



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

MARÍLIA GARCIA DE QUEIROGA ALVES

**CINDERELA E PRÍNCIPE CINDERELO: FEMINILIDADE E MASCULINIDADE
NOS CONTOS DE FADAS**

CAJAZEIRAS-PB

2018

MARÍLIA GARCIA DE QUEIROGA ALVES

**CINDERELA E PRÍNCIPE CINDERELO: FEMINILIDADE E MASCULINIDADE
NOS CONTOS DE FADAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia, da Unidade Acadêmica de Educação (UAE) do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *Campus Cajazeiras-PB*, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Marcílio Garcia de Queiroga

CAJAZEIRAS-PB

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

A474c Alves, Marília Garcia de Queiroga.
Cinderela e Príncipe Ciderelo: feminilidade e masculinidade nos contos de fadas / Marília Garcia de Queiroga Alves. - Cajazeiras, 2018. 68f.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Marcílio Garcia de Queiroga.
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2018.

1. Literatura infantil. 2. Questões de gênero. 3. Masculinidade. 4. Feminilidade. 5. Relações de gênero - sala de aula. 6. Contos de fadas. I. Queiroga, Marcílio Garcia de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

MARÍLIA GARCIA DE QUEIROGA ALVES

**CINDERELA E PRÍNCIPE CINDERELO: FEMINILIDADE E MASCULINIDADE
NOS CONTOS DE FADAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia, da Unidade Acadêmica de Educação (UAE) do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *Campus* Cajazeiras-PB, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

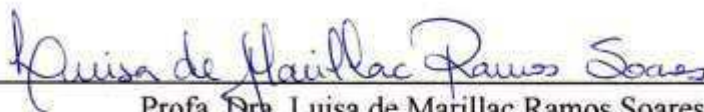
Aprovado em: 07/03/2018

BANCA EXAMINADORA



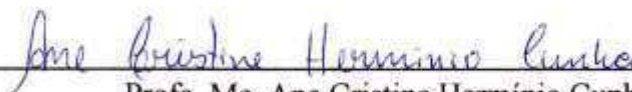
Prof. Dr. Marcílio Garcia de Queiroga – UAL/CFP/UFCG

Orientador



Profa. Dra. Luisa de Marillac Ramos Soares

Examinadora



Profa. Me. Ane Cristine Hermínio Cunha

Examinadora

Ao meu querido avô, Zé Antônio (*in memorian*), meu velho boiadeiro, que mesmo não estando mais entre nós, mantém presença eterna em minha vida. Aquele que, de forma simples, sempre se pronunciou com muita sabedoria. Dedico esse trabalho ao “senhor”, assim como ao meu amado pai Tibira (*in memorian*), a minha saudosa avó Daía (*in memorian*) e ao meu eterno marido Lanzinho (*in memorian*).

AGRADECIMENTOS

Não se atravessa um processo formativo sem ser tocado por profundas transformações na forma de percepção de mundo e de si. Todo esse aprendizado foi marcado de “sofrimento e angústia” em alguns momentos, mas também repleto de satisfação e alegria ao ver-me transpondo obstáculos e superando limites. Diante disso, é necessário agradecer a todos aqueles e aquelas que de alguma maneira fizeram parte desse processo de aprendizagem, e que, mesmo dos bastidores, contribuíram, fundamentalmente, com a concretização deste projeto.

A Deus, sustentação da minha vida, amigo mais presente nos momentos de solidão. Por inúmeros momentos estive perdida, mas Tu me encontraste e apontaste um caminho a seguir. A ti, toda honra e toda a glória, eternamente!

À minha Família, mãe, filho, sobrinho, irmãos, cunhadas, tio, tias, primos, primas, e a minha linda Madona (filha de quatro patas), vocês são meu porto seguro, a razão da minha existência, fonte de estímulo e coragem nos momentos de desilusão e cansaço. Amo vocês!

A minha mãe, pela paciência e apoio principalmente naqueles momentos em que o cotidiano mais nos desafia. Obrigada por acreditar em mim, me encorajar e cuidar do meu filho, em tantos momentos de ausência.

Aos meus filhos, Marcos Paulo e Ícaro (sobrinho), pela imatura compreensão diante de minha angústia e nervosismo durante a elaboração deste trabalho. A vocês, que, por inúmeras vezes queriam ficar comigo, mas não pude dar a atenção devida como gostaria. Sem vocês nada disso teria sentido!

Ao meu Orientador, amigo e irmão Marcílio Garcia. Obrigada pelos ensinamentos, pela confiança e por acreditar que eu seria capaz. Sua competência me inspira! Serei eternamente grata pelo estímulo e apoio, e pela paciência e atenção dedicadas a mim e a este projeto. Merecidamente, ele também é seu!

A minha tia avó Expedita, que tem um espacinho especial aqui nesses agradecimentos. A sua vinda para a nossa casa foi inesperada, tivemos que nos adaptar, e mal sabíamos que traria tanta alegria, positividade e fé para os nossos dias. A senhora veio para nos mostrar que sempre podemos ser pessoas melhores.

A minha cunhada Gê, que tem grande participação na minha inserção à universidade, pois sempre me incentivou a buscar conhecimento e independência pessoal e profissional. Obrigada pelo acolhimento de sempre, por ouvir meus anseios e desabafos sempre que precisei. Amo tu, cafucete!

Aos amigos que possuem o Dom de me fazer esquecer, por alguns minutos, os problemas, e arrancam de mim muitas gargalhadas, assim como suportaram de modo compreensivo todos os meus estresses, e a minha ausência na nossa “vidinha social”. Vocês, amigos, talvez não façam ideia do quanto contribuíram com este trabalho. Muito obrigada!

Aos amigos de curso, com quem compartilhei muitos momentos agradáveis de descontração, de estudos, de discussões e compartilhamento de ideias. Agora cada um segue seu destino, mas fica a certeza de que os levarei comigo para sempre nas minhas melhores lembranças.

À galera do ônibus, por todos os momentos de diversão, farras e alegrias. Aos que já se formaram e aos que ainda estão em curso: Obrigada, boa sorte e muito sucesso para vocês! A todos os motoristas que já passaram por nós e ao atual, por fazerem parte dessa luta, o meu muito obrigada!

Aos professores, professoras e coordenação do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras-PB, bem como, a todos os funcionários dessa mesma instituição pelo acolhimento, atenção e dedicação para com os acadêmicos.

À minha Banca Examinadora, pela disponibilidade e contribuição com as sugestões, reflexões, conhecimentos e ensinamentos.

Enfim, a todos e todas que fizeram parte direta ou indiretamente desta conquista, meus mais sinceros agradecimentos.

“Gracias a la vida, que me ha dado tanto”.

Violeta Parra

RESUMO

O presente trabalho trata da importância da literatura infantil como instrumento para discussão sobre as questões gênero na sala de aula do Ensino Fundamental I. Esse trabalho se constitui como uma pesquisa bibliográfica. Para a fundamentação teórica deste estudo tomamos como base o trabalho dos seguintes autores: Ariès (2016), Cademartori (2010), Coelho (2000/2010), Louro (1997), Scott (1995), Vianna e Unbehaum (2004), Zilberman (2003), entre outros. Recorremos, também, aos documentos oficiais da educação: Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), LDB (BRASIL, 1996), PCN (BRASIL, 1997), PNE (BRASIL, 2001/2014). Buscamos entrelaçar conceitos de gênero com as representações construídas pelas ideias e opiniões da sociedade acerca das questões de gênero, com a intenção de verificar de que forma o conceito de gênero aparece nos documentos oficiais. Apresentamos a literatura infantil como um recurso pedagógico que pode colaborar para desconstruir os preconceitos historicamente formados no meio social e defendemos que o espaço escolar, enquanto âmbito das práticas pedagógicas, precisa debater sobre as relações de gênero com as crianças, especialmente baseados no princípio de que os corpos são constituídos na e pela cultura. Para tanto, apresentamos os conceitos de criança e infância e sua relação com a escola e com a literatura infantil, sabendo que esta é um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa. O ponto analítico do trabalho se situa nas questões de gênero discutidas a partir dos contos de fadas *Cinderela*, de Charles Perrault (1697/2015) e *Príncipe Cinderele*, de Babette Cole (2000). Neste sentido, procuramos destacar as relações da literatura com o meio social, mostrando de que forma as representações de gênero e também atitudes e conceitos estão enraizados em nossa sociedade. Os contos de fadas são um importante recurso para trabalhar a desconstrução dos valores, normas e padrões impostos pela sociedade, principalmente no que diz respeito às construções sociais de homens e mulheres. A intenção dessa pesquisa é apontar para uma visão emancipatória das relações de gênero na sala de aula, sendo a escola um espaço de socialização, discussão e questionamento desta temática e não da reprodução de desigualdades.

Palavras chave: Questões de Gênero. Literatura Infantil. Masculinidade. Feminilidade. Contos de Fadas.

ABSTRACT

This monographic work concerns the importance of children's literature as an instrument for discussion about gender issues in the classroom of Elementary School. The theoretical framework to carry out this bibliographical research is based on: Ariès (2016), Cademartori (2010), Coelho (2000/2010), Louro (1997), Scott (1995), Vianna e Unbehaum (2004), Zilberman (2003), among others. We also used official education documents such as: Brazilian Federal Constitution (BRASIL, 1988), LDB (BRASIL, 1996), PCN (BRASIL, 1997), PNE (BRASIL, 2001/2014). Here we intertwine concepts of gender with the representations constructed by the ideas and opinions of society about gender relations with the intention of investigating how the concept of gender appears in official documents. We present children's literature as a pedagogical resource which can collaborate to break historically deep-rooted prejudices in the social environment and we argue that the school space, as a framework for pedagogical practices, may discuss gender relations with children, especially based on the principle that bodies are constituted in and by culture. We present the concepts of children and childhood and their relation to school and children's literature as a path that leads children to the development of imagination, emotions and feelings in a pleasurable and meaningful way. This work also has an analysis of gender issues through classical and modern fairy tales, *Cinderela*, by Charles Perrault (1697/2015) and *Príncipe Cinderelo*, by Babette Cole (2000). In this sense, we shed light on literature and its relations with social milieu showing how gender representations, as well as, attitudes and concepts are deep-rooted in our society. Fairy tales are important resources to break prejudices, morals, norms and standards imposed by society, mainly about the way men and women are socially constructed. The purpose of this work is to suggest an emancipatory view of gender relations in the classroom, and school as space of socialization and debates of these issues and not a space for the reproduction of inequalities.

Keywords: Gender issues. Children's literature. Masculinity. Femininity. Fairy Tales.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Capa do livro Contos da Mamãe Gansa ou Histórias do tempo antigo, de Charles Perrault 52
- Figura 2 – Capa do livro Príncipe Cinderelo, de Babette Cole 53

LISTA DE SIGLAS

CF – Constituição Federal

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis, Transexuais e Transgêneros

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	GÊNERO: CONCEITO E FIGURAÇÃO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	16
1.1	Conceituando Gênero	16
1.2	O que dizem os documentos oficiais sobre gênero	25
2	A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DESCONSTRUÇÃO DAS DESIGUALDADES A PARTIR DA INFÂNCIA: A LITERATURA INFANTIL COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO	33
2.1	Gênero na sala de aula	33
2.2	Conceitos de Criança e Infância	36
2.3	Literatura Infantil: apontamentos	43
3	CONTOS DE FADAS: UM CAMINHO PARA DISCUTIR GÊNERO EM SALA DE AULA	49
3.1	O mundo dos contos de fadas	49
3.2	A Cinderela de Perrault e o Príncipe Cinderelo, de Babette Cole	52
3.3	Questões de gênero através dos contos de fadas	54
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
	REFERÊNCIAS	65

INTRODUÇÃO

O termo gênero é usado em áreas diversas como na psicologia e sociologia, e inúmeros são os seus conceitos e definições, tanto quanto as polêmicas em torno do termo e a dificuldade de abordá-lo em sala de aula. As temáticas sobre gênero e diversidade sexual ganharam destaque em todo o mundo através das conferências e convenções organizadas pelas Nações Unidas, e com os movimentos sociais, especialmente, com os movimentos feministas. As sociedades, de uma maneira geral, são fortemente marcadas pelo patriarcalismo, que reflete diretamente na construção da educação convencional destas sociedades. No âmbito educacional, muitas são as dificuldades encontradas pelos profissionais, dada a grande variedade de teorias com as quais eles se deparam em relação a essa temática. As atribuições estabelecidas para o feminino e para o masculino são construções sociais que vão muito além do sexo biológico, construções estas que acarretam discriminações e preconceitos trazidos para sala de aula.

No Brasil, para tentar modificar essa realidade e auxiliar o educador na desconstrução desses padrões foram criadas políticas públicas educacionais de combate às desigualdades de gênero. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) que trazem a proposta dos Temas Transversais (gênero, raça/etnia e sexualidade). Na última década do século XX, a elaboração dessas leis foi registrada como um avanço no sistema educacional brasileiro. No entanto, posteriormente, estes avanços conquistados referentes aos estudos de gênero em sala de aula, passaram a enfrentar conflitos que perduram até os dias atuais. A escola, por sua vez, é uma das instituições que pode desempenhar o seu papel de promover essa discussão no sentido de desconstruir as desigualdades, contribuindo para a igualdade de gênero, já que por muito tempo essa instituição vem perpetuando e reproduzindo os papéis femininos e masculinos no contexto escolar.

Com as mudanças ocorridas a partir dos séculos XVII e XVIII, decorrentes do surgimento do conceito de infância e criança e a preocupação com a sua inserção no universo escolar, surge também uma nova literatura voltada para o público infantil, preocupada com a sua formação ética e moral (Zilberman, 2003). A literatura infantil era e continua sendo usada nas escolas como instrumento pedagógico. Um número significativo de autores, dentre os quais destacamos alguns neste trabalho, consideram a literatura infantil um instrumento de grande relevância para ser usado em sala de aula, uma vez que este contribui para o desenvolvimento emocional e intelectual da criança, bem como para a sua capacidade de

integração, criticidade e autonomia. A literatura pode ser usada não apenas nesses aspectos mencionados, mas também, e principalmente, para trabalhar e discutir temas e conceitos polêmicos e os conflitos existentes no cotidiano da criança.

