



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
Instituto de Letras Vernáculas  
Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura

**LitCult**

**PRINCESAS, GUERREIRAS E REVOLUCIONÁRIAS:**

Repensando padrões de gênero e discutindo identidades por meio da literatura infantojuvenil

Aline Cesar Carvalho

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Milena Britto de Queiroz

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Mônica de Menezes Santos

Salvador – Bahia

2020

ALINE CESAR CARVALHO

**PRINCESAS, GUERREIRAS E REVOLUCIONÁRIAS:**

Repensando padrões de gênero e discutindo identidades por meio da literatura infantojuvenil

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Bahia, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura (PPGLITCULT/UFBA) para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Milena Britto de Queiroz

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Mônica de Menezes Santos

Salvador – Bahia

2020

Carvalho, Aline Cesar.

Princesas, guerreiras e revolucionárias: repensando padrões de gênero e discutindo identidade por meio da literatura infantojuvenil / Aline Cesar Carvalho. - 2020.

132 f.: il.

Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup>. Milena Britto de Queiroz.

Coorientadora: Profa. Dr<sup>a</sup>. Mônica de Menezes Santos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2020.

1. Literatura infantojuvenil - História e crítica. 2. Literatura infantojuvenil brasileira - História e crítica. 3. Feminismo e literatura. 4. Mulheres e literatura. 5. Sexismo e literatura. I. Queiroz, Milena Britto de. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título

CDD - 809.89282

CDU - 82-93.09

**ALINE CESAR CARVALHO**

**PRINCESAS, GUERREIRAS E REVOLUCIONÁRIAS:**

Repensando padrões de gênero e discutindo identidades por meio da literatura  
infantojuvenil

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em  
Literatura e Cultura, Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, Instituto de Letras,  
da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 04 de setembro de 2020.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof(a). Dr(a). Nome Milena Britto de Queiroz – Orientadora  
Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil.  
Universidade Federal da Bahia

Prof(a). Dr(a). Nome Sayonara Amaral de Oliveira  
Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil.  
Universidade do Estado da Bahia

Prof(a). Dr(a). Nancy Rita Ferreira Vieira  
Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil.  
Universidade Federal da Bahia

Dedico esta dissertação...

À minha mãe, a mulher mais forte e corajosa que eu conheço.

À memória de todas as mulheres interrompidas, como Marielle Franco, ativista negra brasileira assassinada em março de 2018, cuja voz ainda ecoa em nós.

Às princesas, guerreiras e revolucionárias da vida real: que a literatura seja uma forma de lhes dizer que o seu lugar é onde você sonha estar.

## AGRADECIMENTOS

Estar no mestrado pesquisando, falando e escrevendo sobre literatura infantojuvenil é um sonho realizado. Foi lendo histórias para a infância que descobri o amor pelas letras. Foi lendo teóricas feministas que eu encontrei a minha voz e resignifiquei o meu olhar sobre o mundo. Foi observando o modo potente como as minhas professoras se posicionavam em sala de aula em tempos de desesperança política que eu aprendi sobre os significados da minha profissão.

Por isso, eu agradeço à Universidade Federal da Bahia, ao Instituto de Letras Vernáculas, e ao programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura por me possibilitar aprender tanto. Agradeço à CAPES pelo apoio financeiro que me permitiu permanecer nesse espaço. Agradeço a todas as mulheres que resistiram e lutaram contra as imposições do sexismo ao longo da história para que hoje pudéssemos ocupar os espaços de construção de conhecimento.

Eu não conseguiria encontrar palavras suficientes para expressar o tamanho da gratidão que sinto pela professora Mônica de Menezes Santos. Ela esteve comigo desde a graduação, me tranquilizou nos momentos de inquietação durante a inscrição para este programa e, como se não bastasse, ela generosamente aceitou ser a minha coorientadora de mestrado. Durante todo o processo, mesmo tão atarefada, ela cuidadosamente me auxiliou e dividiu comigo o seu conhecimento, como excepcional professora que é. Hoje me orgulho em dizer que além de um grande exemplo, ela é também minha amiga.

Agradeço muitíssimo à minha orientadora Milena Britto, uma grata surpresa nesse processo de aprendizado! Muito obrigada pela troca e por se disponibilizar em me fornecer toda a ajuda necessária.

Agradeço à minha mãe por ser a minha maior incentivadora, a pessoa que lutou desde sempre para que eu tivesse acesso a tudo de melhor que pudesse existir nesse mundo. A sua força, Dona Fátima, me ensinou a lutar, e o seu caráter me ensinou pelo que lutar. Todas as minhas conquistas são e sempre serão também suas.

Ao meu pai eu agradeço por percorrer qualquer caminho comigo, não importando a distância e nem as circunstâncias.

Agradeço a Fábio, parceiro de vida e de sonhos, por me dizer repetidamente que eu era capaz e que tudo daria certo quando o nervosismo me fez esquecer o porquê de eu estar ali. Obrigada por me olhar com tanto amor e por me incentivar a lançar voos.

Aos meus irmãos, Elaine e Fabiano, por torcerem por mim e por serem a melhor família que eu poderia ter.

Ao Cartografias da Infância, grupo de pesquisa e de afeto, pelas descobertas literárias.

Agradeço, por fim, a Deus por ter me sustentado e me permitido concluir mais essa etapa da minha vida.

## RESUMO

Partindo da leitura crítica de obras de literatura infantojuvenis contemporâneas publicadas no Brasil, a presente dissertação discute acerca da reprodução dos padrões de gênero na infância e suas implicações na manutenção de estruturas opressoras que prescrevem lugares demarcados para o feminino socialmente. Para tanto, recorre-se a uma genealogia da emergência do conceito de infância que permite flagrar de que modos a construção social em torno de uma feminilidade ideal orientou a fundação da literatura infantojuvenil enquanto ferramenta didático-moralizante. Nesses termos, fez-se necessário também retornar à história das mulheres, de modo a entender como as opressões de gênero, raça e classe, historicamente impostas a elas as direcionaram à necessidade de se unirem enquanto grupo e fundarem um movimento organizado de luta pela libertação feminina, cujas demandas e questionamentos orientaram o início de um processo de reflexão acerca dos impactos das representações literárias na formação das gerações de mulheres que cresceram lendo essas histórias. A partir da teoria feminista, e considerando o gênero como ferramenta teórica de análise literária, procurou-se ainda observar como a literatura infantojuvenil brasileira contemporânea tem proposto lugares de protagonismo feminino que rompem com estereótipos físicos e comportamentais comumente condicionados ao feminino. Seis obras literárias infantojuvenis de autoria feminina, publicadas no Brasil, foram escolhidas para compor o corpus dessa pesquisa, sendo elas: **A pior princesa do mundo** (Anna Kemp, editora Paz e Terra), **Por que só as princesas se dão bem?** (Thalita Rebouças, editora Rocco), os dois volumes de **Histórias de ninar para garotas rebeldes** (Elena Favilli e Francesca Cavallo, Vergara & Ribas editoras), **Meu crespo é de rainha** (bell hooks, editora Boitatá) e **Rainhas** (Ladjane Alves Souza, editora EDUFBA). Ao analisá-las enquanto representativas de um segmento literário e editorial contemporâneo, buscou-se fortalecer o debate acerca da importância da literatura infantojuvenil para a construção do imaginário, e de uma educação feminista e antirracista para a formação de uma consciência crítica desde a infância.

**Palavras-chave:** Literatura infantojuvenil; Literatura infantojuvenil brasileira contemporânea; padrões de gênero; educação feminista; educação antirracista.



## ABSTRACT

Based on a critical reading of contemporary children's and youth literary works published in Brazil, this dissertation discusses the reproduction of gender patterns in childhood and its implications for the maintenance of oppressive structures that prescribe socially demarcated places for the feminine. For that, a genealogy of the emergence of the concept of childhood is used, which allows us to find out in what ways the social construction around an ideal femininity guided the foundation of children's literature as a didactic-moralizing tool. In these terms, it was also necessary to return to the history of women, in order to understand how the oppression of gender, race and class, historically imposed on them, directed them to the need to unite as a group and found an organized movement for the struggle for liberation. female, whose demands and questions guided the beginning of a process of reflection on the impacts of literary representations on the formation of generations of women who grew up reading these stories. Based on feminist theory, and considering gender as a theoretical tool for literary analysis, it was also sought to observe how contemporary Brazilian children's literature has proposed places of female protagonism that break with physical and behavioral stereotypes commonly conditioned to women. Six children's literary works by women, published in Brazil, were chosen to compose the corpus of this research, namely: **A pior princesa do mundo** (Anna Kemp, publisher Paz e Terra), **Por que só as princesas se dão bem?** (Thalita Rebouças, publisher Rocco), the two volumes of **Histórias de ninar para garotas rebeldes** (Elena Favilli and Francesca Cavallo, Vergara & Ribas publishers), **Meu crespo é de rainha** (bell hooks, Boitatá publisher) and **Rainhas** (Ladjane Alves Souza, EDUFBA publisher). By analyzing them as representative of a contemporary literary and editorial segment, we sought to strengthen the debate about the importance of children's literature for the construction of the imaginary, and of a feminist and anti-racist education for the formation of a critical conscience since childhood.

Keywords: Children's and Teenage Literature; Contemporary Brazilian Children's Literature; gender patterns; feminist education; anti-racist education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Personagem Tiana .....	51
Figura 2 – Personagem Merida .....	51
Figura 3 – Personagens Elsa e Ana .....	52
Figura 4 – Personagem Moana .....	52
Figura 5 - “Uma princesa que se salvou sozinha” .....	53
Figura 6 – capa <b>A pior princesa do mundo</b> (edição brasileira) .....	54
Figura 7 – <b>A pior princesa do mundo</b> (ilustrações internas) .....	56
Figura 8 – Soninha espera mil anos a fio .....	57
Figura 9 – Fórmulas dos contos de fadas .....	58
Figura 10 – A chegada do príncipe .....	59
Figura 11 – Os caminhos percorridos pelo príncipe até chegar ao castelo .....	60
Figura 12 – O beijo .....	61
Figura 13 – A chegada ao castelo do príncipe .....	62
Figura 14 – Lutar com dragão não é coisa de menina .....	63
Figura 15 – Soninha avista o dragão .....	64
Figura 16 – Um chá com o dragão .....	64
Figura 17 – Esse príncipe tem que aprender uma lição!.....	65
Figura 18 – Você é a pior princesa do mundo .....	66
Figura 19 – Soninha livre .....	67
Figura 20 – Uma vida de aventuras .....	68
Figura 21 – E viveram felizes os dois .....	69
Figura 22 – capa <b>Por que só as princesas se dão bem?</b> .....	70
Figura 23 – Bia e sua mãe .....	73
Figura 24 – Bia se torna uma princesa.....	75
Figura 25 – Quero voltar a ser uma menina comum .....	76
Figura 26 – Bia foi feliz para sempre .....	77
Figura 27 – capa <b>Histórias de ninar para garotas rebeldes</b> (edição brasileira) .....	80
Figura 28 – <b>Histórias de ninar para garotas rebeldes</b> (ilustrações internas) ....	88
Figura 29 – Estrutura do livro .....	89
Figura 30 – Nina Simone .....	90
Figura 31 – Beatrice Ivo .....	94

Figura 32 – Chimamanda Adichie.....	97
Figura 33 – Sojourner Truth.....	98
Figura 34 – a jogadora de futebol Marta.....	99
Figura 35 – capa <b>Meu crespo é de rainha</b> (edição brasileira).....	112
Figura 36 – O meu crespo é de rainha!.....	115
Figura 37 – Cabelo pra pentear .....	116
Figura 38 – Feliz com o meu cabelo firme e forte .....	117
Figura 39 – capa <b>Rainhas</b> .....	120
Figura 40 – Raiza .....	121
Figura 41 – Dona Mirinha.....	122
Figura 42 – A professora Rose .....	122
Figura 43 – A vizinhança de Raiza.....	125

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>6</b>
<b>1. PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>13</b>
<b>2. MULHERES E PODER: NÃO NOS CONTARAM TODA A HISTÓRIA .....</b>	<b>25</b>
2.1 A INVENÇÃO DA INFÂNCIA: A LITERATURA INFANTOJUVENIL A SERVIÇO DE OBJETIVOS DIDÁTICOS E MORALISTAS .....	34
2.2 SOMOS NETAS DAS BRUXAS QUE NÃO CONSEGUIRAM QUEIMAR: A FORMAÇÃO DE UM MOVIMENTO ORGANIZADO DE MULHERES .....	41
2.3 ACORDANDO AS PRINCESAS E PROPONDO NOVOS FINAIS FELIZES 51	
<b>3. POR UMA EDUCAÇÃO FEMINISTA: (RE) DEFININDO POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES.....</b>	<b>81</b>
<b>4. PELO DIREITO AO ENCANTAMENTO: DESAFIANDO OS REGIMES HEGEMÔNICOS DE REPRESENTAÇÃO.....</b>	<b>104</b>
4.1 O PENSAMENTO FEMINISTA NEGRO: ABRINDO ESPAÇO PARA IMAGENS TRANSGRESSORAS .....	114
<b>5. PERDEMOS O MEDO DA FALA: CAMINHOS DE PESQUISA.....</b>	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>135</b>

*“Capaz de fissurar as normatividades por inaugurar posturas de improviso perante o imprevisto, a infância reina entre a anarquia e o receio. E inventa porvires, devires, aberturas.”*

(Júlia de Carvalho Hansen e Maria  
Carolina Fenati)

## 1. PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Meninas usam rosa e meninos azul. Meninas são calmas, gentis e observadoras. Meninos são espertos, levados e inquietos. Meninas devem se resguardar. Meninos devem explorar e experimentar. Meninas brincam com brinquedos de menina. Meninos brincam com brinquedos de menino. Meninas devem sentar-se direito. Meninas devem tomar cuidado com a roupa que vestem ou podem chamar muita atenção. Meninas não devem andar desacompanhadas. Meninas não podem sair à noite. Meninas devem ser ensinadas a cozinhar. Meninas devem servir. Meninas devem falar apenas na hora certa. Meninas devem se comportar como boas meninas.

Desde que nascemos somos nomeados como meninas ou como meninos. Nossos pais e as estruturas que nos cercam logo se encarregam de nos ensinarem o que cada uma dessas categorias de gênero deve significar. As meninas crescem com mais regras e menos espaço, enquanto os meninos encontram um mundo permeado de mais espaço e menos regras. Características inatas são atribuídas aos corpos instituindo-se como eles pretensamente devem ser, agir e ocupar os espaços em que transitam. A partir das regras destinadas aos sujeitos e das características esperadas para eles foram construídos social e historicamente modelos hegemonicamente projetados sobre os significados em torno do que é ser uma mulher ou ser um homem.

Os estereótipos em torno dos gêneros são tão profundamente em nós inculcados que para corresponder a eles quase sempre somos forçados a silenciar traços da nossa personalidade, desejos e aptidões. Numa sociedade em que nos foi negada a possibilidade de troca ou de deslizamento de papéis entre um homem e uma mulher, é preciso se levantar contra os violentos e dolorosos processos de domesticação para alterá-los. As crianças, cuja compreensão de mundo escapa a esses enquadramentos, foram, historicamente, os principais alvos da educação, da moralização e da vigilância. Um processo que termina por cercear possibilidades e potencialidades.

Remontando genealogicamente a história da infância no Ocidente, percebe-se que a literatura infantil surgiu como ferramenta didático-moralizante através da qual o desejo formativo e disciplinador levaria ao ensinamento de regras de conduta, modos de ser, de fazer e de estar no mundo etc. A leitura, portanto, funcionava como um instrumento ideológico direcionado para a adaptação da criança aos ideais burgueses, e, por isso, dela deveriam ser suprimidos assuntos considerados inapropriados para essa fase da vida, como a morte, a

sexualidade, a violência, dentre outros temas, ao passo que paralelamente nela foi inserida uma projeção da sociedade ideal e do tipo de sujeito que se pretendia formar.

Orientados por demandas pedagógicas, os livros para crianças mantiveram um caráter funcionalista por meio do qual se estabeleceram narrações e personificações que corroboraram não apenas os padrões de gênero, mas também outras opressões ligadas à raça e à classe. As personagens femininas presentes nos prestigiados contos de fadas, por exemplo, inscreveram no imaginário de gerações de meninas e meninos um modelo expressamente definido da mulher ideal (as princesas), em oposição ao modelo que representava tudo aquilo que as meninas não deveriam desejar ser (as bruxas). Ambas as personagens estão marcadas pela dualidade mau/bom e as narrativas delegam ao papel masculino o desenrolar das ações e o desfecho das histórias.

As meninas negras, por sua vez, devido aos processos de escravização impostos aos africanos e ao caráter social atribuído a eles e seus descendentes numa sociedade marcadamente racista em todas as suas esferas sociais, foram afastadas dos papéis de protagonismo nas histórias infantis. Sem a possibilidade de se verem representadas por meio das princesas brancas e loiras dos contos de fadas, por muito tempo elas foram envoltas num ideal de beleza que as excluía. O que não ocorria, nem ocorre, na produção oral de tradição africana por meio da qual a negritude é o centro das narrativas, o que só passou a ser observado pela cultura escrita na contemporaneidade a partir das demandas advindas de movimentos sociais e de empoderamento feminino.

O crescente questionamento por parte dos feminismos acerca da homogeneidade excludente expressa por meio da literatura, que cerceava as possibilidades de escolha das mulheres ao passo que as silenciava e invisibilizava, orientou, a partir da década de 80, um processo de reflexão sobre o impacto dessas personificações na vida real das gerações que cresceram lendo essas histórias. O mercado que tinha como foco apenas os consumidores brancos, o que chamaremos de racismo econômico, também se deu conta da necessidade de passar por alterações quando se confrontou com editoras independentes e com um público leitor e consumidor que demanda por representatividade.

Apesar das muitas conquistas feministas que tornaram e tornam a vida das mulheres menos difícil, é preciso perceber que a sociedade em que vivemos nos mata diariamente apenas por sermos mulheres, para então tentar localizar de onde surgem as opressões de gênero e prosseguir no caminho para erradicá-las. O Brasil tem uma média de mais de 180 casos de violência sexual por dia, sendo 54% dessas vítimas meninas de 13 anos de idade ou

menos, com um crescimento acentuado no número de feminicídios, cerca de 1.206 vítimas das quais 61% são mulheres negras, além de 263.067 casos de violência doméstica registrados no último ano<sup>1</sup>. Lendo esses dados, o primeiro questionamento que me ocorre é: como o modo como educamos meninas e meninos influi em termos nos tornado mulheres com medo e homens com um sentimento de posse e superioridade com relação a elas?

O fato de cada mulher que conhecemos já ter vivido uma ou mais vezes situações de abuso e violência – seja quando somos assediadas ao sair de casa, quando aceleramos o passo ao ver um homem do outro lado da rua, quando somos questionadas por transitar em determinados espaços, quando nossas conquistas são postas sob dúvida no ambiente de trabalho, quando temos que fugir de relacionamentos abusivos ou exigir a punição dos nossos agressores, e todas as vezes em que temos que demarcar a nossa voz e o nosso poder sobre nossos corpos – torna urgente a tarefa de repensar a reprodução dos padrões de gênero na infância para entender de que formas as diversas pedagogias atuam em todos os lugares nos moldando de modo a aprovar ou rechaçar corpos e aparências, validar ou repelir comportamentos e atitudes.

A socialização é o que nos molda. É o que nos leva a acreditar que por sermos mulheres devemos corresponder a um conjunto de características atribuídas ao gênero feminino. O conceito de gênero e seu uso enquanto ferramenta teórica de análise mostra que é através das diversas instâncias e práticas sociais que nos atravessam que nos constituímos como homens ou como mulheres, um conjunto de políticas culturais corroboradas pela família, pela escola e pela sociedade como um todo.

Dessa forma, entendendo que o significado atribuído à expressão *ser homem* ou *ser mulher* se altera mediante o modo como vivemos, o lugar onde vivemos e sob que circunstâncias vivemos, resultando em diversos sentidos para estas mesmas expressões que, em sua maioria, não convergem entre si sobre uma significação da masculinidade e da feminilidade, conclui-se que nós não nascemos homens e mulheres nem simplesmente nos tornamos num determinado momento, mas performamos os gêneros cotidianamente produzindo uma ilusão de substância, uma “essência” feminina ou masculina.

---

<sup>1</sup> Dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/09/brasil-registra-mais-de-180-estupros-por-dia-numero-e-o-maior-desde-2009.shtml>. Acesso em: 10/10/2019.



Para entender como se deu historicamente a construção social em torno de uma feminilidade ideal e a atribuição de papéis pretensamente femininos às mulheres, na construção deste trabalho, mostrou-se imprescindível remontar a história e observar fatos dela propositadamente ocultados. Isso significou reconstruir em alguma medida a história das mulheres e, ainda, algumas maneiras encontradas por elas para se unirem contra as imposições do sexismo de modo a fundar um movimento organizado de luta pela libertação feminina: o movimento feminista, com suas implicações e desdobramentos.

Ademais, uma vez que é na infância que as forças formatadoras dos indivíduos operam com maior intensidade de modo a moldar corpos e sancionar ou proibir comportamentos e atitudes, também se mostrou importante reconstituir genealogicamente a emergência do conceito de infância no Ocidente, de forma a entender como a escrita para crianças e jovens se colocou a serviço da manutenção e reprodução de estereótipos em torno do feminino.

Tendo em vista o exposto acima, compreende-se que analisar criticamente livros destinados à infância mostra-se uma contribuição valiosa no que diz respeito a remontar a história social, literária e bibliográfica. Além disso, tais obras são excelentes indicadores dos modos como uma dada sociedade num dado momento histórico concebeu a infância e, sendo assim, quais seriam os comportamentos essenciais a serem aprendidos nesta fase da vida.

Foi a construção desse percurso histórico que tornou possível a análise crítica de livros infantojuvenis publicados no Brasil atualmente que apresentam personagens femininas que rompem com os estereótipos de gênero. Tal análise buscou investigar as mudanças trazidas pela literatura infantojuvenil contemporânea no que diz respeito ao combate do sexismo na infância. Dessa forma, importou ainda neste trabalho observar em que contexto estamos localizados atualmente, antes de se fazer as reflexões aqui apresentadas, e pesquisar a temática e as obras pertencentes ao *corpus* literário que será aqui apresentado.

Recentemente, por meio do atual governo brasileiro, temos presenciado constantes tentativas de uma retomada de ações e discursos voltados à “proteção” da infância e da família. Sob um discurso grande parte das vezes religioso, políticos têm feito pregações constantes contra a abordagem de assuntos considerados por eles inapropriados e prejudiciais à formação das crianças e jovens na literatura infantojuvenil. Uma dessas ações foi vista na última Bienal do Livro ocorrida no Rio de Janeiro, entre os dias 30 de agosto e 8 de setembro de 2019, quando o prefeito do município, Marcelo Crivella, proibiu a comercialização da história em quadrinho (HQ) **Vingadores, a Cruzada das Crianças** por conter uma ilustração de dois personagens masculinos se beijando. Os organizadores do evento precisaram recorrer

a medidas judiciais para impedir a apreensão dos lotes da referida obra infantojuvenil. Ainda assim, o prefeito tentou recorrer para suspensão da liminar concedida aos organizadores do evento impedindo a ação, entendida como censura.

Numa cidade como o Rio de Janeiro e, principalmente, num país como o Brasil em que os direitos à dignidade de muitas crianças e adolescentes são completamente ignorados e violados, a preocupação exacerbada com a discussão e abordagem de assuntos como a homossexualidade, a homofobia, o racismo, e o machismo só podem significar uma preocupação com o modo como a reflexão sobre a pluralidade de ideias e o respeito às diferenças pode impactar na formação dessas gerações permitindo que os leitores dessas histórias tornem-se adultos que desestabilizem os enquadramentos sociais que tentam nos impor.

Felizmente, para todo discurso há um contradiscurso e muitas vezes têm se unido para fazer ecoar respostas audíveis às constantes tentativas de retrocesso que temos presenciado tanto com relação à literatura destinada à infância e à juventude, quanto em outros âmbitos da nossa sociedade. Algumas notícias animadoras nos mostram que, apesar de árduo e longo, trilhar um caminho dissonante produz mudanças. Como, por exemplo, o fato de o parlamento brasileiro estar discutindo pela primeira vez sobre a violência política de gênero e o lançamento de uma campanha institucional sobre o assunto na Câmara dos Deputados. A violência de gênero na política se caracteriza por estratégias que visam desestimular candidaturas femininas a cargos públicos e cercear o exercício dos mandatos das já eleitas, o que dificulta a democratização do poder e a igualdade de gênero na política.

Comemoro quando Greta Thunberg, uma jovem sueca de 17 anos, levanta a sua voz ao discursar bravamente para a cúpula das alterações climáticas pedindo por mudanças ambientais e lidera uma série de protestos ativistas. Ou quando a deputada mais jovem da América Latina se posiciona como feminista. Com apenas 19 anos, Ofelia Fernández é símbolo de uma geração ativamente ativista na luta contra o neoliberalismo, o individualismo e o mito da meritocracia. Em seus discursos durante a campanha ela perguntava: “O sistema político está pronto para entrarmos?”, e respondia em seguida: “Eu não me importo, porque forcemos a entrada.”.

Mantenho-me exultante quando uma mulher negra é eleita a mulher mais bonita do mundo. Zozibini Tunzi, Miss África do Sul, é a Miss Universo 2019 e em seu discurso de agradecimento ela fala como cresceu em um mundo onde uma mulher como ela, com tom de pele e cabelo como os seus nunca foi considerada bonita, e afirma que chegou a hora disso

acabar: “Eu quero que as crianças olhem para mim e vejam seus rostos refletidos no meu.”, ela diz. Ver mulheres negras ocupando espaços por tanto tempo negados a elas e possibilitar às meninas negras uma autoimagem positiva por meio da representatividade é revolucionário!

Como uma leitora adulta de literatura infantojuvenil que adentrou no mundo das letras a partir do amor pelas princesas dos contos de fadas e que por muito tempo não se questionou acerca do modo como os papéis destinados à mulher e ao homem se firmam por meio das representações articuladas nessas palavras-imagem, mais tarde, como pesquisadora da literatura infantojuvenil integrante do grupo de pesquisa Cartografias da Infância<sup>2</sup>, como feminista e mulher não negra, que ainda passa por um processo de constante releitura, questionamento e desconstrução, é que enxerguei a necessidade de analisar obras destinadas à infância e à juventude publicadas recentemente no mercado literário brasileiro que trazem marcadamente em suas propostas a desconstrução dos padrões estéticos e comportamentais comumente associados às personagens femininas, principalmente as princesas, observando como essas personagens redefinem protagonismos, deslocam posições e desestabilizam sentidos.

A partir da reflexão em torno de como essas representações dissidentes podem influir na formação tanto de meninas quanto de meninos, permitindo criar outro tipo de relação social entre os gêneros de forma a desconstruir as lógicas binárias e fomentar políticas interrogadoras, busco nesta dissertação fortalecer o debate acerca da importância da literatura infantojuvenil na formação do imaginário infantil, adotando um posicionamento crítico que visa explorar a literatura como espaço de identificação e construção de imagens transgressoras que alterem modos de olhar (Cf. hooks, 2019).

Para tanto, e mediante a minha impossibilidade em fazer um mapeamento de todas as obras literárias infantojuvenis contemporâneas que se propõem a romper com representações sexistas em torno do feminino, fui delineando um recorte de obras que me permitisse o aprofundamento das discussões e a análise crítica das mesmas. As práticas representacionais podem ser observadas nas obras escolhidas e a partir delas será feito um percurso interpretativo que busque analisar em que medida elas se afirmam em termos de qualidade literária e cumprem (ou não) as suas propostas em contemplar visualidades e textualidades contrahegemônicas.

---

<sup>2</sup> Projeto de pesquisa na área de Literatura Infantil e Juvenil, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, coordenado pela Profa. Dra. Mônica de Menezes Santos, que procura ler a contrapelo a literatura infantil e juvenil publicada no Brasil na contemporaneidade.

Com o termo *contrahegemônicas* aqui utilizado, refiro-me a representações femininas que interroguem os padrões de gênero a partir da criação de personagens que rompem com o lugar esperado para as mulheres nas histórias infantis, que conversam com temas que dizem respeito às mulheres na atualidade – a inserção feminina no mercado de trabalho e nas mais diversas profissões, a autonomia na tomada de decisões e uma fuga do lugar de fragilidade e passividade –, além da criação de personagens que trazem ideais outros de beleza que não se resumem ao padrão branco e eurocêntrico repetidamente reproduzido nas histórias de princesas.

Seis narrativas passaram a constituir o *corpus* da pesquisa, conforme apontarei detalhadamente a seguir. Todas as obras literárias escolhidas são de autoria feminina e foram publicadas no Brasil no período correspondente aos anos entre 2013 e 2018. As obras escolhidas são:

- *A pior princesa do mundo* (2015), escrito por Anna Kemp;
- *Porque só as princesas se dão bem?* (2013), escrito por Thalita Rebouças;
- *Meu crespo é de rainha* (2018), escrito por bell hooks;
- *Rainhas* (2018), escrito por Ladjane Alves Souza;
- *Histórias de ninar para garotas rebeldes* (2018) – volumes 1 e 2, escrito por Elena Favilli e Francesca Cavallo.

Para o desenvolvimento da pesquisa, adotei um posicionamento crítico a partir dos seguintes questionamentos: de que forma se realiza a rasura dos estereótipos comportamentais e físicos construídos em torno do ideal de princesa comumente associado aos contos de fadas nessas obras? A promessa de abarcar as diversas identidades femininas existentes na atualidade é cumprida no plano textual e imagético das obras analisadas? E quanto às meninas negras, que por muito tempo foram impedidas de ocuparem o lugar do encantamento devido a representações que não as elegiam como o ideal de beleza, têm conseguido se enxergar nessas novas propostas literárias? Qual a real importância de outros modos de performar o feminino estarem à disposição das crianças no mundo literário e do entretenimento? Em que medida tais obras ultrapassam o cunho mercadológico e didático-pedagógico e se afirmam em termos de qualidade literária?

Assim, o presente estudo se estrutura a partir do seguinte problema de pesquisa:

Acolhendo essas questões, e após a contextualização necessária ao início das discussões que se aprofundarão ao longo dos próximos capítulos, subsumida nestas considerações iniciais, fica o presente estudo estruturado da forma que explico a seguir:

## **I. Mulheres e poder: não nos contaram toda a história**

A partir de uma retomada do modo como as mulheres foram repetidamente representadas nos tradicionais contos de fadas, este capítulo destaca, inicialmente, o modo como essas representações formaram códigos de comportamento. Em seguida, com a finalidade de entender os mecanismos sociais que levaram à construção em torno da feminilidade ideal fortemente reproduzida nas histórias infantis, abordo como se deu a construção dos papéis sociais próprios ao feminino por meio das considerações de Silvia Federici em sua obra intitulada *Calibã e a bruxa – mulheres, corpo e acumulação primitiva* (2017), de forma a mostrar que as imposições destinadas ao feminino foram construções sociais instituídas principalmente a partir do estabelecimento do sistema capitalista, que significou para as mulheres um processo de degradação social e desvalorização com relação aos homens.

Abordo, em seguida, como a perseguição às mulheres e ao seu direito sobre seus próprios corpos atingiram seu ápice por meio da caça às bruxas, um massacre que ceifou a vida de milhares de mulheres e o momento histórico em que foi inscrito no imaginário popular a imagem da bruxa como uma mulher perigosa e que, devido à suas supostas habilidades mágicas, estaria fora de controle e pretensamente inclinada ao mal. As considerações seguem mostrando como a imagem da bruxa foi propagada historicamente por meio da literatura, sobretudo da literatura destinada à infância, ligando a personagem a tudo aquilo que as mulheres não deveriam desejar ser em oposição à personagem da princesa, o outro polo representacional que marca o modelo da feminilidade ideal. A discussão aponta o elo entre a construção social em torno dos papéis de gênero que marcou a história das mulheres e a criação de personagens femininas que inscreveram esses papéis no imaginário infantil.

Ainda nessa seção, o leitor é conduzido à subseção “A invenção da infância: a literatura infantojuvenil a serviço de objetivos didáticos e moralistas”, na qual se discute como a infância foi instituída como a fase da vida destinada à preparação das crianças, sua

formatação e moralização, e em como a família e a escola foram elegidas como as instituições responsáveis pela transmissão dos valores necessários a esses seres em formação. A subseção segue mostrando, por meio das considerações de Philippe Ariès (1978), historiador francês, como o modelo familiar e educacional burguês não alcançava a sociedade como um todo, principalmente no que diz respeito às meninas e mulheres.

Imersas num sistema opressor e excludente que lhes negava autonomia social e uma infinidade de direitos que alcançavam apenas os homens, as mulheres precisaram organizar-se politicamente para enfrentar as configurações sociais impostas e lutar pela libertação. Sob a subseção “Somos netas das bruxas que não conseguiram queimar: a formação de um movimento organizado de mulheres”, reflito sobre a formação do movimento feminista e busco estabelecer um panorama histórico sobre suas implicações e desdobramentos. Busco, ainda, localizar quando e como o conceito em torno do gênero foi incorporado aos debates feministas de forma a fundamentar uma teoria que permitisse às mulheres comprovar que as opressões vividas por elas não eram pré-determinadas pela biologia, como muitas correntes de pensamento buscaram comprovar.

A partir dos estudos de autoras como Guacira Lopes Louro (2008), Judith Butler (2003), Joan Scott (1986), Sueli Carneiro (2003) e Carla Akotirene (2018), busco, ainda nessa subseção, mostrar como o movimento feminista precisou passar por reconfigurações em seu interior para não hierarquizar as diferentes opressões vivenciadas pelas mulheres e considerá-las a partir das intersecções de gênero, raça e classe. O que direcionou as feministas à necessidade de se apropriarem de instâncias sociais como a literatura, levando a luta para o plano do terreno cultural e guiando o mercado literário a investir na publicação de histórias dissonantes.

Por fim, analiso as duas primeiras obras pertencentes ao *corpus* literário aqui analisado. Sob a subseção “Acordando as princesas e propondo novos finais felizes”, os leitores são apresentados aos livros *A pior princesa do mundo* (2012), de Anna Kemp, e *Por que só as princesas se dão bem?* (2013), de Thalita Rebouças. Ambas as obras trazem em suas propostas de escrita uma rasura do ideal de feminilidade construído em torno das princesas dos contos de fadas e mostram às/aos leitoras/es o quão enfadonho pode ser deixar o desenrolar das ações nas mãos de um príncipe. Ao analisá-las, a abordagem contempla o diálogo entre os planos verbal e visual, tomando como principal referência para a análise do plano visual a autora Sophie Van der Linden (2011).

