilares da formação oferecida aos alunos.

Arelada a essa instituição desde a sua origem, a Literatura Infantil, como analisada, não é neutra nessa formação. Com textos carregados de valores e normas de conduta, transmite aos leitores a ideologia dominante na sociedade e agrega ao seu papel formativo a normatização de gêneros, pautados na ótica binária e exclusiva entre os sexos. Vemos, dessa forma, acrescentados ao currículo escolar, textos literários que utilizam uma linguagem cuidadosamente trabalhada, e assim como nos diz Louro (1997), “institui e demarca os lugares dos gêneros”. (LOURO, 1997, p. 61)

Preocupados com uma educação para a emancipação, realizamos esse estudo e procuramos identificar livros de Literatura Infantil que pudessem romper com essa lógica dicotômica, excludente, que se colocassem como um discurso de resistência ao discurso dominante, ou, pelo menos, que privilegiassem o caráter social e histórico da construção das identidades de gêneros em todas as etapas da vida.

Para tanto, nesta dissertação, discutimos as representações da figura feminina e da masculina dentro das narrativas: *Pena de pato e de tico-tico* (2013), *A Princesa que Escolhia* (2012), *Bisa Bia, Bisa Bel* (2000), *Senhora dos Mares* (2012) e *Reconto Dona Baratinha* (2014), de Ana Maria Machado. Vimos, nesses textos, a construção das representações das personagens voltadas ao público infantil com muitos signos e significados que levam em conta uma diversidade de fatores culturais, temporais e pessoais.

Por meio das referências bibliográficas, buscamos agrupar um vasto número de informações que identificassem os modelos femininos e masculinos pautados na sociedade patriarcal e analisamos como esses modelos estão inseridos em nossa sociedade e ditam esses padrões de comportamento definindo, assim, os papéis para cada gênero. Cabe ressaltar que, nos livros infantis, as ilustrações que acompanham o texto verbal também oferecem imagens para padrões de comportamento que são recorrentes e ditados como regras.

Nessa seleção, a obra *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir, foi imprescindível. Apesar de ter sido escrita na década de 40, a obra se mostrou muito apropriada para embasar a discussão, pois, como analisamos, as representações de gênero, na maioria das obras voltadas para o público infantil, ainda propagam os perfis masculinos e femininos segundo a ótica binária de condutas exclusivas e restritas de cada um dos sexos. A crítica a essa predominância de representação de uma matriz fixa para os sexos encontra respaldo, também, nas análises de Bourdieu (2015) que, na construção do seu conceito de “Dominação masculina”, discute o porquê da predominância do universo masculino sobre o feminino, pautado em regras estabelecidas socialmente, que não precisam de justificção, tornando-se o paradigma a ser seguido.

Compreendemos que as representações de gênero contidas nos textos de Ana Maria Machado funcionam como um diálogo provocativo para os seus leitores, sejam eles tanto do público infantil quanto adulto. Com todas as mudanças em relação às questões de gênero, conquistadas através das lutas feministas, o conceito do que é considerado “feminino” ou “masculino” vem sendo alterado constantemente, portanto necessita ser frequentemente analisado. Essas provocações, que constam nos livros da autora, são pontuadas pelas características apresentadas nos textos, carregando questões universais e que ainda são pertinentes à discussão. No entanto, nossa pesquisa se ateve à discussão mais expressiva em relação à representação feminina nas obras de Ana Maria Machado, por entendermos que seus livros são importantes para a construção e o desenvolvimento de novas imagens e novos pensamentos, contribuindo para a condição de pluralidade que requer o termo gênero feminino.

O texto de Ana Maria Machado, portanto, apresenta para o leitor sutilezas que ultrapassam barreiras ingênuas ou infantis e apresentam uma representação feminina com características que acompanham diversas gerações e conceitos fundamentados em

modos de comportamento e ação atribuídos às mulheres. E, assim, ela permite, no seu texto literário, o questionamento acerca da posição da mulher no mundo.

A preocupação com a autonomia e possibilidade de escolha das personagens construídas por Ana Maria Machado ainda é latente em vários lares brasileiros. Consciente disso, a autora empenhou-se, em seus textos, em mostrar aos leitores as opiniões que circularam, e ainda circulam, a respeito dos papéis desempenhados por seres humanos, atingindo pontos analíticos importantes nessas situações de gênero, principalmente na exclusão feminina do seu direito de escolher. No *corpus* estudado, portanto, procuramos identificar matrizes que nos pareceram espelhar identidades culturais femininas diferentes daquelas em que universo patriarcal prevalece, pois, muitas vezes, como analisado, o sujeito infantil assume, nas situações enunciativas de seu dia a dia, de forma consciente e/ou inconsciente, o discurso que prevalece socialmente.