Pretendemos realizar uma discussão acerca do conceito de gênero, bem como verificar de que forma o conceito de gênero aparece nos documentos oficiais, para assim apresentar os conceitos de criança e infância e suas relações com a escola e a literatura infantil. Diante disso, objetivamos discutir questões de gênero a partir dos contos de fadas *Cinderela*, de Charles Perrault (2015) e *Príncipe Ciderelo*, de Babette Cole (2000). Analisamos comparativamente os contos, considerando as representatividades de masculinidade e feminilidade contidas nos textos. Em seguida, pautados em estudiosos de gênero e educação, apresentamos algumas sugestões de práticas pedagógicas para serem usadas em sala de aula.

Esse trabalho foi construído utilizando-se exclusivamente da pesquisa bibliográfica, através de um aprofundamento teórico sobre a temática de gênero. O levantamento dos principais autores que se debruçaram sobre o tema se deu a partir de material já publicado constituído de livros, artigos e material disponibilizado na internet. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem qualitativa, dividida em três capítulos nos quais pretendemos discutir a temática, confrontar autores, e contribuir para uma melhor compreensão do objeto de pesquisa.

No primeiro capítulo, faremos uma explanação do conceito do termo gênero ligado a questões da sexualidade humana, bem como sua relação com os movimentos sociais na luta pela igualdade de gênero, e iniciaremos uma discussão acerca das polêmicas, avanços e retrocessos em relação ao termo que está ligado aos documentos oficiais da educação.

No segundo capítulo, iniciaremos uma discussão sobre o conceito de infância, uma vez que a criança nem sempre foi vista como hoje e isto trouxe e ainda traz muitas consequências no que se refere ao seu relacionamento familiar e social e interfere diretamente no universo da literatura infantil. Abordaremos, ainda, o conceito de literatura infantil para entendermos a ligação desta com o conceito de criança e de infância com a inserção dela no contexto escolar, para entendermos a relevância de se tratar a temática de gênero em sala de aula.

No terceiro capítulo, abordaremos a origem dos contos de fadas, logo em seguida traremos os dois contos a serem analisados na perspectiva de trazer as representações tradicionais e modernas de feminilidade e masculinidade contidas neles. A partir dessa discussão traremos sugestões de práticas pedagógicas que, acreditamos, poderão auxiliar o educador/educadora em sala de aula a desconstruir os preconceitos existentes acerca das questões de gênero.

Em seguida, apresentamos as considerações finais levando em consideração as questões observadas e adquiridas ao longo do desenvolvimento desse estudo, acreditando que a presente pesquisa irá contribuir para a compreensão acerca das questões de gênero e da Literatura Infantil como base para tal discussão.

1 GÊNERO: CONCEITO E FIGURAÇÃO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

“A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, as pessoas se libertam em comunhão”. Paulo Freire

1.1 Conceituando Gênero

O termo gênero vem do Latim *Genus*, que significa “nascimento”, “família”, “tipo”. Foi inicialmente usado por autores ingleses, a partir da palavra *gender*, que assim como em outras línguas, era usada tradicionalmente como um conceito gramatical para nomear palavras femininas, masculinas ou neutras, segundo Carvalho (2011), mas a partir do século XV o termo passou a ser usado como sinônimo de sexo biológico. As compreensões iniciais de gênero se referem à representação do sexo anatômico e às construções sociais estabelecidas pelas diferenças biológicas entre os sexos, que impõem regras de comportamento apropriadas para homens e mulheres dentro de uma sociedade, como destaca Carloto (2001, s/p.) em sua concepção sobre o conceito de gênero.

O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais elaboradas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo no conceito biológico diz respeito ao tributo anatômico, no conceito de gênero refere-se ao desenvolvimento das noções de masculino e feminino como construção social.

O conceito de gênero foi construído socialmente ao longo dos anos, e apesar de ter sido pensado por alguns teóricos e escritores do século XVIII, não foi estudado a fundo pelo fato de ser um assunto polêmico para a época, muito mais do que nos dias atuais. Para tanto, alguns teóricos da psicanálise contribuíram para o desenvolvimento do conceito de gênero através de estudos e pesquisas. Aqui, nos deteremos apenas a dois deles, Jonh Money e Robert Stoller, para mostrar a visão psicanalítica acerca do termo gênero já em meados do século XIX.

Jonh Money, psicólogo, sexologista e autor especializado em pesquisa de identidade sexual e biologia de gênero, explica o que homens e mulheres fazem para se autodenominarem como tal com a expressão “papal de gênero”, compreendendo a sua sexualidade, mas denotando que, o sexo anatômico não define homem e mulher. Isto envolve

diversos aspectos que não se limitam apenas ao fator biológico. Assim, a natureza faria a criação e a sociedade estabeleceria as normas (CYRINO, 2013).

Money conseguiu, ao esboçar o conceito de gênero, formalizar e intensificar em sua época o crescimento de estudos e movimentos relacionados à identidade sexual, tanto do ponto de vista psicológico quanto do ponto de vista político e social. Em 1955, o termo “gênero” apareceu pela primeira vez em uma publicação, um texto de Money que aborda o hermafroditismo (hoje chamado de “intersexualidade”, é um termo utilizado para um grupo de variações congênitas de anatomia sexual ou reprodutiva que não se encaixam perfeitamente nas definições tradicionais de “sexo masculino” ou “sexo feminino”). Segundo Money, esse estudo ajudaria a descobrir indicativos sobre os fatores que influenciariam a formação do “papel de gênero” e da “orientação sexual” dos seres humanos em geral (MONEY, 1988 apud CARDOSO, 2008).

O principal resultado do estudo conduzido por Money se deu ao analisar os casos de contradição entre os sexos *gônadal* (glândulas dos aparelhos reprodutivos) e *hormonal* (que diz respeito a hormônio, o excesso ou a falta deles) em relação ao sexo de criação. A partir de suas experiências, Money constatou que, o gênero torna-se um conceito que não necessariamente se atrela ao sexo biológico, tendo uma maior relação com as experiências de sociabilidade e educação de uma pessoa do que com sua estrutura natural, sendo o gênero uma transformação psicológica do eu, e quanto à “identidade de gênero”, esta vai além do sexo (do órgão genital) no que compreende o ser masculino e feminino. “Esta inclusão de uma variável psicológica na definição médica do sexo é um aspecto que merece ser destacado, pois indica que o sexo não é mais pensado de maneira puramente biológica” (CYRINO, 2013).

Segundo Torres (2005), para Money, “pessoas hermafroditas, com genitais indiferenciados e com tecidos dos dois sexos (que chamavam de mosaicismos), têm sua identidade de gênero instável, maleável, moldável”. Na visão de Torres (ibid.), o fato de Money ter generalizado essa ideia, imaginando que todos - pessoas ‘normais’, hermafroditas, transexuais, entre outros, tivessem uma identidade maleável - foi o seu grande equívoco em relação a essa pesquisa.

Quando Money desenvolvia sua teoria, nenhum processo ainda havia sido relacionado com a identificação do gênero, como o próprio Money reconhece, ao relatar uma futura confusão entre os termos “papel de gênero” e “identidade de gênero”, alguns anos depois de publicar seu conceito sobre gênero. Ou seja, o papel que é imposto ao homem ou a mulher para ser desenvolvido dentro de uma sociedade como a profissão a seguir, a maneira de falar,

a maneira de se vestir, os gestos, entre outros fatores, nem sempre está diretamente ligado ao que ele ou ela gostaria de exercer ou ser.

Se para Money o que definia o “papel de gênero” era o comportamento, a sociabilidade e as normas impostas aos indivíduos, para Robert Stoller, psicanalista norte-americano que trabalhava em pesquisas de gênero na Universidade da Califórnia, o sentir-se mulher ou homem era o que definia o conceito de “identidade de gênero”, que para ele era mais importante do que as características anatômicas. Ambos argumentavam que o “papel ou a identidade de gênero” era em grande parte mutável nos primeiros anos de vida de um indivíduo, para Money entre 2 e 4 anos de idade e para Stoller, entre 2 e 3 anos de idade o gênero tornava-se estável e irreversível (CYRINO, 2013).

Stoller, assim como Money, também estudava casos de meninos e meninas classificados hermafroditas (“pessoas intersexo”). Em 1968, no livro *“Sex and Gender”*, Stoller introduziu a palavra gênero para diferenciar do termo sexo, que ainda era somente associado às condições biológicas. Nesse livro, ele aborda métodos de intervenções cirúrgicas em pessoas intersexuais e transgêneros, para adaptar a anatomia genital ao “gênero desejado”. Como já foi dito aqui, para ele, o sentimento de ser mulher ou homem era mais importante do que as características anatômicas, o que levou Stoller à conclusão de que seria “mais fácil mudar o sexo biológico do que o gênero de uma pessoa” (CECCARELLI, 2010).

Diante do enfoque da psicanálise em relação ao conceito de gênero, Cyrino (2013), diz que é importante ressaltar que, do ponto de vista médico, a normalidade foi definida através de uma coerência entre o sexo biológico e o gênero psicológico, ou seja, o sexo biológico masculino precisa corresponder ao gênero masculino e o sexo biológico feminino precisa corresponder ao gênero feminino. Do contrário, essas situações de incoerência entre sexo biológico e gênero eram definidas como situações de anormalidade, e estavam sujeitas a passarem por intervenções médicas.

Através de uma combinação entre os pressupostos irreversíveis do gênero psicológico e a plasticidade biológica propiciada pelos avanços tecnológicos, tem-se as condições de possibilidade para o processo de legitimação das cirurgias de mudança de sexo. Ora, se uma incoerência entre sexo biológico e sexo psicológico representa uma situação de anormalidade médica a ser corrigida, diante de um gênero irreversível e de um sexo biológico visto cada vez mais como plástico e maleável, tudo leva a crer que a melhor solução médica é interferir naquilo que é mais modificável, neste caso, a biologia. (CYRINO, 2013, p.99).

Ainda segundo a autora, cirurgiões e psicólogos se identificavam com essas teorias porque isso significava que estavam oferecendo bons resultados e cuidados para crianças

consideradas “anormais”. Toda essa discussão científica durante um curto período de tempo fez alguns estudiosos, psicólogos, médicos e até mesmo algumas feministas pensarem/acharem que pessoas intersexo ou transexuais deveriam ter seu sexo e gênero cirurgicamente e socialmente construídos para serem psicologicamente saudáveis. Mas isso não estava ligado a uma maneira de tentar ajudar esses indivíduos a encontrarem um norte, tratava-se de uma forma manipuladora de fazer com que eles se adequassem a um padrão cultural já estabelecido pela sociedade.

Todo tratamento de gênero, qualquer que seja, deve estar sempre centrado na harmonia do paciente, e não nas ideias e nas teorias do terapeuta. Tudo isso leva a um novo paradigma. Porque não propor um novo paradigma, para a classificação das pessoas como homens, mulheres...? (TORRES, 2005, s/p).

Esse posicionamento de Torres, de certa forma, nos faz remeter a um caso recente em que a Justiça Federal da Seção Judiciária do Distrito Federal-Brasil acatou parcialmente o pedido de uma ação popular para uma liminar que abre precedentes para que psicólogos ofereçam a terapia de reversão sexual, conhecida como ‘cura gay’, tratamento proibido pelo Conselho Federal de Psicologia na Resolução CFP nº 001/99 de 22 de março de 1999, que orienta profissionais de psicologia nos atendimentos sobre orientação sexual. Todavia, não se pode negar que os estudos feitos por Money, Stoller e outros médicos dessa área, foram muito importantes na medida em que representaram a primeira possibilidade de distinguir o sexo do gênero nas pesquisas sobre identidade. Assim, ao longo do tempo, gênero vai englobando outras categorias que não o masculino e o feminino somente.

Durante muito tempo, o pensamento binário em relação à compreensão da teoria de gênero se manteve petrificado. Para o binário de gênero (termo que descreve um sistema no qual a sociedade divide as pessoas entre homem e mulher, e determina para elas papéis sociais de gênero) só existe masculinidade e feminilidade, homem e mulher, macho e fêmea, o que faz com que a diversidade não seja vista como parte integrada da humanidade. O binarismo é visto pela sociedade com naturalidade, normas e regras são impostas para homens e mulheres de acordo com o seu sexo biológico e “os que não se enquadram nesse molde cultural limitado não são aceitos socialmente e, muitas vezes, são punidos” (CARVALHO, 2000).

Gayle Rubin, antropóloga, pensadora da teoria feminista norte-americana e ativista dos direitos sexuais [...], chama atenção para o modo como a sociedade naturaliza a heterossexualidade, o que pressupõe uma heteronormatividade como ordenadora, como padrão para as pessoas, de modo que o sujeito que vive a homossexualidade é visto como transgressor, como marginal, sendo excluído de uma determinada

organização social. E enfatiza os efeitos das representações sociais do gênero sobre as construções subjetivas e as construções sociais. (RUBIN, 1993 *apud* TEIXEIRA; MAGNABOSCO, 2016, p. 24).

Rubin (1993) define sexo como matéria-prima biológica, e gênero como algo instável que pode ser moldado pela sociedade historicamente (TEIXEIRA; MAGNABOSCO, 2016). Sob esse ponto de vista, o binário de gênero, não só promove a desigualdade entre homens e mulheres (ao determinar como cada um deve ser), como também, exclui as identidades que não atendem os padrões por ele desejados, o que conseqüentemente resulta na indiferença e hostilização para com esses indivíduos, que frequentemente acabam se tornando vítimas (muitas vezes fatais) da sociedade. Historicamente, a população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros) enfrenta o preconceito e a discriminação numa sociedade na qual a heterossexualidade prevalece como norma padrão.

A luta LGBT por respeito, igualdade e direitos é liderada por diversos movimentos, inclusive pelos movimentos feministas, “que há muitos anos, tem construído trajetórias de lutas e resistência contra as cristalizações e determinações impostas por uma cultura machista e homofóbica” (TEIXEIRA; MAGNABOSCO, 2016). A sigla LGBT, não engloba apenas gays, lésbicas, bissexuais e trans, mas sim, todos que são considerados diferentes e colocados à margem da sociedade, em oposição ao padrão heteronormativo.

Embora o termo gênero venha sendo usado apenas recentemente pelas ciências sociais e pelo feminismo, em grande parte, os estudos de gênero correspondem aos movimentos feministas, que conseqüentemente correspondem à luta das mulheres pela igualdade de direitos. O movimento feminista teve início no século XVIII, mas só veio a ter maior visibilidade no século XX, após a II Guerra Mundial. O referido movimento teve três ondas que se destacaram. A primeira delas corresponde à contestação da igualdade entre os sexos, reivindicando direitos legais, civis e políticos. Essa onda foi marcada pela luta do direito das mulheres ao voto. No Brasil esse direito foi legalizado pela Constituição em 1934 (TEIXEIRA; MAGNABOSCO, 2016).