## **II. Por uma educação feminista: (re)definindo possibilidades e potencialidades**

A terceira seção deste livro parte da ideia expressa em torno da *rebeldia* para analisar criticamente os dois volumes da obra literária infantojuvenil *Histórias de ninar para garotas rebeldes* (2016), de Elena Favilli e Francesca Cavallo, que trazem em suas propostas a propagação de histórias infantis cujas protagonistas são mulheres da vida real que foram pioneiras nas mais diversas profissões que sonharam em exercer. Cada obra traz cem histórias de mulheres que questionaram as imposições do sexismo e foram inspiradoras ao longo de suas vidas. Todas as ilustrações que dão vida às personagens foram produzidas por mulheres talentosas de todo o mundo.

Aqui, o conceito em torno do *empoderamento* estudado por Joice Berth na obra *O que é empoderamento?* (2018) é trazido ao debate para mostrar como práticas individuais e coletivas são capazes de gerar a confiança na própria imagem e romper com os processos de dominação que estabelecem padrões estéticos e comportamentais baseados na hierarquização das raças e dos gêneros, dividindo a sociedade em um grupo aceito e outro que não é aceito e que, como tal, deve ser excluído para que prevaleça o socialmente desejado. O empoderamento é abordado como uma prática aplicável que nos permite iniciar um processo de emancipação sociopolítica dentro de um sistema de opressão.

As discussões levantadas em torno do conceito de empoderamento levam os leitores a entenderem a importância do conhecimento como prática contra-hegemônica para resistir às imposições do sexismo, do racismo e das opressões de classe. Para tanto, é necessário ensinar a meninas e meninos o conceito de autonomia, tal como propõem as autoras Chimamanda Adichie, na obra intitulada *Para educar crianças feministas – um manifesto* (2017), e bell hooks, em *O feminismo é para todos* (2018), ao se referirem a uma educação feminista, essencial para a formação de uma consciência crítica desde a infância.

## **III. Pelo direito ao encantamento: desafiando os regimes hegemônicos de representação**

Diante de padrões inalcançáveis de beleza ditados a partir da branquitude e fortemente reforçados pela mídia e pela cultura popular, as meninas negras, para além da impossibilidade

de se sentirem representadas, foram levadas a acreditar que não podiam ocupar os lugares de protagonismo em novelas, filmes, propagandas e na literatura. É a partir de uma perspectiva interseccional, conforme proposto pelo feminismo negro, mais especificamente por Kimberlé Crenshaw em 1989, como aponta Carla Akotirene<sup>3</sup> (2019), que as discussões empreendidas nesta seção buscam não hierarquizar eixos de opressão ao levantar questões acerca dos processos de apagamento da personalidade que resultam do racismo estrutural e que vão desde as políticas de espaço e exclusão às políticas do corpo e do cabelo.

Por meio dos estudos de teóricas como Djamila Ribeiro (2018), Patrícia Hill Collins (1990), Joice Berth (2018) e bell hooks (2019), reflito sobre representatividade, lugar de fala, empoderamento e sobre a importância do feminismo negro para a formação desta e das próximas gerações na subseção intitulada “O pensamento feminista negro: abrindo espaço para imagens transgressoras”, ao passo que analiso criticamente as obras literárias *Meu crespo é de rainha* (2018), de bell hooks, e *Rainhas* (2018), de Ladjane Alves Souza, escolhidas por trazerem em suas propostas de escrita personagens femininas negras que ocupam o lugar do encantamento e que exaltam os traços da negritude.

*Meu crespo é de rainha* é a primeira obra infantil da autora, teórica feminista, artista e ativista social estadunidense bell hooks e celebra a beleza dos cabelos crespos e cacheados, enaltecendo a diversidade dos penteados e texturas afro. A obra *Rainhas*, por sua vez, é de autoria da baiana Ladjane Alves Souza e nos permitirá observar como nessa história infantojuvenil o contexto cultural e comunitário local vivido por diversas crianças negras baianas e brasileiras é retratado de forma a relacionar territorialidades e pertença, como propõe a autora.

Por ser uma pesquisadora de literatura infantojuvenil não negra falando sobre racismo, tomo emprestada a fala da antropóloga Lília Schwarcz quando questionada acerca de seu lugar de fala por ser também uma intelectual branca e, portanto, privilegiada socialmente ao estudar sobre o racismo no Brasil. Ela diz: “O lugar de fala existe. Esse é o meu lugar. Cabe a nós, que temos o privilégio de não precisar lutar para estar nesses espaços que estamos, considerar e deixar claro que esses são espaços de poder, de privilégios.”<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).

<sup>4</sup> Lília Schwarcz: 'O segredo é não transformar o adversário em inimigo'. *Jornal Correio*, Salvador, 1 out. 2019. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/lilia-schwarcz-o-segredo-e-nao-transformar-o-adversario-em-inimigo/>. Acesso em: 10/10/2019.



É a partir do reconhecimento de que a branquitude também é uma identidade e de que minha voz partilha desse lugar social de privilégio que enxergo a necessidade de me responsabilizar em questionar os sentidos e impactos da branquitude ao construir lugares de subalternidade para a exclusão dos corpos e, conseqüentemente, da estética negra. Desde as políticas urbanas até a repressão policial e a necropolítica, até os diversos modos como o racismo atua como delimitador dos espaços físicos e subjetivos possíveis para os corpos negros numa conjuntura social que insiste em afirmar que vivemos sob a falsa ideia de democracia racial.

Por acolher todas essas questões e me posicionar politicamente de forma a questionar as estruturas sociais que nos aflige cotidianamente por sermos mulheres, e por ter a minha trajetória acadêmica marcada pelo profundo desejo de empreender reflexões sobre políticas antirracistas na infância, é que pretendo, ao longo desse capítulo, demarcar as contribuições inegáveis das críticas do feminismo negro para que não hierarquizemos opressões, não entendendo-o, importa salientar, como uma complementação do feminismo dito “universal”, mas uma formulação própria a partir das necessidades, conhecimentos e políticas das mulheres negras que encontram na autodefinição um lugar de potência.

Não se trata apenas de criar novas formas de representação, mas sim de propiciar novos olhares, novos debates, novas possibilidades de ser e de escrever as suas próprias vivências de forma única. Lanço, por meio desta dissertação, um convite para que possamos colocar em questão as relações de poder que vivenciamos e enxergar na literatura um espaço para contribuir com a sua ruptura, por meio de obras literárias que falem sobre a ampla diversidade das configurações familiares, a pluralidade das profissões ministradas por mulheres, as múltiplas conquistas no que diz respeito à liberdade de escolhas, ao cruzamento de fronteiras e às constantes trocas mediante o que antes era indissociável, e também os conflitos que cada sujeito traz em si, os quais, por serem tão diversos e tão complexos, não podem continuar sendo enquadrados em representações que simplesmente não mais dão conta (ou que nunca deram) de nos descrever.

## **VI. Perdemos o medo da fala: caminhos de pesquisa**

Nesta seção, finalizo as reflexões empreendidas ao longo desta dissertação esboçando algumas das conclusões alcançadas a partir do estudo e da análise crítica das obras

pertencentes ao *corpus* teórico e literário aqui apresentado. Aponto, por fim, caminhos de pesquisa que podem ser seguidos futuramente quando dispuser de tempo hábil para dar prosseguimento ao estudo acerca de obras literárias infantojuvenis contemporâneas que rompem com os padrões de gênero e com o sexismo na infância.

## 2. MULHERES E PODER: NÃO NOS CONTARAM TODA A HISTÓRIA

*Aprendemos que inscrever as mulheres na história implica necessariamente a redefinição e o alargamento das noções tradicionais do que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva quanto as atividades públicas e políticas. Não é exagerado dizer que, por mais hesitantes que sejam os princípios reais de hoje, tal metodologia implica não só uma nova história das mulheres, mas uma nova história.*

Ann D. Gordon, Mari Jo Buhle e Nancy Schrom Dye, em “The Problem of Woman’s History”<sup>5</sup>.

Um universo de dóceis e bondosas princesas de pele branca como a neve, cabelos dourados como o amanhecer, suntuosos castelos e muita magia! Por mais distante da nossa realidade que esse cenário possa parecer, eis a simples descrição de um mundo que a grande maioria das garotas ocidentais conhece muito bem. As narrativas repetidamente contadas por meio dos contos de fadas nos apresentam princesas que ora permanecem presas no alto de uma torre, ora dormem um sono profundo que dura anos a fio, enquanto os príncipes saem por aí vivendo aventuras e lutando bravamente com dragões até que conseguem salvá-las com um beijo de amor verdadeiro. O final feliz para sempre de uma princesa você também já deve conhecer: o príncipe percebe que a sua personalidade gentil e beleza incomparável são o bastante para escolhê-la dentre todas as outras donzelas do reino, tornando-a sua esposa e, portanto, uma princesa.

Estabelecendo um paralelo da descrição acima com o modo como a sociedade espera que nós mulheres sejamos, não é difícil fazer aproximações e perceber semelhanças. Por muito tempo fomos confinadas ao espaço privado, ao cuidado do lar e da família, enquanto

---

<sup>5</sup> GORDON, Ann D; BUHLE, Mari Jo; DYE, Nancy Schrom. The problem of women’s history. In: CARROL, Berenice A. *Liberating Women’s History*. University of Chicago Press, 1984, p. 61.

aos homens sempre foram disponibilizadas inúmeras possibilidades de transitar livremente sem que deles fossem cobradas as mesmas obrigações. Enquanto as mulheres foram incentivadas a verem no casamento o futuro desejável como um espectro da felicidade, precisando possuir determinadas habilidades para estarem à altura de serem escolhidas por um “bom” cônjuge, aos homens foi permitido que destinassem uma fase de suas vidas ao autoconhecimento, sendo incentivados a conhecer várias mulheres antes de escolher aquela com quem casariam.

Desde as narrativas orais, contadas ao pé da fogueira ou em tabernas e quartos de fiar, aos contos assinados pelos Irmãos Grimm, Charles Perrault e Andersen, e suas sucessivas e variadas versões e recriações, até as glamorosas produções fílmicas, em sua maioria financiadas pelos estúdios Walt Disney, os contos de fadas se reinventam e se formatam de acordo com seus novos públicos. E, apesar das mudanças cada vez mais instantâneas que as novas tecnologias fornecem às crianças, muitas delas continuam a se encantar com as histórias sobre ogros, *trolls*, fadas madrinhas e carruagens mágicas. Até mesmo muitos de nós, adultos, nos encantamos quando nos deparamos com as histórias que nos marcaram na infância e que continuam sendo extremamente particulares por terem sido responsáveis por influenciar “valores, desejos, apetites e aspirações” (TATAR, 2013, p. 17).

Muito já se discorreu sobre o poder que as histórias lidas na infância têm de formar o mundo imaginário infantil e influenciar no mundo real da vida adulta. Quer tenhamos ou não consciência disto, os contos de fadas corroboraram códigos de comportamento e trajetórias de desenvolvimento, ao passo que forneceram um paralelo sobre o que acontece em nosso mundo. O poder dessas histórias se evidencia não apenas por meio das palavras, mas também por meio das ilustrações que as acompanham e que, de forma bastante marcante, se inscrevem no imaginário dos leitores, nele fixando representações que objetivam ir além do mero entretenimento.

Para entender os mecanismos sociais que fomentaram a construção em torno de uma feminilidade ideal – propagada propositalmente desde a infância por meio das obras literárias infantojuvenis –, bem como os motivos pelos quais essas representações ainda se mantêm à disposição de meninas e meninos, se atualizando em consonância com o desenvolvimento das mídias visuais e do próprio livro, é necessário percorrer a história observando-a a partir da ótica de estudos que evidenciam fatos silenciados e ocultados sobre as mulheres.

Produzir um *corpus* de literatura feminista a partir da necessidade de recuperação da história das mulheres foi uma das mais importantes intervenções do feminismo contemporâneo. Silvia Federici, intelectual e autora de, entre outras obras, *Calibã e a bruxa – mulheres, corpo e acumulação primitiva*, ao longo da sua trajetória como professora e pesquisadora se dedicou a percorrer a historiografia europeia a partir da perspectiva das mulheres e nos mostra como o sistema capitalista as confinou a um lugar de exclusão social e de controle.

A autora, como numa linha do tempo, retorna ao período feudal para chegar ao presente, de forma a localizar historicamente as origens das opressões que ainda hoje marcam o cotidiano feminino e pontuar as maneiras pelas quais as mulheres lutaram contra o sistema patriarcal e sexista que lhes foi imposto. Segundo a autora, é na luta antifeudal que se encontra o primeiro indício de mulheres se opondo à ordem estabelecida.

Durante o feudalismo, elas contribuía para a construção de modelos alternativos da vida comunal e passaram a desafiar as normas sexuais dominantes, buscando estabelecer relações mais igualitárias entre mulheres e homens. As mulheres não eram dependentes dos homens da sua família, já que tanto as servas quanto os servos estavam subordinados à figura dos senhores feudais, o que as deixava menos vinculadas às necessidades dos seus parentes do sexo masculino e lhes permitia o trabalho na terra e a possibilidade de obter o seu sustento independentemente dos homens, quadro que iria mudar drasticamente com a ascensão do sistema capitalista, onde elas seriam nomeadamente *livres*.

As mulheres trabalhavam nos campos, além de criar os filhos, cozinhar, lavar, fiar e manter a horta; suas atividades domésticas não eram desvalorizadas e não supunham relações sociais diferentes das dos homens, tal como ocorreria em breve na economia monetária, quando o trabalho doméstico deixou de ser visto como um verdadeiro trabalho (FEDERICI, 2017, p. 52).

Para além da relação estabelecida com os homens, as mulheres cooperavam entre si e formavam uma rede de sociabilidade que lhes permitia enfrentar juntas as opressões que tentavam lhes impor, embora a Igreja as exortasse a serem submissas mesmo mediante agressões físicas por parte dos homens. Essa comunhão entre mulheres enfraquecia quaisquer tentativas de dominação que tentassem lhes infringir.

Estabelecendo um contraponto entre o modo como essas descrições históricas fazem referência à relação mantida entre mulheres e o modo como somos incentivadas a nos vermos como concorrentes percebemos como a literatura infantojuvenil participou da promoção dessa competição. De forma recorrente, as personagens femininas nos contos de fadas disputam

entre si pela atenção do protagonista masculino, criando a concepção de que as mulheres devem batalhar umas com as outras, seja para obter o título de mais bela ou para ser a escolhida pelo príncipe. O que, como vimos, não tem nenhum paralelo histórico no modo como as mulheres se relacionavam entre si, sendo, portanto, uma construção que objetivava a divisão e o enfraquecimento das mulheres enquanto grupo.

Com a crescente comercialização da vida, no século XIII, as mulheres protagonizaram um movimento de êxodo do campo, sendo as mais numerosas entre os imigrantes nas cidades, onde também estavam menos subordinadas às figuras masculinas, já que nessa conjuntura social elas podiam viver sozinhas ou chefiarem as próprias famílias, formar novas comunidades e compartilhar as suas moradias com outras mulheres. Elas trabalhavam livremente como ferreiras, açougueiras, padeiras, cervejeiras, chapeleiras e comerciantes, profissões que posteriormente seriam consideradas como masculinas.

O que não passou despercebido para a Igreja, que prontamente liderou uma reação misógina para combater a autonomia social conquistada pelas mulheres, acusando-as constantemente de demonstrarem “indisciplina”, processo que foi definido pelos historiadores como “a luta pelas calças”. O clero, que há muito havia reconhecido o poder que o desejo sexual conferia às mulheres sobre os homens, tentou de forma persistente exorcizá-lo, relacionando o sagrado com a prática de evitar as mulheres e as relações sexuais.

Expulsar as mulheres de qualquer momento da liturgia e do ministério dos sacramentos; tentar roubar os poderes mágicos das mulheres de dar vida ao adotar trajes femininos; e fazer da sexualidade um objeto de vergonha – esses foram os meios pelos quais uma casta patriarcal tentou quebrar o poder das mulheres e de sua atração erótica (FEDERICI, 2017, p. 80).

À sexualidade das mulheres foi atribuído um novo significado associado à vergonha e à impureza, transformando-a num alvo de supervisão e num tema que necessitava ser confessado às autoridades religiosas. O matrimônio passou a ser declarado como um sacramento inviolável sob o qual também se impuseram regras e limitações acerca do ato sexual. A sexualidade, conforme nos esclarece Silvia Federici, se tornou uma questão de Estado.

Outra característica comum aos contos de fadas e que encontra origem histórica nessas descrições, já que o modo como as adversidades recaem sobre as princesas as mantêm resguardadas até o casamento, é a impossibilidade de escolha sobre com quem irão se casar

ou por quem irão sentir amor verdadeiro. São os personagens masculinos que as escolhem dentre uma infinidade de possíveis outras parceiras e que definem por vontade própria quando e em quais circunstâncias irão beijá-las, tendo total acesso aos seus corpos mesmo que elas estejam em sono profundo.

O controle sobre as mulheres passou a ser exercido também no que diz respeito à reprodução feminina, que foi transformada numa ameaça à estabilidade econômica e social. O conhecimento de métodos contraceptivos que faziam parte de uma herança imaterial das mulheres passada entre gerações, antes visto com indulgência pela Igreja que apoiava o controle da natalidade devido a razões econômicas, foi expressamente proibido, principalmente no período subsequente à proliferação da Peste Negra, doença que exterminou mais de um terço da população.

A institucionalização da prostituição com o estabelecimento de bordéis municipais e a legalização do estupro que degradou inúmeras mulheres foram práticas apoiadas pelas autoridades políticas e religiosas que, sob o pretexto de proteger a vida familiar e ser um remédio para a homossexualidade, empreenderam uma política sexual fragmentadora que objetivava dissolver os protestos dos trabalhadores descontentes com as condições de trabalho às quais estavam sendo submetidos e cooptar os trabalhadores mais jovens e rebeldes. Essas mesmas práticas foram, mais tarde, veementemente combatidas pela Igreja e pelo Estado, quando não mais encontravam-se a serviço dos seus interesses.

Com a instauração do capitalismo, o corpo passou a ser visto como máquina de trabalho, sendo o corpo feminino alvo de exploração por ser o único meio de reprodução da mão de obra capitalista – o que demandou, mais uma vez, esforços em destruir o direito das mulheres sobre os seus próprios corpos e sua participação no mercado de trabalho assalariado, uma vez que, agora confinadas ao lar e sendo atribuído ao serviço doméstico um caráter inato, a sua função na acumulação do capital desapareceria. O capitalismo criou uma acumulação das diferenças e divisões dentro da classe trabalhadora sob a forma de hierarquias de gênero que alicerçavam a dominação de classe.

[...] a importância econômica da reprodução da força de trabalho realizada no âmbito doméstico e sua função na acumulação do capital se tornaram invisíveis, sendo mistificados como uma vocação natural e designadas como “trabalho de mulheres”. Além disso, as mulheres foram excluídas de muitas ocupações assalariadas e, quando trabalhavam em troca de pagamento, ganhavam uma miséria em comparação com o salário masculino médio.

Essas mudanças históricas – que tiveram um auge no século XIX com a criação da figura da dona de casa em tempo integral – redefiniram a posição das mulheres na sociedade e com relação aos homens (FEDERICI, 2017, p. 146).

A transição do feudalismo para o capitalismo significou para as mulheres um processo de degradação social e desvalorização com relação aos homens mediante a divisão sexual do trabalho e do seu não acesso aos salários. A proibição da prostituição e a expulsão das mulheres de qualquer espaço de trabalho organizado foram medidas tomadas pelo estado capitalista de forma a confinar as mulheres ao cuidado do lar e da família, ou melhor, ao cuidado dos homens (o maquinário humano do sistema capitalista) e sua fixação no trabalho reprodutivo (de forma a prover a futura mão de obra do capital). A família tornava-se, portanto, a instituição mais importante para a apropriação e apagamento do trabalho das mulheres.

Novas medidas de vigilância foram adotadas para “zelar” pela gestação de forma a impedir quaisquer possíveis interrupções. Como exemplo, podemos citar a medida que instituía que cada mulher tinha que registrar obrigatoriamente a sua gravidez, sob a ameaça constante de ser sentenciada à morte caso seus filhos morressem antes do batismo após um parto às escondidas, não importando a causa da morte da criança. As parteiras, por sua vez, passaram por um processo de marginalização enquanto médicos homens tomavam os seus lugares nos partos, o que representou, de forma vívida, a perda do controle das mulheres sobre a procriação.

Expropriar as mulheres do saber reprodutivo, bem como do controle da sua sexualidade e reprodução, foram medidas tomadas pelo estado capitalista que relegaram a maternidade a uma condição de trabalho coercitivamente forçado, até então desconhecida em sociedades anteriores. Almejar o casamento como o único “final feliz” possível e aceitável, bem como a sua valorização como uma vocação, passaram a ser ensinamentos repetidos para as mulheres desde a infância, enquanto a incapacidade feminina em se manter e se sustentar sem a provisão masculina passou a ser alvo de pregações constantes, de modo que aquelas que ousavam subverter essa ordem ao tentarem viver sozinhas eram expulsas dos vilarejos.

As mulheres procuraram resistir a essa investida, mas, devido às táticas intimidatórias que os trabalhadores usaram contra elas, fracassaram. Aquelas que ousaram trabalhar fora do lar, em um espaço público e para o mercado, foram representadas como megeras sexualmente agressivas ou até mesmo como “putas” ou “bruxas” (FEDERICI, 2017, p. 189).

O termo *representação* é aqui compreendido como um modo de produção de significados na cultura que se dá pela linguagem e culmina nas relações de poder. Tomando

como base a análise de Stuart Hall (1997), é por meio do nosso sistema de representação que produzimos significado. Os significados são construídos, produzidos e são resultado de uma série de práticas de significações que os fixam em nosso imaginário e se inscrevem no real como regulador das práticas sociais. É por meio do sistema de representações que nos tornamos sujeitos culturais.

Os significados construídos em torno do que é ser uma mulher socialmente foram forjados durante séculos a partir de um sistema de representações criado por homens interessados, particular e politicamente, no enquadramento feminino dentro de um estereótipo de sujeição, ao passo que, inversamente, se pregava um ideal de masculinidade construído em torno de uma pretensa superioridade até que se tornassem modelos naturalizados aos quais todas as mulheres deveriam corresponder e obedecer.

Os estereótipos condicionam todas as características identitárias de determinado grupo a poucos atributos essenciais com a falsa justificativa de que esses seriam ditados pela natureza. Conforme explicita João Freire Filho, os estereótipos criam “um conhecimento intuitivo sobre o outro, desempenhando papel central na organização do discurso do senso comum” (FREIRE, 2004, p. 23).

O modo como os estereótipos em torno do feminino foram constantemente propagados e disseminados por meio de um sistema de representações mostra de que maneiras se instituiu uma ordem social que obrigava as mulheres a corresponderem às exigências desde muito cedo lançadas sobre elas, na medida em que ultrapassar esse modelo pré-estabelecido significaria ser rechaçada e punida socialmente. Assim, cânones culturais foram construídos em torno de uma acentuação das diferenças entre as mulheres e os homens de forma a evidenciar o modo como “necessitavam” do controle masculino. Um projeto social se instituía com o objetivo de deixar as mulheres sem autonomia ou poder social.

Durante os séculos XVI e XVII uma verdadeira guerra contra as mulheres se instaurou por meio da “caça às bruxas”, um massacre que torturou e assassinou centenas de milhares de mulheres sob a acusação de praticarem bruxaria. A população era incentivada a denunciar suspeitas de praticarem bruxaria e, uma vez sob suspeita, essa mulher era perseguida e acusada por fiéis e pelo ministro religioso. A perseguição como forma de controle social foi um projeto com alto nível propagandístico por meio do qual juizes, advogados, escritores e cientistas exigiram a punição severa das mulheres. A Igreja Católica exortava as autoridades a



procurarem e castigarem as supostas bruxas queimando-as vivas de forma que a sua carne apodrecesse antes de morrer.

O que podemos chamar de o maior genocídio já visto na história contra as mulheres foi um ataque à resistência que elas mostraram contra a instauração das relações capitalistas e contra as tentativas de controle exercidas sobre sua sexualidade, sua reprodução e seu poder de cura. A caça às bruxas foi o instrumento encontrado pelo Estado e pela Igreja para instituir uma ordem patriarcal que mantivesse as mulheres sob controle. O seu real interesse era eliminar formas generalizadas do comportamento feminino.

Há também, no plano ideológico, uma estreita correspondência entre a imagem degradada da mulher, forjada pelos demonólogos, e a imagem da feminilidade construída pelos debates da época sobre a “natureza dos sexos”, que canonizava uma mulher estereotipada, fraca do corpo e da mente e biologicamente inclinada ao mal, o que efetivamente servia para justificar o controle masculino sobre as mulheres e a nova ordem patriarcal (FEDERICI, 2017, p. 335)

Na imaginação popular, a bruxa começou a ser associada à imagem da mulher velha, representada pela literatura como uma mulher que conhecia o poder das ervas e das poções e que se alimentava de carne infantil ou a usava em seus feitiços, estereótipo que passou a ser popularizado principalmente nos livros infantis em oposição a outro modelo de feminilidade também constantemente propagado: a mulher e esposa ideal. Nesse outro polo de representação estava a mulher obediente, passiva, delicada, que pouco falava e demonstrava exímia dedicação às tarefas domésticas: as princesas.

A imagem da mulher, que de forma recorrente havia sido retratada como selvagem, incapaz de ser controlada, rebelde, sexualmente insaciável e com tendência à agressividade, passava a ser, no século XVIII, revertida para a imagem de uma mulher assexuada e dotada de um incrível dom maternal.

Para citar apenas dois exemplos que acredito serem facilmente evocados pelo nosso imaginário, lembremos-nos do conto *Cinderela* ou *A gata borralheira*, datado em 1697 na versão de Charles Perrault, em que a personagem é descrita a partir de sua personalidade gentil e obediente. Uma jovem que alegremente realiza todas as atividades domésticas impostas pela sua madrasta amarga e vingativa – a personagem feminina antagonista infeliz no amor e, por isso, cheia de amargura e hostilidade – enquanto cantarola com os pássaros e permanece demonstrando doçura e resignação mesmo mediante os constantes maus tratos

sofridos, até ser escolhida pelo príncipe para ser a sua futura esposa, o que lhe torna apta a finalmente ter um final feliz para sempre.

O outro conto é *A bela adormecida*, datado em 1812 na versão dos Irmãos Grimm, por meio do qual somos apresentados a uma protagonista feminina que, curiosamente, permanece em sono profundo durante todo o desenrolar das ações devido a um feitiço lançado sobre ela por uma bruxa, cujo efeito só poderia ser revertido por meio de um beijo de amor verdadeiro, dado no fim da história por um príncipe que ela nem mesmo conhece, sem o seu consentimento, e por quem ela passa a sentir devoto e inexplicável amor após acordar.

Não ter voz nem qualquer protagonismo no desenrolar das ações significava, nessas histórias infantis e para a sociedade, ser a mulher ideal. Representada a partir de uma beleza invejável – características brancas e europeizadas –, e de uma personalidade digna da admiração de todos, a princesa se contrastava com a personificação da bruxa: uma mulher que possuía um poder fora de controle comumente utilizado para o mal, que ia de encontro à “natureza” feminina por não possuir nenhum dom maternal e marcada pela feiura e pela velhice, ou seja, uma forma caricaturada de demonstrar tudo aquilo que nenhuma mulher deveria desejar ser.

A dualidade expressa entre a personagem da bruxa e da princesa foi construída em torno da oposição mal/bom e ensina que apenas o bom comportamento, que corresponde a estar sempre nesse espaço de sujeição, é capaz de conferir às mulheres um final feliz, que não raro depende de um homem em posição de poder para decidir se ela é ou não merecedora desse *ato de amor*.

Encontramos na versão de *O Pequeno Polegar*, escrita por Charles Perrault, datada no ano de 1697, outro exemplo acerca da representação feminina nas histórias infantis. No conto, os pais do Pequeno Polegar decidem abandoná-lo juntamente com os irmãos na floresta por falta de condições financeiras para alimentá-los. Ao longo da narrativa o leitor é apresentado a duas personagens femininas: a mãe das crianças abandonadas e a mãe dos filhos do ogro que mais tarde tentaria capturá-los. Ambas são retratadas de forma secundária no desenrolar das ações e aparecem submissas à figura do marido, sendo desconsideradas nas tomadas de decisões mesmo quando estas diziam respeito ao futuro dos seus filhos. Enxergar a mulher como mera coadjuvante e naturalizar abusos físicos e psicológicos por parte da figura masculina não aparecem no conto de forma suavizada, mas de forma direta. Um trecho em particular nos permite observar essas características no conto:

Quando estavam saciados, a lenhadora disse: “Ai de mim! Onde estarão nossos pobres filhos agora? Eles fariam uma boa refeição com os nossos restos. O que estarão fazendo agora naquela floresta? Ai, meu Deus, pode ser que o lobo já os tenha comido! Você é bem desumano em ter abandonado seus filhos”.

O lenhador acabou perdendo a paciência, pois ela repetiu mais de vinte vezes que eles iriam se arrepender e que ela tinha avisado. Ameaçou-lhe dar uma surra se não calasse a boca. Não é que o lenhador não estivesse ainda mais aflito do que a mulher, é que ela o atazanava, e ele era como muitos outros homens, que gostam muito das mulheres que dizem a coisa certa, mas que acham muito importunas as que querem ter sempre razão (PERRAULT, 1967, p. 273).

A partir dessa retomada da história, não é difícil perceber de que maneiras e com quais objetivos o ideal feminino de sujeição foi forjado durante séculos em oposição a um ideal de masculinidade ligado à superioridade e dominação até que se tornasse um modelo naturalizado. Vemos que o projeto de construção da feminilidade ideal foi forjado junto a outro projeto social que serviria ao propósito de ensinar a meninas e meninos desde as primeiras fases de suas vidas a segui-lo: a invenção da infância.

## **2.1 A INVENÇÃO DA INFÂNCIA: A LITERATURA INFANTOJUVENIL A SERVIÇO DE OBJETIVOS DIDÁTICOS E MORALISTAS**

Adultos e crianças, antes mesmo da criação dessas denominações, ouviam juntos os contos populares que eram contados de uma maneira bem diferente da que nós conhecemos até então. Pincelados de horror e carregados de um tom grotesco, esses contos ensinavam a todos que o bom comportamento nem sempre seria o suficiente para a obtenção de um final feliz. Cometer logros e ter esperteza poderia ser mais eficiente nesse sentido. As narrativas da tradição oral reproduziam um contexto social marcado por desigualdades, fome, violência e exploração sob as quais os camponeses na Idade Média estavam diariamente expostos.

Quando recolhidos da tradição oral por Charles Perrault, esses contos foram transcritos em sua obra intitulada *Contos da mamãe ganso ou Histórias do tempo passado com moralidades* e, como seu próprio nome sugeria, deles foram suprimidos alguns traços de violência, ao passo em que ganharam o tom de uma moralidade cristã que se desejava transmitir ao novo público ao qual se destinavam tais leituras, bem como ao novo modo de viver em sociedade que se desejava instituir. Conforme nos mostra Darnton (1989):

Perrault, mestre do gênero, realmente recolheu seu material da tradição oral do povo (sua principal fonte, provavelmente, era a babá de seu filho). Mas ele retocou tudo,

para atender ao gosto dos sofisticados frequentadores dos salões, *précieuses* e cortesãos aos quais ele endereçou a primeira versão publicada de Mamãe Ganso, seu *Contes de ma mère l'oye*, de 1697 (DARNTON, 1989, p. 24).

O fato de Perrault pertencer à religião católica e ser alto funcionário da corte de Luiz XIV mostra-nos que ele buscava transmitir, por meio de seus escritos, os conceitos que alicerçavam a sociedade e o estado, o que era passado de forma nítida por meio do modo como as histórias foram transcritas e da “moral” que cada uma delas trazia de forma prescritiva. Os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, por sua vez, em suas transcrições e recriações das histórias oriundas do conto popular, também buscaram agradar ao gosto da burguesia alemã, recuperando, no entanto, alguns dos elementos suavizados por Perrault, o que diferencia, em alguma medida, os contos de fadas franceses e os alemães.

Os contos transcritos da tradição oral, após as devidas modificações, passariam a ser lidos durante a infância: o período da vida destinado ao cuidado e à preparação para a fase adulta. A infância, tal qual a concebemos contemporaneamente, foi uma construção social que surgiu em meados dos séculos XVII e XVIII. Com o surgimento do capitalismo, a sociedade europeia presenciava um crescimento em diferentes âmbitos sociais e econômicos, o que, somado à decadência do poder rural, resultou numa reconfiguração da estrutura social e na intensificação da luta de classes já presente desde o período feudal.

Conforme nos conta Philippe Ariès (1981), em obra *História social da infância e da família*, as crianças, que durante a Idade Média eram vistas como adultos em miniaturas, possuindo os mesmos deveres e responsabilidades que todos os outros na comunidade independentemente de suas idades, o que incluía a necessidade de cumprir cargas de trabalho junto aos adultos, passaram a significar a possibilidade de mudança social, a promessa de um amanhã melhor, de ser o futuro da nação e de bem representar a família da qual faziam parte. Uma nova moral deveria distinguir a criança, ao menos a criança escolar, e separá-la: a noção da criança bem educada. Essa noção praticamente não existia no século XVI, e formou-se no século XVII. Sabemos que se originou das visões reformistas de uma elite de pensadores e moralistas que ocupavam funções eclesiásticas ou governamentais. A criança bem educada seria preservada das rudezas e da imoralidade, que se tornariam traços específicos das camadas populares e dos moleques. Na França, essa criança bem educada seria o pequeno-burguês (ARIÈS, 2006, p. 121-122).

A crença na possibilidade de crescimento econômico e mobilidade social levou a burguesia a preocupar-se com a preparação das crianças, que deveriam estar aptas para dar prosseguimento aos negócios da família e zelar pela posição social alcançada. Para tanto, seria necessária uma fase da vida destinada ao aprendizado e à proteção. Agora separadas dos adultos, as crianças deveriam ser ensinadas e moldadas. A instituição elegida como a principal

responsável pela transmissão dos valores morais e espirituais foi a família, que também precisou passar por alterações para servir ao propósito de zelar por esses seres em formação.

Tratava-se agora de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade. A criança era menos oposta ao adulto (embora se distinguísse bastante dele na prática) do que preparada para a vida adulta. Essa preparação não se fazia de uma só vez, brutalmente. Exigia cuidados e etapas, uma formação. Esta foi a nova concepção da educação, que triunfaria no século XIX (ARIÈS, 2006, p. 119).