Em nossa análise trouxemos à discussão a predominância do discurso hegemônico e exclusivo pautado na ótica binária relativa aos gêneros nas obras de Literatura Infantil e procuramos identificar textos que apresentassem um contra-discurso a essa dominação. Os dados coletados em nossa pesquisa nos mostraram como Ana Maria Machado construiu os discursos relativos às questões de gênero através de um sujeito do discurso (personagem menina) que, na maioria das vezes, é apresentado nas obras de Literatura Infantil com uma postura conformista em relação a sua identidade de gênero, identificando, em suas obras, um contra-discurso em relação ao que é propagado como norma. O conceito de feminino evidenciado pela autora segue parâmetros não convencionais e nos faz refletir sobre os estereótipos de gênero que são ditados pela sociedade e materializados nos discursos.

Nas narrativas infantis analisadas, a autora deixa explícito um discurso de emancipação do sujeito feminino e, assim, permite as suas personagens femininas se constituírem através de um discurso que contesta e subverte as normas ditadas que ainda prevalecem como única verdade possível de vivenciar os papéis de gênero.

Dessa forma, o objetivo deste estudo - mapear textos voltados para a infância que propõem uma resistência a essa dominação - partiu do pressuposto que, apesar de todas as conquistas que a mulher teve ao alcançar lugar de destaque na esfera pública, ainda temos a predominância de textos literários infantis onde a figura do feminino se encerra na esfera privada e desempenha os papéis tradicionais que privilegiam a fixidez de gênero.

Entendemos que a literatura, voltada tanto para o público adulto quanto para o infantil, atua como possibilidade de renovação desses conceitos e permite ao leitor questionamentos profundos sobre a situação real enfrentada por ambos os gêneros. Sabemos que não apenas o gênero feminino, mas também o masculino, é categorizado e cristalizado em comportamentos específicos e outros títulos da autora discutem essa questão.

Este trabalho foi de extrema importância para o nosso desenvolvimento e crescimento enquanto pesquisadora e professora, pois pudemos compreender, por meio do texto literário, que a subjetivação instituída desde a infância percorre caminhos que se prolongam muitas vezes até a idade adulta. As mulheres foram, por muito tempo, cerceadas em seus direitos e impedidas de fazerem suas próprias escolhas. Portanto, os resquícios comportamentais do passado devem ser vistos e revistos, de forma a criarem um espaço para novos tipos de pensamento e tomadas de atitudes. Por esse motivo, nesta dissertação escolhemos dar voz aos textos presentes na sociedade contemporânea, pois como disse a menina Isabel: “Eu sou eu, vivo no meu tempo, e quero fazer tudo o que tenho vontade, viver minha vida, sacou, Bisa Bia? Eu sou eu, ouviu?” (MACHADO, 2000, p.44)

Assim, entendemos que apresentamos justificativas para que as obras estudadas da escritora Ana Maria Machado sejam utilizadas como pontos de resistência, um contra-discurso às formas dicotômicas e hegemônicas nas construções das identidades de gênero, pois esses textos apresentam ao leitor personagens que questionam essas normas, subvertem-nas e caminham na construção de suas identidades para a emancipação, através de um discurso próprio.

Acreditamos, portanto, que conseguimos mapear textos, nas obras de Ana Maria Machado, que possibilitam à criança o contato com modelos que dissociam do objetivo de normatizar condutas de meninos e meninas e podem valorizar a pluralidade, como pressuposto para a construção de suas identidades. Nas obras analisadas, a escritora constrói personagens femininas infantis que desempenham papéis que não são estáticos, não assumem uma postura conformista e, assim, vão se constituindo dentro de um discurso que contempla a pluralidade e contesta as normas dominantes. Essas personagens estão inseridas em um universo infantil, próximo ao do leitor, que se configura como um espaço para sua reflexão e questionamentos de valores. Nessa concepção, a autora firma um compromisso com a criança que não é um “vir a ser”, mas um sujeito que está sendo, se constituindo. As narrativas apresentadas pela autora

podem ser, portanto, consideradas críticas e atualizadas, e se mostram como um bom caminho para tratar as questões de representação de gêneros.