No final da década de 1940, entre a primeira e a segunda onda do feminismo, a filósofa e feminista Simone de Beauvoir, em seu livro “O Segundo Sexo”, através de um debate político mais aprofundado contestou o pensamento determinista do final do século XIX, que usava a biologia para definir os sexos e, assim, explicar as desigualdades sociais entre os gêneros, visto que, a opressão feminina era limitada à questão do gênero. Para Beauvoir (1967), o “ser mulher” é uma construção social e cultural.

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. (BEAUVOIR, 1967, p.9).

Esse pensamento de Beauvoir contribuiu para o movimento feminista e alavancou questionamentos para os estudos de gênero - uma vez que ela distingue o papel social da mulher de seu aspecto biológico e afirma que mulheres e homens são diferentes - o que marcou a segunda onda do feminismo que ocorreu entre os anos 60 e 70 do século XX. “O desafio que o movimento enfrentava nessa época era pensar, produzir e discutir a diferença de gênero, ainda a partir de um pensamento binário” (TEIXEIRA; MAGNABOSCO, 2016). Nesse sentido, podemos dizer que, para tornar-se o homem ou a mulher que a sociedade almeja, é necessário que o indivíduo passe por um processo chamado socialização de gênero, e se molde de acordo com a cultura imposta pela sociedade na qual vive.

Os movimentos feministas apresentavam um viés social e político e questionavam as condições de vida e de trabalho da mulher na sociedade. Essas reivindicações provocaram grandes mudanças na constituição dos direitos femininos como o direito ao voto, ao divórcio, a salários iguais, ao direito de trabalhar fora de casa (independente do consentimento do conjugue), entre outros direitos e interesses de equidade entre homens e mulheres. “No Brasil, entre 1960 e 1980, as militantes feministas lutaram contra a ditadura militar pela igualdade entre homens e mulheres e também pela redemocratização do país” (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016).

O termo gênero descreve as relações construídas socialmente entre homens e mulheres. Para o campo da história, gênero se configura como uma categoria para análise dessas relações com o intuito de compreender como e porque são construídas de forma desigual e privilegiando o sujeito masculino. Essa é a proposta que Joan Scott (1995), historiadora feminista, faz no seu artigo intitulado “Gênero: uma categoria útil da análise histórica”. Scott (1995) apresenta sua definição de gênero em duas partes, primeiro que o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos, e segundo, que o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder.

Nesse sentido, não é a diferença entre os corpos que os faz desiguais socialmente, mas a forma como esses se constroem culturalmente ou os valores, símbolos e cargas que atribuímos a esses corpos. São as relações sociais que reproduzem as desigualdades entre homens e mulheres, que se constituem nas relações de poder. A ideia de Scott (1995) é sair do pensamento dual que advém do binômio homem/mulher, masculino/feminino, macho/fêmea,

mostrando que gênero não é uma categoria apenas analítica e descritiva, mas também histórica. Dessa maneira, gênero aparece como uma categoria que vai elucidar historicamente que o homem sempre teve um papel privilegiado na sociedade, uma vez que, “as formas culturais e sociais humanas são determinadas pela dominação masculina, que pode ser entendida como um processo de hierarquização e exploração instituído entre os sexos” (ROSALDO, 1995 *apud* TEIXEIRA; MAGNABOSCO, 2016).

A terceira onda do feminismo, que teve início na década de 90 e resiste até os dias atuais, teve e tem grande influência sobre os estudos de gênero contemporâneos e é marcada não apenas pela busca da igualdade de direitos, mas do respeito às diferenças, e da valorização do indivíduo enquanto membro da sociedade, independente de sua raça, classe social e/ou orientação sexual. Como enfatiza LINS; MACHADO; ESCOURA (2016, p.33)

As feministas da terceira onda focam sua atenção nas maneiras pelas quais o gênero se cruza com outros tipos de desigualdades, incluindo raça, orientação sexual e classe. Há várias maneiras de ser mulher. Não existe apenas a *mulher* (como forma única), mas sim *mulheres*, no plural. Por exemplo: mulheres negras, mulheres que vivem no campo, mulheres que vivem em periferias, mulheres lésbicas, mulheres trans, mulheres adolescentes, mulheres da terceira idade, e assim por diante. Embora esses exemplos sejam todos atravessados pela desigualdade de gênero, a articulação com outras hierarquias adiciona particularidades nas vivências dos diversos grupos de mulheres.

Constituiu-se uma aliança entre as feministas (embora tenha havido um pouco de resistência da parte destas) e os que também “se sentiam” inferiorizados pela sociedade como a população LGBT, entre outros. Cabe ressaltar que, o movimento feminista só veio a instituir laços com outros movimentos após receberem críticas das feministas negras que afirmavam a falta de representatividade das mulheres negras pelos movimentos sociais hegemônicos, que eram formados basicamente por mulheres intelectuais, brancas e de classe média. O Feminismo Negro é um movimento social que busca também reivindicar seus direitos e visibilidade para seus princípios. Nasceu junto com os outros movimentos feministas, mas só ganhou destaque a partir da década de 70, seguido de uma forte demanda de mulheres negras feministas que questionaram o racismo dentro do próprio movimento feminista e as desigualdades entre homens e mulheres dentro do movimento negro (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016).

O feminismo se deu em momentos e sociedades diferentes, com contextos históricos e políticos distintos, mas sua luta buscava os mesmo ideais: direitos, legitimidade e visibilidade. Não podemos ignorar os esforços feitos ao longo do tempo para tornar as relações entre os

sexos mais igualitárias. Muito já se conquistou, não só na luta feminista pela igualdade, mas também no avanço dos estudos de gênero. Porém, a desigualdade ainda é justificada por setores conservadores religiosos, científicos e políticos pela “diferença biológica” entre homens e mulheres. Para muitos, essas diferenças são naturais, inevitáveis, e até mesmo necessárias para manter a ordem social.

A religião por muito tempo vem colocando a mulher num patamar inferior ao homem. Tomando a Bíblia como base argumentativa, as igrejas cristãs reforçam a cultura machista e patriarcal. Por se tratar de um livro - considerado sagrado - que conta a história da criação da humanidade pelo viés do criacionismo, com um olhar restrito, acreditamos que isto possa facilitar a alienação das pessoas com relação a determinados temas considerados tabus. Em muitas religiões ainda hoje predomina a dominação do masculino sobre o feminino, embora já se tenham visto algumas mudanças, já que existem muitas feministas religiosas engajadas na luta pela igualdade, como a teóloga Mary Hunt, que em uma entrevista para o site Carta Capital, afirma que, valores feministas como igualdade e justiça, mutualidade e inclusão, estão muito alinhados com os valores cristãos, e as religiosas feministas lutam para que as religiões mudem suas práticas e percebam que o sexismo não condiz com esses valores (Matuoka, 2016).

Mulheres e homens estão presos ao seu papel de feminilidade e/ou masculinidade. Existe uma opressão voltada para ambos os sexos desde que o mundo é mundo, homens precisam demonstrar força, coragem, racionalidade, e mulheres devem agir com passividade, sensibilidade, submissão. A opressão não se faz presente apenas no cotidiano feminino, mas também no masculino, que precisa se encaixar nos parâmetros exigidos para o gênero masculino pela sociedade (SILVA, 2000).

Uma das consequências da sociedade sexista é o preconceito homofóbico, de maneira que o homem deve seguir os padrões heteronormativos estabelecidos. Essa cultura machista também prejudica o homem pelo fato de exigir que estes apresentem qualidades viris como coragem, força, poder, domínio, vigor sexual, etc., caso contrário, sofrerá discriminação dentro da sociedade. Esses padrões são estabelecidos desde a infância, os meninos e homens que fogem às regras ou demonstram algum tipo de sensibilidade, são taxados de gays, “mulherzinhas”, ou alguma expressão preconceituosa do tipo. Conforme Silva (2000, s/p), ser homem no século XIX, mais precisamente na Era Vitoriana, significava não ser mulher, e sobre todas as hipóteses jamais ser homossexual. Nesse sentido, o autor afirma que

Como decorrente do aparecimento dos estudos de gênero masculino na Europa e Estados Unidos, os homens passariam a reivindicar uma nova qualidade no espaço social, redefinindo a si mesmo, não mais como um “macho” inveterado, onde sua virilidade estaria intocada. O novo homem agora admitia sua fraqueza, sua fragilidade; o corpo já não servia para impor uma condição masculina. A sensibilidade feminina também passaria a fazer parte das novas subjetividades masculinas. A forma de vestir, de falar, de se comportar, já não mais se sustentariam por si só.

A maioria dos trabalhos sobre as relações de gênero abordam a situação da mulher nas sociedades de acordo com o tempo histórico e com a cultura de cada sociedade, mas é importante lembrar que o conceito de masculino passou por mudanças sociais decorrentes das mudanças em relação ao feminino. Na sociedade atual, o homem já não impera como antes o sexo feminino, e em muitos casos, ele se torna participante e ou simpatizante das causas feministas, embora a desigualdade entre os gêneros ainda seja demasiada. Mesmo as mulheres tendo conquistado seu espaço de trabalho, ainda perdura dentro da questão cultural que a mulher é responsável pelos afazeres domésticos. Mesmo trabalhando fora de casa, em variadas atividades, a maioria das mulheres, seguem culturalmente as normas tradicionais da sociedade e, obedecem às exigências do marido fazendo tarefas domésticas para toda a família. Deste modo percebe-se que a questão da divisão sexual do trabalho continua sendo um campo para profundas discussões de gênero.

Ainda se fazem necessárias algumas demandas no que diz respeito à concepção de gênero. As mudanças conquistadas não asseguram plenamente uma situação igualitária entre os indivíduos e essa não é uma questão atrelada apenas aos homens ou as mulheres isoladamente, mas sim à construção de identidades dos seres humanos em geral.

Para tanto, é de grande valia a participação da educação e/ou escola nesse processo de desconstrução dos pré-conceitos fixados na sociedade como machismo, sexismo, homofobia, xenofobia, misoginia, discussões sobre gênero e preconceitos de classe, etnia, crença, entre outros. Para auxiliar o trabalho da escola e dos educadores nessa abordagem, foram criadas políticas de combate às desigualdades de gênero, bem como, os temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) que tratam de questões sociais como: Educação Ambiental, Orientação Sexual, Ética, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo. Para isso, precisamos que essas políticas sejam implementadas, e o mais importante, que elas não fiquem apenas no papel.

1.2 O que dizem os documentos oficiais sobre gênero

As sociedades ocidentais são fortemente marcadas pelo patriarcalismo, cujo traço de maior influência advém do Cristianismo, o que reflete diretamente na constituição da educação formal destas sociedades. A história da educação no Brasil, assim como na maioria dos países do mundo, está diretamente ligada à história da discriminação de gênero. Na Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), com a redemocratização do país, algumas demandas sociais foram incorporadas à legislação, consolidando mudanças e possibilitando transformações no campo dos direitos humanos, que seria o primeiro passo para a educação para a cidadania (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

Com o avanço da globalização em todo o mundo e o movimento dos direitos humanos, as temáticas sobre gênero e diversidade sexual ganham cada vez mais destaque nas conferências e convenções organizadas pelas Nações Unidas. No Brasil, os direitos das mulheres se solidificaram e se fortaleceram em parte, a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Infelizmente, o mesmo não vale para os direitos LGBT devido ao conservadorismo de algumas religiões e de algumas lideranças políticas que têm sido o principal obstáculo para a regulamentação e conquista de direitos.

Esse período foi marcado pela implementação de medidas chamadas neoliberais em todos os âmbitos, especialmente na educação. O neoliberalismo visa submeter a educação aos interesses de mercado, substituindo a formação crítica por uma formação tecnicista ao transformar a educação num produto mercadológico. A política neoliberal representa a liberação do Estado para com seus compromissos sociais, o que também compreendem às políticas educacionais. Posteriormente, ainda nesse contexto surge a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que por um lado representa a conquista dos profissionais da educação, e por outro, a derrota diante da intervenção do governo federal, coordenada pelo Ministério da Educação, em favor de um projeto substitutivo elaborado pelo então senador Darcy Ribeiro, importantes reivindicações foram retiradas do projeto de lei, o que dificultou cada vez mais a obtenção de uma escola pública de qualidade (VIANNA; UNBEHAUM, 2004). A partir da LDB foram definidos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCN (BRASIL, 1997), organizado por professores e pesquisadores, e lançado pelo Ministério da Educação que prevê a educação para a cidadania por meio de “temas transversais”.

Vianna e Unbehaum (2004) destacam que, as questões de gênero aparecem ora ocultas, ora explícitas nos documentos oficiais. Para essa abordagem, tomamos como base a

análise destas autoras para interpretação das questões relativas a gênero entre 1988 e 2002 nas políticas públicas de educação no Brasil que se referem: a linguagem utilizada, a questão dos direitos, e a imprecisão contida nesses documentos (CF, LDB) referente às questões de gênero – o gênero velado. Também nessa abordagem, as autoras mostram que, no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), as questões de gênero aparecem de forma cuidadosa, significativa e inovadora - o gênero desvelado.

A linguagem é um dos agentes mais importantes para a socialização de gênero, assim como a família e a escola. É através da linguagem, da relação com o outro, que o ser humano constrói a sua identidade, aprende e ensina valores, sentimentos e diferenças. Os sistemas de linguagem em praticamente todo o mundo foram se formando predominantemente machistas, o que reforça a discriminação de um sexo sobre outro através do androcentrismo e do sexismo. Para as autoras mencionadas, é exatamente esse tipo de linguagem que é utilizada nos documentos para nomear os indivíduos de ambos os sexos, com ênfase na forma masculina.

Tal androcentrismo não pode (nem deve) ser aceito como inquestionável ou como mera questão de norma lingüística. Isso porque o uso do masculino genérico nas premissas que discutem direitos e organização do sistema educacional brasileiro dá margem para ocultar as desigualdades de gênero. O reconhecimento dessas desigualdades é o primeiro passo para a sua supressão. A ausência da distinção de gênero na linguagem que fundamenta as políticas educacionais pode justificar formas de conduta que não privilegiam mudanças das relações de gênero no debate educacional, perpetuando sua invisibilidade. (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 90).