A escola, diferentemente do que ocorria na época medieval, não mais se resumiria a uma sala livre de estudos para qualquer um que necessitasse aprender a ler, escrever, fazer contas ou orar. A educação ganhava um novo significado e, com ele, um novo modelo. A escolarização não mais ocorreria em contexto informal e, ao se institucionalizar, tornava-se obrigatório o ensino na infância. Além de serem ensinadas, as crianças seriam separadas em classes distintas, de acordo com as suas respectivas idades, e inseridas em um regime disciplinar rígido. A escola tornava-se um lugar de vigilância e enquadramento, e como bem sintetiza Michael Foucault (1987, p. 164), formou-se aí uma política das coerções, um trabalho sobre o corpo, seus gestos e seus comportamentos.

A literatura infantil surgiu como ferramenta pedagogizante para essa educação formal. Os contos populares perderam a resistência que se esperava passar por meio de suas tramas e passaram a servir ao propósito de transmitir os valores, condutas e ideologias cuja disseminação era conveniente à classe social que tinha o poder aquisitivo necessário para adquirir tais livros, um público essencialmente burguês.

O modelo familiar e educacional burguês, como já era de se esperar numa sociedade capitalista, não alcançava a sociedade como um todo, já que predominava um desejo de separação social. Ao Estado não interessava que todas as crianças tivessem direito e acesso à infância, como explica a professora e pesquisadora em literatura infantojuvenil Mônica de Menezes Santos:

Foram os meninos burgueses os primeiros a experimentar a infância, sobretudo porque essa nova classe, à época, podia investir tempo, afeto e dinheiro nos pequenos seres. O sentimento de infância com relação às crianças do povo, os filhos dos artesãos e dos camponeses, só emergiu quando se tornou necessário – com a industrialização acelerada – o investimento em força de trabalho especializada. Ou seja, o conceito de infância com relação às crianças burguesas implicava na sua preparação para assumir os bens da família e, no que diz respeito às crianças pobres, subordinava-se à sua utilidade como fonte de mão de obra barata (SANTOS, 2011, p. 25).

Para além da separação social movida por interesses econômicos e de classe, estavam os entraves baseados na diferenciação de gênero, que confirmam o modo como as mulheres eram vistas na sociedade da época e o que se esperava que fosse possível e alcançável para elas. As meninas foram as que mais tardiamente conseguiram experienciar a infância, conforme continua Santos (2011):

Apenas os meninos eram distinguidos pelo traje e aceitos nas escolas, enquanto as meninas continuavam em casa, vestindo-se como mulheres e participando da vida em comunidade da mesma maneira. Algumas se casavam a partir dos doze ou treze anos de idade, mas nem isso lhes dava qualquer tipo de distinção: elas continuavam inexistindo enquanto indivíduos. Mesmo após serem acolhidas na infância, as crianças do sexo feminino, e as mulheres de um modo geral, continuaram recebendo tratamento diferenciado com relação ao sexo masculino no que concerne à educação, ao trabalho e à possibilidade de fazer escolhas (SANTOS, 2011, p. 26).

Ao surgir como aliada da burguesia, a leitura não só fazia parte de um capital simbólico essencial para a classe, como a distinguiu das outras camadas populacionais e funcionava como um mecanismo ideológico que visava doutrinar as crianças burguesas aos ideais da classe. A literatura infantojuvenil se fundou como ferramenta de dominação e abriu mão da condição potencializadora desse indivíduo/leitor.

O fortalecimento dos conceitos em torno da infância, do ensino e das instituições que as regulamentavam, as mudanças na impressão das obras escritas com o advento e popularização da prensa tipográfica, e o incentivo da igreja, que via na prática da leitura uma possibilidade de facilitar a formação moral das pessoas, foram fatores que contribuíram para que a leitura se tornasse, nos séculos XVIII e XIX, uma prática social – além de ser uma opção acessível de lazer para os que estavam em seus lares e uma atividade lucrativa para os que se ocupavam em sua publicação e disseminação.

A literatura infantojuvenil também esteve incluída nesse movimento crescente, através do aumento do seu número de publicações e do público consumidor. Mas diferentemente de outras literaturas, que se tornaram uma opção de lazer, a literatura destinada à infância firmou cada vez mais uma estreita relação com a pedagogia, com o mercado e com a formação do leitor. Uma literatura escrita para um público específico, com um objetivo pré-estabelecido.

Assuntos como violência, discriminação, sexualidade, morte, racismo, dentre outros, foram (e ainda são) considerados tabus na infância, uma vez que as forças mediadoras que delimitam essa relação com a leitura – os pais, os editores, as instituições responsáveis pela educação – definem o que pode ou não ser acessado pelas crianças e quase sempre optam por

retratar um mundo homogêneo, ignorando a existência e a importância de dialogar sobre essas temáticas.

O modo como as relações de gênero e a representação feminina foram retratadas historicamente na literatura infantojuvenil, principalmente por meio dos contos de fadas, mostram que as meninas foram as mais fortemente disciplinadas e formatadas por essa literatura. O que não deve ser motivo de surpresa, já que, como vimos anteriormente, elas foram as que mais tardiamente puderam acessar a infância e, conseqüentemente, o mundo letrado. Recorro mais uma vez a Philippe Ariès, que nos explica:

Além da aprendizagem doméstica, as meninas não recebiam por assim dizer nenhuma educação. Nas famílias em que os meninos iam ao colégio, elas não aprendiam nada. [...] as pessoas se preocupavam muito com os meninos: “Os mais hábeis especialistas se aplicaram em fornecer regras sobre o assunto. Quantos mestres e quantos colégios vemos! Quantas despesas são feitas para a impressão de livros, as pesquisas científicas, os métodos de ensino das línguas, a escolha dos professores... Essas despesas demonstram a alta consideração em que se tem a educação dos meninos”. Mas as meninas! As mulheres eram semi-analfabetas. Criou-se o hábito de enviar as meninas a conventos que não eram destinados à educação, onde elas acompanhavam os exercícios devotos e recebiam uma instrução exclusivamente religiosa (ARIÈS, 2006, p. 126).

A extensão da escolaridade às meninas não se difundiria antes do século XVIII e início do século XIX e, durante muito tempo, as meninas foram educadas pela prática e pelo costume, muitas vezes em casas alheias a quem o trato doméstico era quase sempre visto como uma obrigação a ser naturalizada.

As personagens femininas demonstravam nitidamente como a sociedade vigiava e disciplinava as mulheres, que, afastadas do mundo literário, não podiam sequer ler quanto mais escrever personagens que fugissem em alguma medida do contexto social excludente no qual elas estavam inseridas.

Do mesmo modo, no contexto brasileiro, as representações referentes ao universo feminino mantiveram relegando as mulheres a papéis secundários e inferiorizantes, cujo objetivo era disseminar um modelo único de feminilidade marcado pela docilidade. No que se refere a uma literatura brasileira destinada ao público infantil, é apenas no início dos anos 1970 que o mercado editorial aumenta o investimento na publicação de obras destinadas a esse público. O período, que ficou conhecido como o *boom* da literatura infantil no Brasil, é marcado pela criação de programas governamentais de incentivo à leitura e pela subsequente disseminação de tais obras no ambiente escolar. Enquanto que, no meio acadêmico, iniciava-

se uma discussão em torno da relevância da inserção da literatura infantojuvenil como uma disciplina específica na grade curricular dos cursos da área.

A partir do estudo intitulado *Gênero em relevo: leituras para crianças e jovens* (2015), de autoria da pesquisadora Rosa Maria de Carvalho Gens, vemos que, mesmo com o crescente investimento na literatura infantojuvenil, as demarcações de fronteiras sociais e representacionais se mantiveram fortemente estabelecidas de forma a delimitar o que não é dominante em um sistema de valores acerca da masculinidade e da feminilidade.

A autora menciona algumas das obras literárias infantis que foram consumidas em larga escala pelo público infantojuvenil brasileiro e que foram escritas de forma a prescrever manuais de feminilidade e de masculinidade específicos, traçando modelos a serem seguidos. Dentre os livros citados na esteira dessas composições estão o *Livro das noivas*, datado de 1896, e o *Livro das donas e donzelas*, escrito em 1904, ambos escritos por Júlia Lopes de Almeida e pioneiros dessa vertente literária de uma escrita pedagogizante para meninas sobre os papéis do feminino na sociedade da época.

Outra obra bastante disseminada entre o público infantil foi *Coisas que todo garoto deve saber sobre garotas* (1992), escrito por Peter Corey, um livro destinado aos meninos (expressamente “proibido” para as meninas, a quem é atribuída a característica de “bisbilhoteiras”) e que traz em seu íterim a definição das diferenças entre meninos e meninas de forma a estabelecer como parâmetro o masculino, despotencializando o feminino. As fronteiras entre eles são constantemente sublinhadas a partir de um tom cômico, conforme nos mostra o grifo do livro realizado pela pesquisadora:

“Porém, nós, homens, gostamos das coisas simples e práticas, não gostamos? Pelo menos, até que uma garota chegue e se ofereça para deixar tudo aconchegante e confortável. O problema é que, justamente quando nos congratulamos por termos conseguido uma escrava, percebemos que na verdade nós somos os escravos, pois ela organiza nossa vida e nós só seguimos as ordens.” (GENS, 2015, p. 31)

As produções escritas pela autora Drica Pinotti somam-se a essa lista por serem verdadeiras receitas prescritivas de como exercer o “papel feminino”. A obra intitulada *De menina a mulher* teve três volumes publicados: *Tudo o que você precisa saber para sobreviver à adolescência e virar uma mulher de sucesso* (2001), *Tudo o que você precisa saber para trilhar os caminhos da moda e arrasar sempre* (2002) e *Tudo o que você precisa saber para ser popular, fazer amigos e manter relacionamentos* (2003). Obras como essas se popularizaram entre o público e ditaram por muito tempo o que era necessário para ser uma *mulher de verdade*, trazendo a visão de um mundo em que não há lugar para troca ou



deslizamento de papéis, onde as atividades de homem não podem (jamais) se confundir com as atividades de mulher, seja nos gostos, profissões ou traços da personalidade.

Gens (2015) estabelece, ainda no mesmo estudo, três tendências literárias em que as questões de gênero na infância e na adolescência se tornaram matéria de escrita. A primeira delas refere-se aos livros descritos como “manuais de instruções de uso”, que fazem uma separação expressa de atitudes masculinas em oposição fortemente demarcada a atitudes femininas:

Tais textos esgotam-se na ordenação e referencialidade, procurando conduzir a comportamentos considerados aceitáveis por uma classe cultural e/ou social. Expressam as diferenças entre os sexos configurados em formações culturais, definidoras de papéis específicos para homens e mulheres. Muitos deles trabalham com imagens antigas e ultrapassadas de mulher, apenas reproduzindo clichês (GENS, 2015, p. 143).

Numa segunda tendência de escrita, a autora aponta produções infantojuvenis que utilizam fatos comuns ao universo das crianças e dos adolescentes, mas que ainda incorrem na reprodução de características vistas como inatas e pertencentes aos gêneros em oposição. Nessa segunda via estão muitos dos livros paradidáticos, constantemente utilizados como suporte educacional nas escolas. Sobre eles, a autora escreve: “meninos aparecem em bandos, meninas aparecem sozinhas. E, quando o texto deseja revelar novos comportamentos e novos ares, muitas vezes termina na esfera do preconceito ou da superficialidade” (2015, p. 143).

A terceira e última tendência de escrita listada pela autora se refere a obras que propõem iniciar um processo de problematização desse ideal único de feminilidade por meio de personagens que rompem esses moldes pré-estabelecidos, demonstrando uma preocupação em não perpetuá-los: “A incerteza move os discursos, é no trânsito dos gêneros que se visualizam mudanças. O leitor situa-se nelas em posição interrogativa, deixando de lado a passividade das leituras” (2015, p. 144).

A sucinta genealogia da emergência do conceito de infância aqui apresentada tenciona refletir acerca das temáticas abordadas por meio da literatura infantojuvenil e sobre a necessidade de (re)pensar o modo como nela foram excluídos ou invisibilizados sujeitos sociais e os assuntos considerados inapropriados para a infância.

Como vimos, o modo como foram tratadas nas esferas literárias questões sobre raça, gênero e sexualidade reproduziam o modo como se pensava tais assuntos socialmente: o

negro constantemente negativado e estereotipado por meio de representações que reforçavam o racismo, e os padrões de gênero ensinando como exercer uma única feminilidade possível.

Às mulheres, e sobretudo às mulheres negras, para além da impossibilidade da escrita, se impuseram valores e padrões estéticos que construíram historicamente uma autoimagem totalmente distorcida em muitas gerações, que as mantiveram num grupo socialmente rejeitado e que favorecia (e ainda favorece) o entendimento de inferiorização que elas passavam a ter de si mesmas. Processo este que, inegavelmente, se dá desde a infância, seja por meio da constante reprovação dos adultos e até mesmo de outras crianças sobre suas características físicas, além das representações de si mesmas corroboradas por um único ideal do belo com as quais entram em contato.

Esse processo de discussão acerca das abordagens e papéis atribuídos aos personagens femininos e masculinos nas histórias infantis e na literatura como um todo não surge de modo natural, muito menos aleatório. É somente a partir da organização das ditas minorias sociais em torno dos movimentos de luta pela libertação, como o movimento negro e o movimento de mulheres, que os debates passam a ser permeados pelas questões de raça e de gênero.

Ao se apropriar da imagem da bruxa enquanto símbolo do poder feminino, ressignificando-o em prol da retomada dos direitos e conquistas roubados e negados às mulheres, o movimento feminista se constrói a partir de resistências e confrontos, mesmo mediante silenciamentos e repressões, e inicia um processo de releitura e reescrita das personagens e das histórias, como veremos de forma mais aprofundada a seguir.

## **2.2 SOMOS NETAS DAS BRUXAS QUE NÃO CONSEGUIRAM QUEIMAR: A FORMAÇÃO DE UM MOVIMENTO ORGANIZADO DE MULHERES**

O movimento feminista no Ocidente e no Brasil ficou conhecido por meio do que veio a ser chamado de *ondas*, embora diversas correntes critiquem o uso dessa terminologia<sup>6</sup>. A

---

<sup>6</sup> A terminologia “ondas” começou a ser utilizada para fins didáticos e recebe críticas por resumir um movimento contínuo de luta em prol da libertação feminina a momentos históricos de efervescência militante e/ou acadêmica, em que pautas e demandas das mulheres insurgiram e dominaram o debate. Muitas autoras e teóricas defendem a importância da menção das diversas teorias e movimentos feministas, cada um com suas especificidades, que existiram ao longo da história, o que não é feito em muitas abordagens sobre o tema.

primeira delas formou-se em torno do movimento sufragista na busca pela conquista do direito feminino ao voto, iniciado em 1890 e conquistado quarenta anos depois, em 1934, ano em que o voto foi finalmente estendido às mulheres por meio da constituição brasileira, tornando-se obrigatório dois anos depois. Lutar pelo direito de votar politicamente significava lutar pela cidadania, uma vez que não votar colocava as mulheres sob um *status* social de cidadãs de segunda classe, representadas exclusivamente pelos interesses e decisões masculinas. Outras frentes de batalha, não menos importantes e tão almejadas, eram também pautas de reivindicação, como o direito à educação, a condições dignas de trabalho e ao exercício da docência.

A segunda onda dos movimentos feministas nos países ocidentais ocorreu durante os anos 60 e 70 do século XX, marcada pela presença feminina constante nas lutas políticas e sociais, nas manifestações estudantis e no movimento operário. As mulheres já se expressavam publicamente, afirmando pertencerem a uma luta específica e organizada, uma luta feminista que questionava o sistema capitalista, as estruturas de poder e as teorias universais críticas.

O feminismo passou por divisões e possuiu vertentes coexistindo num mesmo momento histórico: um feminismo liberal ou burguês, que se envolveu na luta pelo direito ao voto e pelo acesso ao Ensino Superior; um feminismo anarquista, que se engajou na defesa do direito à educação e em questões como o direito de decisão sobre o próprio corpo e sexualidade; um feminismo que se aliou aos movimentos socialistas que lutavam pela formação de sindicatos e por melhorias em suas condições e jornadas de trabalho; um feminismo negro, que reivindicava a necessidade do reconhecimento da identidade da mulher negra como sujeito histórico e político e o seu direito de existir numa sociedade racista e sexista.

No Brasil, a segunda onda feminista se incorporou aos movimentos de oposição aos governos da ditadura militar e, mais tarde, aos movimentos em prol de uma redemocratização da sociedade brasileira, no início dos anos 80. As mulheres engajadas no movimento constataram a real necessidade de maiores investimentos em prol da produção de conhecimento e um maior incentivo a estudos e pesquisas que dessem visibilidade à mulher como agente social e histórico e fossem capazes de compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política sob as quais elas foram historicamente submetidas.

Acreditava-se que a partir desses estudos poderiam determinar possíveis intervenções para modificar as estruturas de dominação vigentes.

Muitas correntes de pensamento buscaram comprovar um determinismo biológico para as opressões marcadas pelas diferenças sexuais. Seja por meio da linguagem científica ou religiosa, o sexo anatômico foi constantemente acionado para justificar e determinar a posição de inferioridade do feminino com relação ao masculino como o destino natural da mulher.

Tornou-se, portanto, imprescindível para as feministas uma teoria que fosse capaz de comprovar que não eram as características anatômicas e fisiológicas as responsáveis pela conjuntura social da qual faziam parte, nem as desvantagens socioeconômicas analisadas de forma isolada o fator que validaria as desigualdades de gênero.

Quando o movimento feminista expôs preconceitos nos currículos, trabalhos produzidos por mulheres que haviam recebido pouca ou nenhuma atenção foram redescobertos. O movimento feminista se solidificou quando encontrou o caminho da academia. Nas salas de aula, jovens podiam aprender sobre o pensamento feminista, ler a teoria e a partir dela produzir pesquisas acadêmicas. Exigir respeito e reconhecimento para o trabalho acadêmico de mulheres e o fim do preconceito de gênero nos currículos e na pedagogia foi revolucionário.

No Brasil, o termo “gênero”, traduzido do inglês *gender*, passou a ser utilizado e incorporado aos debates feministas, os quais, buscando rejeitar um determinismo biologicamente justificado e acentuar o caráter social das distinções de sexo, alicerçaram o uso do termo a partir da década de 70. Mesmo com divergências acerca do seu uso e significação, era um consenso que esse conceito seria capaz de cessar com a pretensa equação de que um determinado sexo anatômico correspondia a desigualdades inatas e imutáveis. *Gênero* passa a referir-se a um conceito que abarca comportamentos, atitudes e traços da personalidade que a cultura inscreve sobre o corpo.

Muito especialmente a partir dos anos 1960, jovens, estudantes, negros, mulheres, as chamadas minorias sexuais e étnicas passaram a falar mais alto, denunciando sua inconformidade e seu desencanto, questionando teorias e conceitos, derrubando fórmulas, criando novas linguagens e construindo novas práticas sociais. Uma série de lutas ou uma luta plural, protagonizada por grupos sociais tradicionalmente subordinados, passava a privilegiar a cultura como palco do embate. **Seu propósito consistia, pelo menos inicialmente, em tornar visíveis outros modos de viver, os seus próprios modos: suas estéticas, suas éticas, suas histórias, suas experiências e suas questões. Desencadeava-se uma luta que, mesmo com distintas caras e expressões, poderia ser sintetizada como a luta pelo direito de falar por si e de falar de si. Esses diferentes grupos, historicamente colocados em segundo plano pelos grupos dominantes, estavam e estão empenhados, fundamentalmente, em se autorrepresentar** (LOURO, 2008, p. 20, grifo meu).

O uso do conceito de gênero dentro de uma perspectiva pós-estruturalista dos estudos culturais (Hall, 1997; Butler, 2003; Louro, 1997) implicou em visibilizar e questionar os modos de significação dos corpos e os discursos biologizantes que tentavam essencializar comportamentos e produzir discursos normatizadores e reguladores da sexualidade.

Apontando para um distanciamento das análises reducionistas dos papéis destinados à mulher, me aproximo de uma análise que entende que as instituições sociais e políticas, as leis, bem como todos os segmentos que regem uma sociedade são fundamentados em representações do masculino e do feminino com as quais entramos em contato e que, paralelamente, todas essas mesmas instituições são as responsáveis por sua constante produção, manutenção e significação.

Ao colocar o debate no campo do social, entende-se que é nele que se originam as relações desiguais entre os sujeitos. Ao entender que *papéis* ou *padrões* de gênero se referem às regras que uma dada sociedade destina a um indivíduo, que ditam o modo como ele deve se portar, e até mesmo suas preferências, obrigando-o a corresponder a expectativas desde muito cedo lançadas sobre seu corpo, tornou-se necessário analisar o gênero como marcador constituinte das identidades dos sujeitos – que, por serem plurais, de forma alguma poderiam ser estanques e permanentes, pelo contrário, se formam e se transformam a partir das constantes experiências pessoais que vivenciam.

O gênero também é representação e autorrepresentação, uma vez que é produto das mais diversas tecnologias sociais: discursos, epistemologias e práticas da vida cotidiana. Como bem sintetiza Teresa de Lauretis (1994), “o conjunto de efeitos produzidos em corpos, comportamentos e relações sociais” por meio de uma “complexa tecnologia política” (LAURETIS, 1994, p. 209)<sup>7</sup>.

Joan Scott (1986), teórica que propõe o estudo do gênero como categoria de análise histórica, identifica o gênero como uma primeira maneira de significar as relações de poder. Para reforçá-las, conceitos normativos colocam em destaque interpretações do sentido dos símbolos que buscam limitar e conter suas possibilidades metafóricas. Tais conceitos são

---

<sup>7</sup> LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLANDA, Heloisa Buarque (org). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

disseminados por meio de doutrinas educativas, religiosas, políticas e científicas que afirmam o sentido do masculino e do feminino, rejeitando e reprimindo qualquer possibilidade alternativa e instituindo papéis destinados a cada um dos gêneros.

A ênfase lançada sobre o gênero muitas vezes não se dá de maneira direta, porém, mesmo quando se dá de forma implícita, constitui uma dimensão decisiva na organização da igualdade e/ou desigualdade onde se firmam as estruturas hierárquicas baseadas em compreensões alicerçadas e pretensamente reproduzidas como naturais. As características estabelecidas em torno do que é necessário para estar numa posição dominante já estão pré-definidas e dadas como as únicas possíveis. Modificar, portanto, a organização das relações sociais implicaria numa mudança nas representações de poder. Sobre o assunto, a escritora Djamila Ribeiro, em seu livro *O que é lugar de fala?* (2017), comenta:

O que se quer com esse debate, fundamentalmente, é entender como poder e identidades funcionam juntos a depender de seus contextos e como o colonialismo, além de criar, deslegitima ou legitima certas identidades. Logo, não é uma política reducionista, mas atenta-se para o fato de que as desigualdades são criadas pelo modo como o poder articula essas identidades; são resultantes de uma estrutura de opressão que privilegia certos grupos em detrimento de outros (RIBEIRO, 2017, p. 33).

Os esforços feministas se direcionaram para a percepção de como a acentuação das diferenças entre mulheres e homens esteve a serviço da manutenção de um sistema patriarcal e para as maneiras de romper com a atribuição de um caráter positivista ou negativista associado ao feminino e ao masculino, compreendendo que estamos localizados em diferentes lugares e que, por isso, experienciaremos as estruturas sociais de diferentes formas.

Quando essas diferenças se transformam em desigualdades é que o discurso excludente que visa impossibilitar outras formas de posicionamento no mundo se legitima. A diferença só existe ou faz algum sentido quando se constitui como uma relação. Ela não pré-existe nos corpos dos indivíduos ou nas práticas que eles reproduzem de forma a ser prontamente reconhecida, mas é atribuída a determinado sujeito ou a uma determinada prática quando são colocados numa situação de comparação ou oposição a outro tomado como referência.

O poder político é um dos exemplos de espaço em que o gênero foi fator essencial para a sua concepção e legitimação. Para reivindicar o poder político, por muito tempo, o sujeito teria que ser masculino. Assim, o processo social das relações de gênero tornou-se

parte integrante do sistema de poder e mudar um desses aspectos ameaçaria o funcionamento de todo o maquinário envolvido no sistema social vigente. As estruturas de poder e os sistemas de subjugação permanecem sendo constantemente reforçados pelo sexismo e pela manutenção dos papéis de gênero.

Judith Butler, em *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (2003), discute sobre a fixação de uma identidade para a *mulher* quando, em 1990, o movimento feminista passava a falar em nome das *mulheres* apontando para a abrangência da categoria e respondendo a críticas sobre a falta de representatividade do movimento que propunha a libertação feminina, mas que não conseguia abarcar a totalidade de mulheres que não podiam ser suprimidas em apenas um significante. Ao tentar mostrar que a oposição *sexo versus gênero* orienta o pensamento ocidental, Butler se propôs a desconstruir a pretensa equação em que gênero corresponde a uma essência, uma substância.

Os padrões de gênero correspondem a uma hierarquia, e não a uma dualidade. A masculinidade não existe sem a relação de poder sustentada sobre a feminilidade. Dessa forma, não é apenas uma escolha individual, já que os sujeitos estão inseridos em um espaço corporal culturalmente restrito, de forma a performar as suas interpretações a partir das ordens existentes e de modo que as performances subversivas sejam vistas como um erro, um desvio a ser combatido.

O conceito em torno de *performance* é instituído por Butler (2003) para afirmar como ações sociais demandam uma repetição que expõe um conjunto de significados socialmente estabelecidos e legitimados. Corpos performam gêneros e o fazem pela repetição. Partindo do entendimento de que o sexo é natural e o gênero socialmente construído, se exclui da noção de gênero a concepção de que ele decorre do sexo e se contesta a arbitrária distinção sexo/gênero. A identidade dada pelo gênero, tal qual construído culturalmente, aproxima gênero de essência, de forma a tornar inexistente uma identidade de gênero por trás das mais diversas expressões de gênero.

Pensar o gênero como performance significa desconectá-lo da ideia de que um corpo só pode corresponder a apenas um gênero. A identidade é performativamente construída, e o corpo não é mais visto como um dado natural, mas como uma “superfície politicamente regulada”. Entendendo o corpo como cultural, assim como o gênero, se problematiza os limites de gênero e torna cultural, também, a vinculação do sexo a determinado gênero. (BUTLER, 1987, p. 145)

Assumir o gênero como performativo possibilita o entendimento de que não há uma essência ou identidade nos signos corporais e a pensar o sexo como anatômico, a identidade de gênero como uma construção social, e a performance de gênero como o que desestabiliza o binarismo sexo/gênero e o que permite que os sujeitos transitem fora do regime falso/verdadeiro, tornando frágil a normatividade em torno dos gêneros.

Partindo dos estudos de Simone de Beauvoir, em *O segundo sexo – a experiência vivida* (1949), ao afirmar que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher” para entender que nenhum destino biológico, psíquico ou econômico deve definir a forma assumida pelo feminino socialmente, e recorrendo às considerações de Butler (1998) para desestabilizar esse sujeito feminino construído a partir de uma relação de oposição e dualidade com o masculino, sendo sempre considerado como o *Outro*, compreendo que ser uma *mulher* pressupõe uma situação histórica vivida a partir de uma construção cultural instituída sobre os corpos sexuados que prescreve os lugares sociais destinados aos gêneros e estrutura como esses sujeitos devem ser culturalmente percebidos.

Ser fêmea é, de acordo com essa distinção uma facticidade que não tem em si nenhum significado. Ser mulher é ter se tornado mulher, ter feito seu corpo se encaixar em uma ideia histórica do que é uma “mulher”, ter induzido o corpo a se tornar um signo cultural, é ter se colocado em obediência a uma possibilidade historicamente delimitada; e fazer isso como um projeto corporal repetitivo que precisa ser ininterruptamente sustentado (BUTLER, 2019, p. 217)<sup>8</sup>.

No imaginário popular, os gêneros são substâncias que estruturam de forma espiritual e psicológica o sexo biológico. Como vimos, no entanto, o gênero é uma ficção social que só nos parece natural porque é permanentemente reforçado pelos discursos e práticas culturais e institucionais que o sancionam.

A essa altura, a partir desses questionamentos teóricos, os discursos feministas perpassavam a denúncia das opressões vividas pelas mulheres, e os textos acadêmicos questionavam o modo como se concebia o feminino socialmente a partir do uso do gênero enquanto ferramenta teórica, promovendo e propondo novos paradigmas. Aos poucos, os estudos e debates acerca das mulheres, suas necessidades, dificuldades e aspirações

---

<sup>8</sup> Texto originalmente publicado sob o título “Performative acts and gender constitution: an essay in phenomenology and feminist theory”, *Theatre Journal*, vol. 40, nº 4, dez, 1998, p. 519-531. Tradução de Pê Moreira.



acresciam-se. Já se falava acerca de suas condições de vida, se denunciava os silêncios nos registros oficiais devido ao sexismo e se pensava sobre o modo como as opressões sofridas eram corroboradas pelos livros didáticos e pela literatura. Na academia se falava sobre temas antes concebidos como “menores e desnecessários”: família, sexualidade, trabalho doméstico etc. a partir de diferentes vertentes teóricas e suas relações com outros campos do conhecimento, como a psicanálise, produzindo paradigmas feministas, tal como a teoria do patriarcado.

As mulheres voltaram a ocupar postos de trabalho por volta do século XX, em espaços como escolas e hospitais, mas ainda controladas e supervisionadas por homens, exercendo ocupações em torno do cuidado e da educação ainda marcados pela expressão “trabalhos de mulher”. Eram atribuídas às mulheres brancas e pertencentes às classes economicamente privilegiadas da população características como o cuidado proveniente do dom inato da maternidade, sendo a delicadeza e a fragilidade mantidas como justificativas para a dominação masculina. As mulheres das classes desprestigiadas, por sua vez, sempre trabalharam para sobreviver, sendo diariamente exploradas nas fábricas e indústrias e expostas a desgastantes jornadas de trabalho com uma remuneração inferior em comparação aos homens, mesmo que exercendo as mesmas atividades: “sofriam assim uma dupla opressão: como mulheres e como operárias”, conforme nos explica Ângela Davis, em *Mulheres, raça e classe* (1944):

Fora de sua esfera “natural”, as mulheres não seriam tratadas como trabalhadoras assalariadas completas. O preço que pagavam envolvia longas jornadas, condições de trabalho precárias e salários repulsivamente inadequados. A exploração que sofriam era ainda mais intensa do que a de seus colegas homens. Nem é preciso dizer que o sexismo emergiu como uma fonte de sobrelucro exorbitante para os capitalistas (DAVIS, 1944, p. 231).

As mulheres negras, além de lutarem para se tornarem livres da dominação sexista, buscavam se libertar, sobretudo, da opressão racista sob a qual estiveram expostas desde a escravidão, que as submetia a excruciantes jornadas de trabalho e que, mesmo após a abolição, as obrigava a continuarem assumindo a responsabilidade de garantir a sua sobrevivência e a de suas famílias, o que as levava a aceitarem serviços que as expunham e, entre outras violências, a abusos sexuais por parte dos patrões e desmandos de toda a família branca.

Sueli Carneiro, em seu artigo intitulado *Enegrecendo o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero* (2003), descreve como as mulheres negras foram afetadas por diferentes eixos de opressão e questiona esse feminismo que falava em nome dos direitos das mulheres exigindo o direito de trabalhar quando, em verdade, as mulheres negras sempre trabalharam e foram exploradas, grande parte das vezes, dentro das casas dessas mulheres que clamavam pela libertação feminina.

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando?

Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar. Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhozinhos e de senhores de engenho tarados.

São suficientemente conhecidas as condições históricas nas Américas que construíram a relação de coisificação dos negros em geral, e das mulheres negras em particular. Sabemos, também, que em todo esse contexto de conquista e dominação, a apropriação social das mulheres do grupo derrotado é um dos momentos emblemáticos de afirmação de superioridade do vencedor. Hoje, empregadas domésticas de mulheres liberadas e dondocas, ou de mulatas tipo exportação. Quando falamos em romper com o mito da rainha do lar, da musa idolatrada dos poetas, de que mulheres estamos falando? As mulheres negras fazem parte de um contingente de mulheres que não são rainhas de nada, que são retratadas como antimusas da sociedade brasileira, porque o modelo estético de mulher é a mulher branca. Quando falamos em garantir as mesmas oportunidades para homens e mulheres no mercado de trabalho, estamos garantindo trabalho para que tipo de mulher? Fazemos parte de um contingente de mulheres para as quais os anúncios de emprego destacam a frase: 'Exige-se boa aparência'. [...]

Portanto, para nós se impõe uma perspectiva feminista na qual o gênero seja uma variável teórica, mas como afirmam Linda Alcoff e Elizabeth Potter, que não 'pode ser separada de outros eixos de opressão' e que não 'é possível em uma única análise. Se o feminismo deve liberar as mulheres, deve enfrentar virtualmente todas as formas de opressão'. A partir desse ponto de vista, é possível afirmar que um feminismo negro, construído no contexto de sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas – como são todas as sociedades latino-americanas –, tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossa sociedade (CARNEIRO, 2003, p. 50-51).

Essa longa citação se justifica, pois nela encontramos uma das descrições mais importantes para a compreensão de como o racismo estruturou as hierarquias de gênero e em como o feminismo, ao se apropriar da categoria universalizante e essencialista em torno da *mulher* como o sujeito do movimento, promoveu uma falsa promessa de solidariedade política ao tornar visível essa categoria que não era representativa de todas as mulheres e que não se

esforçou em entender e lutar contra as categorias de opressão que perpassavam o gênero e que marcaram – e ainda marcam – cotidianamente as experiências de mulheres que não se sentiram representadas por um movimento que supostamente as incluía num projeto de libertação feminina.

Estabelecer uma categoria universal em torno da mulher pressupõe uma identidade estável pertencente a todas as mulheres que se baseia numa visão reducionista e cerceadora do gênero feminino ao passo que todas as diferenças constituintes de cada mulher individualmente são ignoradas, de forma que tornou-se necessário questionar tanto a noção de oposição entre os gêneros quanto a noção de identidade que está expressa nessa binariedade.

Foi preciso, então, repensar o movimento de forma múltipla, heterogênea e plural, entendendo como as estruturas culturais e políticas que atravessam as organizações sociais são determinadas e reproduzidas pelos indivíduos, de modo que situações individuais fossem colocadas num contexto social compartilhado. Além de promover a formação de laços de solidariedade entre mulheres a partir do pressuposto de que as dores e os silêncios vividos por elas afetam todas as mulheres, mesmo que de diferentes maneiras, transformando o pessoal em político e expandindo o próprio significado em torno do termo *político*. Ações ainda necessárias e que necessitam de constantes reflexões e atualizações.

A libertação feminina passou a ser analisada a partir dos três eixos de opressão indissociáveis entre si: gênero, raça e classe, compreendendo o racismo, o capitalismo e o cisheteropatriarcado como modeladores das subjetividades e das experiências dos indivíduos. Evocando o conceito da interseccionalidade, cunhado por Kimberlé Crenshaw em 1989 e alicerçado como metodologia pelo feminismo negro, que desde as suas origens se posicionou de forma contrária às diversas formas de opressão tanto no que se refere às suas próprias vivências quanto com relação às vivências das feministas brancas, recorro à obra intitulada *Interseccionalidade* (2018), escrita por Carla Akotirene, para compreender de que maneiras a exposição aos preconceitos e às opressões que estruturam a nossa sociedade tornam fluidas as identidades subalternas de forma que todo sofrimento esteja ligado às estruturas sociais, não tendo como hierarquizá-los.