## Referências Bibliográficas

AGUERA, Vanessa. **Adaptação e apropriação dos contos de tradição oral por Ana Maria Machado.**

Disponível em:<<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAA35QAJ/adaptacao-apropriacao-doscontos-tradicao-oral-por-ana-maria-machado>>, acesso em: 17 abril de 2015.

ANTUNES, Benedito; PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. [Orgs.]. **Trança de histórias: a criação literária de Ana Maria Machado.** São Paulo: Editora UNESP; Assis-SP: ANEP, 2004.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2012.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola.** São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação para a democracia e co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero.** In: Revista USP, São Paulo, n.56, dez/fev, 2002-2003, p.136-143.

AUMONT, Jacques. **A Imagem.** [Trad.] ABREU, Estela dos Santos; SANTORO, Cláudio C. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo.** [Trad.] MILLIET, Sérgio. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** 2 ed. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2014.

\_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura.** [Trad.] ROUANET, Sérgio. 3ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos Contos de Fadas.** [Trad.] CAETANO, Arlene. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina.** [Trad.] KÜHNER, Maria Helena. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

BRASIL. **Política Nacionais de Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.. Brasília, 2006. Disponível em:< [portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)>, acesso em 20 de outubro de 2016.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

CARRIJO, Silvana. “O poder da palavra escolher: Autonomia do Feminino na obra *A Princesa que Escolhia*”. In: **Anais do XVI Seminário Nacional Mulher e Literatura / V Seminário Internacional Mulher e Literatura.** Disponível em:<[http://www.telunb.com.br/mulhereliteratura/anais/wpcontent/uploads/2012/01/silvana\\_augusta.pdf](http://www.telunb.com.br/mulhereliteratura/anais/wpcontent/uploads/2012/01/silvana_augusta.pdf)> , acesso em 10 de fevereiro de 2016, p.1-10.

CARROLL, Lewis. **Alice's Adventures in Wonderland and Through the Looking Glass**. London: Penguin Book Ltd, 1998.

\_\_\_\_\_. **Alice no País das Maravilhas**. [Trad.] EICHENBERG, Rosaura. Porto Alegre: L&PM, 1998.

\_\_\_\_\_. **Alice no País do Espelho**. [Trad.] LAGOS, William. Porto Alegre: L&PM, 2008.

CARUSO, Carla. **A infância de Ana Maria Machado**. São Paulo: Callis Ed, 2012

CARVALHO, Barbara Vasconcelos de. **A Literatura Infantil - Visão Histórica e Crítica**. 2ª ed. São Paulo: Edart, 1983.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil Juvenil**. 4ed. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, Adolfo. **Contos Populares Portugueses**. Lisboa: Dom Quixote, 1890.

\_\_\_\_\_. **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática**. 7ªed. São Paulo: Moderna, 2010.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e prática**. 18ªed. São Paulo: Ática, 1999.

ECO, Umberto. **Os Limites da Interpretação**. [Trad.] CARVALHO, Pérola de. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1995.

ECO, Umberto. **História da Feiúra**. [Trad.] AGUIAR, Eliana. Rio de Janeiro: Record, 2007.

FELIPE, Jane. "Entre batons, esmaltes e fantasias". In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI: O minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 4ª Ed, 2000.

GENS, Rosa. **Vestígios de Princesas: Algumas reflexões sobre gênero na Literatura para crianças e jovens**. Disponível em: <[http://www.telunb.com.br/mulhereliteratura/anais/wp-content/uploads/2012/01/rosa\\_gens.pdf](http://www.telunb.com.br/mulhereliteratura/anais/wp-content/uploads/2012/01/rosa_gens.pdf)>, acesso em 23 de agosto de 2015.

GREGORIM FILHO, José Nicolau. **Literatura Infantil: Múltiplas Linguagens na formação do Leitor**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.  
LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN Regina. **Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias**. 5. Ed. São Paulo: Ática, 1991.

HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUNT, Peter. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil**. [Trad.] KNIPEL, Cid. São Paulo: Cosacnaify, 2010.

JEANINE, Cecil; ZINANI, CARVALHO, Albert de. [Orgs.] **Estudos de Gênero e Literatura para crianças**: um diálogo pertinente Caxias do sul: Editora EDUCS, 2015.  
JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. [Trad.] APPENZELLER, Marina. Campinas, São Paulo: Papirus, 14ªEd, 2012. (Série Ofício Arte e Forma).