Assim, o uso da palavra “homem” para falar dos seres humanos em geral, é uma forma de reafirmar a hegemonia masculina. Portanto, é necessário desnaturalizar esse vício lingüístico tão usado em livros, aulas e discursos, para que o androcentrismo ao qual estamos acostumados deixe de ser utilizado pela linguagem, e seja substituído por termos que representem homens e mulheres de forma igualitária.

No que diz respeito à questão dos direitos, na Constituição Federal de 1988 (Art. 3º, IV) está assegurado promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, assim como o Art. 205, a Constituição garante a todos o direito à educação como dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Porém, nesse documento não aparece nenhuma menção sobre o conceito de gênero. Para as autoras, Vianna

e Umbehaum (2004), isso se deve ao contexto da época, porque naquele momento “gênero” não era um conceito familiar para os movimentos populares, nem para os políticos do Congresso. E destacam que, “é preciso ler nas entrelinhas dessas leis para ver, na defesa dos direitos em geral, pequenos avanços quanto às questões de gênero”.

A LDB (n. 9.394/96, Art. 2º e 3º, IV), também assegura esses direitos, buscando a eliminação das desigualdades no âmbito escolar, baseados nos princípios de liberdade, solidariedade e tolerância que podem ser entendidos como reivindicações para igualdade de gênero. No entanto, essas questões precisam aparecer nesses documentos de maneira mais evidente, para que as discriminações vivenciadas no contexto e nas relações escolares sejam então superadas. O não-detalhamento das definições e derivações desses princípios em sua interação com as relações de gênero pode acarretar mais discriminação. Como é o caso da noção de tolerância presente nesses princípios, sua utilização nos parece um pouco complicada, já que o ato de tolerar implica um caráter de bondade dos indivíduos superiores para com os inferiores (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

Até então, o conceito de gênero só havia sido mencionado nos movimentos sociais feministas, e a discussão sobre a desigualdade de sexos na educação se restringia apenas ao acesso igualitário entre meninas e meninos na escola. Nas últimas três décadas muitas mudanças foram conquistadas através dos movimentos sociais, incluindo a inserção dos temas transversais no Plano Nacional de Educação e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, além das conquistas no campo político, os movimentos sociais, as concepções e as teorias feministas e de gênero vêm rompendo com o aprisionamento de mulheres e homens ao seu corpo biológico.

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) referido no Art. 214 da Constituição Federal de 1988, foi elaborado e vigorou entre 2001 e 2010. As questões de gênero nesse documento, segundo Vianna e Umbehaum (2004), aparecem inicialmente de forma oculta, mas logo em seguida se revelam em itens que tratam as discriminações, o que significa um avanço em relação aos documentos anteriores. O PNE estabelece objetivos e metas para serem atingidos em diferentes etapas da educação básica, bem como importantes subsídios para a promoção de uma sociedade mais igualitária em relação às questões de gênero e sexualidade.

Dentre esses objetivos e metas, as autoras destacaram os itens que consideraram de mais relevância para essa temática, que seriam: para o Ensino Fundamental

[...] manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo MEC, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro ou do índio. (BRASIL, 2001, p. 127).

Para o Ensino Superior incluía-se a necessidade de se debater nos cursos de formação de professores as temáticas como gênero e educação sexual, articulados a noções de justiça e de respeito mútuo a partir dos temas transversais, assim como, compreender por meio de dados coletados anualmente pelo Exame Nacional de Cursos, o motivo da evasão e das dificuldades enfrentadas por alunos e alunas dos cursos superiores. O PNE, cujo fim deu-se em 2011, não foi colocado em prática de forma efetiva, muitos de seus objetivos e metas não foram atingidos de maneira ampla, uma das falhas que ganhou destaque pelas autoras, foi apontar equilíbrio no que diz respeito ao ingresso e permanência de meninos e meninas na escola ao longo do ano letivo. Entretanto, esse documento revela um avanço significativo em relação a CF e a LDB pelo fato de tratar questões de gênero, com mais evidência, mesmo não sendo de forma precisa como deveria (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

Ainda sobre o PNE, no tópico sobre a educação infantil, o termo gênero não é mencionado, o que é considerado um grande equívoco, pois segundo as autoras “trata-se de uma fase fundamental da socialização das crianças, momento privilegiado em que as diferenças de sexo e gênero deveriam ser trabalhadas por educadoras e educadores” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004). Isso é justamente o que vem sendo pautado como um ponto crucial no novo PNE (2014). Todos os avanços até então conquistados referentes aos estudos de gênero em sala de aula, tiveram interferência ou foram barrados e retirados dos documentos oficiais da educação. Algumas polêmicas e mudanças em relação às questões de gênero estão diretamente associadas ao PNE, como veremos um pouco mais adiante.

Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, estes, segundo as autoras supramencionadas, trazem as questões de gênero de forma mais concreta, porém não muito clara. Os PCN sugerem alguns “temas transversais” como: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Estes expressam conceitos e valores de suma importância para a democracia e cidadania (BRASIL, 1997). São temas que correspondem a questões urgentes que permeiam a sociedade brasileira contemporânea (que estão em constante debate. O conflito de opiniões se coloca o tempo todo trazido para sala de aula no intuito de trabalhar os conteúdos curriculares, levando-se em consideração a realidade e o cotidiano dos alunos).

Apesar de explicitar as questões de gênero na introdução e em outros volumes dedicados a áreas específicas, o documento mostra algumas falhas em relação a essa temática: falta uma abordagem mais detalhada, assim como nos documentos anteriores. Nos PCN, as relações de gênero são tratadas mais amplamente no volume que aborda a Orientação Sexual.

Logo na apresentação aos temas (v.8), ao resumir o tratamento a ser dado à Orientação Sexual, esclarece-se que esta não se restringe a um trabalho terapêutico, pois deve focar as “dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade”; propõem-se três eixos para nortear a intervenção do professor: “Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids (BRASIL, 1997, v.8, p.31-34, grifo nosso). Quanto ao eixo Relações de Gênero, já fica claro, nessa Apresentação, que ele “propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis” (BRASIL, 1997, v.8, p.35 apud VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 96).

Em alguns volumes o termo gênero aparece de forma menos clara, na temática da ética, por exemplo, a referência ao “Respeito Mútuo, a Justiça, ao Diálogo e a Solidariedade”, deixa oculta a questão do gênero. Para as autoras, apenas no volume 10 desse documento, nos tópicos Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, o conceito de gênero é visivelmente definido juntamente com os objetivos a serem trilhados pelos educadores no Ensino Fundamental. O tópico da Pluralidade Cultural aborda uma questão muito pertinente que é a “injustiça para com as mulheres, nas mais diversas dimensões da vida, do cotidiano na vida privada a situações profissionais” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004). Mas é no tópico de Orientação Sexual que o gênero ganha grande relevo, com o intuito de

“combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação”, incentivando, nas relações escolares, a “diversidade de comportamento de homens e mulheres”, a “relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino”, o “respeito pelo outro sexo” e pelas “variadas expressões do feminino e do masculino (BRASIL, 1997, v.10, p.144-146 apud VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p.99 – grifos do autor)”.

Nesses objetivos existe a preocupação e o compromisso com a formação de novos padrões de conduta, voltados para a promoção de relações de sociabilidade pautados na igualdade de gênero e nas práticas não discriminatórias.

É importante destacar que, no âmbito escolar, quando se relaciona a discussão da prevenção de DST's (doenças sexualmente transmissíveis) e da AIDS (síndrome de imunodeficiência adquirida) com as relações de gênero, eventualmente, teremos uma limitação dessa abordagem aos aspectos fisiológicos. Corre-se também o risco de restringir a

formação das identidades de gênero apenas ao corpo e a sexualidade, deixando se perder a real dimensão do conceito de gênero, que busca construir socialmente essas identidades de maneira mais ampla, livres de concepções consideradas naturais e/ou adequadas para homens e mulheres. Isso acontece, de acordo com Vianna e Unbehaum (2004), porque “a sexualidade é ainda um tema cercado de tabus e de difícil tratamento para a maioria das professoras e professores”. Isso também acontece porque no processo de formação universitária, o/a aluno/a de licenciatura, não leva para suas discussões e atuações no processo de capacitação em salas de aula (estágio) as percepções sobre a diversidade e as relações de gênero, além de não ter uma preparação adequada para enfrentar as condições adversas vivenciadas entre professores/as e alunos/as no ambiente escolar.

Desse modo, as autoras concluíram que, a introdução das questões referentes a gênero nos documentos oficiais, mais precisamente nos PCN, significa um grande avanço ao tentar incorporar a temática de gênero nos conteúdos curriculares. Contudo, não se pode deixar de lado a inquietação de que a compreensão das relações de gênero pode continuar implícita, uma vez que as políticas públicas não as mencionam e, quando o fazem, não exploram nos temas e itens curriculares, as incompatibilidades de gênero presentes na organização do ensino e no cotidiano escolar. No que diz respeito à formação de profissionais de licenciatura, precisamos pensar em ações que possam promover a transformação do enfoque dado a estas questões, numa abordagem mais ampla e libertadora, e assim poder reivindicar legalmente o respeito e o reconhecimento efetivo às diferenças e as particularidades de cada um.

Retomando as polêmicas que permeiam as questões de gênero em relação ao PNE, o documento que já deveria estar valendo para o decênio 2011-2020, vem enfrentando muitos obstáculos nos últimos anos. A nova proposta do PNE foi apresentada em 2010, mas só foi aprovada dois anos depois, contemplando algumas leis que favoreciam a equidade de gênero e o respeito à diversidade. Porém, em 2013, o Senado aprovou um Projeto de Lei substitutivo e retirou dele esses importantes tópicos. Em 2014, o projeto volta a Câmara dos Deputados depois de uma nova Conferência Nacional de Educação (CONAE 2014), assim, entre 2011 até meados de 2014, a educação brasileira ficou à deriva, sem PNE.

O texto original de 2010 trazia a “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” pensando na superação das desigualdades educacionais. As questões de gênero e diversidade sexual foram retiradas do documento porque os parlamentares acharam que essas questões iriam incentivar a homossexualidade nas crianças, e substituíram o tópico pela promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. Nem os posicionamentos contrários de alguns parlamentares, do Ministério da Educação, do Conselho

Nacional de Educação, e de outras organizações educacionais foram suficientes para convencer os parlamentares da importância da introdução dessa temática na sala de aula.

O debate foi levado para as assembleias estaduais e para as câmaras municipais de todo o país. O plano é aprovado pelo Senado, mas cada unidade federativa e seus municípios devem elaborar seus próprios planejamentos. Infelizmente, a proposta é tratada como absurda na maioria desses estados e municípios. A ideia é levar a temática para as salas de aula da educação infantil, mas, a família tradicional patriarcal (constituída hierarquicamente por pai, mãe e filhos) não partilha da ideia da necessidade dos estudos sobre gênero na escola e enxerga isto como uma afronta à sociedade, argumentando que, uma vez que essa temática seja abordada na escola, estará destruindo o papel da família na missão de educar seus filhos. Essas famílias são apoiadas por alguns líderes religiosos e, principalmente por uma boa parte de parlamentares fundamentalistas que se manifestam e se posicionam contrariamente às leis e aos planos educacionais voltados para esse tipo de estudo.

Em parte significativa dos Planos de Educação as questões de gênero e sexualidade foram excluídas, mediante embates políticos e religiosos caracterizados como “ideologia de gênero”. Mas o que seria essa ideologia de gênero? Entre suas várias definições, ideologia pode ser considerada como uma “maneira de pensar que caracteriza um indivíduo ou grupo de pessoas” (MICHAELIS, 1998 *apud* REIS; EGGERT, 2017). Outro significado atribuído ao termo ideologia é o de uma “doutrina mais ou menos destituída de validade objetiva, porém mantida pelos interesses claros ou ocultos daqueles que a utilizam” (ABBAGNANO, 2003, *apud* REIS; EGGERT, 2017). Em Marx e Engels, ideologia tem o sentido de um meio utilizado pela classe dominante para manter seu domínio sobre as demais classes por meio da imposição de suas ideias. (MARX; ENGELS, 1997 *apud* REIS; EGGERT, 2017).

Nesse sentido, não se pode dizer que parte de uma ideologia almejar a equidade entre homens e mulheres, o respeito às diversidades em todas as suas particularidades, e acreditar que é possível erradicar todo e qualquer tipo de discriminação (homofobia, transfobia, sexismo, intolerância, segregação, entre outros) a partir da educação. O conceito de “ideologia de gênero” usado por estes parlamentares, por fanáticos religiosos e pela família tradicional não condiz com a proposta de discutir questões de gênero em sala de aula. Por isso, é importante destacar que os documentos oficiais não fazem menção do termo “ideologia de gênero”, e sim têm por objetivo garantir o alcance da equidade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual. (REIS; EGGERT, 2017).

O momento atual é marcado por muitas polêmicas em relação à abordagem de gênero nas escolas, e convém registrar aqui que os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados e

editados pelo MEC em 1997, já antecipavam a introdução dos temas transversais no currículo escolar, incluindo Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Mariana Tokarnia (2017), repórter da Agência Brasil, em um artigo publicado pelo *site*, relata que, em um documento que se refere ao ensino infantil e fundamental, o MEC apresentou em 07/04/2017 a versão final da nova proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que antes trazia a temática de gênero em alguns trechos, excluiu ou pelo menos não mencionou os termos orientação sexual e gênero.

O que significava um avanço há duas décadas, hoje representa um retrocesso a tudo que foi conquistado até então pelos movimentos que representam a luta contra as desigualdades de gênero. Os avanços, as polêmicas e os retrocessos em relação à discussão sobre gênero ao longo dos anos, são provas importantes do quanto é primordial discutir a temática na escola. O papel politizado do professor é essencial para o respeito à diversidade e à manutenção de uma escola inclusiva e aberta ao respeito às diferenças.