A terceira onda dos feminismos perdura até os dias atuais e, ao abdicar da estrutura universalizante da categoria mulher, busca analisar as diferentes opressões impostas às mulheres considerando as intersecções raça, orientação sexual, identidade de gênero, e questiona de forma veemente os modos de representar o feminino por meio de estereótipos

reforçados constantemente pela mídia e pela linguagem, bem como rejeita e combate o modo como o capitalismo continua impondo a subjugação às mulheres.

Ao concluir que a relação entre gênero e educação é intrínseca, uma vez que educar fomenta um conjunto de forças e estratégias por meio das quais se busca transformar e enquadrar o sujeito, os feminismos perceberam que o acesso e o controle aos espaços culturais como a mídia, a televisão, a literatura, os currículos escolares e universitários eram fundamentais para a propagação de representações dissonantes. A voz ouvida até então era uma voz branca, masculina e heterossexual, por meio da qual foram construídas verdades universais com impactos para todos, sem exceção. Apropriar-se dessas instâncias culturais e nelas inscrever as suas próprias representações se tornou uma meta necessária. A luta passava então a ocorrer no plano do terreno cultural, de forma a modificar a atribuição de significados nas relações de poder.

A legitimação acadêmica foi crucial para o avanço do pensamento feminista, mas percebeu-se que o pensamento feminista que surgiu da teoria foi escrito exclusivamente para o público acadêmico. Era como se pensadoras tivessem se unido formando um grupo de elite que escrevia uma teoria que era compreendida apenas por quem fizesse parte dele. Era necessário criar uma literatura que ajudasse a informar uma multidão, em diversos estilos e formatos, principalmente voltados à cultura jovem. Eis a principal tarefa do movimento feminista contemporâneo.

### **2.3 ACORDANDO AS PRINCESAS E PROPONDO NOVOS FINAIS FELIZES**

Muitas são as maneiras de se trabalhar a autodefinição, e a principal delas é a imagética. A literatura infantojuvenil é uma excelente ferramenta para a propagação dessas imagens. Tanto nas produções literárias quanto nas produções fílmicas que popularizaram as animações dos contos de fadas, as personagens femininas foram, progressivamente, passando por transformações no modo como questionavam padrões comportamentais e estéticos antes naturalizados. As princesas contemporâneas aos poucos passaram a ser recriadas, demonstrando, no mundo animado e literário, as mudanças que se buscava no mundo feminino da vida real.

Produções literárias e fílmicas infantis e juvenis que fogem à especificidade didático-moralista do gênero tanto no que tange aos temas abordados quanto à forma rasuram

lugares sociais antes marcados pelo racismo e pelas imposições do sexismo e são apresentadas a leitores, que rompem com os limites pedagógicos estabelecidos no ato da leitura pensada para a infância e para a adolescência desde os seus inícios e encontram, por meio dessas personagens, um mundo de possibilidades. As personagens femininas, principalmente as princesas, têm sido nessas obras as principais – senão as únicas – responsáveis pelo desfecho de suas histórias e pelos seus próprios finais felizes.

Outras marcas das produções contemporâneas dizem respeito aos limites do literário, já que esses jovens leitores encontram produções cada vez mais abertas às suas interferências, que dialogam com outras artes e disciplinas e que brincam com o suporte livro (álbuns, *pop-ups*, livros brinquedos, livros interativos etc.). Mais do que isso, o mercado literário infantojuvenil contemporâneo tem sido marcado por autores que não se colocam num lugar de superioridade com relação ao público a que se destinam suas obras, não presumindo o público infantil como especial ou “menor”. Pensamento que levou – e ainda leva – muitos autores a incorrerem na fatalidade pedagógica comum aos textos destinados à infância. (SANTOS, 2017)

Junto a esses diversos modos possíveis de se construir identidades, se evidenciaram o alargamento nos espaços discursivos, a crítica à colonialidade do saber e o entrecruzamento de meios e suportes que favoreceram a discussão e a disseminação de novas representações.

Possibilitar às mulheres uma autodefinição positiva desde a infância rejeita completamente a ideia de que aqueles que falavam e escreviam por (e para) elas o fizeram por possuírem autoridade para fazê-lo. Fazer ecoar outras vozes e contar outras histórias validam o seu poder enquanto sujeitos e possibilitam a confiança na própria imagem.

No mundo cinematográfico, posso citar como exemplo dessas novas representações a personagem Tiana, que em 2009 ganha vida na animação *A princesa e o sapo*. Uma protagonista negra, imersa num contexto familiar positivado e que sonha, desde a infância, não com um príncipe ou com o casamento, mas em ser proprietária do seu próprio restaurante, sonho partilhado com seu pai, que a orienta a trabalhar para realizá-lo, não se esquecendo do que é mais importante: o amor como uma escolha, e não como um destino. Apesar de ainda apresentar de modo suavizado os traços da negritude da personagem, que contracena com a princesa da história – uma menina branca e com padrões estéticos europeizados –, Tiana rompe com a concepção de que uma menina negra e pertencente a uma classe econômica menos favorecida não pode ocupar o lugar do encantamento. Como desfecho, ela se torna

uma princesa ao se casar com o príncipe, mas realiza seu sonho sem depender unicamente do personagem masculino para que ele se concretize.

Outro exemplo é a Merida, personagem que em 2012 protagoniza *Valente*, uma princesa que não demonstra interesse em se encaixar no lugar social esperado para ela, seja no modo de se sentar, de se portar, ou de se vestir. A personagem possui habilidades de luta e, quando confrontada com o casamento arranjado que tentam lhe impor, duela com seus pretendentes pela sua própria mão e pela possibilidade de definir o seu próprio futuro.

**Figura 1: Tiana<sup>9</sup>**



**Figura 2: Merida<sup>10</sup>**



Ainda na esteira das produções fílmicas, recentemente o público infantojuvenil foi apresentado a mais duas histórias que marcam as mudanças na criação das personagens femininas por meio das princesas. As personagens Elsa e Moana, respectivamente pertencentes às histórias *Frozen: uma aventura congelante* (2014) e *Moana: um mar de aventuras* (2017), trazem protagonistas femininas fortes que desconstruem o prestigiado final feliz para sempre construído em torno de um único ideal de amor verdadeiro e de um

---

<sup>9</sup> Disponível em: <http://sonhandocomcores.blogspot.com/2010/07/princesa-e-o-sapo-disney-2010.html>. Acesso em: 14/12/2019.

<sup>10</sup> Disponível em: [https://disneyprincesas.fandom.com/pt-br/wiki/Princesa\\_M%C3%A9rida](https://disneyprincesas.fandom.com/pt-br/wiki/Princesa_M%C3%A9rida). Acesso em: 14/12/2019.

personagem masculino responsável pelo desenrolar das ações. O amor verdadeiro em *Frozen* é o amor entre duas irmãs, enquanto Moana traz a história de uma tribo motunui da Polinésia e é a escolhida pelo oceano para salvar o seu povo.

**Figura 3: Elsa e Anna<sup>11</sup>**



**Figura 4: Moana<sup>12</sup>**



No mundo digital, o constante compartilhamento de textualidades que apontam para as mudanças anunciadas no espaço representacional literário mostra como a literatura infantojuvenil vem, contemporaneamente, extrapolando os limites do livro físico e como tem reivindicado cada vez mais lugares outros de protagonismo feminino.

**Figura 5: Imagem retirada das mídias sociais: “Uma princesa que se salvou sozinha”.<sup>13</sup>**

---

<sup>11</sup> Disponível em: <http://pt.fanpop.com/clubs/frozen/images/39135031/title/elsa-anna-photo>. Acesso em: 14/12/2019

<sup>12</sup> Disponível em: [https://disney.fandom.com/pt-br/wiki/Moana\\_\(personagem\)](https://disney.fandom.com/pt-br/wiki/Moana_(personagem)). Acesso em: 14/12/2019.

<sup>13</sup> Disponível em: <https://twitter.com/i/events/1022936579369828354>. Acesso em: 14/12/2019.

ERA UMA VEZ  
UMA PRINCESA  
QUE SE SALVOU  
SOZINHA

FIM



Na impossibilidade de fazer um mapeamento que me permita abarcar todas as produções literárias infantojuvenis publicadas contemporaneamente no mercado editorial brasileiro que trazem em suas propostas a rasura, em alguma medida, do papel da princesa, optei, nesta seção, por focar em duas delas, pois as considero representativas dessa tendência literária não só por criarem novas personificações femininas, mas por proporem um posicionamento discursivo capaz de contestar as representações hegemônicas. A partir do exercício interpretativo dessas obras, irei discutir em que medida elas se afirmam em termos de qualidade estética e possibilitam diálogos durante a mediação literária. As duas obras escolhidas são *A pior princesa do mundo* (2015), escrita por Anna Kemp, e *Por que só as princesas se dão bem?* (2013), de autoria da brasileira Thalita Rebouças.

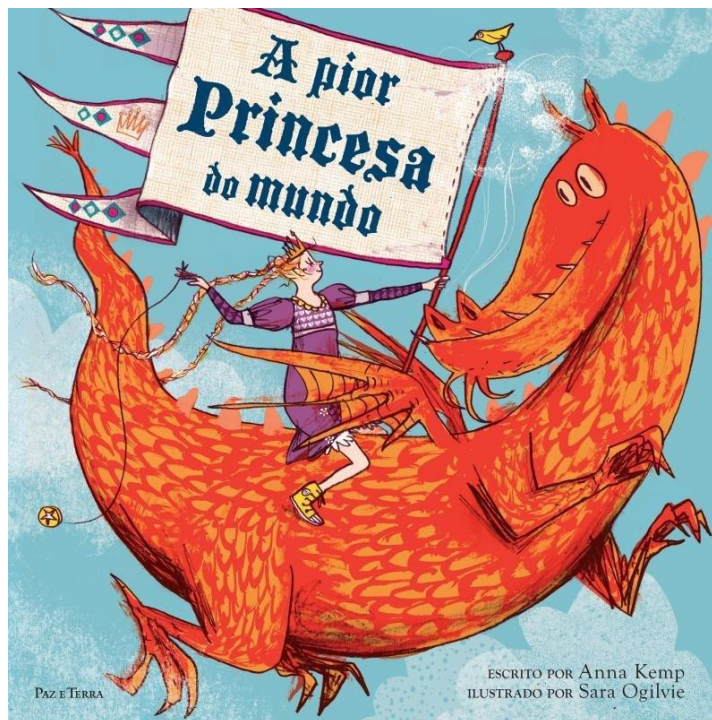
Publicado originalmente na Grã-Bretanha em 2012, a edição brasileira de *A pior princesa do mundo* é ilustrada por Sara Ogilvie<sup>14</sup> e tem sua primeira publicação em 2015 com edição da Paz e Terra e tradução de Marília Garcia, doutora em letras e poeta. Iniciemos o percurso analítico da sua textualidade.

---

<sup>14</sup> Sara Ogilvie nasceu na Escócia, em 1971, e já teve seus trabalhos exibidos em todo o Reino Unido, EUA, Canadá, Polônia, Japão, Coréia, França. Já ganhou inúmeros prêmios por suas ilustrações, que aparecem em editoriais, design e publicidade. Na literatura infantojuvenil, além de *A pior princesa do mundo*, ela também ilustrou outros livros da escritora Anna Kemp, como *Cachorros que não dançam balé* e *Rinocerontes não comem panquecas*. A ilustradora mantém ativo um site para quem deseja saber mais sobre o seu trabalho: <http://www.saraogilvie.com>.



**Figura 6: capa A pior princesa do mundo (edição brasileira)**



Lançando um primeiro olhar sobre a capa da obra, o leitor encontrará uma ilustração que rompe imediatamente com a imagem que se espera ao mencionar uma história de princesa. Montada no dragão, que comumente representa o perigo do qual os príncipes devem resgatar as princesas nos tradicionais contos de fadas, a protagonista dessa narrativa demonstra estar completamente confortável em voar sobre ele. Carregando uma bandeira com a inscrição que dá nome à obra, a personagem parece orgulhosa em receber o título de pior princesa do mundo.

O colorido da ilustração completa a cena dando destaque para a vestimenta da princesa, que, ao invés do prestigiado sapatinho de cristal, aparece de tênis amarelo, vestido curto e cabelo desgrenhado ao vento. O dragão, por sua vez, não parece representar quaisquer perigos para ela, pelo contrário, também é representado de modo muito satisfeito em voar na sua companhia. A sinopse trazida no posfácio do livro confirma a proposta da autora em criar uma personagem que rasura o ideal de princesa construído em nosso imaginário através dos contos de fadas:

Cansada dessas princesinhas bobas? Enjoada de tantos contos de fadas e príncipes que salvam princesas? Querendo uma princesa com um pouquinho mais de animação? Então este livro é perfeito para você. Esqueça os lindos vestidos, casamentos de contos de fadas e bailes monumentais. O negócio da princesa

Soninha é aventura, brincadeira e arranjar amigos bem diferentes. Ela é mesmo a pior princesa do mundo! (KEMP, 2015, posfácio da obra).

Bruno Bettelheim, autor da obra intitulada *A psicanálise dos contos de fadas* (2010), afirma que as crianças tendem a demonstrar predileção pelos personagens com os quais mais se identificam. Quanto mais acessível um personagem, segundo o autor, mais fácil é o processo de identificação da criança com ele. Bettelheim baseia essa afirmação na crença de que a criança tenderia a se identificar grande parte das vezes com o herói, no entanto, muitas crianças dizem preferir o vilão, o que ocorre também quando as personagens são femininas. Tal fato pode ser justificado tendo em vista as representações passivas e com pouca profundidade de tais personagens que se formaram por meio dos contos de fadas.

Escrever um livro como *A pior princesa do mundo* e criar uma protagonista que tem como principais interesses viver aventuras, fazer amigos e se divertir a torna extremamente acessível a meninas e meninos que compartilham dessas mesmas aspirações. A autora da obra parece partilhar da opinião de que as “princesinhas bobas” salvas por um príncipe não é mais a única representação feminina capaz de chamar a atenção das meninas na contemporaneidade. Mais do que esperar pelo príncipe, personagens como a princesa Soninha conversam com temas que dizem respeito às mulheres de hoje: trabalho, amor, tomada de decisões, família, e trazem ao leitor traços físicos que evidenciam padrões antes rejeitados.

Lançando um segundo olhar, desta vez mais atento, para a capa da obra, o leitor consegue realizar inferências acerca dos sentidos existentes em ser “a pior princesa do mundo”, afirmação que se baseia numa comparação entre a princesa Soninha, protagonista da referida obra, e modelos de princesas que precedem a personagem. Ser a pior princesa do mundo, como veremos, não necessariamente implica em algo negativo, muito pelo contrário, e Soninha com certeza já entendeu isso!

O famoso *Era uma vez* dá início à narrativa e traz ao leitor a imagem da princesa Soninha esperando o príncipe que ela acredita estar a caminho para resgatá-la. Nas duas primeiras páginas do livro encontramos o que Sophie Van der Linden chama de “imagens sangradas” (LINDEN, 2011, p. 74), ilustrações que se estendem para além dos limites da página dupla, preenchendo integralmente o espaço da página de forma que o próprio texto se torna discreto e o suporte se torna uma moldura sobre a qual se estendem as representações.

### **Figura 7: A pior princesa do mundo (ilustrações internas)**



A partir de Linden (2011), podemos iniciar a análise das ilustrações trazidas na referida obra a partir das noções de campo e extracampo, sendo o campo a superfície da representação delimitada pela moldura e o extracampo esse outro espaço que nos é sugerido, e que embora não representado, existe potencialmente. Essa característica estará presente em diversas ilustrações ao longo da narrativa e convida o leitor a imaginar aquilo que o livro não apresenta, mas que está no campo de percepção durante o ato de leitura. Van der Linden escreveu:

Algumas imagens apenas sugerem esse extracampo, ao passo que outras forçam sua existência imaginária por meio de linhas de fuga, objetos “cortados” pela moldura, portas ou janelas abertas, reflexos de espelhos etc. A partir das indicações oferecidas por uma imagem, o espectador efetua todo um trabalho de reconstrução em função tanto dos dados visuais da imagem quanto da sua própria elaboração mental, que depende das convenções, das referências culturais e de sua experiência pessoal (LINDEN, 2011, p. 77).

A ilustradora brinca com o leitor, que, de forma inconsciente, elabora mentalmente o extracampo e olha para a paisagem junto com Soninha avistando montes e colinas que se espraiam para além dos limites do castelo e que não estão inteiramente ali representados, permitindo que o leitor crie por meio de sua imaginação a sua própria ideia do que está além das páginas.

**Figuras 8: Soninha espera mil anos a fio**



Respondendo ao que se espera de uma princesa, Soninha vivia sozinha num castelo até que o príncipe a resgatasse daquele confinamento, pelo menos assim prometeram os contos de fadas lidos por ela (técnica metaliterária utilizada pela autora). A princesa se questiona sobre essa longa espera: “*Já esperei mil anos a fio, Meu coração está vazio*”. A ilustração aponta para o modo como os livros lidos pela protagonista lhe prescreveram ensinamentos sobre como ser uma princesa. A ilustradora brinca com as repetições trazidas nessas histórias ao retratar numa das páginas livros que contêm fórmulas exatas sobre a causalidade do desenrolar das ações nos contos de fadas (figura 9).

**Figuras 9: fórmulas dos contos de fadas**





Li os contos de fada,  
Sei como eles são,  
Minhas longas tranças  
Chegam a tocar o chão.  
Eu só queria mesmo um namorado,  
Poder viajar  
E mudar de penteado.

Então . . .

O trecho transcrito abaixo mostra como o tempo de espera pelo príncipe é longo e enfadonho e faz referência a outro conto de fadas ao mencionar que os cabelos da princesa, de tão longos, chegam a alcançar o chão, característica que aparece no conto *Rapunzel*, o que permite que o leitor acesse esse conhecimento que antecede a leitura da obra e que pertence (ou não) à sua bagagem literária.

Li os contos de fadas,  
Sei como eles são,  
Minhas longas tranças,  
Chegam a tocar o chão.  
Eu só queria mesmo um namorado,  
Poder viajar  
E mudar de penteado (KEMP, 2015).

A vontade da personagem, no entanto, contradiz o que geralmente se espera de uma princesa e introduz ao leitor o que a diferencia das princesas marcadas em nosso imaginário. Visivelmente entediada, ora jogada numa cadeira com uma postura desleixada, ora sentada em cima dos livros cujos ensinamentos teriam lhe mostrado o necessário para corresponder ao título que possui, as ilustrações confirmam a impaciência da personagem mediante o longo tempo de espera presa no castelo a partir de recursos como desenhos de teias de aranha que metaforizam a passagem do tempo. Descrever essa espera, desse modo, rompe com o que comumente se lê nos tradicionais contos de fadas dos quais são suprimidas toda e qualquer menção acerca de qualquer incômodo que essa espera pelo príncipe poderia causar.

**Figura 10: A chegada do príncipe**



Nas páginas seguintes somos apresentados ao príncipe, que chega ao castelo devidamente caracterizado com sua armadura, espada e montando seu cavalo – cuja expressão, preciso mencionar, é de desconfiança ao olhá-lo – e que finalmente surge para salvar a princesa: “*Princesa linda, docinho de coco, eu vim lhe tirar desse sufoco*”, ele diz. Mais uma vez, a disposição da ilustração torna o livro aberto às contribuições imaginativas do leitor, que encontra uma breve indicação do castelo e é convidado a imaginá-lo em sua totalidade.

Na sequência narrativa encontramos imagens que se relacionam a fim de demonstrar uma progressão temporal durante o caminho percorrido pelo príncipe e os perigos enfrentados por ele até chegar ao castelo. Enquanto o plano verbal descreve feitos heroicos vivenciados pelo príncipe, as visualidades o confrontam numa função de revelação (LINDEN, 2011, p. 91), permitindo ao leitor compreender os sentidos das imagens que, sem ele, ficariam incompreendidas.

**Figura 11: Os caminhos percorridos pelo príncipe até chegar ao castelo**



Trazendo comicidade à narrativa, a sequência de imagens sugere que o príncipe não precisou lutar, assustar ou derrotar quem que seja para chegar até a princesa, o que ironiza o cânone e propõe uma desconstrução desse lugar da masculinidade atrelada a uma pretensa superioridade ao atestar que a princesa, na verdade, poderia salvar a si mesma sem a sua ajuda. A complementaridade dos planos visual e verbal é o que confere à narrativa a necessidade de participação direta no ato de leitura. Ainda recorrendo a Van der Linden para me ajudar nesse movimento interpretativo das ilustrações, encontramos o recurso da sequencialidade, que é utilizada para demonstrar a temporalidade das ações já aqui mencionada.

A expressão do tempo é manifestada quando a imagem se concentra na figura repetida de um quadro para outro, e a sequência de imagens pode assim desenvolver as diferentes etapas de uma ação. O cenário pode ser inexistente, ou permanecer imutável quadro a quadro, de modo a enfatizar a temporalidade. Além disso, para expressar um deslocamento, a figura e o plano de fundo evoluem. Cada imagem corresponde então a um espaço e um tempo distintos (LINDEN, 2011, p. 108).

Ainda nessa página, a princesa Soninha mais uma vez quebra com a passividade esperada para as princesas ao tomar a iniciativa em beijar o príncipe, decidindo quando o beijo acontece e quando o suposto feitiço que a prendia no castelo chega ao fim, e assim demonstra mais interesse em começar a viver as tão esperadas aventuras do que ouvir as descrições das vivências do príncipe. O foco narrativo se volta completamente para as ações da personagem feminina. Aqui, o texto assume a função de complementação da imagem

(LINDEN, 2011, p. 91), preenchendo as lacunas e conduzindo o leitor por entre os significados da imagem.

**Figura 12: O beijo**



As próximas páginas mostram o casal montado no cavalo partindo do castelo, momento de exultação por parte da princesa Soninha, que vibra acreditando ter sido finalmente libertada. A postura da princesa ao sentar-se no cavalo (com suas duas tranças esvoaçando ao vento, peças íntimas de seu vestuário à mostra e segurando a mala da qual escapa uma meia) contrasta com a postura do príncipe (ereto e segurando delicadamente a direção do cavalo). Representação que, a meu ver, foi propositalmente ali colocada para evidenciar a proposta da obra em quebrar com uma tradição que se funda estruturalmente numa hierarquia em torno dos gêneros ao estabelecer características inatas supostamente pertencentes aos corpos femininos e masculinos, como a delicadeza comumente associada às mulheres e a personalidade máscula e desleixada atribuída aos homens.

Confirmando o que Guacira Lopes Louro, quando, em sua obra *Gênero, sexualidade e educação* (1997), escreve:

Afasta-se (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista a priori. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos (LOURO, 1997, p. 23).



**Figura 13: A chegada ao castelo do príncipe**



A narrativa segue e mostra o destino que espera a princesa Soninha: o famoso “feliz para sempre”, conhecido pelos leitores dos contos de fadas, significa mudar-se para o castelo do príncipe, ser a sua esposa devota e demonstrar ter aprendido bem todas as lições dadas na escola de princesa. O diálogo entre a princesa e o príncipe apresenta ao leitor o conflito enunciado na narrativa:

- Para onde me leva meu amor?
- Ao meu castelo, minha flor.
- Pombinha linda, amada e preciosa,
- Viveremos os dois numa cobertura fabulosa.
- Mas, príncipe, eu quero sair por aí, fazer coisas divertidas e me distrair.
- Impossível, vossa alteza!
- O que você aprendeu na escola de princesa? (KEMP, 2015).

Ao contrário do que esperava a protagonista, ela é levada a um espaço similar ao que estivera até então. Ali, ela deverá se ocupar das tarefas de princesa, como escolher vestidos e aguardar amorosamente o príncipe retornar de suas andanças. Aqui, percebemos como as histórias infantis corroboraram o desejo social de confinar as mulheres ao espaço privado e viver em função da figura masculina, sendo gentis e se ocupando dos seus cuidados e do lar.

A expressão da personagem muda radicalmente e é ilustrada de forma triste e frustrada. Soninha se confronta com a impossibilidade de viver aventuras e sair por aí fazendo coisas divertidas e se vê mediante as imposições do gênero que já haviam estabelecido o seu

futuro: “*Eu uso armadura, você usa vestido. Escolha um: seu armário está sortido. Sorria muito, mantenha a rotina. Lutar com dragão não é coisa de menina.*” A fala do príncipe chama a atenção para os padrões que prescrevem o que podem ser coisas de menina e coisas de menino, associando a personalidade, o modo de se vestir e os espaços próprios para um ou outro a um binarismo essencial que deve definir os sujeitos.

**Figura 14: Lutar com dragão não é coisa de menina**



A obra segue e apresenta o clímax da história: o momento em que a princesa anunciadamente descontente com a sua “nova vida” rompe com o esperado sem se preocupar com as expectativas lançadas sobre ela. Ao avistar do alto da sua torre, por meio de uma luneta, o *temido* dragão, ela não sente nenhum medo e o convida para um chá.

**Figura 15: Soninha avista o dragão**



A moldura da ilustração acima desperta a atenção dos leitores por permitir que eles compartilhem da visão da personagem e vejam o dragão através da luneta utilizada pela princesa, os convidando mais uma vez a se imaginar dentro da história. O dragão, sobre o qual se construiu uma imagem de perigo e terror, na verdade não é nem um pouco intimidador. Aceita o convite para o chá e, demonstrando partilhar da insatisfação de Soninha com relação ao príncipe, decide encontrar uma maneira de lhe dar uma lição.

**Figura 16: Um chá com o dragão**





Ao cheirar um perfume e provocar um espirro, o dragão põe abaixo todo o interior do castelo. A imagem traz uma infinidade de cores quentes e detalhes que abrem o espaço da representação visual e ampliam o campo da percepção do leitor. Em meio à explosão, voam os vestidos de princesa, seus adereços e até mesmo os móveis e animais que compunham o cenário. O cabelo da princesa aparece nessa ilustração cortado, o que anuncia ao leitor a mudança no comportamento da personagem que irá mudar o desfecho de sua história.

**Figura 17: Esse príncipe tem que aprender uma lição!**



Ao se deparar com a destruição instaurada em seu castelo e encontrar a princesa jogada no jardim ao lado do dragão (cuja expressão demonstra satisfação pelo feito), o príncipe confronta a princesa sobre o acontecido:

- Princesa Soninha! Quanta revolta!  
O príncipe, todo emburrado, estava de volta.  
- Por que seu vestido está todo imundo? Você é a **pior** princesa do mundo.  
Aliás, Sônia, uma pergunta antes do fim.  
O que faz este dragão no meu jardim? (KEMP, 2015).

Apesar de encontrar a princesa caída numa espécie de arbusto, a única preocupação do príncipe é a má aparência de Soninha (que aparece suja e desgredada), o que demonstra a superficialidade da relação estabelecida entre os dois personagens e o modo como é imposto e cobrado ao feminino um constante enquadramento em um padrão estético, não importando as circunstâncias. Na sequência do diálogo, o príncipe muda o modo como chama a princesa (de

Soninha para Sônia) e, ao tirar o diminutivo, podemos inferir que o modo “carinhoso” de chamá-la depende exclusivamente do modo como ela corresponde ou não às suas expectativas.

**Figura 18: Você é a pior princesa do mundo!**



Assumindo o título de *pior princesa do mundo* dado a ela, Soninha ressignifica-o como algo positivo, já que ser uma boa princesa implica em corresponder a expectativas que representam tudo aquilo que ela não deseja ser. Não ligando para o cabelo desarrumado e reafirmando de forma enfática a sua vontade em viajar pelo mundo, a princesa monta no dragão, que cuida de afastar o príncipe colocando fogo em sua armadura.

O desfecho da narrativa se dá pela descrição das aventuras vividas a partir de então por Soninha e seu amigo dragão. A ilustração que colore as próximas páginas do livro é uma das mais belas e surpreendentes a que tive acesso ao longo da leitura da narrativa, por ser uma excelente representação da liberdade da personagem após confrontar os padrões sociais impostos a ela: o único e real perigo que a impedia de ser efetivamente livre.

**Figura 19: Soninha livre**



Voando com o dragão ao lado dos pássaros, a ilustração confirma que as identidades de gênero constantemente se constroem e se transformam e que combatê-las é necessário. A partir das relações sociais que mantemos, dos discursos que nos atravessam, das práticas que vivenciamos e das representações com as quais entramos em contato, nos construímos como sujeitos femininos ou masculinos, criando e realocando as maneiras de existir no mundo, de ocupá-lo e de transformá-lo.

Uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado [...] como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais. Em todas essas afirmações está presente, sem dúvida, a ideia de formação, socialização ou educação dos sujeitos (LOURO, 1995, p. 103).

Soninha escolhe viver com o dragão ao invés de corresponder às expectativas do príncipe e repetir em sua vida as histórias lidas por ela. A personagem aparece voando em cima do dragão, e cada detalhe da ilustração pretende anunciar a vida cheia de aventura dos dois amigos, retratada justamente por meio daquilo que o príncipe acreditava não ser coisa de menina: lutar com direito a espada e escudo, surpreendendo a príncipes e até mesmo aos seus cavalos.

**Figura 20: Uma vida de aventura**





A coroa de Soninha foi uma representação genial trazida pela ilustradora como alegoria desse novo momento na vida da personagem (ela agora traz asas de ouro em ambos os lados da cabeça da princesa). Livre de amarras e das imposições do sexismo, Soninha rompe com as representações literárias infantojuvenis que perpetuam os padrões de gênero na infância e com as abordagens didático-pedagógicas que prescrevem modos de ser e de agir por meio das lições moralistas direta ou indiretamente ali ensinadas. Mais do que isso, a obra confirma a sugestão de Chimamanda Adichie ao propor uma educação feminista: “Ensine a ela que ‘papéis de gênero’ são totalmente absurdos. Nunca lhe diga para fazer ou deixar de fazer alguma coisa ‘porque você é menina’. ‘Porque você é menina’ nunca é razão para nada. Jamais” (ADICHIE, 2017, p. 21).

**Figura 21: E viveram felizes os dois**



A página do livro que fecha a obra propõe outra possibilidade de final feliz para as princesas por meio de um desfecho que rompe com a necessidade de completude por parte de um príncipe, que não enxerga o casamento como o único destino a se almejar e que se livra de tudo aquilo que lhe impõe qualquer tipo de subjugação. A frase “*e viveram felizes os dois*” substitui o ideal de felicidade eterna e mostra como os dois amigos estavam felizes juntos correspondendo apenas aos seus próprios padrões.

A junção entre as discussões do pensamento liminar e o campo literário expande as margens da escrita para crianças por meio de obras como essa. A possibilidade de deslocar e conquistar espaços de visibilidade antes negados em termos de produção cultural é um dos marcos da literatura infantojuvenil contemporânea e demonstra resultados de uma discussão maior, marcada pelo movimento feminista.

A fluidez narrativa que pode ser evidenciada do início ao fim da obra e o cuidado com o ritmo e musicalidade na tradução, o que se justifica por ter uma poeta como tradutora<sup>15</sup>, são

---

<sup>15</sup> Marília Garcia é doutora em letras e publicou dois livros de poesia: *Encontro às cegas* e *20 poemas para o seu walkman*, por meio do qual concorreu ao prêmio Portugal Telecom de 2008. Ela usa sua intimidade com os versos para traduzir livros infantis, como **O mundo inteiro**, **Meu coração é um zoológico** e **Cachorros não dançam balé**, obras lançados pela editora Paz e Terra.



características marcantes do livro. Nem tudo está dado no plano textual, o que torna a obra muito mais escrevível, ou seja, aberta às constantes inferências e contribuições do leitor e livre de repetições e redundâncias. Outro ponto que merece a nossa atenção é o fato de a protagonista ser a única personagem que recebe um nome. O fato de o príncipe não ser nomeado aponta para a possível intenção da autora em trazer um arquétipo masculino comumente similar às outras construções anteriores em torno do personagem, uma representação constante e universalizada.

O resultado é uma obra que, a partir de sutilezas, zela pelo tratamento cuidadoso dos aspectos simbólicos e dos detalhes verbais e visuais e que convida seus leitores a participarem da construção dos sentidos do texto a partir de uma potencialidade discursiva. Uma obra que é política não só pelo discurso, mas também pela estética que apresenta.

Assim como *A pior princesa do mundo* (2015), o livro *Por que só as princesas se dão bem?* (2013) se propõe a questionar o papel construído em torno da princesa. A breve sinopse trazida no posfácio da obra diz aos leitores: “Sonhar em ser princesa é tudo de bom. Já ser princesa de verdade é outra história... Acompanhe a esperta e perguntadeira Bia em sua aventura pelo mundo nem tão encantado assim das princesas de verdade.”. Publicado pela editora Rocco, com ilustrações de Fabiana Salomão<sup>16</sup> e autoria da jornalista e escritora Thalita Rebouças, a obra é descrita como a primeira história voltada especialmente para o público infantil e é dedicada à afilhada da autora, a Bia, que, segundo ela, inspira a criação da personagem.

### **Figura 22: capa *Por que só as princesas se dão bem?***

---

<sup>16</sup> Fabiana Salomão começou a ilustrar livros infantis em 1995, quando cursava a Faculdade de Belas Artes de São Paulo. Já imprimiu seu trabalho em mais de 100 títulos, entre eles *Peter Pan*, versão de Monteiro Lobato, e *Uma menina chamada Flor*, seu primeiro trabalho como autora e ilustradora.



Completando vinte anos de carreira, a autora se destaca no cenário literário brasileiro infantojuvenil com a impressionante marca de cerca de 2,3 milhões de livros vendidos. Entre obras consideradas *best-sellers* literários nacionais, ela lançou mais de dez livros pela editora Rocco, teve seis obras suas publicadas em Portugal, e duas obras delas estão sendo adaptadas para o universo cinematográfico, com mais outro título em negociação.