LAJOLO, Marisa. “Infância de papel e tinta”. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**: História e Histórias. 6. Ed. São Paulo: Ática, 2010.

LARROSA, Jorge. “Narrativa, identidad y desidentificación”. In: \_\_\_\_\_. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Ed. Laertes, 1996.

LEIRO, Lúcia Tavares. “Gênero e Literatura infantil”. In: **Anais Eletrônicos do IV Seminário Nacional Literatura e Cultura**. Sergipe: São Cristóvão/ GELIC/UFS, v.4, 2012.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: Superando o racismo na escola. MUNANGA, Kabengel. Brasília: Ministério da Educação Fundamental. 2001

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. [Trad.] BRUCHARD, Dorothee de. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LOBO, Luíza. “Dez anos de literatura feminina brasileira (1975-1985)”. In: **Crítica sem juízo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade** - Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Um Corpo Estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACHADO, Ana Maria. **De olho nas penas**. Ilustração de Gerson Conforto. 5ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

\_\_\_\_\_. **Bisa Bia, Bisa Bel**. YOLANDA, Regina [Ilustrações]. Rio de Janeiro: Salamandra, 2000.

\_\_\_\_\_. “Dona Baratinha”. In: **Histórias à Brasileira: A Moura Torta e outras** recontadas por Ana Maria Machado. MORAES, Odilon [Ilustrações]. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Contracorrente**: conversas sobre leitura e política. São Paulo: Ática, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Pena de pato e de tico-tico**. CLAUDIUS [Ilustrações]. São Paulo: Salamandra, 2013.

\_\_\_\_\_. **A Princesa que Escolhia**. Ilustrações de Mariana Massarani. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

MACHADO, Ana Maria; VIANA, Vivina de Assis [Coord.] **Essa força estranha**: trajetória de uma autora. São Paulo: Atual, 6ª ed, 2006.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens**. [Trad] FIGUEIREDO, Rubens; EICHEMBERG, Rosaura; STRAUCH, Cláudia. São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

McCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: Makron Books, 1995.

MENDES, M. B. T. Em busca dos contos perdidos: O significado das funções femininas nos contos de Perrault. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MORENO, Monserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. [Trad.] FUZATO, Ana Venite. São Paulo: Moderna, 2003.

NEIVA JR., Eduardo. **A Imagem**. São Paulo: Editora Ática, 2ª Ed, 1994.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. [Trad.] KNIPEL, Cid. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

POWERS, Alan. **Era Uma Vez uma Capa**. [Trad.] NUNES, Otacílio. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. [Trad.] FERREIRA, Roberto Leal. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RUFINO, Emmanoel de Almeida. *O papel catártico e mimético da arte na estética contemporânea*: a arte como representação crítica da condição humana. **Revista Consciência**. Palmas/PR, v. 22, n. 2, jul./dez., pp. 33-53. 2008. Disponível em: <<http://projetos.cpea.br/gaia/protected/data/revista/artigos/f511186b08b671a4ad5a1deaee96e3104abd1dee126e0.swf>>, acesso em 20 de outubro de 2016.

SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. “Bisa Bia, Bisa Bel: a representação do sujeito feminino”. In: **Fazendo Gênero**. Vol.8 – Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, 25 a 28 de agosto, 2008.

SCOTT, Joan. Gênero, uma categoria de análise histórica. *In: Educação e Realidade*. v.16, n.2, jul/dez, 1990. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e Diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari [Orgs.]. *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

WILLS, Susan. *Cotidiano: para começo de conversa*. Trad. Elena Riederer e Guiomar Boscov. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ZILBERMANN, Regina. “O papel do leitor na produção e recepção da literatura Infantil”. *In: Literatura Infanto-Juvenil: um gênero polêmico*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1983.

\_\_\_\_\_. **A Literatura Infantil na Escola**. 4ªed. São Paulo: Global, 1985a.

\_\_\_\_\_. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985b.

### Referências Digitais

Site da autora Ana Maria Machado. Disponível em: <<http://www.anamariamachado.com/>>, acesso em 12 de maio de 2015.

Site sobre o direito das crianças no Brasil. Disponível em: <<https://plan.org.br>>, acesso em 15 de abril de 2015.

Site Dicionário de nomes próprios. Disponível em: <<http://www.dicionariodenomesproprios.com.br>>, acesso em: 04 de outubro de 2016.