2 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DESCONSTRUÇÃO DAS DESIGUALDADES A PARTIR DA INFÂNCIA: A LITERATURA INFANTIL COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes”. Paulo Freire

2.1 Gênero na sala de aula

Nas relações sociais entre homens e mulheres, nas quais cada um tem seu papel social determinado pelas diferenças anatômicas e imposto pelas regras da sociedade na qual estão inseridos desde o seu nascimento, existe o grande desafio de se obter a igualdade entre os sexos (tão almejada por muitos, principalmente pelas mulheres). A escola deve ser o espaço de reflexão e transformação dos sujeitos e não poderia se isentar dessa pauta. Por isso, levantamos a questão da necessidade dos estudos de gênero na escola e a importância da discussão dessa temática em sala de aula, já que, negativamente, a escola também pode reproduzir e reforçar com suas práticas os preconceitos e os privilégios de um sexo sobre o outro, além de auxiliar na construção da identidade sexual das meninas e dos meninos, utilizando-se da “disciplina” como instrumento para orientar o comportamento das crianças conforme seu sexo anatômico.

A família é a primeira responsável na orientação da criança. Desde a gestação, meninos e meninas são tratados de maneiras distintas pelos familiares, tudo é preparado para receber o bebê de acordo com o seu sexo usando cores, objetos de decoração e utensílios com cores específicas para meninos e meninas. Bebês do sexo masculino usam e ganham roupas e presentes com cores determinadas para “homens”, da mesma forma acontece com os bebês do sexo feminino. Brinquedos, atitudes, cores, ações, comportamentos, etc., são elementos que fazem parte do cotidiano das crianças, mas diferenciados de acordo com o sexo e com o que lhes é imposto pela sociedade.

Se um menino for sensível, é motivo de gozação entre os amigos, os meninos têm que ser fortes, rudes e corajosos, e desenvolverem mais o raciocínio lógico, a agilidade com brinquedos de montar, construir, moldar, dentre outros. E a menina não pode ser rebelde em hipótese alguma, tem que ser sempre meiga e comportada, e desde pequenas são educadas

para o cuidado, estimuladas a desenvolverem o instinto maternal quando brincam com bonecas. Muitos são os adjetivos que podem ser citados, mas o fato é que a maioria dos atributos presentes em um gênero está excluída automaticamente do outro (AUAD, 2017). Portanto, antes de iniciar a vida escolar, as crianças vivenciam experiências na esfera familiar que contribuem para a constituição do conceito do que seria “coisa de menino” e “coisa de menina”.

Ao entrar na escola, essas experiências trazidas de casa são reforçadas e legitimadas, os educadores dividem as crianças por “gênero”, que vai desde as filas formadas para entrar no ambiente escolar ou as filas para o lanche, até a divisão de brinquedos e brincadeiras, além das disputas e gincanas com divisão por gênero, que acirram ainda mais a briga entre meninos e meninas. Por esse motivo, é importante que a escola esteja atenta para não permitir a reprodução de preconceitos contra mulheres e contra aqueles que fogem à masculinidade hegemônica. A escola é um espaço onde podemos socializar conceitos sobre noções de corpo, gênero e sexualidade, tentando desconstruir e desnaturalizar os paradigmas e estereótipos que estão enraizados na sociedade. Entretanto, existe uma camuflagem dessas questões no ambiente escolar. Nessa perspectiva, a omissão e a invisibilidade também são consideradas atitudes que constituem discriminação e preconceito. Louro (1997) nos lembra: “Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso”.

Para tanto, existe o desafio por parte dos educadores de estudar o conceito de gênero e inseri-lo nas suas práticas pedagógicas, estes permeados por todas as questões machistas presentes na sociedade, precisam refletir sobre as questões ligadas à sexualidade revendo seus próprios preconceitos e tabus e se reconstruírem enquanto educadores/as antes de começarem a trabalhar esse conceito com crianças, para assegurar que não estarão contribuindo e reproduzindo uma discriminação sexista através do discurso. A respeito das práticas educativas, Louro (1997, p. 64) propõe:

Currículos, normas procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também problematizar as teorias que orientam nosso trabalho [...]. Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui.

A escola enquanto instituição social tem papel fundamental na aprendizagem e na formação das gerações contemporâneas, tendo em vista que, oferece ao alunado muito mais do que determinados conteúdos curriculares. Pensar contrariamente as verdades construídas ao longo do tempo sobre os papéis sociais de homens e mulheres pode ser um tanto quanto revolucionário, mas extremamente necessário, principalmente para os educadores. O perfil do professor frente às constantes mudanças e inovações sofre um redirecionamento, no sentido de acompanhar as novas tendências educacionais. A falta de formação adequada acaba se tornando um desafio para o educador, considerando que, a maioria dos cursos de formação não prepara o aluno de licenciatura para a prática, e principalmente, para a diversidade que será encontrada por estes em sala de aula.

Há uma necessidade de novas práticas pedagógicas, formações continuadas, reformulações de currículos, bem como, buscar diversificar o conhecimento sobre o estudo de gênero através de pesquisas bibliográficas e de experiências trocadas com outros profissionais da área de educação e de outras áreas de conhecimento como: medicina, psicologia, sociologia, entre outros elementos que competem à educação e aos educadores neste sentido, para que se tenha uma maior preocupação em desconstruir todos os tipos de discriminações existentes na escola, sejam elas de gênero, classe, sexualidade, raça e/ou etnia.

A escola tem reproduzido por muito tempo os papéis femininos e masculinos no contexto escolar - estes ainda fixados em pensamentos retrógrados e hierárquicos, que dividem homens e mulheres nas suas relações cotidianas em pleno século XXI - logo, somos educados para não enxergarmos situações de discriminação, como se tudo fosse absolutamente natural. Mas Louro (1997), nos lembra que, é preciso desconfiar do que é tido como “normal e natural”.

Gênero continua sendo um assunto muito polêmico, tanto na instituição família quanto na instituição escola, isso se dá pelo fato de gênero ter seu conceito confundido com os conceitos de sexo e de sexualidade. Ainda que o conceito fosse o mesmo, esses temas deveriam e devem ser discutidos em casa e na escola. O problema é que estamos diante de uma sociedade que se recusa a discutir sobre essas questões, porque parece ser mais fácil para a maioria, não sair da sua zona de conforto e modificar determinadas situações de desigualdade. A negligência corrobora com o lado mais forte, dessa forma, estaríamos aceitando e nos calando diante de situações de racismo, misoginia, homofobia, xenofobia, machismo, *bullying*, violência de gênero, intolerância, entre outras situações que precisam urgentemente perder o rótulo de “normal e natural”.

A reivindicação dos estudos sobre gênero na sala de aula significa esperar no mínimo um sistema escolar inclusivo, o que não significa anular as diferenças percebidas entre os indivíduos, mas sim garantir um espaço democrático e interessado na coletividade, no qual a diversidade e as diferenças não sejam discriminadas, nem postas como desiguais. O direito à educação deve ser garantido a qualquer cidadã ou cidadão, assim como o direito à vivência de suas escolhas e às experiências da sexualidade (TEIXEIRA; MAGNABOSCO, 2010).

Para melhor compreendermos a necessidade da implementação desta discussão em sala de aula, devemos fazer um breve percurso histórico da concepção de infância e criança e da concepção de literatura infantil, no intuito de compreender como a escola se apropriou da literatura para divulgar a moralidade religiosa e educar as crianças de acordo com os padrões e limitações da sociedade, também de que maneira a literatura acaba trazendo esses valores para a escola e como estes podem interferir no trabalho dos educadores.

2.2 Conceitos de Criança e Infância

As definições dadas aos termos criança e infância tiveram diferentes demarcações ao longo dos anos em conformidade com os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, que colaboraram para a construção dessas concepções de acordo com cada período histórico. Não existe um conceito universal, fechado e restrito sobre criança e infância, o que existe é uma visão de mundo própria do adulto e do contexto sociocultural deste, mostrando o que é ser criança e as diferentes infâncias que vêm se modificando conforme o tempo e o espaço. As crianças acompanham as transformações e também produzem mudanças, configurando-se, assim, agentes ou atores históricos e sociais (FRANCO, 2009).

Os termos criança e infância, embora pareçam ter o mesmo significado e sejam usados como sinônimos por alguns autores apresentam uma importante diferença entre si, sendo a infância compreendida, em síntese, como uma etapa da vida de um indivíduo, e a criança como sujeito histórico, social e cultural (HEYWOOD, 2004 *apud* LUSTIG; CARLOS; MENDES, s/d).

O historiador Philippe Ariès (2016) nos mostra em sua obra *“História Social da Criança e da Família”*, que a história da infância e da família moderna foi construída e modificada historicamente ao longo dos séculos. Ariès realizou estudos da iconografia observando as representações da infância na Europa Ocidental da Idade Média à Modernidade, o que resultou em uma importante fonte de conhecimento. Esses estudos mostram que até o século XVI não havia nenhuma concepção de infância, a criança sempre

existiu, mas o sentimento de infância não existia nesse período, surgindo a partir dos séculos XVII e XVIII, segundo Àries (ibid.).

Na antiguidade, as crianças eram vistas como um adulto em miniatura, a forma de viver não se diferenciava da dos adultos, os trajes, os brinquedos, o comportamento, a linguagem e outras situações do cotidiano revelavam que a criança não possuía nenhuma particularidade. Eram privadas de aprender com liberdade, tinham que obedecer e seguir os ditames da sociedade e da família, e na escola conseqüentemente, obedecer rigorosamente aos seus mestres, os vínculos afetivos maternos e/ou paternos eram estreitos, sem intimidade e/ou sentimento. A infância não tinha nenhuma importância na vida real, era considerada apenas uma fase de transição para a vida adulta.

[...] o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (ARIÈS, 2016, p.99).

O adulto (a sociedade) tinha uma imagem da criança como um ser fraco e incompleto e atribuía essas características a sua natureza infantil, era considerada como um ser não social, com papel secundário na sociedade tanto em relação à produção quanto em relação à participação nas decisões. Ariès (2016) ressalta que, "na sociedade medieval a partir do momento em que a criança não “precisava” mais dos cuidados da mãe, ingressava na sociedade dos adultos e não mais se diferenciava destes". Sofria rejeição por parte da sociedade (capitalista) e não era vista como um indivíduo em formação. Esperava-se que essa etapa da vida fosse rapidamente ultrapassada para que o indivíduo se tornasse um ser produtivo e cooperador.

Na arte da Idade Média, as crianças apareciam exatamente como um adulto em tamanho reduzido, os únicos traços que os diferenciavam eram sua altura e proporção. Com a “descoberta da infância”, a arte desta época, que antes desconhecia ou não tentava representar a infância (em pinturas, quadros, retratos, iconografias, etc.) passou a apresentar a imagem da criança, estas apareciam como anjos, como o menino Jesus e também nuas, e a representar a infância a partir de imagens da Virgem com o menino Jesus no colo e também em imagens nas quais elas apareciam em meio aos adultos, já com traços que as distinguiam destes. Estas obras eram um reflexo sobre o laço materno e a afetividade que deveria e/ou passaria a existir no núcleo familiar a partir de então (ÀRIES, 2011 *apud* VIEIRA; BRITO, 2013).

Um fato que chama a atenção do historiador Philippe Ariès, é o alto índice de mortalidade infantil e as práticas de infanticídio no período medieval. Muitas crianças morriam, pois não tinham a devida atenção para com sua saúde, as condições de higiene e sanitárias eram precárias, havia grande indiferença e descaso em relação às crianças que morriam. A morte prematura já era prevista pelas famílias e rapidamente assimilada. O infanticídio era uma prática comum, como nos mostra Ariès (2016) no prefácio da obra supracitada:

O infanticídio era um crime severamente punido. No entanto, era praticado em segredo, correntemente, talvez camuflado sob a forma de um acidente: as crianças morriam asfixiadas, naturalmente, na cama dos pais, onde dormiam. Não se fazia nada para conservá-las ou para salvá-las. [...] O fato de ajudar a natureza a fazer desaparecer criaturas tão pouco dotadas de um ser suficiente não era confessado, mas tampouco era considerado como vergonha.

Essa prática foi tolerada até o final do século XVII e era justificada pela necessidade de se esconderem os filhos ilegítimos, frutos de gravidez indesejada ou que nasciam com alguma deficiência física. “Fazia parte das coisas moralmente neutras, condenadas pela ética da Igreja Católica e do Estado, mas praticadas em segredo, numa semiconsciência, no limite da vontade, do esquecimento e da falta de jeito” (ARIÈS, 2016).

Áries (2016) aponta que as crianças começaram a ter uma atenção diferenciada a partir da difusão de novos pensamentos e condutas da Igreja Católica. Os dois sentimentos de infância surgidos entre os séculos XVI e XVII, foram caracterizados por Ariès como “paparicação” e “moralização”. Kramer (2006, p.18) explica esses dois sentimentos de infância da seguinte forma:

O sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos até hoje: uma considera a criança ingênua, inocente graciosa e é traduzida pela “paparicação” dos adultos, e outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da “moralização” e da educação feita pelo adulto.

A partir desse momento da história, a criança começa a ser o centro da família devido a sua ligação com a figura dos anjos que são tidos como seres puros e divinos. A igreja, contrária a conceber a criança como um objeto de distração e diversão dos adultos, preocupou-se em discipliná-la dentro dos princípios morais associados aos cuidados de saúde e higiene (LUSTIG; CARLOS; MENDES, s/d).

Conforme Ariès (2016), ninguém pensava em diferenciar os meninos das meninas através dos trajes enquanto pequenos, mas a partir do momento em que começaram a

distinguir crianças dos adultos com o surgimento do sentimento de infância entre os séculos XVI e XVII, o primeiro passo foi diferenciar os trajes, mas o mesmo não aconteceu com as meninas, que nesse caso, continuaram a ser vestidas como mulheres adultas. Nas sociedades antigas, as crianças que nascessem deficientes ou meninas, eram mandadas para prostíbulos ou assassinadas, e em outros casos, abandonadas ou vendidas.

No tocante a educação e escolarização, também nos é mostrado pelo historiador a distinção no que corresponde a “desigualdade”, os meninos começaram a frequentar a escola, já o ensino das meninas, se desenvolveu tarde e lentamente. Sem uma escolaridade própria, eram educadas pela prática e pelo costume, mais do que pela escola, seguiam aprendendo com suas mães o papel de mulher e muitas vezes em casas alheias. Diante disso, Ariès nos atenta para essas questões com a seguinte fala:

Por que, a fim de distinguir o menino dos homens, se assimilava o primeiro às meninas, que não eram distinguidas das mulheres? Por que esse costume, tão novo e tão surpreendente numa sociedade em que se entrava cedo na vida, durou quase até nossos dias, ou ao menos até o início deste século, apesar das transformações dos costumes e do prolongamento do período da infância? Tocamos aqui no campo ainda inexplorado da consciência que uma sociedade toma de seu comportamento com relação à idade e ao sexo: até hoje, só se estudou sua consciência de classe! (ARIÈS, 2016, p. 39).