Famosa por escrever numa linguagem simples e próxima do público ao qual se destinam suas obras, Thalita se consagrou escrevendo pequenas crônicas sobre o cotidiano dos jovens que, segundo a autora, estavam carentes de boas histórias com as quais pudessem se identificar. Idealizadora do projeto “Ler é bacana”, cujo objetivo é o incentivo à leitura, ela é presença constante em debates e eventos literários em todo o país e reúne uma grande quantidade de fãs quando é presença confirmada em tais eventos – a exemplo da última Bienal do Livro, no Rio de Janeiro, que ocorreu entre 30 de agosto e 8 de setembro no Riocentro, onde ela lançou seu 23º livro, intitulado *Confissões de uma garota linda, popular e (secretamente) infeliz* (2019), e na Festa Literária Internacional de Cachoeira (Flica), ocorrida entre os dias 24 e 27 de outubro. Numa reportagem<sup>17</sup> do O Globo sobre o evento encontramos uma fala da autora sobre seu processo de escrita:

---

<sup>17</sup> Disponível em: <https://www.globo.com/cultura/livros/thalita-reboucas-sobre-censura-na-bienal-em-20-anos-de-carreira-nunca-vi-nada-parecido-23933166>. Acesso em: 22/12/2019.

uma fala da autora sobre seu processo de escrita:

Eu escrevo para o leitor, quero ser lida, gosto de tocar as pessoas, gosto quando as pessoas voltam para mim contando histórias. Por conta disso, hoje já escrevo sabendo para quem estou escrevendo. Dá sempre esse medinho, se vai vender, se as pessoas vão gostar. Quero fazer rir, fazer pensar, sem ser professoral. Quero ser amiga deles, e acho que é por isso que está dando certo.

Se propondo a conversar sobre temáticas comuns ao mundo adolescente com naturalidade e humor, a autora não nega que escreve a partir de demandas de mercado quando se preocupa com o quão vendáveis e bem recebidas suas obras serão e diz tomar muito cuidado para não dar lições de moral explícitas em suas obras, se mostrando preocupada não só com a recepção dos jovens leitores, mas também com as instâncias mediadoras dessa leitura. Em outra fala trazida nesta mesma reportagem, a escritora lembra que sempre que um pai ou uma mãe a procura perguntando sobre a idade apropriada para ler determinado livro, ela responde:

É uma resposta difícil. Tem que ler. Por quê? Porque tem adolescente de 15 anos que é mais maduro que um rapaz de 19 anos. Muitas vezes o de 15 está mais acostumado a ler. Então, meu conselho para os pais é: leiam antes o livro e cheguem a uma conclusão. Pode ser que seja necessário esperar mais um pouquinho para dar o livro ao filho.

A autora, que se identifica como feminista, tem a sua escrita permeada por temáticas ainda consideradas tabus na infância, como questões ligadas à sexualidade, ao público LGBTQ+ e ao preconceito, por meio de personagens que usam uma linguagem próxima à utilizada pelos jovens na atualidade, o que facilita a recepção positiva pelo público. Ao passo que também insere nessas obras ensinamentos e “conselhos” sutis que abrem espaço para o diálogo que muitos pais não conseguem ter sobre algumas dessas temáticas com seus filhos, o que valida as suas obras no que tange ao julgamento dos pais que as compram e mediam o ato da leitura.

A partir de um breve olhar sobre algumas de suas obras, no entanto, podemos perceber a presença de construções que terminam por reproduzir proposições essencialistas sobre os gêneros, como ocorre, por exemplo, na obra literária *Ela disse, ele disse* (2013), em que o cotidiano dos adolescentes Rosa e Leo é descrito de forma a mostrar que, apesar de meninos e meninas sentirem as mesmas coisas, agem de modos muito diferentes, ou ainda nas três obras da série *Confissões: Confissões de uma garota excluída, mal-amada e (um pouco) dramática*

(2016), *Confissões de um garoto tímido, nerd e (ligeiramente) apaixonado* (2017) e *Confissões de uma garota linda, popular e (secretamente) infeliz* (2019), que nos remetem aos manuais comportamentais aqui abordados anteriormente comuns ao gênero literário.

Sobre o crescente investimento por parte do mercado editorial brasileiro em obras infantojuvenis, a autora afirma em entrevista à Renata Arruda, publicada na revista O grito!<sup>18</sup>, que acha sensacional este mercado estar crescendo e as editoras estarem investindo em selos juvenis. Não podemos, no entanto, observar essa visibilidade de forma ingênua. Se alguns setores sociais passaram a demonstrar uma crescente aceitação de abordagens literárias que trazem em seu ínterim demandas por muito tempo almeçadas pelos movimentos das ditas minorias sociais, passando inclusive a se apropriar de suas pautas em prol de uma pregação da pluralidade de ideias e a consumir alguns de seus produtos culturais e até mesmo reproduzi-los, é porque, para além de uma demanda social movida por um público que não mais se contentaria apenas com as representações disponibilizadas até então e que começou a produzir, por si mesmo, novos produtos culturais, percebeu-se que existe uma demanda mercadológica que enxerga nesse público consumidor a possibilidade de ganhos financeiros.

Outro ponto que precisamos observar sem ingenuidade é o fato de que, para cada avanço no espaço representacional, existem setores tradicionais da sociedade que se renovam e que atualizam as campanhas em prol de uma retomada de valores ditos conservadores da família e que, sob essa premissa, manifestam-se de forma agressiva a essas novas representações em torno dos gêneros. A sexualidade permanece sendo alvo privilegiado de vigilância e controle da sociedade, ao passo que se ampliam e diversificam as formas de regulação e criação de instituições autorizadas a ditar normas sociais.

Voltando à obra *Por que só as princesas se dão bem?*, nos deparamos com Bia, uma menina descrita a partir de suas constantes interrogações sobre os mais diversos assuntos, principalmente sobre as histórias lidas por sua mãe para ela. Os elementos textuais presentes na primeira página da história apontam para o diálogo que se estabelecerá ao longo da narrativa e, por meio da inscrição “[...] *E a princesa se casou com o príncipe, e eles foram felizes para sempre*”, trazida em outra fonte e cor, mostra-se que a conversa se dará sobre as princesas e os contos de fadas.

---

<sup>18</sup> Disponível em: <http://prosaespontanea.blogspot.com/2011/12/entrevista-thalita-reboucas.html>. Acesso em: 22/12/2019.

**Figura 23: Bia e sua mãe**



“Mãe... *Só as princesas são felizes para sempre? Gente que não é princesa não pode ser feliz também?*”, “*Mas por que só as princesas se dão bem nos livros e nos filmes? Por que só elas têm as melhores roupas, as melhores joias e ainda arrumam um príncipe no fim? Eu nunca vou ter um príncipe?*”, “*É fácil virar princesa?*”, “*E todas são bonitas?*” são algumas das sucessivas perguntas dirigidas à mãe por Bia sobre o universo das princesas e aponta para reflexões aqui anunciadas sobre os estereótipos condicionados a este papel feminino nas histórias infantis.

A história segue, e o narrador em terceira pessoa afirma que, antes de pegar no sono, Bia foi sugada para dentro do livro e tudo mudou. Ela se torna uma princesa com “*vestido de princesa, joias de princesa, sapatos de princesa, coroa de princesa e... cabelo de princesa*”. A ilustração aponta para o fato de que, para ser uma princesa, a personagem teria que corresponder a um determinado padrão estético que não inclui cabelos volumosos e cacheados. Apesar de essa característica já ter sido mostrada no plano visual, ela volta a ser confirmada no plano textual quando, na próxima página, Bia dialoga com as assistentes que se ocupam de sua arrumação, que lhe dizem: “*Princesas não tem cachos. Princesas são lisas. Sempre.*”, e novamente: “*A partir de agora você terá cabelo liso de chapinha e ponto final*”.

**Figura 24: Bia se torna uma princesa**



O diálogo segue durante as próximas páginas descrevendo todas as regras de etiqueta que as princesas devem seguir, o modo como devem se vestir, a espera pelo príncipe e como devem estar sempre belas e prontas para serem fotografadas de supetão. A tentativa de mostrar como o cotidiano de uma princesa seria, na realidade, extremamente cansativo e desgastante – oposto ao que é mostrado nas histórias de princesa lidas por Bia – termina por incorrer em uma cansativa e repetitiva descrição:

- Estamos atrasadas! E isso não pode acontecer! Princesas não se atrasam nunca! NUNCA!
- Os paparazzi estão na porta, alteza! Temos que correr. Mas sorria, sorria sempre.
- Por quê?
- Porque princesas sorriem sempre.
- Por quê?
- Porque sim!
- Mesmo quando elas estão tristes?
- Princesas não ficam tristes.
- Mas eu estou tris...
- Shhhh! (REBOUÇAS, 2013).

Já com sono e triste com todas essas obrigações, Bia continua sendo levada de um lado a outro para cumprir com a sua nova rotina de princesa. Até que a personagem, esgotada com as tarefas, suplica para voltar a ser uma menina comum, afirmando desejar ser ela mesma e que todas as meninas que desejam ser uma princesa são burras por manterem tal desejo. Ainda no quarto de princesa, Bia conclui que bom mesmo é poder “andar com o cabelo descabelado, falar alto, comemorar um gol do seu time pulando feito louca, abraçar forte quando tiver vontade, comer sem ser fotografada”. O narrador afirma que bastou um dia de

princesa para fazer a protagonista descobrir que “o importante é ser feliz do jeito que a gente é”.

**Figura 25: Quero voltar a ser uma menina comum**



De volta ao seu quarto, Bia pergunta à sua mãe: “*Promete que nunca vai me deixar ser princesa?*” e segue pedindo que ela nem mesmo a deixe se casar com um príncipe. A mãe a consola dizendo que tudo não passou de um sonho. E na página que fecha a história, em contrapartida, Bia afirma saber que não tinha sido um sonho e que a mãe, por ser adulta, não conseguiria entender isso. O desfecho é anunciado na narrativa por meio da frase: “*E assim, sem príncipe, sem castelo e sem coroa, mas com uma linda presilha, Bia foi feliz para sempre.*”.

**Figura 26: Bia foi feliz para sempre**



Apesar de trazer como proposta o questionamento aos padrões comportamentais e estéticos comumente associados às princesas, objetivo que em alguma medida se cumpre nessa obra, a narrativa não propõe nenhuma ruptura para o papel das princesas em si, e toca a reprodução dos papéis de gênero na infância apenas quando descreve o que uma menina normal pode fazer (andar com o cabelo desarrumado, falar alto etc.) e quando traz uma personagem feminina cuja principal característica é ser “perguntadeira”, ou seja, ser curiosa e constantemente questionar as coisas ao seu redor.

Talvez por ser o primeiro livro da autora nomeadamente destinado ao público infantil<sup>19</sup>, a narração tenha sido escrita a partir de repetições exacerbadas e descrições que poderiam apenas ser anunciadas no plano imagético (“*Ela agora era uma princesa. Vestido de princesa, joias de princesa, sapatos de princesa, coroa de princesa e... cabelo de princesa.*”).

Uma leitura crítica do livro mostra que a constante repetição dos estereótipos pode acabar por reproduzi-los e reforçá-los, em vez de superá-los, como parece ser a intenção dessa obra literária. O que nos leva a refletir sobre o que orientou a autora na interpretação dos seus possíveis leitores (experientes ou inexperientes, qualificados ou não) e como essas

---

<sup>19</sup> Aponto tal justificativa pelo fato de não dispor de tempo hábil para me debruçar sobre todas as obras da autora e, por isso, não poder afirmar com precisão que se trata apenas de um caso isolado ou de uma característica comum à sua escrita.



possibilidades se relacionam com os elementos textuais para, nas palavras de Peter Hunt (2010), no livro *Crítica, teoria e literatura infantil*, entender “como o gênero afeta o texto e como o conhecimento acerca das convenções afeta o sentido”, e então nos dedicarmos à relação de sentido com os elementos “fora” do texto: as implicações ideológicas do livro para criança.

Em artigo intitulado *Por livros e leitores que dançam* (2019), Mônica de Menezes Santos comenta os efeitos da demasiada preocupação com a adequação de obras infantis ao público a que se destinam, de forma que muitos autores e suas obras terminam por reforçar a característica pedagogizante do gênero que, como vimos, tem sua origem na preocupação doutrinária construída em torno dessa literatura. A autora escreveu:

A excessiva explicação [...] e a simplificação da linguagem, que se efetua pelo preenchimento das lacunas, além de tirarem a possibilidade de os leitores infantis bailarem livremente, de expandirem suas ideias, limitam neles, a meu ver, a capacidade de fabulação, uma vez que essa potência só é verdadeiramente atendida pela literatura quando o texto literário possibilita ao leitor a participação ativa no processo de leitura (SANTOS, 2019, p. 237).

Por se destinar a um público visto como imaturo e inexperiente, a literatura infantil carregou – e ainda carrega – um estigma de inferioridade e de impossibilidade de ser estudada pela academia por uma crítica especializada, e é por isso que suas características singulares precisam ser vistas a partir da diferença, e não da inferioridade. Trazer o livro *Por que só as princesas se dão bem?* para esta discussão e traçar esse percurso interpretativo, observando em seu ínterim as obviedades que apontam para uma compreensão específica do público-leitor a que se destina esta obra, localiza as reflexões aqui empreendidas numa discussão maior, que deve ser tratada de maneira aberta e legítima em torno das demandas de mercado que guiam a escrita de muitos livros infantojuvenis.

Do mesmo modo, ler criticamente a primeira obra, como já explicitado, nomeadamente infantil, de Rebouças abre outra discussão que se dá em torno da construção de um cânone literário infantojuvenil a partir de abordagens críticas que hoje nos permitem examinar o que apreciamos em lugar do que devemos apreciar, e, em se tratando dos livros para criança, o que outras pessoas deveriam apreciar. Para isso, precisamos entender a partir de quais construções sociais e literárias precedem nossos juízos de valor, o que os constitui e o que os influencia. Novamente nas palavras de Hunt (2010), especialista na área, entender a tensão existente “entre o que é ‘bom’ em abstrato, o que é bom para a criança em termos

sociais, intelectuais e educacionais, e o que nós real, honesta e reservadamente achamos ser um bom livro” (HUNT, 2010, p. 39).

### **3. POR UMA EDUCAÇÃO FEMINISTA: (RE) DEFININDO POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES**

*Há quem diga que histórias não podem mudar o mundo.  
Nós discordamos.*

Elena Favilli e Francesca Cavallo

Que se rebela contra a autoridade legítima ou constituída. Que ou quem se recusa a obedecer, que ou quem não se submete. Indisciplinado, insubordinado, indomável, indomesticável. São muitos os sinônimos e acepções em torno da palavra rebelde, mas todos os dicionários da Língua Portuguesa parecem concordar em descrever a rebeldia a partir da ideia de não conformar-se, de não enquadrar-se, de estar nesse espaço-lugar de insubmissão.

Foucault (1975), em obra intitulada *Vigiar e Punir*<sup>20</sup>, já escrevia sobre as disciplinas que de forma recorrente são infligidas sobre os corpos de modo a torná-los dóceis. O corpo dócil, como esse novo elemento empreendido pela sociedade capitalista, é aquele que pode ser submetido, que pode ser transformado e aperfeiçoado a partir de uma “mecânica do poder”. O corpo humano é constantemente moldado de forma que não apenas faça o que se quer dele, mas para que opere como se quer.

São aos corpos indóceis que se destinam os dois volumes de *Histórias de ninar para garotas rebeldes*. Publicados em 2017 e 2018, respectivamente, e editados pela Vergara & Riba Editoras, as obra escritas por Elena Favilli e Francesca Cavallo são recordes de vendas e arrecadaram o maior valor na história do financiamento coletivo, com apoiadores em mais de setenta países e o privilégio, como contam as autoras no prefácio do primeiro volume da obra, de trabalhar com dezenas de mulheres artistas inacreditavelmente talentosas de todo o mundo. Elena Favilli é empreendedora de mídia, jornalista e criadora da primeira revista infantil para iPad, a revista *Timbuktu*. Atualmente, ela é fundadora e CEO do Timbuktu Labs, um

---

<sup>20</sup> FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. 20ª ed. São Paulo: Vozes, 1999.

laboratório de inovação em mídias infantis que se propõe a redefinir os limites da mídia para crianças por meio da combinação de um conteúdo que misture reflexão com tecnologia de ponta. Francesca Cavallo é diretora de criação nesse mesmo laboratório, e *Histórias de ninar para garotas rebeldes* é o seu sétimo livro infantil.

**Figura 27: capa dos dois volumes de Histórias de ninar para garotas rebeldes (edição brasileira)**



As edições brasileiras das obras mantiveram as mulheres em toda a organização da obra, desde a edição, a tradução, a revisão, a direção de arte e adaptação de capa, seguindo a proposta das autoras em trazer às garotas narrativas que apresentam protagonistas da vida real – que foram extraordinárias nas profissões que sonharam em exercer a partir do olhar feminino. Cada história tem como título o nome da sua protagonista e, abaixo dele, a profissão exercida por ela. Ilustradoras de todo o mundo dão vida a essas mulheres e levam os jovens leitores a conhecerem seus rostos, suas histórias e suas conquistas.

As autoras, ainda no prefácio da obra, nos contam os motivos pelos quais o livro sempre será especial para elas, os quais referem-se às mensagens recebidas por futuros pais e mães afirmando que estes foram os primeiros livros comprados para suas futuras filhas, ou pelas mensagens de mulheres contando que esta campanha lhes incentivou a dar início a projetos que tinham abandonado por medo de falhar, ou ainda pelo e-mail de mães extasiadas

com a possibilidade de, por meio do livro, compartilhar suas perspectivas de mundo com os filhos. As autoras explicam como a confiança depositada nelas por meio de seus apoiadores moveram-nas a contar essas histórias e afirmam o que as motivou nessa jornada de escrita:

A maioria das mulheres extraordinárias retratadas neste livro nunca experienciou esse tipo de convicção. Independente da importância de suas descobertas, da audácia das suas aventuras e da extensão da sua genialidade, elas foram constantemente menosprezadas, esquecidas e, em alguns casos, quase excluídas da história.

É importante que as garotas entendam os obstáculos que terão de enfrentar, assim como é importante que elas saibam que esses empecilhos não são insuperáveis, e que elas não apenas podem encontrar um jeito de vencê-los como também podem removê-los para aquelas que virão depois. Do mesmo modo como fizeram as grandes mulheres retratadas aqui.

[...]

Que essas valentes mulheres inspirem você. Que os retratos delas imprimam em nossas filhas a profunda convicção de que a beleza se manifesta em todas as formas, cores e idades. Que cada leitora saiba que ter grande sucesso é viver uma vida repleta de paixão, curiosidade e generosidade. Que todas nós nos lembremos todos os dias de que temos o direito de sermos felizes e livres. (FAVILLI; CAVALLO, 2017)

Por meio das palavras acima, percebemos que há, por trás desse projeto de escrita, um objetivo notadamente feminista de conscientizar meninas por meio da educação como prática da liberdade. As autoras colocam em prática, por meio desses livros, uma pedagogia libertadora (hooks, 2019, p. 117). No prefácio que introduz o segundo volume da obra, as autoras reafirmam esse desejo de propiciar que leitoras de todas as idades tenham a possibilidade de se enxergarem para além das imposições e barreiras sociais vividas pelas mulheres no sistema de dominação sexista que se impõe sobre nós. Dirigindo-se diretamente às leitoras, as autoras escreveram:

Queridas rebeldes, enquanto leem esta carta, o primeiro volume de Histórias de ninar para garotas rebeldes repousa na prateleira de cerca de um milhão de pessoas. No mundo inteiro, crianças e adultos estão comentando sobre suas rebeldes favoritas. Professores dão aulas sobre essas pioneiras. Políticos leem essas histórias em convenções, jovens mulheres abrem o livro para se alegrarem depois de um dia difícil, e futuros papais o estão comprando para receber suas filhas neste mundo. (FAVILLI; CAVALLO, 2018)

Traduzido para mais de trinta idiomas, o primeiro volume do livro é chamado pelas autoras de “pequena chama acendida para contar diferentes tipos de histórias”. A elas, muitas pessoas se juntaram, “convidaram amigas e amigos e trouxeram lenha”, o que transformou a pequena chama numa fogueira. Essa rede de compartilhamento mantida pelas autoras italianas, que se relacionam ativamente com as leitoras de todo o mundo por meio das mídias

digitais<sup>21</sup>, promoveu uma sucessão de eventos que, como descrevem na citação acima, têm levado essas histórias mundo afora por leitores de todas as idades que utilizam as histórias para motivar mulheres nos mais diversos espaços. O segundo volume da obra é o resultado das histórias ouvidas “ao redor da fogueira” e segue no objetivo de fazer ecoar vozes por tanto tempo silenciadas e conferir visibilidade às suas histórias.

Correspondendo ao que hooks (2018) aponta em *O feminismo é para todos* como uma necessidade do feminismo contemporâneo em criar uma literatura que informe a uma multidão sobre do que tratam o pensamento e as políticas feministas, e que isto se volte principalmente à cultura jovem, essas obras têm levado a públicos de diferentes faixas etárias a ideia de que as mulheres por toda a história estiveram buscando a sua inserção no mercado de trabalho e lutando contra todas as impossibilidades que encontravam pelo caminho.

Quando exploramos o talento de toda uma população – em vez de somente metade dela –, abrem-se possibilidades infinitas. Quando nos enxergamos pelo que somos de verdade, livres de estereótipos nocivos, fazemos progressos efetivos. Quando reconhecemos a opressão e atuamos ativamente para acabar com ela, todos nos fortalecemos (FAVILLI; CAVALLO, 2018).

Apesar de serem direcionadas especificadamente ao público feminino, o fato de essas histórias estarem sendo lidas também por meninos confirma que uma conscientização feminista é urgente tanto para as mulheres quanto para os homens. Se não ensinarmos aos garotos sobre sexismo (fazendo-os perceberem como a opressão sexista impacta negativamente na vida de todos, já que, apesar de serem favorecidos em muitas instâncias sociais, também são obrigados a corresponderem a uma masculinidade tóxica), de forma a ensiná-los que o feminismo não se trata de um movimento “anti-homem”, mas sim antissexismo, não avançaremos como um movimento de conscientização. Como bem sintetiza hooks,

Um homem despojado de privilégios masculinos, que aderiu às políticas feministas, é um companheiro valioso de luta, e de maneira alguma é ameaça ao feminismo; enquanto uma mulher que se mantém apegada ao pensamento e comportamento sexistas, infiltrando o movimento feminista é uma perigosa ameaça (hooks, 2018, p. 31).

---

<sup>21</sup> As autoras mantêm junto às leitoras de suas obras literárias uma comunidade nas mídias sociais: intitulada “Garotas rebeldes” no Facebook, no endereço: [www.facebook.com/timbuktumagazine](http://www.facebook.com/timbuktumagazine), e @rebelgirlsbook no Instagram e no Snapchat.

A obra *Histórias de ninar para garotas rebeldes* surge no cenário literário infantojuvenil contemporâneo respondendo a solicitações dos movimentos feministas ao encenar transgressões dos limites impostos por representações subalternizantes em torno das personagens femininas, de forma a combater as constantes tentativas de inferiorização forjadas a partir dos padrões de gênero que, como vimos, são impostos aos sujeitos desde a infância. Demarcando lugares de dissidência ao contar as histórias de mulheres historicamente mantidas longe do conhecimento das gerações que as sucederam, esses livros respondem ao que Chimamanda Ngozi Adichie (2017) propõe como *educação feminista*, e ao conceito estudado por Joice Berth (2018) denominado *empoderamento*.

Antes de adentrarmos nesses conceitos que servirão de guia durante a análise crítica não só desses dois volumes literários, mas de todas as obras aqui apresentadas, precisamos entender o ato de escrever para crianças e jovens como um empreendimento complexo por ainda ser permeado de discussões em torno do papel dessa escrita na formação dos sujeitos. Ao ler e estudar obras infantojuvenis enquanto objetos teóricos de análise acadêmica, sou chamada a refletir em que medida elas buscam apenas educar ou também sensibilizar seus leitores e, falando especificadamente do recorte de obras abarcado neste livro, a entender que levar às crianças histórias escritas por mulheres – e sobre mulheres – inicia um processo de reconfiguração de todo um ciclo de opressão que se repete historicamente de forma ininterrupta.

María Teresa Andruetto, em *Por uma literatura sem adjetivos* (2012), nos mostra que o cânone é uma leitura do presente rumo ao passado para decidir o que ensinar e fazer com que determinados livros permaneçam vivos e sejam lidos através de gerações. A relação entre o canonizado – nesse contexto, pensando especificamente nos contos de fadas enquanto cânone aceito e estável em se tratando de literatura infantil – e o não canonizado – livros que propõem uma rasura aos contos de fadas e às representações femininas neles marcadamente construídas – é, segundo a autora, sempre dialética, estando em um movimento constante que “faz com que os que estão fora tendam a ocupar o centro e batalhem por inserir seus modelos, deslocando outros que estão dentro, porque não existe centro sem periferia, e o ‘literário’, em cada caso, tempo e lugar, precisa do não literário para se definir” (ANDRUETTO, 2012, p. 33). O cânone é também um instrumento de controle social e é ele que orienta as vendas e as demandas de mercado.

A autora descreve como árduo o caminho percorrido para enxergar a literatura infantojuvenil também como literatura partindo de uma escassa tradição que até a década de 1980 ainda confinava os autores a um pequeno universo modelo. Para gerar um novo cânone literário infantojuvenil, “foram anos de militância pelo livro, pela leitura, pela literatura” (2012, p. 46). Os dois volumes da obra *Histórias de ninar para garotas rebeldes* aqui analisados não se resumem a manuais feministas que buscam a conscientização dos leitores, mas é por meio do literário, do ato de contar histórias, que elas inscrevem no imaginário a ideia de que as mulheres podem, seja o que for que elas queiram ou decidam fazer, elas conseguem.

As aspirações didáticas da literatura infantojuvenil, a função social dos textos, a relevância de se falar sobre “temas tabus” foram alvos de debate que ainda hoje persistem, mesmo que de formas mais ou menos sutis. A criação de leitores e a promoção da escola como a grande consumidora de livros originaram a grandiosa aparição do mercado e suas estratégias de venda, que passaram a considerar apenas os volumes de vendas como única prova de qualidade, o que canonizou escritores ao invés de obras, e ocasionou na banalização da figura dos escritores, que, ao promoverem a sua própria imagem, substituíam a atenção que deveria ser destinada ao livro. Andruetto (2012) aponta a escassa ou nula existência dos espaços de pesquisa e crítica e o advento de um modo de leitura único por parte dos mediadores e técnicos de programas e campanhas de leitura como as causas para a grande circulação de livros de qualidade duvidosa no cenário literário infantojuvenil nacional.

Diante do questionamento sobre que livros valem a pena ser lidos pelas novas gerações, partilho da predileção da autora por uma literatura “que seja um redemoinho, sempre se desacomodando”, que não se preocupe apenas em caminhar no sentido oposto da reprodução dos rótulos e enquadramentos que os leitores e/ou editores possam colocar nessa literatura, mas que busque caminhos para permanecer em constante incômodo, em contínua construção e desconstrução, por meio de escritores e obras que forcem os próprios limites e afetem os seus leitores<sup>22</sup>.

Cada leitor poderá, portanto, a partir dessa afetação, construir seu próprio cânone, que não deve ser definido pela escola, pelo mercado, pelos pais, ou pela Academia, mas pelas

---

<sup>22</sup> Aqui convoco o conceito de afeto proposto por Spinoza (1995) como aquilo que de alguma maneira nos move, ainda que positiva ou negativamente, e que é definido unicamente pela subjetividade, uma vez que aquilo que poderá me afetar não necessariamente afetará outra pessoa, ou da mesma maneira.

marcas que o livro lido foi capaz de imprimir nele, o que a autora chama de *leitura alerta e flechada*:

Leitura alerta, digo a mim mesma. Alerta para a picada mencionada por Horacio González ou para o *punctum* de Barthes, para aquilo que se produz quando não esperamos, quando, esquecidos dos destinatários aos quais poderia ser “apropriado” lê-lo, esquecidos de sua possível utilidade em sala de aula e ignorantes de sua eficácia para ensinar estas ou aquelas coisas, esquecidos também do que estávamos buscando nele, o livro que temos em mãos nos atinge, deixa escapar uma flecha que nos acerta e nos perturba. Livro que, quando nos chega, é uma pequena mancha, um furinho e também casualidade, alegria de termos sido flechados, ignorando o depois, o como e o para quê [...] (ANDRUETTO, 2012, 49).

Para afirmar em que medida as obras elencadas neste livro se qualificam em termos de qualidade estética, se faz necessário refletir sobre em que medida elas são capazes de *flechar* os seus leitores, acertá-los e os perturbá-los. Ainda recorrendo a Andruetto (2012), partilho do entendimento acerca do bom escritor como aquele que não molda a sua escrita a partir de dogmas estéticos e políticos e que não escreve preocupando-se estritamente com as demandas de mercado, mas que busca durante o processo de escrita apresentar, por meio de sua obra, um olhar pessoal sobre o mundo.

Como sabemos, é atribuída à literatura projetada para a infância e juventude a inocência, a adequação, a ludicidade e o ensino a partir de descrições que prescrevem uma obediência temática e um enquadramento curricular, o que deve ser encarado com seriedade por parte dos autores contemporâneos, de forma que não contribuam – não de forma inconsciente – com o funcionamento dessa engrenagem ao escrever apenas de acordo com as expectativas de mercado e a partir de ideias preconcebidas sobre o que é a infância ou do que necessita um jovem.

Na seção anterior vimos, por meio da obra *Porque só as princesas se dão bem?*, um exemplo de livro que não só é nomeadamente destinado apenas à infância, como é marcado por uma adequação ao público ao qual se destina em todo o seu percurso de escrita. Presumir que os leitores precisariam de constantes repetições no plano verbal significa presumir as suas possibilidades de leitura e a capacidade desse público-alvo a partir de um adulto que se coloca e escreve a partir de uma posição de superioridade com relação a esse leitor. A esse respeito, o teórico e crítico da literatura infantil Peter Hunt escreve:

Esse modo [paternalista] de informar parece sugerir que o público precisará que lhe expliquem e que deduzam por ele. Isso pode parecer útil para leitores em desenvolvimento, mas, de fato, define-os como limitados e restringe seu envolvimento. Um autor que não tenha nada a dizer talvez ache conveniente, mas



muitos pedagogos veriam isso como destrutivo do ponto de vista educacional, e provavelmente também do ponto de vista literário (HUNT, 2010, p. 166).

Vemos ainda por meio dessa obra como a publicidade editorial muitas vezes volta-se totalmente para a propaganda em torno do autor (nesse caso, a Thalita Rebouças) já canonizado no meio literário infantojuvenil, relegando ao segundo plano o livro, de forma que este seja validado antes mesmo de sua leitura.

A obra *Histórias de ninar para garotas rebeldes*, por sua vez, apesar de nomeadamente se destinar ao público infantojuvenil, tem sido lida por pessoas de todas as idades – o que atribuo ao fato de as autoras contarem histórias desconhecidas pela maioria da população, não só pelas crianças, e por o fazerem sem se preocuparem com uma adequação na linguagem, como comumente se nota na escrita destinada à infância. Caminhando no sentido contrário, esses livros utilizam em suas descrições termos que possibilitam aos leitores de todas as idades conhecerem novas palavras possivelmente não pertencentes ao seu vocabulário por meio obras que discutem temáticas ainda pouco debatidas na infância, tal como o racismo, a morte, a deficiência física, a violência etc.

Ao narrar as histórias das personagens que protagonizam os livros, não há a preocupação em conferir a elas um desfecho que corresponde ao famoso *final feliz para sempre*, nem são suavizadas as descrições das dificuldades enfrentadas por elas, até porque nenhuma dessas mulheres viveu em um conto de fadas, mas sim no mundo real permeado por impossibilidades. Oriundas de diferentes lugares do mundo e de uma localização temporal também diversa, essas personagens têm inspirado meninas e mulheres a buscarem os seus sonhos e a entenderem que as imposições de gênero atribuídas às profissões foram criadas por um sistema sexista e que foram desde sempre confrontadas pelas mulheres.

Conhecer essas histórias nos desafia como leitores a repensar as culturas e as literaturas, bem como a revisar as possibilidades de emergência social feminina. Levar esses livros aos mais diversos espaços de leitura, de forma que meninas e meninos conheçam essas histórias, abre espaço para que se desestremem as fronteiras entre o feminino e o masculino e para que os pais eduquem seus filhos de forma a deixá-los livres para percorrerem suas trajetórias sem as limitações do gênero.

Uma educação que ensine às meninas que elas têm valor. Que elas têm igualmente valor. Uma educação que mostre que as mulheres não precisam ser defendidas, que elas só precisam ser tratadas como seres humanos iguais. Uma educação que questione a linguagem,

entendendo-a como um repositório dos nossos preconceitos, e que as ensine a questionar, a serem elas mesmas, a não se forçarem a ser agradável, a falarem sempre que se sentirem incomodadas com alguma coisa. Que as dê um senso de identidade, que as faça se orgulharem de ser, entre outras coisas, mulheres. Que nunca associe a aparência à moral. Uma educação que lhes ensine a ser bondosas e corajosas. Uma educação que ensine a não atribuir valor à diferença e que nunca universalize critérios ou experiências pessoais.

Essas são algumas sugestões apontadas por Chimamanda Adichie (2017) para uma educação feminista. O livro *Para educar crianças feministas – um manifesto* é escrito numa linguagem acessível e sugere aos pais como ensinar autonomia ao invés de restringir os filhos, principalmente no que tange às meninas, aos padrões de gênero que diversas instâncias sociais cuidarão de tentar lhes impor ao longo da vida. É outra obra que responde ao que hooks (2018) fala sobre criar um movimento de massa que ofereça educação feminista acessível para todos.

A literatura infantil é um dos locais cruciais para a educação feminista, para a conscientização crítica, exatamente porque crenças e identidades retrógrados sobre gênero continuam sendo a norma nos parquinhos. A educação pública para crianças precisa ser um local onde ativistas feministas continuem fazendo o trabalho de criar currículos sem preconceitos (hooks, 2018, p. 46).

Em um mundo ainda dominado pelo masculino, onde as mulheres são interrompidas em suas falas, são violentadas e subjugadas, é preciso criar meninas capazes de levantar a voz e meninos que não cresçam com um ideal de superioridade. Conhecer as contribuições feministas e todas as formas pelas quais a união de mulheres mudou positivamente a vida da nossa geração e de todas as que se sucederão a ela significa fortalecer uma consciência crítica sobre essa luta, que é constante e necessária.

Dar poder. O significado grosso modo para o termo *empoderar* aponta para essa união entre o se conscientizar criticamente e transformar-se na prática, tanto no âmbito individual quanto no coletivo daqueles que foram oprimidos ao longo da construção da sociedade tal qual a percebemos. Um processo essencialmente político que atravessa todas as nuances da formação de um indivíduo e de uma coletividade, e que envolve, sobretudo, uma ruptura nos modelos de poder, bem como a detecção das fissuras e distorções que necessitam de atenção.

O termo estudado por Joice Berth (2018) em *O que é empoderamento?* mostra que não é possível empoderar a alguém, nem vender esse conceito como uma receita pronta e que funcionará para todos de forma prescrita, mas que o empoderamento é um processo que se dá

em cada um de forma singular a partir de nossa própria busca pelo fortalecimento, seja ele estético, afetivo ou financeiro.

Rute Baquero<sup>23</sup>, pesquisadora que se dedicou ao estudo da Teoria do Empoderamento citada por Berth em seus estudos, afirma que o poder da informação e do conhecimento sempre foi um forte aliado histórico da hierarquização e da manipulação social, uma vez que uma ínfima parcela da população detinha o acesso à educação e ao poder de registrar, decifrar e traduzir o que seria veiculado às outras pessoas. A informação é, portanto, um dos instrumentos mais potentes no que se refere à libertação de populações invisibilizadas pelo olhar dominante.

Empoderar é pensar em caminhos que reconstruam as bases sociopolíticas rompendo com o que está posto para entender quais são as vertentes opressoras que nos aflige historicamente. É uma resposta interna a estímulos externos. Os processos de empoderamento podem receber estímulos oriundos das mais diversas esferas sociais com as quais uma pessoa entra em contato, mas são uma movimentação interna a partir da tomada de consciência de suas potencialidades e a posterior definição de estratégias de enfrentamento das práticas corroboradas pelo sistema de dominação machista e racista. Um processo de substituição das imagens definidas e propagadas externamente por imagens autênticas que propiciem uma autoavaliação e uma autodefinição. É utilizar a informação como instrumento da libertação.

É o que propõem as autoras de *Histórias de ninar para garotas rebeldes*: disponibilizar representações que desautorizam discursos solidificados em torno de um único ideal de beleza e de lugares sociais possíveis para o feminino. Iniciadas pelo prestigiado *Era uma vez*, as cem histórias trazidas em cada volume do livro não trazem mulheres pertencentes a uma nacionalidade específica, a um padrão estético único, ou a uma classe econômica que se sobrepõe às outras. Leitoras de todo o mundo poderão se identificar com as personagens, que se misturam e foram escolhidas a partir de um único fator: terem sido pioneiras nas profissões que escolheram exercer.

### **Figura 28: Histórias de ninar para garotas rebeldes (ilustrações internas)**

---

<sup>23</sup> BAQUERO, Rute. Empoderamento: questões conceituais e metodológicas. *REDES – Revista do Desenvolvimento Regional*, v. 11, n. 2, p. 77-93, maio/ago, 2006.



Dentre os nomes que dão vida às histórias, estão incluídas mulheres como a pintora Frida Kahlo, a escritora Jane Austen, a ativista Malala Yousafzai, a estilista Coco Chanel, a cantora Nina Simone, a advogada e ex-primeira dama norte-americana Michelle Obama, e nomes desconhecidos por muitos, como a cientista da computação Grace Hopper, a astrofísica Marguerita Hack, a tatuadora Maud Stevens Wagner, a boxeadora indiana Mary Kom, entre outros nomes marcantes nas mais diversas profissões: médica, estrela do rock, chefe de cozinha, piloto de fórmula 1, paleontóloga, espiã, juíza da suprema corte etc.

A estrutura do livro é marcada pelo nome da história, o nome da personagem, e abaixo dele as suas respectivas datas de nascimento e falecimento (caso ela já tenha falecido), bem como o local do seu nascimento. Na página ao lado, a ilustração da personagem é trazida junto a uma frase de efeito proferida por ela e uma indicação da autoria da ilustração. As últimas seções do livro são: “Escreva sua história” e “Desenhe seu retrato”, onde as leitoras são convidadas a contarem as suas próprias histórias, seus sonhos, e desenharem a si mesmas, tornando-se uma das personagens do livro.

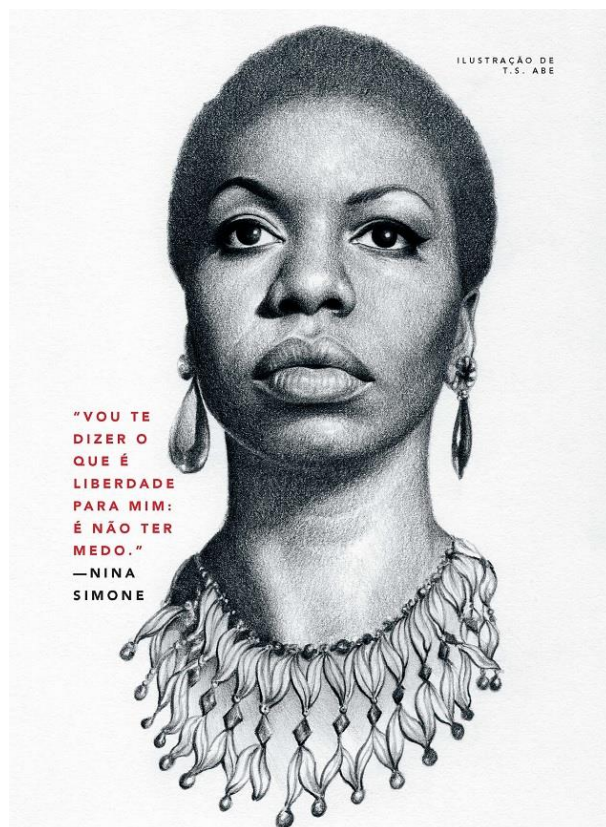
**Figura 29: Estrutura do livro**



No segundo volume da obra foi incluído um glossário que traz o significado de algumas palavras utilizadas nas histórias e que podem ser de difícil compreensão por parte dos leitores, por serem próprias a determinada profissão ou a algum lugar específico no mundo, como a palavra “cristalógrafo”, que significa um cientista que estuda como os átomos se solidificam em cristais, ou a palavra “santeria”, que significa uma religião originária de Cuba. O texto literário apresenta-se como espaço para “um alargamento do domínio linguístico” dos leitores, enquanto se abre como uma porta para “experimentação do mundo”, nas palavras de Regina Zilberman (2003, p. 46), em *A literatura infantil na escola*.

Não há uma seção destinada especificadamente à determinada raça ou etnia, nem um apagamento ou atribuição de juízo de valor aos traços físicos das personagens no plano imagético ou textual, e o único critério de organização das histórias é a ordem alfabética a partir das iniciais dos nomes das personagens. As ilustrações confirmam a proposta das autoras em mostrar que a beleza se apresenta por meio de diferentes “formas, cores e idades”, e que independente do local onde estejamos ou de qual posição social fazemos parte, podemos ultrapassar as barreiras de gênero e alcançar qualquer objetivo.

**Figura 30: Nina Simone**



Descrevo, a seguir, algumas das histórias que são representativas de características que julgo importantes ao empreender a análise das textualidades presentes nos dois volumes da obra. A primeira história que irei mencionar é a da diretora Brenda Chapman (FAVILLI; CAVALLO, 2017, p. 30), a criadora da princesa Merida, protagonista da produção cinematográfica *Valente* (mencionada na segunda seção deste livro). Ao perceber que as princesas criadas por homens são marcadamente indefesas, ela decidiu criar uma princesa forte, uma arqueira de espírito livre que enfrenta ursos e vive aventuras. Brenda ganhou um Oscar e um Globo de Ouro pelo filme e foi a primeira mulher a dirigir uma animação produzida por um grande estúdio de Hollywood. Essa história em particular traz ao imaginário das leitoras a possibilidade de confrontarmos as representações existentes e de criarmos outras que ainda não existem.

Ao longo da leitura das narrativas, percebemos como os fatos biográficos da vida das personagens são inseridos nas histórias junto a descrições que podem não ter ocorrido de forma literal, mas que não interferem nas descrições de suas trajetórias como um todo. Como ocorre na história sobre a escritora Agatha Christie:

Era uma vez uma garota que adorava escrever. Poemas, romances, mistérios, cartas... Agatha queria ser uma escritora profissional mais do que tudo na vida. Ela falava sobre seu sonho com seu cachorro, George Washington, durante seus passeios

diários. A cada novo lugar que George e ela visitavam, Agatha imaginava um cenário para uma história, e quando conhecia alguém, ela se perguntava se a pessoa poderia ser uma de suas personagens (FAVILLI; CAVALLO, 2018, p. 2).

Não sabemos se Agatha de fato confabulava com seu cachorro sobre o sonho de ser uma escritora, mas é certo que o livro *O misterioso caso de Styles*, após ser recusado por diversas editoras, foi publicado e se tornou um sucesso literário estrondoso, marcando o início de uma impressionante carreira composta por 66 romances policiais, 14 coleções de contos, para além da peça *A ratoeira*, que bateu o recorde de maior tempo em cartaz, como descrito na narrativa.

A história da domadora de águias Aisholpan Nurgaiv, nascida em 2003 na Mongólia, conta como a menina de treze anos pediu ao seu pai que lhe ensinasse a treinar sua própria águia-real, uma espécie enorme e feroz com garras afiadas e bicos curvados. Seu pai, que era um excelente domador, pensou e lhe respondeu: “Você é forte, você não tem medo. Você pode fazer isso [...]” (FAVILLI; CAVALLO, 2018, p. 4). Aisholpan foi a primeira garota a participar da competição Águia-Real em Olgii, na Mongólia, e abriu caminho para que outras três garotas começassem a treinar depois dela.

Histórias como essa mostram aos leitores as possibilidades que se abrem quando uma menina é educada sem as prescrições do gênero que comumente se destinam à sua educação. O pai de Aisholpan lhe ensina autonomia e a deixa tentar sem pré-conceber que, por ser menina, ela não conseguiria fazer algo, confirmando o que Adichie nos sugere enquanto pais e educadores: “Deixe-a tentar. Ela pode não conseguir, mas deixe-a tentar” (ADICHIE, 2017, p. 28).

Alice Ball é outra personagem do livro sobre a qual podemos lançar um olhar mais atento. Ela foi uma química estadunidense que viveu num tempo em que ainda não existia a cura para a lepra e se dedicou à pesquisa de um método que separasse os elementos ativos do óleo de forma a criar um extrato novo que poderia ser injetado na veia dos pacientes e causar resultados incríveis no combate à doença. Ela morreu antes de conseguir publicar suas descobertas, e a Universidade do Havaí fez isso por ela sem lhe dar nenhum crédito. O presidente da Universidade deu ao método o seu nome (Método Dean) como se ele o tivesse inventado, o que só foi retificado anos depois. Alice Ball foi a primeira mulher afro-americana a se formar na Universidade do Havaí.

As histórias das cientistas da computação Katherine Johnson, Dorothy Vaughan e Mary Jackson se assemelham à de Alice por serem outros exemplos de como os feitos das mulheres foram apagados historicamente. O conhecimento de Katherine acerca da linguagem de programação que o computador da NASA compreendia foi essencial para que o astronauta John Glenn viajasse pela órbita da Terra, mas apenas o nome dele apareceu nos noticiários e é lembrado quando falamos em viagens espaciais. Katherine foi a primeira mulher a se tornar engenheira aeronáutica nos Estados Unidos. Por meio de histórias como essa, os leitores perceberão como muitas mulheres foram excluídas da história e como as suas descobertas foram usurpadas por homens que levaram os créditos por estudos e pesquisas que não desenvolveram.

Outro ponto que podemos observar é como assuntos ainda considerados inapropriados para a infância, como a morte, por exemplo, são tratados com naturalidade ao longo das narrativas, sem nenhuma necessidade de explicação ou suavização. É o que observamos na história da combatente da resistência francesa Andrée Peel, cuja história menciona a Segunda Guerra Mundial, Hitler e descreve os horrores da guerra e do nazismo: “Doente, faminta e vestindo um pijama listrado azul e branco, ela foi colocada ao lado de outros prisioneiros diante de um pelotão de fuzilamento que estava prestes a atirar quando tropas Aliadas chegaram e os salvaram” (FAVILLI; CAVALLO, 2018, p. 8).

Ou ainda na história de Angela Merkel, chanceler alemã que, aos sete anos, se confrontou com a divisão do seu país por meio de um muro que separava a Alemanha Ocidental da Alemanha Oriental. Sem entender os motivos que poderiam levar as pessoas a promoverem a segregação, Angela subvertia as proibições de ouvir as notícias do lado ocidental sintonizando seu pequeno rádio na estação proibida quando se escondia na escola. O sonho de se tornar professora universitária foi impedido quando ela se recusou a ser espiã para a polícia, e somente após a demolição do Muro de Berlim, Angela sentiu-se livre para transitar por onde quisesse, se tornando mais tarde chanceler da Alemanha. Por meio dessa história, percebemos como as narrativas nem sempre trazem um desfecho óbvio, nem a conquista do sonho da personagem de maneira direta, mas mostram como, independente das circunstâncias, essas mulheres não se submeteram nem se conformaram com o sistema que lhes foi imposto.

As lutas feministas são mencionadas na história de Kate Sheppard, descrita como sufragista, e mostra aos leitores as motivações que levaram as mulheres a organizarem-se em



prol de um movimento pela libertação feminina para conquistar direitos a elas negados. Foi a união dessas mulheres na Nova Zelândia que tornou o país o pioneiro em estender o direito ao voto às mulheres.

Houve um tempo em que os homens acreditavam que as mulheres nasciam para servi-los. Pensavam que elas deveriam cozinhar, limpar, cuidar das crianças e não se preocupar com mais nada. Mulheres deveriam usar “roupas femininas”, ou seja, vestidos longos com corpetes apertados. Não importava que assim elas mal conseguiram se mexer ou mesmo respirar: o importante era ficar bonita.

Ter um emprego estava fora de questão, praticar esportes também, governar um país então... nem se fala! As mulheres não podiam nem sequer votar! (FAVILLI; CAVALLO, 2017, p. 96).

A história de Beatrice Vio, esgrimista nascida na Itália em 4 de março de 1997, é outra narrativa que traz aos leitores um tema que não é abordado de forma recorrente pela literatura infantojuvenil. A história descreve como a personagem ficou muito doente ao contrair meningite: “uma grave doença que ataca o cérebro e a medula espinhal” (FAVILLI; CAVALLO, 2018, p. 18). Para salvar a garota, os médicos tiveram que amputar suas pernas e seus antebraços.

Mesmo mediante todas as impossibilidades que essa doença poderia representar em sua vida, a personagem “reaprendeu a andar, tomar banho, abrir as janelas e escovar os dentes”. Mais tarde, começou a treinar, se tornou a única esgrimista do mundo sem braços e pernas, venceu a Copa do Mundo no Canadá, o Campeonato Europeu na Itália, o Campeonato Mundial na Hungria e a medalha de ouro nos Jogos Paralímpicos no Rio de Janeiro. “Para ser especial, você precisa transformar sua fraqueza naquilo que te deixa mais orgulhosa”, diz ela. Além de abordar a deficiência física sem atribuir a ela nenhum caráter inferiorizante, a história mostra a meninas e meninos como lidar com as doenças e com as diferenças com naturalidade e sem preconceitos.

### **Figura 31: Beatrice Vio**



Outro assunto abordado no livro é a transgeneridade na infância. A história de Coy Mathis, nascida em 2007, nos Estados Unidos. A história a descreve como aluna do ensino fundamental e mostra como “o garotinho que amava vestidos e sapatos brilhantes” se identificava com o gênero feminino. Até que pediu à sua mãe para se transformar em uma garota de verdade. A fala atribuída ao médico como porta-voz da explicação sobre o modo como o menino se sentia sintetiza o sentimento partilhado por muitas meninas e meninos transgêneros:

O médico explicou: “Normalmente, garotos se sentem bem como garotos e garotas se sentem bem como garotas. Mas tem alguns meninos que se sentem meninas, e meninas que se sentem meninos. Eles são chamados transgêneros, e Coy é uma garota transgênera. Ela nasceu no corpo de um garoto, mas, lá no fundo, se sente como uma garota, e deve-se permitir que ela seja uma (FAVILLI; CAVALLO, 2017, p. 44).

Apesar de a escolha do advérbio *normalmente* ser, a meu ver, problemática, uma vez que implica em uma atribuição de juízo de valor ao que estaria inserido ou não numa situação de normalidade e, conseqüentemente, de anormalidade, não sabemos se esse mesmo termo se repete em outras traduções, uma vez que ele poderia ser, na edição brasileira, facilmente substituído por sinônimos que não causariam o mesmo problema interpretativo (como geralmente, frequentemente, usualmente etc.).

A história, no entanto, não aborda a transgeneridade como um problema ou como uma patologia a ser combatida, pelo contrário, ensina que a binariedade associada aos gêneros não dá conta de abarcar as singularidades vividas pelos meninos e meninas trans, ou por todos os sujeitos que não se encaixam nos padrões construídos em torno da feminilidade e da masculinidade ideais. Os pais de Coy pedem a todos que lhe tratem como uma garota e até mesmo entram na justiça contra a escola da filha quando a impedem de utilizar o banheiro feminino. A resposta do juiz reafirma que Coy deve ser o que desejar ser.

Na segunda edição do livro, encontramos três histórias protagonizadas por meninas que lutaram pela liberdade. A primeira delas é a história das defensoras da liberdade Molly Kelly, Daisy Kafibill e Gracie Fields, que foram perseguidas por um homem numa época em que colonos brancos costumavam sequestrar crianças mestiças na Austrália para obrigá-las a trabalharem como servas. Elas foram levadas a um campo de treinamento, mas conseguiram fugir juntas. A história delas foi perpetuada num livro e inspirou um filme.

A história da ativista Ruby Nell Bridges, nascida em 8 de setembro de 1954, em Nova Orleans, trata abertamente do racismo ao mostrar como a protagonista tinha que andar muitos quilômetros para estudar porque a escola que estava localizada perto da sua casa só permitia o ingresso de alunos brancos e ela era uma menina negra. A mãe de Ruby exigiu que não a impedissem de ir à escola por causa da sua cor e foi firme ao dizer que isso era contra a lei. Fizeram Ruby passar por uma prova para atestar que ela não tinha conhecimentos suficientes para estudar na escola. Mesmo acertando todas as perguntas da prova, em seu primeiro dia de aula, quando possuía apenas seis anos de idade, Ruby foi confrontada por uma multidão racista e raivosa na entrada da escola. Todos os dias ela precisava ir até a escola escoltada por quatro policiais para sua proteção. Depois de adulta, Ruby tornou-se uma brilhante ativista dos direitos civis: “Nunca deveríamos olhar para uma pessoa e julgá-la pela cor da sua pele. Essa é uma lição que eu aprendi na primeira série” (FAVILLI; CAVALLO, 2018, p. 152).

A terceira história protagonizada por crianças é a da ativista Sophie Scholl, que formou um grupo chamado Rosa Branca, constituído por jovens que se opunham ao nazismo. Os membros do grupo distribuía panfletos encorajando os alemães a resistirem às práticas nazistas numa época em que qualquer um que criticasse Hitler era denunciado e preso – o que ocorreu com o pai de Sophie, preso por se opor ao sistema nazista, e com ela e os outros membros do Rosa Branca, posteriormente executados pelos nazistas. Ainda hoje, o seu exemplo continua inspirando outras pessoas a lutarem pela liberdade.

No que diz respeito ao universo literário infantojuvenil, encontramos as histórias da escritora e ilustradora Beatrix Potter e da escritora J.K. Rowling. Descrita como uma garota que adorava pintar animais, a narrativa descreve como, ao completar idade suficiente, Beatrix mudou-se para o campo e inventou uma história sobre “um coelho travesso e esperto de casaco azul que roubava legumes da horta vizinha e era perseguido pelo fazendeiro” (FAVILLI; CAVALLO, 2018, p. 20). Pedro Coelho foi um dos personagens inesquecíveis criados por ela que encantaram milhões de crianças em todo o mundo.

A história de J. K. Rowling descreve como ela escreveu Harry Potter e em como os primeiros três capítulos do livro foram rejeitados várias e várias vezes até que fossem aceitos por uma editora que investiu em sua escrita e publicou os livros, que se tornaram o fenômeno literário que é hoje: “Os sete livros capturaram a imaginação de centenas de milhões de crianças – e adultos – em todo o mundo e redefiniram o significado da literatura infantojuvenil” (FAVILLI; CAVALLO, 2018, p. 74).

As leitoras negras encontram diversas histórias de mulheres fortes que venceram as imposições do sexismo e do racismo. Especificadamente, são dezoito mulheres negras transformadas em personagens no primeiro volume do livro e dezesseis no segundo volume – tais exemplares trazem imagens positivadas de mulheres negras de todo o mundo que conquistaram voz e vez nos espaços que ocuparam, e que mostram o poder da representatividade na construção da identidade.

Nomes como o da cantora, compositora e empresária Beyoncé, descrita como a estrela pop mais influente do mundo, ou as patrulheiras Black Mambas, que se tornaram heroínas na África do Sul por lutarem contra a caça ilegal, ou ainda a rainha do Egito Cleópatra, que, diferentemente do modo embranquecido como é constantemente retratada na televisão e cinema, foi ilustrada como a mulher negra que ela era, e as feministas Chimamanda Adichie e Sojourner Truth, que, cada uma em sua época, permanecem sendo vozes importantes na luta das mulheres.

### **Figura 32: Chimamanda Adichie**

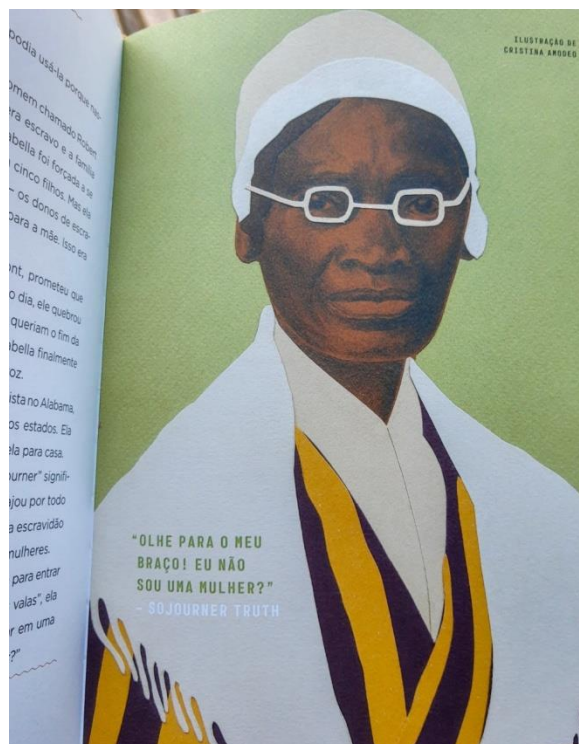
ILUSTRAÇÃO DE  
T.S. ABE

“O RACISMO NUNCA DEVERIA  
TER ACONTECIDO, ENTÃO VOCÊ  
NÃO VAI GANHAR UM PARABENS  
POR AJUDAR A REDUZI-LO.”  
- CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE



Chimamanda Ngozi Adichie é descrita como uma defensora apaixonada da igualdade de gênero. Sua história mostra como a ávida jovem leitora entrou em contato com repetidas personificações literárias marcadas por personagens brancos e por descrições que não representavam ela ou o seu povo: “Não pensei que pessoas com pele cor de chocolate pudessem estar nos livros”, diz ela ao descrever a dificuldade em encontrar livros com personagens negros mesmo morando na Nigéria. Chimamanda se tornou uma escritora excepcional e, por meio de suas palestras, fala sobre o feminismo e o racismo: “Algumas pessoas dizem que as mulheres devem ser subordinadas aos homens porque é assim na nossa cultura. Mas a cultura está sempre mudando! Cultura não faz as pessoas. As pessoas é que fazem a cultura” (FAVILLI; CAVALLO, 2018, p. 40).

**Figura 33: Sojourner Truth**



“Isabella tinha uma voz poderosa. Mas não podia usá-la porque nasceu em um regime escravocrata” (FAVILLI; CAVALLO, 2018, p. 174). É assim que começa a história da precursora do feminismo negro Sojourner Truth, famosa por seu discurso “Eu não sou uma mulher?”, proferido na convenção de Akron, Ohio, em 1851, onde era a única mulher negra a participar da convenção e por meio do qual questionou o argumento masculino a respeito do “sexo frágil” atribuído às mulheres e nunca experienciado pelas mulheres negras por estarem imersas em um sistema de opressões de raça, classe e gênero. Isabella também criticava as atitudes racistas das mesmas mulheres brancas que pregavam uma libertação feminina que parecia não incluir as mulheres negras. “Isabella mudou seu nome para Sojourner Truth. “Sojourner” significa “aquela que viaja” e “truth” significa “verdade”. Ela viajou por todo o país proferindo discursos sobre o verdadeiro significado da escravidão e sobre a importância dos direitos iguais para homens e mulheres” (FAVILLI; CAVALLO, 2018, p. 174).

As trajetórias ativistas de Sojourner e de Chimamanda são de suma importância para a formação de uma consciência crítica por parte das jovens leitoras. Trazer ao conhecimento das meninas e, sobretudo, das meninas negras a história de mulheres que lutaram – e lutam – contra as imposições do racismo e do sexismo é revolucionário. Principalmente porque elas ainda estão imersas em um sistema representacional que é majoritariamente branco e numa sociedade marcada pelo racismo estrutural.

Três mulheres brasileiras se tornaram personagens dos livros: a poeta Cora Coralina (no primeiro volume), a revolucionária Anita Garibaldi e a jogadora de futebol Marta Vieira da Silva (ambas trazidas no segundo volume). A história de Marta, em especial, mostra como ela enfrentou uma carreira difícil no futebol por ser uma mulher, tendo em vista que ao esporte ainda é atribuído uma pretensa masculinidade. Mesmo enfrentando dificuldades e tentativas de desvalorização, Marta ganhou diversos títulos, foi eleita por cinco vezes consecutivas a melhor jogadora pela FIFA, a Federação Internacional de futebol, e é um exemplo para meninas de todo o mundo que também sonham em ser jogadoras de futebol profissionais.

**Figura 34: a jogadora de futebol Marta**



Todas essas histórias aqui apresentadas estão, junto a muitas outras, disponíveis nos dois volumes do livro *Histórias de ninar para garotas rebeldes* e têm levado essas mulheres a integrarem o imaginário de meninas e mulheres em todo o mundo. Sabemos que há um sistema implícito em nossa sociedade moldando pensamento e prática. Somos socializados pelos nossos pais e pela sociedade como um todo a naturalizar pensamentos sexistas e o fazemos muitas vezes de forma inconsciente.

O pensamento feminista nos guiou na busca da origem das nossas percepções sobre nós mesmas e sobre os lugares que podemos ocupar nos espaços em que transitamos. A partir

da teoria feminista, conseguimos entender como o pensamento sexista funciona e como podemos desafiá-lo e mudá-lo. Como podemos perceber, pensar a educação feminista como essencial na vida de todos é o que tem feito o movimento feminista contemporâneo. Lutar para acabar com a dominação patriarcal deve ser prioridade para mulheres e homens de todo o mundo por ser a forma de dominação mais vividamente presente na nossa vida cotidiana.

O machismo se instala em diferentes relações de poder, tanto em nossos lares, quanto nas esferas públicas. É na família que comumente somos ensinados a aceitar e naturalizar a dominação coerciva e onde somos mais frequentemente ensinadas a nos calar e acatar o que nos impõem. Possibilitar uma educação a meninas e meninos que propicie uma nova maneira de conceber as relações entre os gêneros e a pluralidade de ideias é o que interromperá o ciclo do machismo e das opressões que ainda afligem as mulheres diariamente.

Se não empregarmos a camisa de força do gênero nas crianças pequenas, daremos a elas espaço para alcançar todo o seu potencial. Por favor, [a veja] como indivíduo. Não como uma menina que deve ser de tal ou tal jeito. Veja seus pontos fortes e seus pontos fracos de maneira individual. Não a meça pelo que uma menina deve ser. Meça-a pela melhor versão de si mesma (ADICHIE, 2017, p. 26).



#### 4. PELO DIREITO AO ENCANTAMENTO: DESAFIANDO OS REGIMES HEGEMÔNICOS DE REPRESENTAÇÃO

*A descolonização da imaginação é o mais perigoso e subversivo de todos os processos de descolonização.*

Walidah Imarisha<sup>24</sup>

Literatura é poder. Poder de convencimento, de suprir o imaginário, de inspirar pensamento e ação; é um fazer humano. Como sabemos, desde muito cedo fomos apresentados a uma literatura cujo referencial europeu privilegiou não apenas uma região geográfica em detrimento de outras, mas, principalmente, uma determinada visão de mundo, uma representação única de humanidade e uma retratação excludente de beleza. O resultado foi a instauração de um discurso racista de inferioridade e a atribuição de um caráter inumano aos que extrapolavam os limites do ideal elegido como a norma.

Atentando para o contexto histórico em que a literatura brasileira foi alicerçada, percebemos como a herança estrangeira nela incutida desde o período colonial elegeu os valores culturais e sociais que a elite desejava perpetuar. Como reflexo da conjuntura social instaurada e como uma maneira de reforçar as relações de poder estabelecidas, a literatura expressava abertamente o estado de coisificação imposto aos africanos escravizados e a sua descendência, de forma que aos personagens negros foram negados quaisquer complexidade e humanidade (CUTI, 2010, p. 16).

Por muito tempo, contar histórias da África significou contar uma única história. Uma história cercada de miséria, fome e sofrimento, narrada com base em ideais provenientes do olhar do branco dominador. Do mesmo modo, referir-se aos nossos antepassados indígenas significou encurralá-los em descrições estereotipadas e maniqueístas.

Enfim, as manifestações literárias brasileiras resumiram as manifestações artísticas e culturais das populações indígenas e negras a representações folclorizadas, numa tentativa de

---

<sup>24</sup> Citação retirada do artigo *Reescrevendo o futuro: usando ficção científica para rever a justiça*, de autoria de Walidah Imarisha e tradução de Jota Mombaça, originalmente disponível em: [https://issuu.com/amilcarpacker/docs/walidah\\_imarisha\\_reescrevendo\\_o\\_fut](https://issuu.com/amilcarpacker/docs/walidah_imarisha_reescrevendo_o_fut).

atribuir à realidade cultural desses povos um caráter exótico e que pertencia sempre a esse outro “muito distante de nós”. Além de passar uma falsa ideia acerca dos conflitos sociais, raciais e políticos vividos por esses indivíduos inseridos num modelo brancocêntrico, folclorizá-los esvaziava qualquer carga transformadora que a sua cultura pudesse ter.

No Brasil colonial (e ainda hoje), enquanto as crianças brancas eram vistas como um modelo de humanidade e de beleza, as crianças negras eram julgadas como sem humanidade e sem direito à liberdade, sendo totalmente invisíveis aos olhos da sociedade. Elas eram escravizadas e consideradas cargas inúteis por não corresponderem de imediato a fontes de mão de obra produtiva. Expostas a todo tipo de violência física, elas eram quase sempre separadas de suas famílias e serviam como fonte de divertimento para as famílias brancas, tocando instrumentos, dançando e cantando sempre que lhes era solicitado (CUTI, 2010).

Pensar sobre as representações em torno da negritude na literatura implica perceber como o contexto histórico violento imposto aos negros significou subalternizá-los também por meio de personagens que inscrevessem no imaginário estereótipos que dessem conta de deixar muito bem demarcados os lugares sociais possíveis para o sujeito negro. Maria Anória de Oliveira (2003), ao estudar livros infantojuvenis publicados entre 1979 e 1989 que tematizam a negritude, estabeleceu três características que se repetem nessas representações, sendo elas: 1) a animalização e associação à sujeira e feiura; 2) a ridicularização e humilhação do negro; e 3) a utilização de piadas explicitamente racistas. Percebemos, dessa forma, como as representações em torno do ser negro estiveram a serviço do longo processo de branqueamento consolidado por meio das narrativas clássicas.

As diferenças observadas entre as representações de crianças brancas e negras na literatura infantojuvenil são enormes. As crianças brancas foram (e ainda são em muitas obras) predominantemente mais representadas como belas, inteligentes, obedientes, limpas e inseridas em contextos sociais positivados, enquanto as crianças negras foram (e permanecem em alguns casos) constantemente relacionadas à feiura, à falta de inteligência, ao mau, à sujeira e dificilmente eram inseridas em ambientes familiares ou escolares. Em um dos mais importantes estudos sobre o tema, o livro intitulado *A discriminação do negro no livro didático*<sup>25</sup>, de autoria da pesquisadora Ana Célia da Silva (2004), nós lemos:

---

<sup>25</sup> SILVA, Ana Célia. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2004.

A ideologia da inferiorização, além de causar a auto rejeição, a não aceitação do outro assemelhado étnico e a busca do branqueamento, internaliza nas pessoas de pele clara uma imagem negativa do negro, que as leva a dele se afastarem, ao tempo em que veem, na maioria das vezes, com indiferença e insensibilidade a sua situação de penúria e o seu extermínio cultural e físico (SILVA, 2004, p. 36).

Imagens repetidamente propagadas sobre nós, sejam elas positivas ou negativas, têm um caráter ideológico, uma vez que determinam não apenas como nos enxergam, mas também como enxergamos a nós mesmos. O ideal de beleza feminino constantemente repetido historicamente comprova isso. Gerações de meninas conheceram, por meio dos contos de fadas e de suas recriações fílmicas, uma infinidade de princesas brancas, com cabelos lisos e com características que as fizeram sentir a impossibilidade de ocuparem esses lugares de protagonismo e que as motivaram, em diversas fases de suas vidas, a tentarem se aproximar dessas representações, alterando, por exemplo, a estrutura de seus cabelos por meio de variados processos de alisamento.

Em *Alisando o nosso cabelo*, bell hooks (2005) descreve os rituais envolvidos no ato de pentear os cabelos mantidos pelas mulheres negras nos espaços privados e afirma como o desejo de alisar os cabelos apontava para a existência de escalas comparativas de beleza que ditavam que quanto menos crespo um cabelo parecesse, mais bonito ele seria – o que denunciava que os padrões estéticos seguidos pela comunidade negra haviam absorvido as impressões provenientes de uma sociedade marcada pelo racismo. Ainda que meninas não tivessem total acesso às ferramentas de opressão do restante da sociedade, já que estavam inseridas em ambientes segregados e, portanto, predominantemente negros, sua constante preocupação com o alisamento dos cabelos significava, na sociedade norte-americana, a internalização das hierarquias raciais mantidas além dos limites da comunidade negra.

No caso do Brasil, a segregação espacial propriamente dita não foi um fator que facilitou ou dificultou diretamente na transmissão dos significados negativos atribuídos à estética negra, mas, assim como descrito no que tange ao contexto estadunidense, gerações de mulheres negras brasileiras foram inseridas na lógica da pretensa superioridade estética branca que se fez presente em todas as etapas do seu cuidado com a imagem. A alienação sobre a autoimagem negra criada pelos processos de dominação determinou o que é aceito e o que é excluído, de forma que predominasse o socialmente desejado.

Seja por meio das políticas de espaço e exclusão ou das políticas de corpo e cabelo, as escolhas estéticas de meninas e mulheres negras que optam por manterem seus cabelos

crespos cotidianamente ainda são alvo de olhares e julgamentos racistas. Apesar de, recentemente, devido às constantes solicitações dos movimentos sociais, como o feminismo negro, a indústria da beleza e o mercado de produtos cosméticos terem percebido que a população negra representa um grande potencial de lucratividade e, por isso, terem aumentado o investimento em produtos e serviços que se propõem a cuidar da estética negra, usar um cabelo afro é um símbolo de confrontação e politicidade que perpassa as escolhas estéticas.