Em relação aos brinquedos e brincadeiras até o século XVI, Ariès nos diz que não havia uma preocupação explícita por parte da sociedade em definir o que seria brinquedo ou brincadeira de menino ou de menina, ambos brincavam de boneca, por exemplo, diferentemente da nossa realidade atual. Lembrando que esse fato ocorria durante a primeira infância, entre 3 e 4 anos de idade. A partir dessa idade, a criança jogava os mesmos jogos e brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturada aos adultos. As crianças jogavam jogos de azar usando dinheiro, e as brincadeiras sexuais dos adultos também envolviam as crianças sem nenhum pudor, a linguagem era grosseira e vulgar, além de envolver gestos obscenos. Foi nesse período que aconteceu uma reforma dos costumes, sinal da renovação religiosa e moral do século XVII (ARIÈS, 2016).

De acordo com Moura; Viana; Loyola (2013), moralistas, religiosos e educadores manifestaram grande preocupação com as questões da infância como a educação, a moral, o comportamento sexual, o pudor e os costumes. A preocupação destes grupos em relação à “decência” refere-se também às conversas, leituras, músicas, arte, linguagem cotidiana e diversões, pois queriam isolar a criança para preservá-la de qualquer conteúdo considerado inadequado. Uma noção essencial se impôs: a da inocência infantil, as crianças consideradas como criaturas de Deus, dotadas de pureza, inocência e bondade, precisariam ser vigiadas e

corrigidas, “o que resultou numa dupla atitude moral com relação à infância: preservá-la da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada – quando não aprovada – entre os adultos, e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão” (ARIÈS, 2016).

Portanto, se voltarmos toda essa discussão para as relações de gênero, podemos perceber que, as concepções de criança, assim como as de gênero são historicamente construídas, e que todas as questões problematizadas na contemporaneidade são decorrentes de uma construção cultural e social composta de padrões e normas impostas aos indivíduos de uma sociedade ao longo dos séculos, pois como o próprio Ariès contempla, as questões de gênero, ou seja, as condições do “ser mulher” e do “ser homem” dentro de uma sociedade são questões ainda inexploradas, os estudos sociais estão basicamente ligados às crenças, à classe social e à condição econômica de cada povo. Essas questões já foram explicitadas no primeiro capítulo deste trabalho, e serão abordadas mais adiante mostrando que existem limitações na literatura infantil decorrentes dessa “moralização”, e que afetam a mediação dos educadores no que diz respeito ao trabalho com questões de gênero na sala de aula justamente pelo fato desse tema ser confundido com sexualidade/sexo.

Há, no entanto, estudiosos que discordam de Ariès. Heywood (2004) *apud* Lusting; Carlos; Mendes (s/d) tece críticas ao estudo de historiador, “considerando ser muito simplista afirmar que em uma determinada época e espaço não se tinha um sentimento de infância, e questiona Ariès por ignorar a complexidade da mediação dessa realidade feita através da arte”. Kuhlmann (2010) *apud* Lusting; Carlos; Mendes (s/d) também se contrapõe à teoria de Ariès, afirmando que, “o sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média [...]”. É perceptível que o autor aponta a relevância do estudo sobre a história da infância de forma não muito clara, porém, evolutiva.

Kramer (2006) destaca que, o sentimento de infância surgido entre os séculos XVI e XVII não estava diretamente ligado à afetividade, mas sim à necessidade de que a infância precisava ser enxergada e tratada como uma fase importante, pois seria a base de desenvolvimento para se formar um adulto promissor. É importante lembrar que, mesmo com a descoberta do sentimento de infância, as crianças pobres continuaram a fazer parte do mundo do trabalho, diferentemente das crianças nobres, que antes tinham seus educadores e eram preparadas por estes para a passagem da infância para a vida adulta. “Isso significa dizer que a particularidade da infância não será praticada por todas as crianças, pois nem todas vivem a infância propriamente dita, devido suas condições econômicas, sociais e culturais” (ARIÈS, 2016).

Inicialmente, as crianças ingressavam na escola juntamente com os jovens e os adultos, não existia uma definição de idade para a inserção destes no âmbito escolar, e eram tratados com indiferença, pois o ensino era voltado para a catequização dos clérigos. Com a introdução da disciplina escolar no período de transição da Idade Média para a Modernidade - esta também de cunho religioso que visava o aperfeiçoamento moral e espiritual - a criança era submetida a um ensino cada vez mais rigoroso e efetivo, que a separava da “liberdade não suportada” do mundo dos adultos e as enclausuravam em colégios para que recebessem uma educação disciplinatória e punitiva propagada pelo cristianismo e aceita pela sociedade (ARIÈS, 2016).

De um lado, pensou-se na preservação, nas particularidades e necessidades das crianças, de outro, as privaram de aprender com liberdade. Não a liberdade da Idade Média explicitada por Ariès em sua obra, na qual as crianças jogavam jogos de azar e participavam das brincadeiras sexuais dos adultos sem nenhum pudor, mas uma liberdade como a que é apresentada no texto “*A noção de liberdade no Emílio de Rousseau*” por Sahd (2005), que nos faz refletir sobre esse padrão educacional da Idade Média e Moderna, e até mesmo da contemporaneidade, o objetivo principal dessa obra é evidenciar que o homem é livre, o que o autor sugere pode ser seguido em distintos tempos históricos, modificando a forma como impomos a infância de nossas crianças.

Hoje, encontramos o adulto organizando a forma de ser da criança conforme a sua visão, a sua maneira de ser. O que ele acredita que vai ser bom para o seu filho é o que prevalece (o que nem sempre é o mais indicado para a criança). Pode-se dizer que se aliena e constrói-se a infância em função do outro. Vale lembrar que a história da infância sempre foi marcada pela marginalidade social, cultural, econômica e educativa. (FRANCO, 2002, p. 32).

A educação adequada para Rousseau, nas palavras de Sahd (2005), é aquela que respeita a liberdade física da criança, uma educação que lhes transmita uma forma de liberdade compreensível e racional, com maior ênfase na questão do respeito à liberdade da criança e no quanto isso ajuda o seu desenvolvimento físico e cognitivo, pois antes mesmo de falar a criança já se instrui, por isso não se deve poupá-la de sentir o que é próprio da condição humana. Suas teorias mostram que o homem não precisa seguir as regras e normas sociais para ser digno. E expressa que a educação deve ser voltada para a liberdade do corpo e da alma, assim como o homem deve ser livre de qualquer tipo de submissão.

Posteriormente e de uma maneira geral, a preocupação com a criança, sua educação e inserção na vida social foi crescendo e se tornando um assunto que não cabia mais somente à família e a igreja, mas também ao Estado. Segundo Kramer (2006), no final do século XIX

surgiram os primeiros “jardins de infância”, aparecendo assim, as primeiras intenções pedagógicas voltadas para a criança nas instituições de educação. Também foram criados os programas de educação de cunho compensatório, a fim de corrigir as deficiências culturais da criança, bem como, questões de higiene, alimentação e cuidados físicos, originados no pensamento de Pestalozzi e Froebel, e mais tarde expandido por Montessori e McMillan. A pré-escola era vista por esses educadores como uma forma de superar a miséria, a pobreza e a negligência das famílias.

Kramer (2006) faz uma crítica aos programas de educação compensatória afirmando que, a educação era mediada de maneira igual para todos, sem levar em consideração o contexto social econômico no qual as crianças estavam inseridas, sem reconhecer suas diferenças étnicas e culturais, e sem levar em conta que nem todos trazem os mesmos conhecimentos prévios para a vida escolar. Portanto, para a autora, a escola procurou compensar de forma errônea as carências dos alunos, sem se dar conta da existência das diferenças, procurou meios de homogeneizar todos, pois se tinha como padrão a cultura influenciada pelo capitalismo burguês, já que tanto a instituição *escola* quanto a categoria *infância*, ambas desconhecidas antes da revolução industrial, nasceram como instrumento ideológico do capitalismo. A autora, não é contrária a esses programas, mas sim a forma como eles mascaram a situação de exclusão e desigualdade dentro das escolas.

Contudo, a atenção voltada para crianças e adolescentes vem se configurando como campo de intensos debates na área educacional e assistencialista, no que se refere ao Brasil, a defesa dos direitos e a assistência direcionada a estes estão assegurados nas leis que regem a educação e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e os programas de educação compensatória continuam sendo criados e reformulados visando melhorias para a formação da criança e compreensão do seu papel enquanto indivíduo da sociedade.

Enquanto estivermos politicamente preocupados com as crianças, respeitando-se o seu contexto sociohistórico, não ocorrerá o desaparecimento da infância. E poderemos, sim, falar de novas conformações da infância, assim como de novas conformações da adolescência, da vida adulta e da velhice. (FRANCO, 2002, p. 73).

Diante de todas essas divergências chegamos à conclusão de que estamos tratando de conceitos muito complexos, em que o contexto social e histórico é de grande importância, pois as crianças sempre existiram, em todos os períodos da humanidade. É certo que muita coisa mudou ao longo dos anos e que hoje a criança desempenha um papel fundamental na

maioria das sociedades, mas ainda assim, cada sociedade tem sua própria maneira de se relacionar com elas.

Ocorreram significativas mudanças nas concepções sobre a criança e a infância, com ênfase e preocupação quanto à educação e à moral. Passou-se a respeitar suas particularidades, essa preocupação e cuidado com o comportamento de crianças e adolescentes estavam ligados ao modelo de civilidade da época. Segundo Zilberman (2003) essas questões correspondem a um modo encontrado para organizar a sociedade, na qual as famílias procuravam manter sua privacidade e valores, bem como, estimular o afeto entre seus membros. Todas essas mudanças favoreceram o surgimento da instituição escolar. Nesse contexto histórico, entre os séculos XVII e XVIII, surgiu uma literatura pedagógica infantil voltada para crianças e jovens, distinta dos livros para adultos, com particularidades adequadas a nova condição de infância na sociedade. É sobre este percurso e a conexão da literatura infantil com a escola que iremos discutir a partir de então.

2.3 Literatura Infantil: apontamentos

A literatura infantil desde sua origem sempre foi ligada ao mundo da imaginação, dos sonhos, da fantasia, do descobrimento, da diversão, do aprendizado, levando-nos à descoberta de novos mundos e realidades. A literatura, em sua forma geral, apresenta a crianças, jovens e adultos uma infinidade de histórias em gêneros diversos. A literatura infantil, mais especificamente, se vale, principalmente, de gêneros que circulavam na oralidade como matéria: contos, fábulas, mitos, parlendas, lendas, entre outros. O conceito de literatura, assim como o de infância foi construído socialmente ao longo do tempo, e dificilmente esta poderá ser definida com exatidão (COELHO, 2000). O que irá diferenciar a literatura infantil da adulta é, basicamente, o destinatário, o que explica toda uma mudança de atitude do adulto que controla todas as etapas da produção à chegada dos textos aos leitores.

A Literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização. (COELHO, 2000, p.27).

Para uma melhor compreensão do adjetivo “infantil” denominado para este tipo de literatura, precisamos retomar o período do surgimento do conceito de infância. Quando a criança passou a ser diferenciada do adulto e percebida como um ser que precisava de

cuidados, atenção e educação fizeram-se necessárias novas metodologias para prepará-la e inseri-la no meio social. Antes, a literatura era a mesma para adultos e crianças, sendo essa direcionada para a nobreza através dos livros de grandes clássicos e transmitida por seus preceptores e pela família. Para as classes menos privilegiadas, a propagação se dava através das histórias e aventuras transmitidas oralmente pelo povo (ARIÈS, 2016).

Gregorin Filho (2009) ressalta que, mesmo não havendo uma concepção de infância concretizada, já havia um interesse por uma literatura voltada para a educação das crianças. Segundo Zilberman (2003), os primeiros livros destinados às crianças foram produzidos no século XVII, em decorrência do surgimento do sentimento de infância, mas ainda não eram considerados literatura infantil. Antes se trabalhava na escola com textos escritos por pedagogos e professores e sua função era praticamente educativa, consistia em ensinar valores morais, hábitos e ajudar a criança a enfrentar sua realidade social.

Ainda para a autora citada, a relação da pedagogia com a literatura infantil remete a uma problemática que transcende até os dias atuais, de um lado porque o livro literário é usado pelo professor como instrumento didático e nem sempre o jovem irá querer ser instruído através da arte literária, e também porque acaba desprestigiando a literatura enquanto arte. De outro lado porque não se pode negar a importância da escola enquanto mediadora da cultura literária.

Na busca de uma adequação para a literatura infantil, Cademartori (2010) nos diz que, foram feitas na Idade Média adaptações de contos e lendas de origem popular por alguns autores/escritores, entre eles podemos citar o francês Charles Perrault, que no século XVII fez adaptações de grandes clássicos como Cinderela, Chapeuzinho vermelho, A bela adormecida, entre outros, estabelecendo, assim, bases para um novo gênero literário, o conto de fadas.

De acordo com Cademartori (2010), Perrault foi apontado como o iniciador da literatura infantil, no entanto, essa literatura já existia antes dele, sob duas formas: pedagógica e oral. Sua obra é marcada por trazer uma arte moralizante através de uma literatura também pedagógica e interdisciplinar. Os contos são endereçados à corte francesa e nasceram em meio a um conflito de classes e da Contra-Reforma da igreja católica. Apesar do desprezo ao povo e às superstições populares, os contos de Perrault, que tinham a intenção de agradar os adultos da burguesia, acabaram agradando o público popular e infantil, principalmente, quando este decidiu recuperar a cultura popular dando reinício ao folclore - conjunto de manifestações artísticas do povo: danças, cerimônias, canções, contos, entre outros - nos contos de fadas, o que o fez ficar conhecido em todo o mundo.

A Literatura Infantil, antes de tudo, deriva da tradição de narrativas orais transmitidas pelo povo, recebem o nome de seus recriadores e se espalham pelo mundo através da escrita.

Quando hoje falamos nos livros consagrados como clássicos infantis, os contos-de-fada ou contos maravilhosos de Perrault, Grimm ou Andersen, ou as fábulas de La Fontaine, praticamente esquecemos (ou ignoramos) que esses nomes não correspondem aos dos verdadeiros autores de tais narrativas. São eles alguns dos escritores que, desde o século XVII, interessados na literatura folclórica criada pelo povo de seus respectivos países, reuniram as histórias anônimas, que há séculos vinham sendo transmitidas, oralmente, de geração para geração, e as transcreeveram por escrito. (COELHO, 2010, p. 6).

No século XVII os contos folclóricos que circulavam entre os adultos não tinham um caráter moralizante, mas quando a literatura popular se converteu para infantil, um caráter educativo se revelou e foi imposto ao próprio Perrault e à sua época, e este precisou adaptar suas histórias para atender ao gosto da burguesia e da igreja eliminando conteúdos promíscuos, indecentes e cruéis (CADEMARTORI, 2010).

São sucessores de Perrault os Irmãos Grimm, Hans Christian Andersen, Lewis Carroll, Carlo Collodi, Frank Baum, James Barrie, entre outros. No início do século XIX, os Irmãos Grimm fizeram adaptações de alguns contos de Perrault e de outros contos populares e tornaram-se sinônimo da literatura para crianças. Os demais autores também foram consagrados com suas obras, trazendo histórias de aventuras e fantasia que se assemelhavam ao cotidiano infantil, “através de narrativas diversas que constituíram padrões para a literatura infantil” (CADEMARTORI, 2010).

É importante lembrar que as obras literárias começaram a ser adaptadas durante o período de ascensão da sociedade burguesa e da industrialização, quando a vida pública separou-se da vida privada, e a família e a escola se tornaram instituições de um novo modelo social. Isso implica dizer que o livro infantil surgiu no momento propício para “uma sociedade sedenta de novidades e movida pelo poder econômico” (GREGORIN, 2009).

Na sociedade moderna a prática da leitura tornou-se um sinal de civilidade, e a leitura se tornou um hábito tanto de adultos quanto de crianças. A indústria e a instituição escola se uniram para que as obras impressas chegassem até as crianças através do processo de escolarização. Nesse sentido, Zilberman (2003) afirma, “o livro participa deste processo, trazendo seu beneficiário para a realidade que os produziu – a dos adultos, com seus valores de consumo”.

Outra questão muito importante é a forma como o livro infantil se apresenta ou é apresentado a criança, estes trazem características próprias do mundo adulto, de como o

adulto quer que a criança enxergue o mundo. A ficção infantil traz uma maior liberdade no sentido de que a criança pode imaginar, viajar, fantasiar, através das histórias e assim fugir um pouco da realidade, mas ao mesmo tempo, pelo fato de serem escritos por adultos, esses livros têm efeito moralizante e podem, também, limitar, censurar, alienar, reproduzir estereótipos e repassar valores dos adultos, tais como: consumismo, machismo, moralismo, mesmo que de uma maneira disfarçada.

A escola se apropriou do livro literário para usá-lo como instrumento pedagógico e transmitir um ensino que reproduz a visão de mundo do adulto, os padrões e as normas fundamentadas num sistema moralista centrado na representação do poder - do adulto sobre a criança e da nobreza sobre a plebe. De acordo com esses fatos entendemos que, infelizmente, as obras literárias que eram usadas nas escolas, principalmente pela maneira como eram abordadas, não garantiam a percepção dos sentidos existentes nestas. Por outro lado:

Preservar as relações entre a literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula decorre de ambas compartilharem um aspecto em comum: a natureza formativa. De fato, tanto a obra de ficção como a instituição do ensino estão voltadas à formação do indivíduo ao qual se dirigem. Embora se trate de produções oriundas de necessidades sociais que explicam e legitimam seu funcionamento, sua atuação sobre o receptor é sempre ativa e dinâmica, de modo que este não permanece indiferente a seus efeitos. (ZILBERMAN, 2003, p. 25).

Nesse sentido, podemos dizer que a escola é um elemento importante na mediação de conhecimentos, mas faz-se necessário uma reflexão no que diz respeito à formação crítica do aluno-leitor. Podem-se modificar as práticas pedagógicas utilizadas para trabalhar a leitura literária em sala de aula ampliando novos horizontes para aprendizagem, estimulando a curiosidade e a imaginação, e acreditando na competência cognitiva do alunado, constituindo alicerces para o processo de formação das crianças.

Segundo Zilberman (2003), o professor não deve se deter apenas a alfabetizar o aluno, se está ao seu alcance ir além, este deve motivar o gosto pela leitura e auxiliá-lo na compreensão e percepção do texto em relação à ficção e realidade que este apresenta. A literatura infantil tem grande impacto na formação pessoal e intelectual do ser humano, principalmente nas séries iniciais da educação, pois se trata de um instrumento que conduz a criança a ser autônoma, sensível, crítica e criativa, permitindo levá-las ao mundo da diversão, do lúdico e da fantasia ao mesmo tempo em que aprendem.

Bettelheim (2014, p. 13) constata que:

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e tornar claras suas emoções: estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades.

Com essa colocação de Bettelheim (2014), podemos entender que a literatura infantil tem efeito libertador e transformador, capaz de alterar a realidade das crianças. Podemos perceber nas últimas indagações, um avanço em relação à preocupação do uso da literatura como instrumento pedagógico e reproduzidor de padrões sociais moralistas, como também podemos perceber a importância da escola enquanto agente formador e transformador do indivíduo. Portanto, uma vez usada da maneira correta, a literatura usada em sala de aula como instrumento para autonomia e criticidade do leitor, estará realizando sua função formadora e não sua função meramente pedagógica (ZILBERMAN, 2003).

As escolas foram criadas para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem e praticamente desde sua fundação fizeram uso da literatura como artifício pedagógico para ensinar e introduzir normas e valores morais e éticos dominantes decorrentes da sociedade, produzindo verdades absolutas, ensinando o que é certo e errado, ensinando como meninos e meninas devem se comportar, entre outros pontos que reproduzem os binarismos sociais. De certa forma, os educadores se sentem na obrigação de darem continuidade a esse padrão de comportamento que a sociedade considera apropriado.

A literatura pode ser usada não só para desenvolver o gosto pela leitura, mas também para trabalhar e discutir temas e conceitos polêmicos, bem como conflitos existentes no cotidiano da criança como o medo, o *bullying*, trabalho infantil, entre outros, pois em livros de literatura infantil também podemos encontrar, ainda que de forma implícita, representações estereotipadas e/ou discriminatórias como preconceitos de gênero, raça/etnia, classe, entre outros.

Da mesma maneira que a escola ajudou a reproduzir e construir esses padrões, pode também ajudar a desconstruir. Acreditamos que a literatura infantil seja um forte instrumento de construção deste pensamento inclusivo e aberto, pois, ao discutir através da ficção aspectos relacionados à vivência humana, as crianças fazem uma reflexão acerca da sua própria existência e de seu papel na transformação do mundo em que vivem. Nosso objetivo nesse trabalho é analisar as questões de gênero (masculino e feminino) através das representações das personagens contidas no conto de fadas clássico, Cinderela, de Perrault e no livro Príncipe Cinderelo, de Babette Cole, uma atualização da história mencionada. Os contos de fadas, entre os gêneros que compõem o universo da literatura infantil, é o que traz de maneira

bastante rica representações de personagens femininas e masculinas no desempenho de seus papéis de princesas, príncipes, plebeus e plebeias, fadas, bruxas, entre outros, além das estratificações sociais: ricos e miseráveis, reis/rainhas, representantes do povo e da corte.

3 CONTOS DE FADAS: UM CAMINHO PARA DISCUTIR GÊNERO EM SALA DE AULA

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. Paulo Freire

3.1 O mundo dos contos de fadas

Como já foi destacado aqui neste trabalho, os contos tradicionais são de origem popular, e não se destinavam ou não eram criados para as crianças exatamente, mas sim para o povo em geral. Para alguns autores o conto se diferencia em “maravilhoso” e de “fadas”, para outros, estes tem o mesmo significado. Marina Colasanti, na apresentação em vídeo do seu livro *Mais de cem contos maravilhosos*, afirma que o maravilhoso sempre esteve presente nas narrativas orais populares e nas obras escritas, e defende o seguinte conceito sobre este:

[...] contos maravilhosos é o nome técnico que se dá aos contos de fada. E uma das exigências desse tipo de narrativa é que ele sirva para todas as idades. São textos que estão ligados historicamente e pelo seu próprio gênero a essência do ser humano, estão ligados aos sentimentos mais fundos, o amor, a inveja, o medo, a morte [...] (COLASANTI, 2015).

Portanto, desde o início dos tempos, os elementos maravilhosos estão impregnados nos contos, tais como seres assombrosos, objetos mágicos, episódios sobrenaturais, animais falantes, metamorfoses, mistério, milagres, entre outros atrativos representam a realidade e os anseios do ouvinte/leitor e prendem a sua atenção.

Para Coelho (2000), o conto de fadas originou-se entre os celtas (baseando-se na tradição de narrativas orais deste povo), que tinham suas histórias ligadas a aventuras com heróis e heroínas, mistérios, e realizações particulares dos desejos do ser humano. Não se pode afirmar com precisão onde, quando ou porque o elemento principal desses contos, *as fadas*, foram mencionadas pela primeira vez. Para a autora, “elas nasceram pela primeira vez na imaginação dos homens. Sua verdadeira origem perdeu-se na nebulosidade dos tempos. O que se compreende facilmente é que surgiram quando o *pensamento mágico* dominava a humanidade”.

Esse ser mitológico apresenta uma ligação com o processo de valorização da mulher, que teve início na Idade Média (antes vista de forma negativa pela literatura oriental) influenciado e apoiado pelo cristianismo europeu. Foram as *Novelas de Cavalarias* também

conhecidas como *Romances de Cavalarias* que deram origem a esses seres mágicos na literatura ocidental, fazendo com que estas chegassem até nós por sua mediação. Ao expor esse pensamento, Coelho (2010) conclui que, as fadas representam *a força secreta do feminino*.

As fadas são representadas por sua beleza, bondade e delicadeza, são seres imaginários dotados de virtudes positivas e poderes naturais que interferem na vida dos homens para ajudá-los em situações de perigo. Em cada cultura e época as fadas se apresentam com características diferentes, em alguns contos as fadas aparecem com asas de libélula e uma varinha de condão para realizar seus encantamentos, e também como protetoras, seres iluminados e ou espirituais, mas também existem contos que trazem fadas malvadas. Na visão da psicologia, as fadas que apresentam algum tipo de comportamento negativo transformam-se em bruxas, isso ocorre quando estas se sentem rejeitadas ou esquecidas.

Coelho (2000) define a estrutura dos contos de fada e contos maravilhosos com base no modelo definido por Wladimir Propp (1970). Para este, os contos apresentam ações permanentes (invariantes) com funções que transformam os contos em histórias maravilhosas, e propõe a classificação da estrutura dos contos a partir da descrição das partes que os constituem e das relações destas entre si e com o conjunto da obra. São estas as invariantes:

1. Toda efabulação tem, como motivo nuclear, uma aspiração ou um *desígnio*, que levam o herói (ou a heroína) à ação.
2. A condição primeira para a realização desse desígnio é sair de *casa*; o herói empreende uma *viagem* ou se desloca para um ambiente estranho, não-familiar.
3. Há sempre um desafio à realização pretendida, ou surgem *obstáculos* aparentemente insuperáveis que se opõem à ação do herói (ou da heroína).
4. Surge sempre um *mediador* entre o herói (ou a heroína) e o objetivo que está difícil de ser alcançado; isto é, surge um *auxiliar mágico*, natural ou sobrenatural, que afasta ou neutraliza os perigos e ajuda o herói a vencer.
5. Finalmente o herói *conquista* o almejado objetivo.

Entre outras características, em sua estrutura, os contos podem contar ou não com a presença de fadas, são contos maravilhosos por existirem em um espaço maravilhoso cheio de magia e encantamentos, ou seja, fora da realidade concreta. Seu núcleo problemático apresenta um dilema existencial (o herói ou a heroína buscam a realização pessoal). Os obstáculos ou provas existentes na trama precisam ser vencidos para que o herói alcance o seu

ideal, seja pelo encontro com o seu verdadeiro eu, seja pelo encontro com o seu “verdadeiro amor” (COELHO, 2010).

Segundo Bettelheim (2014), uma das características mais importantes dos contos de fadas é sua brevidade e simplicidade, assim como as personagens típicas e sem muitos detalhes na sua caracterização. Isso facilita a compreensão que a criança terá da estória, visto que, uma trama mais complexa a deixaria confusa. O objetivo dos contos é satisfazer a expectativa do leitor, trazendo sempre grandes emoções e um desfecho que atingirá essa expectativa.

Ao contrário do que acontece em muitas histórias infantis modernas, nos contos de fadas o mal é tão onipresente quanto a virtude. Em praticamente todo conto de fadas, o bem e o mal são corporificados sob a forma de algumas personagens e suas ações, uma vez que o bem e o mal são onipresentes na vida e as propensões para ambos estão presentes em todo homem. É essa dualidade que coloca o problema moral e requer a luta para resolvê-lo. (BETTELHEIM, 2014, p. 16).

Segundo o referido autor, as discussões situadas nos contos de fadas servem como ponte para as discussões da vida real. Por isso é importante ressaltar que, a cultura dominante ao adaptar os livros infantis, acaba por ocultar a “maldade humana” contida nas histórias modernas escritas para esse público, no intuito de protegê-la, achando que a criança não terá maturidade intelectual para lidar com tais questões, e com isso acaba privando a criança de lidar com seus próprios conflitos interiores como angústias, medo da morte, medo do fracasso, entre outros conflitos que afligem as crianças. Nesse sentido, de acordo com Rousseau *s/d apud* Sahd 2005, não se deve poupá-las de sentir o que é próprio da condição humana como o medo e a dor, convivendo desde cedo com isso, não estranharão no decorrer do tempo, e tanto a criança quanto o adulto se tornarão corajosos e fortes.

Quanto à moralidade das histórias infantis, geralmente as crianças não prestam muita atenção, mas também não ficam alheias as suas consequências. O que de fato as interessa é a conquista do herói ou heroína, pois, a criança se identifica com ele/ela. “Com relação às moralidades, mudam os tempos, mudam os costumes, e a cada época, as normas de moral se transformam” (COELHO, 2010). Enfim, as mudanças nesse gênero literário foram acompanhando também as diferentes noções de família, sociedade e seus sistemas educativos. A comparação de contos de diferentes épocas nos permite perceber tais características, principalmente no que diz respeito à construção dos personagens masculinos e femininos. Este foi o nosso intuito ao trazer para análise e comparação dois contos de fadas, um clássico e um moderno.