Cabelo e corpo são pensados pela cultura. Ao falarmos sobre esses traços, nos aproximamos da discussão sobre a construção da identidade negra, que, como qualquer processo identitário, se inicia com o olhar do negro sobre si mesmo e se estende ao contato com o outro, com as significações expressas nas diferenças, nos conflitos e nos diálogos. O que nos leva a refletir sobre como essa identidade se constrói no plano simbólico numa sociedade marcadamente racista.

O racismo é uma aprendizagem que vai da família às demais relações sociais, perpassando vários discursos. Segundo o Atlas da Violência<sup>26</sup>, a taxa de homicídios de mulheres negras cresceu 29,9% entre os anos de 2007 a 2017, enquanto o índice referente à mesma taxa sobre mulheres não negras cresceu apenas 4,5% no mesmo período. Os dados mostram também que 75,5% das vítimas de homicídio no Brasil em 2017 eram pessoas negras. Falar sobre racismo no Brasil, como nos esclarece Djamila Ribeiro (2019), é fazer um debate estrutural que deve ser pensado de forma a entender como o sistema racista em que vivemos beneficiou por toda a história a população branca, ao passo que privou a população negra do acesso a direitos básicos e contribuiu para a manutenção da mentalidade “casa-grande e senzala”, que se atualiza com o passar dos anos, ditando os espaços sociais possíveis ao trânsito desses sujeitos.

Considerando que aproximadamente 56% da população brasileira é negra<sup>27</sup>, o que torna o Brasil a maior população negra fora da África, esses índices significam que há uma necropolítica imperando contra os corpos negros e efetivando um empreendimento de genocídio da juventude negra diariamente. A ausência de negros em espaços de poder deve,

---

<sup>26</sup> Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. *Atlas da Violência 2019*. Disponível em: [ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=34784&Itemid=432](http://ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34784&Itemid=432). Acesso em: 05/01/2020.

<sup>27</sup> Daniel Silveira: ‘Em sete anos, aumenta em 32% a população que se declara preta no Brasil’ *GI notícias*, Rio de Janeiro, 22 mai. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/05/22/em-sete-anos-aumenta-em-32percent-a-populacao-que-se-declara-preta-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 05/01/2020.

no mínimo, nos fazer refletir sobre os privilégios que acompanham o fenótipo branco, bem como de que maneiras o discurso de negação do racismo no Brasil atualiza o mito da democracia racial e repercute negativamente não apenas na efetivação de medidas combativas às violências raciais, mas também incide sobre os modos de criação e difusão literária.

Em 1959, as Nações Unidas formularam o documento que inspiraria a elaboração de medidas de promoção aos direitos das crianças. A Declaração Universal dos Direitos da Criança versa sobre a importância da garantia de direitos, como a sobrevivência, a proteção, o desenvolvimento, e princípios como a universalidade, a objetividade e a igualdade serem atrelados à vida das crianças. Em 1990, no Brasil, se estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, cujos princípios baseados na Convenção das Nações Unidas tornam-se a referência no que tange aos direitos da criança.

A realidade vivida por inúmeras crianças e jovens brasileiros mostra, no entanto, que muitos dos direitos previstos e garantidos por lei ainda são violados nos mais diversos espaços sociais, incluindo a escola e a família, tanto no que se refere ao acesso à moradia, quanto à alimentação e à educação. As crianças negras, além de estarem inseridas, em sua maioria, em um sistema desproporcional de distribuição de renda, proveniente de um histórico de exclusão e oportunidades negadas, são a maioria no que se refere à evasão escolar, ao trabalho infantil, além de serem expostas ao racismo cotidiano por pertencerem a uma cultura, raça e/ou religião consideradas não hegemônicas.

É somente a partir dos anos 1980 que os movimentos sociais (negro, feminista, LGBT) conseguem dar início a uma problematização sobre o modo como as políticas sociais e educacionais se posicionavam acerca do respeito às diferenças, cobrando da sociedade uma maior preocupação com o modo como se tem tratado a diversidade nas escolas, nos materiais didáticos, na literatura e nos meios midiáticos. Ainda que de maneira lenta, iniciou-se um processo de revisão das obras que circulavam nas escolas e a inserção de representações outras acerca da negritude.

Começam a entrar em cena a relutância em aceitar a discriminação, a necessidade de buscar uma identidade cultural até então perdida, a possibilidade de exercer diferentes papéis na sociedade e de possuir uma cultura que deva ser valorizada. A literatura como esse espaço mágico, ficcional e discursivo mostrou-se uma das mais importantes maneiras de propagar discursos afirmativos e conferir a crianças e jovens de todas as idades a possibilidade de

sentirem-se representados por meio de personagens que lhes permitam realizar-se como sujeitos no mundo.

A promulgação da lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas pela resolução 01, de 17 de março de 2004, foram medidas essenciais para o alargamento e divulgação de assuntos relativos aos povos africanos, guiando a instauração de ações continuadas que objetivaram preparar professores e educadores para a abordagem dessas obras em sala de aula.

Antes da promulgação da referida lei, as publicações literárias infantojuvenis que tratavam de temáticas antirracistas, geralmente publicadas por editoras especializadas e de pequeno porte, encontravam diversos entraves operacionais e financeiros tanto para serem publicadas quanto para que os livros publicados fossem distribuídos. Conforme aponta Daniela Galdino Nascimento (2019), em sua tese de doutoramento, que trata das confluências da lei 10.639/03, a aprovação dessa lei foi um marco na reorganização da cadeia produtiva do livro no Brasil.

Sabemos, contudo, que autores negros ainda são pouco lidos e pouco publicados. A predominância das grandes editoras nos acervos literários torna desafiadora a busca pela democratização do acesso aos programas de incentivo à leitura e urgente a necessidade de persistir, modificando as dinâmicas de análise e de escolha de obras literárias negras e periféricas.

As conquistas obtidas devem ser vistas, portanto, como resultado das lutas dos movimentos sociais, de educadores e de todos que se mantêm ativos na busca pela superação da desigualdade racial, de gênero e de classes que incidem sobre as diferenças. É por meio das pessoas que entendem a escola como um dos espaços necessários ao trânsito livre de ideias e à pluralidade de escolhas, e que defendem a concessão de condições igualitárias de acesso a uma educação de qualidade, que as mudanças, ainda que tímidas, são alcançadas. Para isso, é urgente nos posicionarmos contra os processos de colonização, percebermos como as diferenças foram naturalizadas e entendermos o impacto subjetivo desses processos na vida e no cotidiano dos jovens dentro e fora da escola.

É preciso, ainda, interrogarmos a nós mesmos sobre como e por que numa sociedade de maioria negra apenas um grupo continue dominando a formulação do saber. Não há a possibilidade de ser benéfico para uma sociedade o desconhecimento da história dos povos

que a constituíram. Se as pessoas negras aprendem desde a infância a apreciar imagens negativas sobre si mesmas, que processo de olhar lhes permitirá reagir a essas imagens que ainda tentam desumanizar e colonizar? Privilégios sociais implicam em privilégios epistêmicos que devem ser combatidos para que a história não continue sendo contada apenas pelo ponto de vista do poder. Se a maioria de nós é negra, as elaborações de intelectuais e autores negros devem ser lidas, debatidas e citadas.

Por sermos vistos como diferentes e por essa diferença ser considerada problemática, ficamos de fora das estruturas de poder. Esse é o racismo estrutural, institucional, acadêmico, do dia a dia etc. [...] Quando um sistema está habituado a definir tudo, a bloquear os espaços e narrativas, e nós, a partir de um processo de descolonização, começamos a adentrar esses espaços, começamos a narrar e trazer conhecimentos que nunca estiveram presentes nesses lugares, claro que isso é vivenciado como algo ameaçador. (RIBEIRO, 2018, p. 112)

Demarco, mais uma vez, que a minha voz enquanto pesquisadora não negra de literatura infantojuvenil, ao falar sobre racismo, reconhece as políticas de exclusão que por muito tempo impediram – e ainda impedem – que as vozes de autores e, sobretudo, autoras negras sejam ouvidas com legitimidade. E afirmo que, ao escrever sobre experiências de grupos aos quais não pertencço, não objetivo reforçar a dominação, nem que as reflexões aqui empreendidas sejam vistas como definitivas ou que carreguem qualquer denotação de autoridade. Muito pelo contrário, é por entender que as autoras negras falam sobre si mesmas que as trago a esta conversa para mostrar como, a partir do seu lugar de fala, as suas obras têm proposto uma educação antirracista e antissexista a crianças leitoras (brancas e negras).

Nas palavras de bell hooks, “aprender sobre outros grupos e escrever sobre o que nós aprendemos pode ser uma maneira de desaprender o racismo, de desafiar as estruturas de dominação” (hooks, 2019, p. 299). Sabemos que uma das dimensões da relação opressor/oprimido é que os que dominam sejam vistos como sujeitos e os dominados como objetos. Tornando-se sujeitos, as pessoas podem definir sua própria realidade, alicerçar suas próprias identidades, nomear as suas histórias. Enquanto objetos, elas continuam sendo definidas pelo outro.

Uma das estratégias efetivas de desumanização utilizada durante a escravidão centrava-se no controle branco do olhar negro. Negros escravizados, e mesmo depois como servos libertos, podiam ser duramente punidos apenas por observar os brancos enquanto lhes serviam. Olhar diretamente era uma afirmação de subjetividade, de igualdade. Essas relações de olhar pretendiam demarcar a condição de objeto dos negros, uma vez que apenas um

sujeito é capaz de observar, de enxergar o outro. Junto à negação da subjetividade negra, o que se pretendia era invisibilizá-los completamente.

Com o fim dos processos de escravização, os hábitos que sustentaram a supremacia branca institucional permanecem. Os negros se mantiveram “invisíveis” em filmes, revistas, anúncios, na televisão, na literatura etc. E quando retratados, eram ali colocados de modo a reforçar estereótipos. No que se refere à mulher negra, a distorção a respeito da sua autoimagem foi passada de geração em geração e transmitida pelos mais diversos meios criando uma visão totalmente negativa sobre os traços da sua estética e sobre a construção da sua identidade.

O feminismo negro, ao perceber que o feminismo dito “universal” não considerava a condição específica da mulher negra, precisou afirmar uma nova identidade política que promovesse a síntese das pautas do movimento negro com reivindicações do movimento de mulheres a partir de uma perspectiva interseccional. A manutenção dos sistemas de opressão se reflete nas condições de moradia, educação e emprego disponibilizadas para a população negra e é o que faz o feminismo negro continuar sendo necessário e suas práticas serem uma agenda vital.

hooks (2019, p. 312) reafirma a importância das histórias para a reconstrução do imaginário quando escreve que “contar as nossas histórias é o que possibilita a autorrecuperação política”. Para descolonizar a mente e a imaginação negras, é necessário analisar criticamente a associação da branquitude com o terror. Sem a capacidade de inspirar terror, a branquitude não mais significará o direito de dominar. Os relatos pessoais de escritoras negras sobre os caminhos percorridos por elas desde a infância ao lidar com as marcas imprimidas pelo racismo reafirmam a importância de representações dissidentes estarem à disposição desta e das gerações futuras por meio de outras histórias.

Djamila Ribeiro, expoente escritora feminista negra, afirma que não tinha consciência de si mesma em sua infância e adolescência. Em seu livro intitulado *Quem tem medo do feminismo negro?*, ela nos conta como desconhecia os motivos da sua vergonha em levantar a mão quando a professora fazia uma pergunta já supondo que ela não saberia a resposta.

[...] todo dia eu tinha que ouvir piadas envolvendo meu cabelo e a cor da minha pele. Lembro que nas aulas de história sentia a orelha queimar com aquela narrativa que reduzia os negros à escravidão, como se não tivessem um passado na África, como se não houvesse existido resistência. Quando aparecia a figura de uma mulher escravizada na cartilha ou no livro, sabia que viriam comentários como “olha a mãe



da Djamila aí”. Eu odiava essas aulas ou qualquer menção ao passado escravocrata, me encolhia na carteira tentando me esconder (RIBEIRO, 2018, p. 8).

Enquanto em casa a menina Djamila era falante, gostava de receber atenção e soltava seus cabelos crespos, na escola o sentimento de estranheza a levava a se esforçar para não ser notada. O forte relato da escritora sobre a constante sensação de não pertencimento que por muito tempo a perseguiu mostra o doloroso processo envolvido no despertar para o entendimento da existência de uma máscara que cala não apenas a voz, mas também a existência das meninas negras. O projeto colonial de impor o silêncio às pessoas negras diz muito sobre a impossibilidade de existir socialmente como sujeitos.

É sobre esse mesmo silêncio que bell hooks (2019) se refere ao descrever a sua infância. Em *Erguer a voz*, a escritora nos conta como encontrar a sua voz e utilizá-la como um direito inato foi um processo difícil marcado pelo constante medo de se manifestar, já que, como descreve, sua mãe não era uma mulher de fala corajosa e fez de tudo para silenciá-la. Dizer o que pensava e usar sua voz para denunciar opressões era considerado inadequado, mesmo num ambiente familiar cercado de mulheres negras de fala barulhenta. As hierarquias construídas sobre as diferenças definiam quem podia falar, onde e sobre quais assuntos era permitido opinar.

Para construir a minha voz, eu tinha que falar, me ouvir falar – e falar foi o que eu fiz –, lançando-me pra dentro e pra fora de conversas e diálogos de gente grande, respondendo a perguntas que não eram dirigidas a mim, fazendo perguntas sem-fim, discursando. Nem preciso dizer que as punições para esses atos discursivos pareciam infinitas. Elas tinham o propósito de me silenciar – a criança, mas particularmente a criança menina. Se eu fosse um menino, eles teriam me encorajado a falar, acreditando que assim, algum dia, eu poderia ser chamado para pregar. Não havia nenhum ‘chamado’ para garotas falantes, nenhum discurso recompensado e legitimado. As punições que eu recebia por ‘erguer a voz’ pretendiam reprimir qualquer possibilidade de criar minha própria fala. Aquela fala deveria ser reprimida para que ‘a fala correta da feminilidade’ emergisse (hooks, 2019, p. 32).

Por meio da citação acima, percebemos como as opressões ligadas à raça e ao gênero se imbricam na vivência da mulher negra. A jovem Glória Jean, o nome de batismo de bell hooks, que adotou o pseudônimo como escritora, era silenciada não apenas por ser negra, mas também por ser mulher. Ser uma mulher de fala corajosa era e ainda é visto como uma ameaça.

A teoria se mostrou um lugar de cura para hooks por lhe possibilitar pensar criticamente, explicar a mágoa e fazê-la ir embora. Enquanto mulher, professora, escritora e intelectual negra, ela passou a refletir sobre a deslegitimação dos trabalhos de mulheres negras nos currículos acadêmicos. Foi na escrita que bell hooks encontrou um espaço para falar. Escrever para a autora tornou-se a única maneira de “capturar, agarrar a fala e mantê-la por perto” (hooks, 2019, p. 33).

As punições recebidas por suas tentativas de fazer-se ouvir, no entanto, tornaram difícil para ela apropriar-se da palavra “escritora” como parte do que a identifica e configura em sua realidade cotidiana, embora soubesse desde sempre que este seria o trabalho de sua vida – o que a fez refletir não apenas sobre os silêncios daqueles que não falam ou escrevem, mas, principalmente, sobre as dificuldades encontradas por mulheres negras escritoras para validar as suas produções, serem publicadas e lidas, algo que marca tanto a sua presença quanto a sua ausência.

Ler escritoras negras foi o que permitiu a Djamilia Ribeiro redescobrir a sua força. Em contato com os escritos de bell hooks, Carolina Maria de Jesus, Sueli Carneiro, Alice Walker, Toni Morrison etc., ela conseguiu falar e se enxergar por outras perspectivas. É a partir do posicionamento e das falas ativas dessas e de outras escritoras negras que muitas mulheres têm encontrado na literatura uma forma de ressignificar a sua relação consigo mesmas. Conceição Evaristo, outra voz que nos é tão cara nessa conversa, nos diz justamente sobre a potência existente na autorrepresentação presente na escrita feminina negra.

Se há uma literatura que nos inviabiliza ou nos ficciona a partir de estereótipos vários, há um outro discurso literário que pretende rasurar modos consagrados de representação da mulher negra na literatura. Assenhorando-se “da pena”, objeto representativo do poder falocêntrico branco, as escritoras negras buscam inscrever no corpus literário brasileiro imagens de autorrepresentação. Criam, então, uma literatura em que o corpo-mulher-negra deixa de ser o corpo do “outro” como objeto a ser descrito, para se impor como sujeito-mulher-negra que se descreve a partir de uma subjetividade própria experimentada como mulher negra na sociedade brasileira. Pode-se dizer que o fazer literário das mulheres negras, para além de um sentido estético, busca semantizar um outro movimento a que abriga todas as nossas lutas. Toma-se o lugar da escrita, como direito, assim como se torna o lugar da vida (EVARISTO, 2005, p. 54).

Tornando-se sujeitas, as mulheres negras restituem a humanidade roubada às mulheres que as antecederam e permitem às gerações futuras que conheçam outras histórias sobre o seu povo para que meninas negras não passem pelos mesmos dolorosos caminhos aqui descritos até que formem a sua autoestima. Possibilitar uma autoimagem positiva desde a infância

propicia o resgate de raízes culturais, artísticas, afetivas e a construção de um mundo em que as diferenças não sejam relacionadas a desigualdades.

Nas palavras de Chimamanda Adichie: “Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida” (ADICHIE, 2009, p. 5). São sobre essas outras histórias por tanto tempo não contadas que falaremos a partir de agora.

#### **4.1 O PENSAMENTO FEMINISTA NEGRO: ABRINDO ESPAÇO PARA IMAGENS TRANSGRESSORAS**

Editoras especializadas têm se empenhado em promover a ampliação de leitores por meio da diversidade e da representatividade, lutando contra as dificuldades de acesso ao mercado e publicando livros de autoria negra. É o caso da Editora Malê, cujos esforços têm sido direcionados em montar um acervo de literatura negra; da Mazza Edições, que já completa seus 36 anos no mercado editorial com mais de 100 livros publicados, consagrando-se como uma das editoras especializadas em literatura afro-brasileira mais antigas do Brasil; e da Padê Editorial, criada em 2015 por Tatiana Nascimento, que publica livros artesanais de autoras negras, periféricas, lésbicas, travestis e pessoas trans.

Preciso mencionar também a livraria itinerante idealizada por Luciana Bento, que dá vida ao projeto intitulado “100 livros infantis com meninas negras”, o qual hoje já ultrapassa a marca de 130 títulos reunidos. A lista catalogada por Bento é repleta de princesas, guerreiras, meninas curiosas e profissionais bem-sucedidas.<sup>28</sup> Livros que protagonizam a negritude estão sendo escritos e publicados, como é o caso da obra *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis* (2017), de autoria de Jarid Arraes, que já ultrapassa a marca de cinco mil exemplares vendidos em seis meses e que, por meio de sua publicação, lança, em parceria com a editora Lizandra Magon de Almeida, um conselho editorial exclusivo de mulheres, o Selo Ferinas, que objetiva conferir visibilidade à escrita feminina.

---

<sup>28</sup> Bruna Ramos: ‘Projeto lista 100 livros com protagonistas negras’. *Portal EBC*, 1 abr. 2016. Disponível em: [ebc.com.br/infantil/para-pais/2016/04/projeto-lista-100-livros-com-protagonistas-negras](http://ebc.com.br/infantil/para-pais/2016/04/projeto-lista-100-livros-com-protagonistas-negras). Acesso em: 10/01/2020.

Histórias de meninas negras ocupando lugares de protagonismo já circulam nas mãos dos jovens leitores. Como é o caso, por exemplo, dos livros *Aqalune e as histórias da África* (2012), escrito por Ana Cristina Massa e publicado pela editora Gaivota; *Obax* (2010), escrito por André Neves e publicado pela editora Brinque Book; *Omo-Oba: Histórias de Princesas* (2009), escrito por Kiusam de Oliveira, e *Gabriela – a princesa do Daomé* (2013), de autoria de Marta Rodrigues, ambos publicados pela Mazza Edições.

Apesar das tentativas de boicote que, vez por outra, tentam impedir as suas divulgações, como ocorreu com o livro *Omo-Obá: histórias de princesa*, em 2018, em uma ação movida por parte de pais de alunos do SESI, no Rio de Janeiro, exigindo a sua suspensão, obras literárias como essas continuarão sendo escritas e lidas. O grupo de pais alegava apenas que não queriam que seus filhos, alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I, tivessem contato com a “cultura africana”, ação racista entendida como preconceito afro-religioso e obstruída pelo Ministério Público, que empreendeu uma campanha nas mídias sociais rebatendo a tentativa<sup>29</sup>.

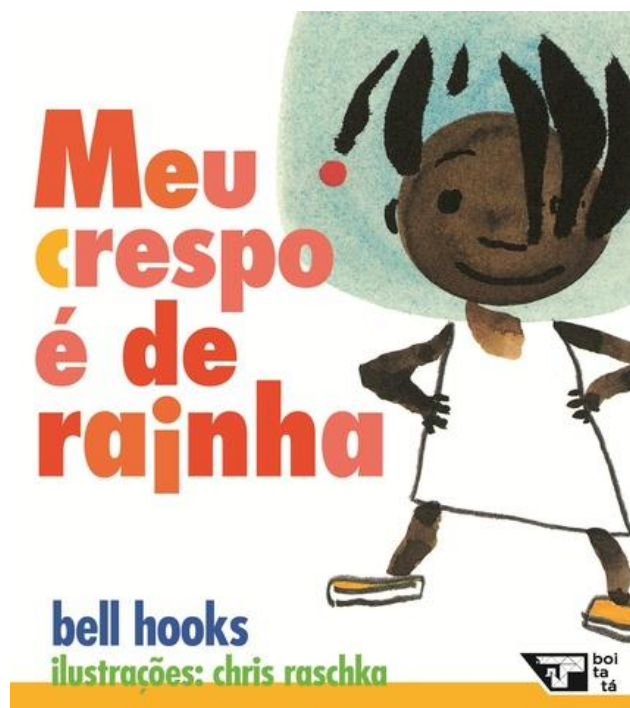
Analisar criticamente obras literárias representativas de um discurso contra-hegemônico que viabiliza a autorrepresentação negra como forma de resistência e que impulsiona outras experiências interpretativas e formativas, ao passo que rompem com a manutenção das hierarquias raciais e de gênero, é o que permite deslocar posições e redefinir protagonismos. As duas obras literárias que serão analisadas nessa subseção foram escolhidas por suas narrativas revisionárias e desestabilizadoras.

A primeira delas é o livro *Meu crespo é de rainha*, de autoria da teórica feminista estadunidense bell hooks. Com edição brasileira lançada em 2018 pela Boitatá, a escritora se lança no mundo literário infantojuvenil contemporâneo com uma obra que celebra a beleza dos cabelos crespos e cacheados e enaltece a diversidade dos penteados e texturas afro.

**Figura 35: capa *Meu crespo é de rainha* (edição brasileira)**

---

<sup>29</sup> Mônica Costa: ‘Mulheres negras criam editoras para livros de cultura afro-brasileira’. *Finanças Femininas*. Disponível em: <https://financasfemininas.com.br/mulheres-negras-criam-editoras-para-livros-de-cultura-afro-brasileira/>. Acesso em: 10/01/2010.



A primeira frase do livro faz um chamado cheio de carinho mostrando a quem a obra literária se destina: “*Menininha do cabelo lindo e de cheiro doce, macio como algodão, pétala de flor ondulada e fofo, cheio de chamego e de aconchego*”. Desde a primeira página, o leitor percebe que a narrativa se desenvolverá a partir da atribuição de características positivas aos cabelos das meninas negras, que vão desde as sensações olfativas e do toque até a relação do cabelo com a afetividade, por meio de uma escrita que se espalha ao longo das páginas e que se mistura com as ilustrações de Chris Raschka, ilustrador, violinista e escritor americano escolhido para ilustrar a obra.

Como veremos por meio da descrição de suas ilustrações aqui sublinhadas, a montagem desse livro ilustrado é feita de modo a utilizar todo o espaço da página dupla, tornando os encadeamentos de uma página para outra fluidos. Trabalha-se nessa obra com a ideia da continuidade, que, como afirma Van der Linden (2011, p. 78), não implica necessariamente numa continuidade absoluta de página para página: “A repetição de um motivo, a ligação plástica entre as imagens, o deslocamento de uma personagem são suficientes para inserir cada dupla dentro de uma sequência”.

Respondendo ao feminismo negro, que marca a importância da autodefinição numa sociedade que persiste subordinando mulheres negras dentro das opressões interseccionais de raça, gênero, classe e sexualidade, essa obra literária busca empoderar meninas negras. A socióloga Patrícia Hill Collins (2019), em seu livro *Pensamento feminista negro*, discutindo o

movimento feminista negro no contexto estadunidense, nos faz refletir sobre o contexto brasileiro que se aproxima do descrito por também ser marcado histórica e cotidianamente pela anulação das mulheres de ascendência africana. A autora, ainda nessa obra, aponta características distintivas do pensamento feminista negro que considero importantes para adentrarmos na análise das obras literárias infantojuvenis aqui mencionadas.

O legado de luta contra a violência arraigada nas estruturas sociais é um ponto de confluência que liga as feministas negras, embora nem todas sejam beneficiadas por ele ou o reconheçam. Partindo do pressuposto de que as mulheres negras não têm experiências idênticas nem que as interpretam da mesma forma, esses diferentes padrões de conhecimento experiencial dão forma a questões centrais que unificam um ponto de vista coletivo que busca reconhecer e incorporar essa heterogeneidade.

Uma característica que marca o pensamento feminista negro é a relação dialógica entre as experiências coletivas das mulheres negras e o conhecimento compartilhado por elas enquanto grupo, garantindo que mudanças de pensamento acompanhem ações transformadas e experiências modificadas. O empoderamento da coletividade e a luta por um movimento autodefinido ocorrem, dessa forma, pelo diálogo entre ação e pensamento, que se complementam. O pensamento feminista negro deve, portanto, estar ligado às experiências vividas pelas mulheres negras e objetivar alterá-las, de forma que lhes ajude a sobreviver, enfrentar e resistir ao tratamento diferenciado que lhes é dado socialmente.

A obra literária *Meu crespo é de rainha*, por exemplo, possibilita às leitoras que, quando confrontadas com imagens de controle que representam as mulheres negras como feias e seus cabelos como “ruins”, não as internalizem ou passem a acreditar que elas correspondem a esses estereótipos, permitindo-lhes criar uma perspectiva diferente de si mesmas e dos seus mundos. Nas palavras de Collins,

Tomando os temas centrais do ponto de vista das mulheres negras e dando a eles novo significado, o pensamento feminista negro pode promover uma nova consciência que utilize o conhecimento cotidiano das mulheres negras, comumente naturalizado. Mais que estimular uma tomada de consciência que muitas vezes já existe. Mais importante ainda, essa consciência rearticulada tem como objetivo empoderar as afro-americanas e fomentar a resistência (COLLINS, 2019, p. 78).

A perspectiva autodefinida com que hooks descreve os cabelos crespos e cacheados associa-os com a coroa, um símbolo comumente atrelado a princesas que não incluem a negritude nesse papel de protagonismo. Assim, a autora reelabora os lugares do encantamento

permitindo que as meninas negras descubram a existência de rainhas e princesas que sempre existiram em África. A afirmação que dá nome à obra reafirma que o cabelo crespo das meninas negras, assim como os seus traços culturais e físicos, são heranças desse legado da realeza.

**Figura 36: O meu crespo é de rainha!**



Uma infinidade de penteados é descrita e ilustrada na narrativa, contrariando um discurso que costuma atribuir aos cabelos crespos o manejo difícil e o ato de penteá-los como um momento incômodo e doloroso, conforme observamos no trecho a seguir: “*Pode ser moicano pro alto ou jogado pra baixo, amarrado com pompom, cortado bem curtinho ou livre leve e solto ao sabor do vento!*”. A tradução de Nina Rizzi, que, além de tradutora, é poeta, confere musicalidade à textualidade da obra e demonstra um cuidado com a escolha das palavras tanto por parte da escritora quanto por parte da tradutora.

O cabelo é uma linguagem e, como tal, pode ser pensado como um signo. Na sociedade brasileira, o estilo de cabelo, o tipo de penteado e os sentidos atribuídos a eles podem representar posicionamentos e modos de olhar que vão muito além da escolha estética. Esse mesmo cabelo crespo que, historicamente, foi alvo da atribuição de diversos adjetivos e expressões pejorativas é exaltado por meio da apropriação do termo “pixaim”, comumente utilizado para depreciar e que é, na narrativa, utilizado para reafirmar. A frase “*Pixaim, sim! Gosto dele bem assim!*” ensina às meninas negras a orgulharem-se dos seus cabelos contrariando quaisquer tentativas racistas de colocá-las num lugar de inferioridade.

Ressignificar os cabelos crespos afirma o reconhecimento das raízes africanas, tornando-se um ato de resistência e representando um sentimento de autonomia que marca o encontro com a ancestralidade. A literatura se torna, por meio dessa obra, um espaço seguro que permite às meninas negras a percepção de que os modelos propagados socialmente são inadequados e destrutivos, ajudando-as a resistirem à ideologia dominante e se olharem a partir de modelos femininos negros.

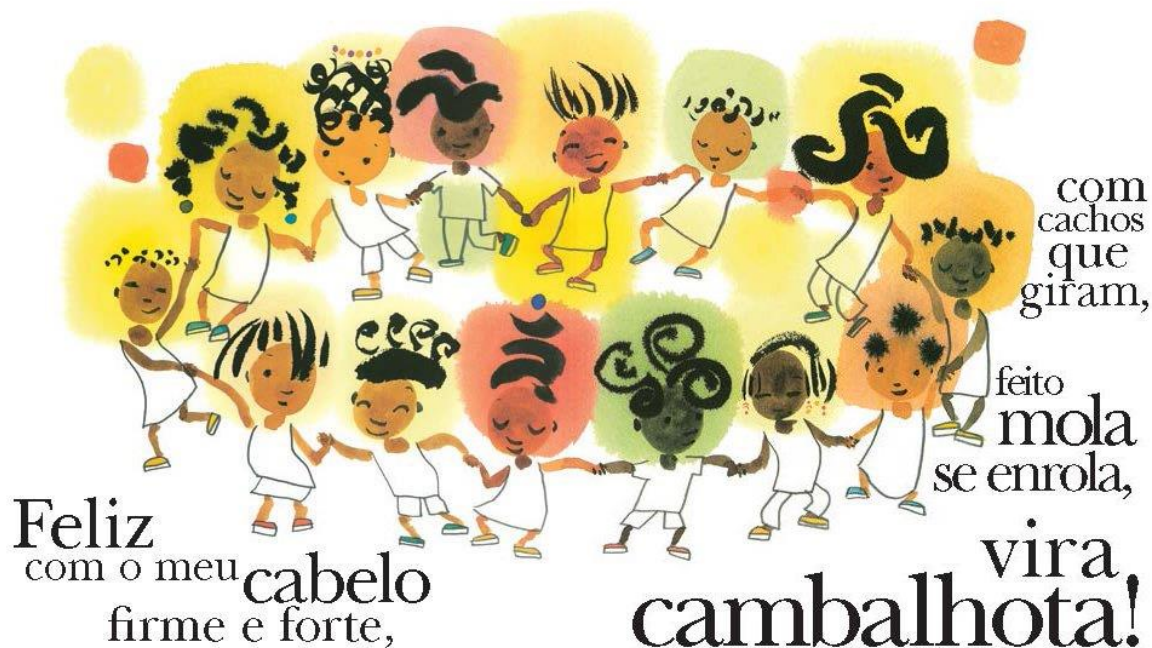
**Figura 37: Cabelo pra pentear**



Os planos verbal e visual nos convidam a observar mulheres negras transformando o ato de pentear suas filhas em momentos prazerosos e capazes de mobilizar saberes: “*Sentadinha de manhã, esperando as mãos carinhosas que escovam ou trançam para o dia começar enrolado e animado!*”. Convocando Nina Lino Gomes (2006), intelectual negra, percebemos os sentidos da coletividade no ato de pentear os cabelos, que são “feitos culturais”. Collins (2019) também discorre sobre a relação mãe/filha, essencial para a formação das mulheres negras. Segundo a autora, diversas mães negras empoderam suas filhas por meio da transmissão do conhecimento cotidiano essencial para a sobrevivência delas como mulheres afro-americanas.



**Imagem 38: Feliz com o meu cabelo firme e forte**



Uma das ilustrações da obra traz uma ciranda de meninas negras que se dão as mãos com expressões sorridentes e penteados variados, o que inscreve no imaginário dos leitores a existência de solidariedade entre mulheres negras e registra que, enquanto coletividade, a partir do apoio mútuo, essas mulheres são capazes de enfrentar desafios comuns e construir espaços seguros para buscar suas vozes enquanto sujeitos. Nesses espaços de convivência livres da vigilância, as mulheres negras encontram condições para criarem autodefinições independentes.

Mais uma vez recorro a Collins, quando escreve: “No conforto das conversas cotidianas, em momentos mais sérios e nos bem-humorados, as afro-americanas, como irmãs e amigas, reafirmam a humanidade, o caráter singular e o direito de existir umas das outras” (2019, p. 188). Juntas, as mulheres negras podem compartilhar experiências e encontrar maneiras de resistir a opressões e substituir as imagens de controle propagadas sobre elas.

Intelectuais negras há muito têm explorado o espaço privado e a consciência feminina por permitirem às mulheres negras ultrapassarem os limites das opressões de raça e gênero que tentam lhes objetificar. Suas ideias afirmam que existe um ponto de vista autodefinido das mulheres negras e que ele é essencial para a sua sobrevivência. A substituição das imagens de controle pelo conhecimento autodefinido parece ser um objetivo da escrita de bell hooks, tanto em suas obras teóricas quanto ao escrever para a infância.

As contribuições de intelectuais negras é outra característica distintiva do pensamento feminista negro. A relação mantida entre a comunidade ampla de afro-americanas com as intelectuais negras possibilitou que o pensamento feminista negro se tornasse uma teoria social crítica. Segundo Collins,

As palavras e as ações dessas diversas intelectuais negras podem se endereçar a públicos nitidamente diferentes. [...] Em seu compromisso com o empoderamento das mulheres negras em seu contexto de justiça social, elas promovem a questão surpreendentemente similar da unidade de toda a vida humana (COLLINS, (2019, p. 95).

A trajetória de bell hooks é um exemplo da combinação de produção acadêmica e ativismo. Por ter morado em bairros segregados, visto e sentido na pele os problemas que afetam a população negra, e, posteriormente, como professora e teórica feminista, a escritora, assim como outras intelectuais negras, partilha de uma compreensão mais crítica sobre as condições de opressão vivenciadas pelas mulheres negras. E, talvez por isso, ela manteve-se preocupada em direcionar a sua escrita aos mais diferentes públicos não se restringindo apenas ao âmbito acadêmico, mas às mulheres que não estão inseridas nesses ambientes de construção de conhecimento e que são as mais fortemente atingidas pelas marcas do racismo.

Em *O feminismo é para todo mundo* (2018), obra aqui mencionada anteriormente, a escritora fala sobre a importância de uma educação feminista desde a infância e afirma que a literatura infantil é um lugar crucial para a conscientização crítica, já que é nesse período da vida que as crenças e identidades ainda estão sendo formadas. Segundo hooks, falhando na criação de um movimento de massa para ensinar a todos sobre feminismo, permitiremos que a mídia continue veiculando imagens negativas que pretendem deslegitimar o movimento em prol da libertação feminina. O que explica a preocupação da autora em escrever obras literárias voltadas exclusivamente para o empoderamento na infância.

Sem o fortalecimento da autoestima, não há empoderamento, sem a integração da autoestima com a autoconfiança por meio de uma relação que se estende à comunidade, não há mudança. O primeiro contato que temos com nós mesmos se dá pela aparência, o que torna essencial enxergarmos a estética como uma das bases do processo de empoderamento. Ao falar sobre estética, me refiro a uma valorização real e afetiva de cada elemento constitutivo do fenótipo negro, de forma a fortalecer o amor pela aparência da pessoa negra e pela ancestralidade que ela carrega. Nas palavras de Berth (2018):

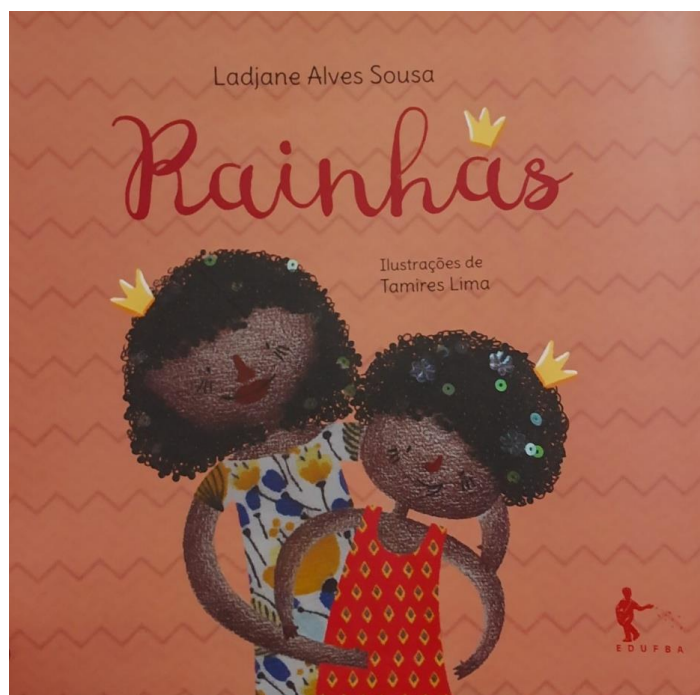
Parece-me então, muito coerente os discursos e narrativas de enfrentamento do racismo vigente que exaltam os cabelos como elemento do orgulho racial, pois amá-lo significa cuspir de volta para a boca do sistema racista todas as ofensas, rejeições, exclusões que nos são direcionadas ao longo de uma vida (BERTH, 2018, p. 95).

*Meu crespo é de rainha* é, portanto, uma obra literária infantojuvenil que responde ao feminismo negro por possibilitar a propagação de imagens positivas capazes de ressignificar o imaginário de meninas negras e brancas sobre a negritude. O empoderamento é uma condição de sobrevivência e o que possibilitará a erradicação da estratégia racista de despersonalização e inferiorização da imagem negra.

Realizando uma leitura crítica acerca da obra, percebe-se ainda que, apesar de a autora elencar possibilidades de usar o cabelo crespo, exaltar o cabelo e a beleza negras, e falar sobre afetividades negras – o que é essencial ao pensar numa literatura destinada à infância –, enquanto texto literário a obra não traz uma narrativa, uma história ou a nomeação de seus personagens. O que me faz refletir se essa característica decorre do entendimento normalmente pertencente ao senso comum de que, em se tratando de livros infantojuvenis, uma literariedade narrativa é dispensável. O que não significa, no entanto, que a obra não possui qualidades artísticas e nem que o leitor infantojuvenil não será capaz de criar uma relação afetiva com ela, já que, como sabemos, o leitor iniciante, além de possuir a habilidade natural de explorar ludicamente a linguagem, é aberto e flexível diante de um texto inventivo e da relação imaginativa que estabelecerá com ele.

A segunda e última obra abordada nesta subseção também possui uma narrativa empoderadora e visa construir visualidades e textualidades positivadas sobre as mulheres negras. *Rainhas* foi publicado pela EDUFBA em 2018 e escrito pela baiana Ladjane Alves, professora e mestre em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) pela Universidade do Estado da Bahia. Em conversa com a autora, que generosamente se dispôs a falar sobre a escrita da obra, descubro que *Rainhas* era originalmente um conto escrito para contribuir com a formação de professoras.

### **Figura 39: capa Rainhas**



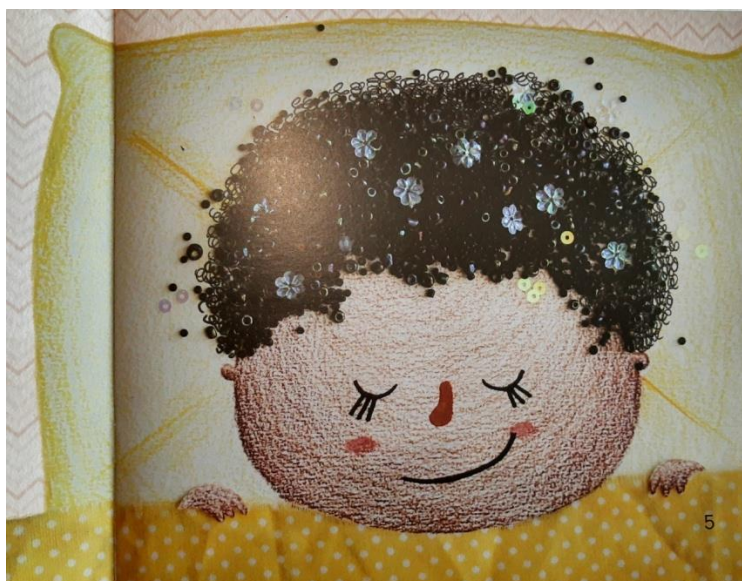
Como coordenadora em uma escola municipal de Lauro de Freitas, Alves tenta, desde 2003, construir uma política de letramento na escola atrelada a uma educação enraizada e antirracista, como descreve. Diante da dificuldade demonstrada por parte dos professores em trabalhar com literatura em sala de aula, a maioria deles recorrendo aos clássicos contos de fadas nas raras situações em que os utilizam, a escritora percebeu que essa dificuldade se originava da falta de experiência na prática de leitura de outras obras literárias.

A escrita de *Rainhas* surge como forma de dizer às professoras que elas são especiais e que as experiências delas em suas vivências de ensino têm uma relação direta com as experiências das mulheres do entorno da comunidade escolar como um todo. São sobre as marcas identitárias entre professoras, mães, avós e vizinhas, essas últimas mulheres geralmente distanciadas da formação acadêmica, que fala o livro. Essas rainhas e todas as outras que compõem o processo civilizatório das mulheres negras são protagonizadas pela narrativa. “Rainhas é uma forma de dizer para nós da experiência sagrada dos nossos corpos, tão desfacelados pelo racismo, sexismo, patriarcalismo, e por esse projeto heteronormativo de sociedade.”, completa a autora.

Adentrando na narrativa, somos apresentados, enquanto leitores, a Raiza, “*garota levada, de olhos pretos, cabelos recheados e enrolados, um Black bem iluminado, sobrancelhas cheias, cílios longos e pele bem brilhante*”, à sua mãe e aos seus irmãos,

mencionados rapidamente pela narradora. Somos apresentados também a Dona Zezé do armazém, onde a menina compra pães para ela e seus irmãos, a Dona Mirinha, vizinha que cuida das crianças do bairro e que as leva para a escola todos os dias, e a Caio e Cauã, netos de Dona Mirinha.

**Figura 40: Raiza**



Por meio do trecho “[...] geralmente às cinco da manhã, algumas mainhas e painhos saem bem cedinho para trabalhar, antes de seus filhos acordarem, e chegam já quase perto da hora em que eles estão indo deitar” (ALVES, 2018, p. 13), percebemos que Dona Mirinha cuida de algumas crianças da vizinhança enquanto seus pais trabalham. O chamamento carinhoso de Raiza a Dona Mirinha em diversas partes do livro (“*Dona Mirinha, minha rainha!*”) mostra que há uma rede de apoio na comunidade, o que é comum em muitas localidades baianas e brasileiras, e demonstra o respeito das crianças às mulheres negras mais velhas da vizinhança. O falar regional é característica da textualidade da obra, que em vários momentos faz referência a expressões comuns aos falares baianos.

**Figura 41: Dona Mirinha**





Na página 16 somos apresentados à professora Rose e ao momento em que ela conta à turma a história de quatro reis: Felipe, David, João e Lucas, os quais viviam em seus respectivos castelos encantados, saíam “bem cedinho” para cuidar de seus afazeres e se ajudavam quando tinham alguma dificuldade. Após contar a história, a professora pediu que as crianças escolhessem possíveis títulos para destinarem a ela. Dentre inúmeras sugestões e uma infinidade de vozes empolgadas, Raiza, que costumava ser falante, mantinha-se calada. A professora, percebendo seu silêncio, perguntou diretamente à menina: “- *Raiz, e para você, qual poderia ser o nome da história?*”, e após pensar um pouco, a menina respondeu: “- *Rainhas.*”.

**Figura 42: A professora Rose**



Surpresa com a resposta, a professora lhe questionou o motivo da escolha, já que os personagens da história eram todos masculinos. Ao que a menina respondeu: “– *Somos todas rainhas da nossa avenida, e todas nós, meninas, mainhas, voinhas e vizinhas, ajudamos umas às outras, como os reis encantados*” (ALVES, 2018, p. 17). Mediante a relutância por parte dos colegas em aceitar o nome sugerido por Raiza, foi permitido pela professora que eles argumentassem entre si em defesa de suas escolhas, o que demonstra um ambiente escolar que incentiva a fala e a livre expressão dos alunos sem distinção. Raiza continua:

Todo dia, escuto Dona Mirinha me dizer que todas nós somos rainhas; cada uma tem seu castelo, coladinho com o da outra. Quase todos saem bem cedo para trabalhar, para cuidar de seu reinado, e todos ajudam todos.

Minha mainha deixa dinheiro para comprar pão para mim, meus irmãos, Dona Mirinha, nossa vizinha e seus netos.

Dona Mirinha toma conta de muitas crianças da rua e ainda nos dá café, geladinho, bolo, picolé e um almoço bem gostoso.

Dona Zezé nos vende pão pela metade do preço, me dá troco e ainda moedas de ouro para Dona Mirinha inteirar para a compra dos ingredientes do nosso saboroso almoço.

E a senhora, professora Rose, que, mesmo tendo que acordar muito cedo para dar tempo de aprontar tudo em casa e levar sua filhinha para sua mainha cuidar, nunca se atrasa para nos ensinar com respeito, atenção e animação (ALVES, 2018, p. 20).

Por meio do trecho acima, percebemos como a rotina de muitas mulheres negras é marcada por duplas jornadas de trabalho, como ocorre com a mãe de Raiz (como todos carinhosamente chamam a menina) e com sua professora. O trabalho doméstico não remunerado das mulheres negras é um ponto abordado por Collins (2019, p. 101) no capítulo intitulado “Trabalho, família e opressão das mulheres negras”, no qual ela afirma que esse trabalho é simultaneamente limitador e empoderador.

Pesquisas sobre o trabalho não remunerado das mulheres negras estadunidenses em suas famílias são menos desenvolvidas no pensamento feminista negro do que pesquisas sobre o trabalho remunerado. As pesquisas existentes mostram que as contribuições das mulheres para o bem-estar de suas famílias, como os esforços em mantê-las unidas e ensinar habilidades de sobrevivência às suas crianças, são vistas pelas mulheres negras como formas de resistência à opressão. Costuma-se ignorar, no entanto, o quão árduas são as jornadas de trabalho das mulheres negras e que em muitos contextos as opressões de raça e gênero estão presentes nas relações familiares.

As mulheres brasileiras, segundo o Estudo de Estatísticas de Gênero realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), trabalham em média três horas por semana a mais do que os homens (somando-se trabalho remunerado, atividades domésticas e cuidados com outras pessoas), mas ganham apenas dois terços (76%) do rendimento deles<sup>30</sup>. As mulheres que fazem parte de famílias de baixa renda costumam estar ainda mais sujeitas a uma maior demanda de tempo destinada ao trabalho doméstico e têm suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho remunerado ainda mais restritas.

Numa descrição sobre as sociedades africanas, Collins (2019) nos permite estabelecer um contraponto entre as vivências das mulheres negras em seus contextos familiares atualmente e o modo como as famílias negras se constituíam. Nós lemos:

Nas sociedades africanas, antes da escravização nos Estados Unidos e da colonização africana, as mulheres aparentemente conjugavam trabalho e família sem que houvesse muitos conflitos entre os dois. Nas sociedades da África Ocidental, as responsabilidades familiares fundamentais das mulheres giravam em torno da maternidade, e elas combinavam rotineiramente cuidado das crianças e contribuições para a economia política pré-capitalista em que viviam. Em sociedades agrícolas que dependiam do trabalho das mulheres o cultivo, as crianças acompanhavam as mães nas idas ao campo. As comerciantes levavam filhas e filhos quando iam trabalhar no mercado. E as crianças, quando atingiam idade suficiente, contribuíam para a produção familiar, cuidando de irmãos, assumindo tarefas e ajudando no que fosse necessário. Para as mulheres da África ocidental, o trabalho não representava um desvio das atribuições da maternidade. Ao contrário, ser economicamente produtiva e contribuir para a economia familiar fazia parte da maternidade (COLLINS, 2019, p. 106).

Os papéis de gênero nas famílias negras receberam historicamente influências das heranças africanas e foram moldados de maneira similar durante a escravização, já que homens e mulheres faziam os mesmos trabalhos e nenhum dos dois comandava as redes familiares. Mas, diferentemente do que ocorria em África, nem o trabalho nem o que era produzido por mulheres e homens negros beneficiavam suas famílias, e o direito de manterem-se unidos era constantemente cerceado.

Com a instauração do capitalismo, a divisão do trabalho manteve as marcas provenientes do sistema escravocrata e as mulheres negras por muito tempo foram impedidas de cuidarem de suas próprias famílias. Imersas num sistema econômico que explorava a sua

---

<sup>30</sup> Luiza Franco e Paula Adamo Idoeta: 'Como a desigualdade no pagamento entre homens e mulheres prejudica a economia brasileira'. *BBC News*. São Paulo, 6 jan.2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46655125>. Acesso em: 24/01/2020.



sexualidade e fecundidade, ao passo que as relegava ao cuidado dos filhos e das famílias brancas, o reconhecimento social da maternidade negra como atividade exercida no ambiente privado era inexistente.

Assim, as mulheres negras afro-americanas estavam mais preocupadas com maneiras de garantir uma renda familiar adequada do que com a igualdade salarial com relação aos homens. O trabalho doméstico era uma ocupação básica dentre as possibilidades de trabalho assalariado ofertado às mulheres negras, e aos homens negros foi negada a possibilidade de receberem um salário que lhes possibilitasse o sustento de suas famílias, o que significava que as mulheres precisariam trabalhar fora de casa mesmo imersas em ambientes de violência racial corroboradas pelo Estado. Mediante o contexto econômico descrito, os cuidados comunitários das crianças eram presentes na sociedade civil negra.

A comunidade descrita na obra literária *Rainhas* demonstra a manutenção dessa realidade na contemporaneidade no Brasil. A vizinhança da personagem Raiza entende a rotina das mulheres que precisam trabalhar fora de casa e que, mesmo assim, cuidam zelosamente da criação de seus filhos (como vemos por meio de uma carta deixada pela mãe de Raiza antes de ir trabalhar orientando a menina sobre as atividades do dia). E, além disso, essa mesma vizinhança fornece o apoio necessário para que essa conjuntura social funcione, o que mostra que arranjos comunitários de cuidados infantis continuam contribuindo com os cuidados maternos individualizados na comunidade negra.

**Figura 43: A vizinhança de Raiza**



Texto e imagem da obra nos remetem à noção de que a maternidade negra enquanto instituição tem um valor inestimável na transmissão de valores às crianças, visto que é por meio da relação entre mães e filhos que o aprendizado cultural e de formas cotidianas de resistência pode ser ensinado. Desde o período de escravização, mães negras já ensinavam seus filhos a confiarem na autodefinição e a valorizarem a si mesmos, o que foi essencial para a criação de ferramentas de resistência à opressão e ainda o são para que a atual e as futuras gerações questionem as ideologias dominantes e as práticas opressoras ligadas a raça, gênero e classe. Outro ponto que merece ser observado é o modo como Raiza é incumbida de tarefas no cuidado de seus irmãos por ser a filha mais velha, o que mais uma vez nos remete às descrições das configurações familiares africanas, conforme vimos na citação aqui trazida anteriormente.

A narrativa se encerra com uma afirmação da ancestralidade: *“Essa é a história das crianças que nem imaginavam que eram importantes, mas que descobriram que suas mainhas, voinhas e vizinhas são todas raízes que as enlaçam, nas comunidades, avenidas, becos, marquizes e favelas, reis e rainhas”* (ALVES, 2018, p. 23), e com uma pergunta, direcionada ao leitor, que incentiva o olhar de admiração para as mulheres que os cercam: *“E eu lhes pergunto: quem é a sua mainha, Mirinha, voinha, vizinha que te faz rei, rainha?”*.

No que se refere ao trabalho com a linguagem, é possível notar que a obra por vezes incorre no excesso de descrições e repetições demasiadas, características comuns aos livros destinados à infância, como ocorre, por exemplo, nas descrições da personagem Mirinha e nas falas da protagonista Raiza trazidas nas páginas iniciais do livro, como a fala transcrita a seguir:

Será que mainha não vê que já sou grande? Tenho oito anos e ela ainda me trata como bebê. Se soubesse que todo dia peço a dona Mirinha café, não se preocuparia com essas bobagens. Sou uma menina inteligente e sei resolver as coisas né? (ALVES, 2018, p. 9)

Essa mesma afirmação volta a ser repetida mais à frente, na narrativa em diálogo da personagem com Dona Mirinha (*“– Dona Mirinha, eu já sou crescida, entendo das coisas. Sei que trato é trato.”*). Outra fala que se repete durante a narrativa é: *“– Dona Mirinha, minha rainha, obrigada pelo café, geladinho, bolo e picolé. Será que em nosso castelo tem um almoço bem gostoso?”*, como podemos observar nas páginas 15, 20 e 22. O que, a meu ver,

poderia ser evitado sem subtrair nenhum efeito de sentido à narrativa, além de conferir maior fluidez à mesma.

As ilustrações da obra são de autoria de Tamires Lima, mulher negra nascida do Recife, Pernambuco, mestre em Desenho, Cultura e Interatividade pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e autora de outras obras infantojuvenis como *Toim, cadê você?* (2014), que versa sobre a valorização do cabelo crespo. As miçangas, elemento constitutivo das ilustrações da obra, se traduzem como mais um elemento que remete à cultura africana. Por trás de seus significados, está a representação do orgulho, da beleza, do poder e da identidade negra. A escolha das imagens, segundo a autora da obra, se deu a partir da vontade em retratar as sociabilidades do povo negro trazendo elementos (cavacos, geladinhos, brincadeiras de rua etc.) que remetem a recordações da infância de muitas gerações de meninas e meninos, além da presença marcante das mulheres idosas que na narrativa representam a força ancestral das anciãs africanas.

Mesmo afirmando ser afetada pelas diversas dificuldades encontradas por escritores para publicarem suas obras, principalmente no que se refere aos entraves financeiros, já que ainda é muito dispendioso publicar no Brasil, investimento mantido muitas vezes pelos próprios escritores, Ladjane Alves nos comunica a feliz notícia de que mais duas obras de sua autoria em breve estarão disponíveis para a leitura do público infantojuvenil. *Reis e as Mães de Lusa* e *Gordinhas* estão sendo ilustrados e são extremamente especiais para a autora.

Permitir que crianças negras se vejam representadas positivamente na literatura é essencial para propiciar novas possibilidades de existência. A partir da representatividade, as meninas que leem as obras aqui analisadas e mencionadas poderão crescer amando a si mesmas. E poderão, sobretudo, somar forças para romper com a norma branca e masculina que exclui e invisibiliza, e com o silêncio institucional que naturaliza as desigualdades raciais e finge não perceber o racismo vivido pela população negra todos os dias. É por meio da multiplicidade de vozes de mulheres e escritoras negras, da sua valorização e legitimação, que meninas negras criarão as suas próprias vozes e lutarão para ocupar espaços sociais negados a elas.

## 5. PERDEMOS O MEDO DA FALA: CAMINHOS DE PESQUISA

*Quando nos desafiamos a falar com uma voz libertadora, ameaçamos até aqueles que podem, a princípio, afirmar que querem ouvir nossas palavras. No ato de superar nosso medo da fala, de sermos vistas como ameaçadoras, no processo de aprendizagem de falar como sujeitas, participamos da luta global para acabar com a dominação. Quando acabamos com nosso silêncio, quando falamos com uma voz libertadora, nossas palavras nos conectam com qualquer pessoa que viva em silêncio em qualquer lugar. (hooks, 2019, p. 55)*

Perceber como se deram, historicamente, as construções literárias em torno da feminilidade, e ouvir, durante os anos de estágio, por parte de alunas negras, que princesas negras não existem em nenhuma parte do mundo, iniciou em mim um doloroso processo de reflexão a partir da tomada de consciência tardia do quão asfixiadoras as representações podem ser para meninas e meninos que nelas não se enquadram – seja por seus traços estéticos, pela cor da sua pele, ou até mesmo por seus gostos e personalidades –, assim como o quão devastador pode ser desconhecer a história e a imensa riqueza cultural dos povos que constituíram a nossa sociedade e que nela foram propositadamente invisibilizados. Esse mesmo processo de reflexão originou a idealização desta pesquisa e a subsequente escrita desta dissertação.

A partir do momento em que me intitulei feminista, processo iniciado ao adentrar a faculdade e conhecer escritoras que por meio de suas falas, posicionamentos e escritas me mostraram a importância de tornar político todos os espaços em que eu, enquanto mulher e professora, transitasse e de desenvolver uma fala corajosa, comecei a pesquisar representações literárias infantojuvenis dissonantes, que fossem capazes de apresentar referências positivas acerca da negritude, diversas possibilidades de vivenciar os gêneros socialmente, e que, sobretudo, rasurassem as estruturas opressoras que tentam nos moldar e inferiorizar.

Foi então que conheci princesas negras, guerreiras e revolucionárias, inventadas e da vida real, capazes de mostrar para meninas de todo o mundo uma infinidade de possibilidades inseridas no “ser mulher” e no “ser mulher negra”. Essas personagens estão sendo escritas e já estão sendo lidas por jovens leitores. Falar delas e contribuir para que mães, pais, e educadores as conheçam e levem suas histórias às crianças leitoras foi o meu primeiro objetivo. Depois, contribuir com estudos já desenvolvidos no Brasil a respeito dos padrões de gênero na infância e demarcar a importância de uma educação feminista e antirracista para a erradicação das opressões de gênero, raça e classe que nos afligem cotidianamente se somaram aos objetivos desse meu processo de escrita.

A perspectiva feminista, interseccional, fundamentada na prática antirracista, e que entende a escola e a universidade como espaços que devem fomentar a pluralidade de ideias e permitir aos sujeitos o alargamento das suas possibilidades de escolha e aptidões, me permitiram delinear o recorte de obras literárias que iriam compor as reflexões aqui empreendidas e analisá-las criticamente, de forma a mostrar a relevância de exercícios de leitura transgressores para a construção do imaginário na infância e para o modo como, na vida adulta, mulheres e homens irão perceber as diferenças e aproximações entre os gêneros.

No que se refere à pergunta norteadora<sup>31</sup> que guiou as discussões aqui urdidadas, é importante repetir que as obras literárias escolhidas são todas de autoria feminina, foram publicadas recentemente no mercado literário brasileiro, e apontam para a existência de uma tendência de escrita e de publicação contemporâneas movida por demandas de movimentos sociais militantes e ativistas que buscam não só criar representações que problematizam a literatura homogeneizante, linear e embranquecida que se construiu ao longo de séculos de influências europeias, mas que buscam também democratizar os acessos aos programas de incentivo à leitura, ainda predominantemente ocupados pelas grandes editoras e por obras que se pretendem universais.

Mesmo com os avanços conquistados pelos movimentos sociais apontados durante o percurso de escrita desta dissertação, percebemos que, no que se refere ao alargamento discursivo e ao entendimento da literatura infantojuvenil como um espaço político e não meramente didático e pedagógico, ainda existem questões lacunares que merecem a devida atenção e que pretendo estudar futuramente.

Por não dispor de tempo hábil durante a conclusão do mestrado, a tarefa de fazer um mapeamento acerca da totalidade de obras publicadas, num período pré-estabelecido, pelas editoras que lançaram as obras literárias pertencentes ao corpus dessa pesquisa, de forma a me permitir observar em que medida essas editoras se preocupam em disponibilizar obras que desconstroem os padrões de gênero na infância e a retratação de um único ideal de beleza, fica em aberto para momentos de estudo acadêmico posteriores. A partir desse estudo, conseguirei perceber se estas foram publicações pontuais e que respondem apenas a demandas

---

<sup>31</sup> “Movida pela teoria feminista e considerando o gênero como ferramenta teórica de análise literária, como a literatura infantojuvenil brasileira contemporânea tem proposto lugares de protagonismo feminino que rompem com a reprodução dos padrões de gênero na infância?”

mercadológicas ou se, de fato, correspondem a um projeto editorial que pretende contribuir com uma prática de leitura libertadora.

Entendo ser bastante válido também estabelecer um paralelo entre as obras literárias e a recepção por parte dos jovens leitores nos mais diversos espaços formativos, vislumbrando a interação desses leitores com as personagens e com as narrativas em que elas se inserem, de forma a tornar os momentos de leitura espaços que encorajem os leitores a relacionarem o que foi lido com as identidades pessoais que querem construir e afirmar socialmente.

Desse modo, penso que uma das principais contribuições desse trabalho é reafirmar que uma educação feminista desde a infância é essencial não apenas para a formação das meninas, mas também para o modo como outra concepção em torno dos gêneros permitirá aos meninos tornarem-se homens que não se pensam superiores e que entendem a necessidade de também lutarem contra as imposições do sexismo.

Tanto a escassez de material literário que protagoniza as meninas negras de maneira positivada, quanto os entraves ainda encontrados por escritoras negras para publicarem suas obras nos mostram que é constante a necessidade de empoderar meninas negras e urgente ensiná-las a *erguer as suas vozes* sempre que tentarem cercear os espaços sociais possíveis ao seu trânsito (hooks, 2019).

As seis obras literárias aqui analisadas mostram que há esperança. E que ela se renova toda vez que uma mulher escreve sobre si mesma e sobre sua realidade, aspirações e sonhos. Bem como todas as vezes que o trabalho de uma mulher negra é publicado fazendo nascer uma escritora. Ou ainda, todas as vezes que uma narrativa contra-hegemônica chega às mãos e olhares ávidos de uma leitora.

Essa dissertação parte da ideia de que a teoria feminista deve ser acessível e estar atrelada à experiência concreta e ao modo como ela impactará na experiência cotidiana das mulheres. Tornou-se evidente, por meio das discussões aqui levantadas, que o conhecimento feminista deve transitar pelos mais diversos espaços e saberes, tanto entre as mulheres inseridas em espaços acadêmicos, quanto entre as mulheres não alfabetizadas, e entre as crianças e jovens, para educá-los de modo a garantir a continuidade de um movimento feminista libertário. É somente criando uma visão contestadora de mundo que poderemos transformar a sociedade erradicando o patriarcado e desafiando as políticas de opressão.

Ensinem as meninas a se posicionarem, a dizerem “não” se for preciso. Em um mundo predominantemente masculino, em que as mulheres são interrompidas a todo instante, é preciso encorajar as meninas a encontrarem uma fala corajosa. Não apenas nos espaços seguros, onde elas são rodeadas de gentileza e carinho, mas também, e principalmente, nos espaços que lhes causam medo e que podem representar algum risco para elas. Incentive-as a falar, a argumentar e a não permitir que ninguém as defina ou amedronte. Mostre-lhes que existem infinitas possibilidades as aguardando amanhã, e que, se nenhuma delas for suficiente, elas poderão modificá-las, desafiá-las e criar outras ainda não existentes. Ajude-as a tornarem-se fortes. Leia para elas histórias capazes de lhes mostrar que elas não precisam ser salvas por um príncipe, muito menos ter medo de um dragão. Se quiser criar uma princesa, crie também uma guerreira e revolucionária que príncipe nenhum tentará subjugar.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Para educar crianças feministas: um manifesto*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019.

ANDRUETTO, María Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. Trad. Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

ÀRIES, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: a experiência vivida*. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BERTH, Joice. *O que é empoderamento?*. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Trad. Arlene Caetano. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010.

BRASIL. *Lei 10.639/03 de 9 de Janeiro de 2003*. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/I10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/I10.639.htm)>. Acesso em 27/11/2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN>>. Acesso em 27/11/2019.



BUTLER, Judith. *Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista*. In: *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Organização: Heloísa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARNEIRO, Sueli. *Enegrecendo o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*. Disponível em: [geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/](http://geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/). Acesso em: 15/12/2019.

CONNELL, Rebecca Pearse. *Gênero: uma perspectiva global*. Trad. Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2015.

CUTI. *Literatura Negro-Brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

D'ADESKY, Jacques. *Racismos e anti-racismos no Brasil: pluralismo étnico e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEBUS, Eliane Santana Dias (2012). *A Escravização africana na literatura infanto-juvenil: lendo dois títulos*. Currículo sem fronteira, v.12, n.1, Santa Catarina, janeiro-abril, p.141-156.

DIJK, Teun A. van. *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008.

EVARISTO, Conceição. *Depoimento*. Entrevista concedida a Bárbara Araújo Machado. Rio de Janeiro. 30 set. 2010.

FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Renato da Silveira. Salvador, EDUFBA, 2008.

FAVILLI, Elena; CAVALLO, Francesca. *Histórias de ninar para garotas rebeldes*. Trad. Carla Bitelli, Flávia Yacubian e Zé Oliboni. São Paulo: Vergara & Riba Editoras, 2017.

FAVILLI, Elena; CAVALLO, Francesca. *Histórias de ninar para garotas rebeldes 2*. Trad. Carla Bitelli, Flávia Yacubian e Zé Oliboni. São Paulo: Vergara & Riba Editoras, 2018.

FEDERICI, Sílvia. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. Trad. coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE FILHO, João. *Mídia, estereótipo e representação das minorias*. ECO-PÓS, v. 7, n. 2, p. 45-71, 2004.

GENS, Rosa Maria de Carvalho. *Gênero em relevo: leituras para crianças e jovens*. In: Cecil Jeanine Albert Zinani; Diógenes Buenos Aires de Carvalho. (Org.). Estudos de gênero e literatura para crianças e jovens: um diálogo pertinente. 1ed. Caxias do Sul: EDUSC, 2015.

GOMES, Nilma Lino Gomes. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 236.

GOMES, Nilma Lino. *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*. São Paulo: USP, 2002 (tese: doutorado).

GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diversidade e currículo*. In: Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Organização do documento por Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2007.

GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad: Tomaz Tadeu da Silva. São Paulo: DP&A Editoras, 1997.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Trad. Daniel Miranda e Willian Oliveira. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

hooks, bell. *Não sou eu uma mulher: mulheres negras e feminismo*. Tradução da Plataforma Gueto. Disponível em: [HTTPS://plataformagueto.files.wordpress.com/2014/12/nc3a3o-sou-eu-uma-mulher\\_traduzido.pdf](https://plataformagueto.files.wordpress.com/2014/12/nc3a3o-sou-eu-uma-mulher_traduzido.pdf). Acesso em: 26 dez. 2019.

hooks, bell. *O Feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Trad. Ana Luíza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

hooks, bell. *Olhares negros: raça e representação*. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, bell. *Intelectuais negras*. Estudos feministas, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 464-478, 1995.

hooks, bell. *Alisando os nossos cabelos*. Disponível em <http://coletivomarias.blogspot.com.br/2008/05/alisando-o-nosso-cabelo.html>. Acesso em 15/12/2019.

hooks, bell. *Meu Crespo é de rainha*. Trad. Nina Rizzi. São Paulo: Boitatá, 2018.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

KEMP, Anna. *A pior princesa do mundo*. Trad. Marília Garcia. São Paulo: Paz e Terra, 2015.  
LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. Trad. Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NASCIMENTO, Daniela Galdino. *O terceiro espaço: Confluências entre a literatura infantojuvenil e a lei 10. 639/03*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

NIKOLAJEVA, Maria. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. *Negros personagens nas narrativas infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989*. Livro (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2003.

POWERS, Alan. *Era uma vez uma capa*. Trad. Octacillio Nunes. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

REBOUÇAS, Thalita. *Por que só as princesas se dão bem?*. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2012.

RIBEIRO, Djamila. *O que é: lugar de fala?*. Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SANTOS, Mônica de Menezes. *Notas sobre a inespecificidade da literatura infantojuvenil*. In: *Palavras da crítica contemporânea*. Organização: Luciene Azevedo, Antônio Marcos Pereira. Salvador: Boto-cor-de-rosa livros arte e café, 2017.

SANTOS, Mônica de Menezes. *Por livros e leitores que dançam*. In: *Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade*. Organização: José Henrique de Freitas Santos e Simone Souza de Assumpção. Salvador: EDUFBA, 2019.

SANTOS, Mônica de Menezes. *Por um lugar para a literatura infantil/juvenil nos estudos literários*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. In: *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Organização: Heloísa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

SILVA, Ana Célia. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2004.

SOUZA, Ladjane Alves. *Rainhas*. Salvador: EDUFBA, 2018.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

TATAR, Maria. *Contos de fadas*. Trad: Maria Luiza X. de A. Borges. Clássicos Zahar, 2013.

VAN DER LINDEN, Sophie. *Para ler o livro ilustrado*. Trad. Dorothee de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.