3.2 A Cinderela de Perrault e o *Príncipe Cinderelo*, de Babette Cole

Conforme dissemos no tópico 2.3 Charles Perrault é considerado o mais importante escritor de contos de fadas. As histórias por ele adaptadas eram narrativas orais que circulavam entre as camadas mais populares. O autor deu a elas uma nova roupagem, e transformou o cenário das camadas mais baixas em um pano de fundo com castelos, cavaleiros, príncipes, reis e rainhas. É nesse contexto que as narrativas transitam entre o que Coelho (2000) classifica como três situações básicas: situações de trabalho, nas quais as personagens miseráveis almejam a sua sobrevivência; situações de casamento, provas que precisam ser vencidas para que o herói se case com a princesa; e, por fim, situações de exploração, em que os mais fortes exploram os mais fracos e a esperteza dos explorados para fugirem dos exploradores. Essa fuga muitas vezes se dá através do uso do elemento mágico, que surge como salvação do personagem.

Figura 1 – Capa do livro *Contos da Mamãe Gansa*, de Charles Perrault



Foto: Acervo pessoal da autora

Os contos de fadas escritos por Perrault estão reunidos na obra *Contos da Mamãe Gansa ou Histórias do tempo antigo* (2015). Entre os contos estão Cinderela ou a gata borralheira, Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida, Pele de asno, O Barba Azul, entre outros. Cinderela talvez seja o mais conhecido de todos eles. É a história da jovem explorada pela madrasta e suas irmãs, aprisionada na casa com a única finalidade de fazer os afazeres domésticos, de ser serviçal delas. Nesta história os personagens masculinos são coadjuvantes, praticamente não aparecem ou dialogam. Assim acontece com o pai, apenas citado no início da história e com o príncipe, que é apresentado ao leitor em momentos distintos: nas festas em que a Cinderela aparece sob o feitiço da fada, com roupas luxuosas e numa carruagem de ouro e no momento final do texto, em que ele se casa com ela e a torna oficialmente princesa.

Nesta versão o príncipe sequer vai à residência da Cinderela para que ela prove o sapatinho de vidro. Ele envia um fidalgo, responsável por procurar em todo o reino a moça em quem o sapato caberá perfeitamente.

Figura 2 – Capa do livro *Príncipe Cinderelo*, de Babette Cole

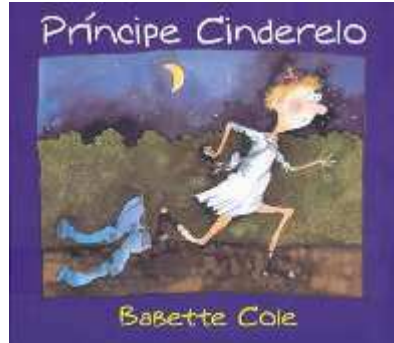


Foto: Acervo pessoal da autora

A escritora e ilustradora inglesa Babette Cole é mundialmente conhecida por seu trabalho com a literatura infantil. Suas obras são reflexivas e colocam a criança na condição de questionadora, como um ser inquieto. Suas histórias quebraram barreiras ao abordar temas como sexo e violência voltados para um público que muitos autores e editores evitavam envolver com questões polêmicas. Algumas de suas histórias são adaptações de contos de fadas ou de seus elementos, como é o caso de *A princesa sabichona*, que nos apresenta uma princesa que não quer casar. Ela coloca os príncipes, pretendentes de reinos os mais distantes, em situações inusitadas a fim de escapar do matrimônio.

Outra obra que traz de maneira mais explícita o mundo dos contos de fadas é o *Príncipe Cinderelo*. O Cinderelo, assim como a personagem feminina de Perrault, é explorado pelos seus irmãos, mas diferentemente dela, não é um personagem belo. Pelo contrário, deseja ter características dos seus três irmãos, como a beleza, a força e o corpo peludo. A história traz de maneira cômica a versão masculina da Cinderela e uma fadinha atrapalhada. Os elementos dos contos de fadas permanecem nesta versão: a mágica, a fada, o ascensão do personagem da sua condição de explorado a príncipe, entre outras.

3.3 Questões de gênero através dos contos de fadas

Conforme exposto nos contos Cinderela e Príncipe Ciderelo, podemos perceber que as histórias trazem, em sua essência, ideais e representações de comportamento adotadas ao longo dos anos pelas mais diversas sociedades. Neste tópico, vamos nos deter apenas às questões de gênero contidas nos contos apresentados, contos estes que trazem representações tradicionais e modernas de feminilidade e masculinidade. Ao adentrarmos nessa temática temos a percepção nítida de que os contos de fadas expressam modelos de como ser menino e menina, homem e mulher, entre outras coisas, de maneira subentendida, na maioria das vezes. Quais modelos de ser menino e menina, homem e mulher, nos são ensinados através dos contos de fadas?

No primeiro conto apresentado, *Cinderela*, de Charles Perrault (2015), podemos perceber já de imediato, os padrões femininos delimitados. De um lado, a personagem da Cinderela, uma mocinha muito bela, meiga, de boa índole e ingênua, mostra-se também uma moça de bom gosto e prendada. Sempre obediente e conformada com a sua condição, embora o pai tivesse posses, a mocinha fazia todos os trabalhos da casa e não ousava desobedecer à madrasta e suas “irmãs”. Dessa forma, podemos assim dizer que, temos aqui a mulher com características ideais para o matrimônio. De outro lado, temos a madrasta má da Cinderela e suas filhas (tão más quanto à mãe), estas ambiciosas, invejosas, vaidosas, fúteis e interesseiras, e obrigavam Cinderela a fazer todas as tarefas domésticas, humilhando-a sempre que tinham oportunidade e debochavam de sua aparência, mesmo sabendo que a verdadeira beleza de Cinderela estava encoberta pelos trapos que usava como roupas e por poeira e cinzas.

Estamos aqui diante de dois extremos, duas faces apresentadas nas personagens do conto, o bem e o mal representados na feminilidade. A imagem da mulher, de alguma forma, sempre esteve associada a algo bom ou ruim, a fadas, anjos, bruxas, madrastas, etc. Essa associação do feminino à maldade decorre de um longo processo de desvalorização da mulher na antiguidade. Coelho (2010) observa que, “desde cedo, através das mais inocentes estórias, as crianças, os meninos, as meninas e os jovens já vão assimilando essa interpretação polar da mulher – imagem que dificilmente poderão superar quando adultos”.

Ainda nesse quesito, entendemos que a mulher que sofre, que é obediente, retraída e gentil nos contos, é sempre a que recebe uma recompensa no final, no caso, uma vida de princesa ao lado do tão sonhado príncipe encantado. Este, tido como o seu salvador, libertador e sua única esperança de felicidade. No caso da Cinderela, foi a ajuda de uma fada madrinha

que a conduziu até o príncipe. Nesse sentido, a imagem da mulher também está associada ao sexo frágil, desprotegido e desamparado, que necessita de um homem para salvá-la e fazê-la feliz. O casamento é visto como um projeto de vida para as mulheres, assim como ter filhos e cuidar do lar.

Ao contrário desta mulher frágil e subserviente, temos as que são consideradas impróprias para o casamento, mulheres inteligentes, questionadoras e destemidas não são adequadas para o casamento porque podem se sobressair ao homem e ofuscar o seu poder de dominação. Também são atribuídos às mulheres adjetivos como fofoqueiras, tagarelas, fúteis, no sentido de denigrir sua imagem ou de generalizar a categoria.

Outra questão também observada no conto, e não menos importante, é a vaidade. As irmãs de Cinderela são extremamente ligadas e preocupadas com a aparência física, e com todos os acessórios que podem obter para aperfeiçoar sua beleza. Ao serem convidadas para o baile do príncipe elas ficaram muito entusiasmadas e não pararam de falar em como iriam se vestir.

- Eu – disse a mais velha – usarei meu vestido de veludo vermelho com enfeites da Inglaterra.
 - Pois eu – disse a mais nova – vou usar a minha saia comum; mas em compensação, colocarei meu mantô com flores de ouro e meu broche de diamantes, que é difícil passar despercebido.
 Mandaram chamar em casa a melhor cabeleireira para preparar seus penteados [...].
 (PERRAULT, 2015, p. 4).

Em um determinado momento da narrativa, Perrault fala que Cinderela é cem vezes mais bonita que suas irmãs, e assim enfatiza a importância dada à beleza feminina nos contos de fadas. Em alguns casos, que não estes, essa beleza é erotizada, objetificada e até mesmo explorada. Nesse sentido, Beauvoir (1970, p. 200) explica como a indústria da moda exerce impacto sobre a mulher.

Os costumes, as modas são muitas vezes utilizados para separar o corpo feminino da transcendência: os saltos altos, os coletes, as anquinhas, as crinolinas destinavam-se menos a acentuar a linha arqueada do corpo feminino do que a aumentar-lhe a impotência, paralisado por vestidos incômodos e pelos ritos da boa educação, é então que esse corpo se apresenta ao homem como sua coisa. A maquilagem, as joias também servem para a petrificação do corpo e do rosto. (BEAUVOIR, 1970, p. 200).

As mulheres acabam se submetendo ao desconforto para estarem sempre bonitas de aparência. Com isso, é importante atentar para o seguinte fato: por não estarem satisfeitas com o próprio corpo, muitas meninas e mulheres acabam apelando para dietas desastrosas, justamente pelo fato de a beleza estar sempre voltada para mulheres magras, outras sofrem

com anorexia ou bulimia, e muitas procuram o recurso da cirurgia plástica, o que as coloca em uma situação de risco.

No caso da Cinderela, a vaidade também toma conta dessa personagem, podemos notar isso quando ela demonstra a vontade de ir ao baile, de vestir roupas bonitas, e até mesmo no final da história, quando pela primeira vez ela se impõe e pede para experimentar o sapatinho de vidro, o que acaba deixando suas irmãs furiosas. Existe uma rivalidade fraterna acentuada no conto, e fica clara a ligação da hostilização das irmãs com a Cinderela como uma espécie de vingança à sua beleza. Podemos perceber essa rivalidade entre mulheres também em outros contos de fadas, isso mostra que a competitividade entre estas e a falta de sororidade de umas para com as outras são aspectos importantes a se destacar. Atualmente essas questões são instigadas pelas diferentes mídias.

Não podemos deixar de destacar a proposta moralizadora do conto, visto que, a maioria dos contos de fadas traz uma lição no final da história. Sendo assim, na versão de Perrault (2015), a moral que prevalece é: de nada valerá a beleza ou a riqueza de nascimento se a pessoa não tiver virtudes e a ajuda de um elemento mágico (no caso da Cinderela o elemento mágico é a fada madrinha), para realizar-se na vida.

O segundo conto, *Príncipe Cinderelo*, de Babette Cole (2000), mostra outra versão da história agora com uma personagem central do sexo masculino. Príncipe Cinderelo é um rapaz tímido, baixinho, sardento, magricela, e vivia sempre mal vestido, diferentemente de Cinderela que vivia nas mesmas condições, mas era dotada de muita beleza. Embora fizesse parte da realeza, não aparentava ser um príncipe. Se tem essa visão fechada em relação a aparência porque geralmente para ser bem visto o homem precisa ser viril, ter corpo másculo, muitas vezes seguindo um padrão de corpo definido como o de um atleta. Seus três irmãos eram fortes e peludos, estavam sempre em festas com suas namoradas, e o príncipe Cinderelo ficava responsável por toda a arrumação da casa, limpando a sujeira que eles deixavam.

Cabe aqui a comparação com o conto da Cinderela no sentido de que agora é um homem que executa os afazeres domésticos, antes destinados apenas as mulheres. “Muitas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou para a indicação de atividades "características" de homens e atividades de mulheres” (LOURO, 1997).

Aqui, quem se mostra frágil e submisso é o homem, no caso o príncipe Cinderelo, que aceitava, sem reclamar, aquela condição. Essas características não são atribuídas ou admitidas para homens. Ser fracote é coisa de mulherzinha, como dizem os preconceituosos. O príncipe também vivia a sonhar, mas assim como Cinderela, o que aparentava era que este esperava

por um milagre ou por um passe de mágica, uma salvação, pois, nada fazia para mudar a situação. A rivalidade entre os irmãos é notável neste enredo, os irmãos viviam a caçar do príncipe e a sujeitá-lo à condição de serviçal da casa.

Cinderelo desejava ser enorme e peludo como os seus irmãos, e vivia a admirar revistas de moda. Isso mostra que o homem também pode ser vaidoso, pois a beleza e a vaidade, apesar de sempre terem sido características atribuídas às mulheres podem e devem fazer parte do cotidiano masculino. Mas o que de fato chama a atenção é a maneira como os padrões de beleza são impostos pela sociedade, através das publicações sobre moda, dicas de beleza, sugestões para manter o corpo em forma, são questões que permeiam esses dois universos desde muito tempo, como já foi aqui mencionado.

O desejo do Cinderelo foi atendido, assim como o da Cinderela, por uma “fada madrinha”. A grande diferença é que a fada madrinha do Cinderelo era totalmente desajeitada e o pedido do príncipe não foi realizado com sucesso.

“Todos os seus desejos serão realizados. Ziz Ziz Bum, Tique TAQUE Tarro, esta lata vazia vai virar um carro”, gritou a fada.

“Bife Bangüê Bongue, Pec Peteca, você vai à discoteca”.

“Não deu muito certo!” disse a fada, vendo que a lata tinha se transformado em um patins. “Dedo de rato e mosca de sopa, seus trapos vão virar uma linda roupa!”

“Droga”, pensou a fada, “não era para ser uma roupa de BANHO!”

“Agora o que deseja mais que tudo: você SERÁ enorme e peludo”!

O príncipe Cinderelo se tornou enorme e peludo mesmo! “Ratos me mordam!” disse a fada. “Deu errado de novo, vendo que ele se transformou em um enorme macaco peludo, mas tenho certeza de que tudo vai se acabar à meia noite”!

O encantamento da fadinha não permitiu que o príncipe se visse “feio” no espelho, e ele então partiu para a festa. Chegando ao seu destino, ele nem sequer conseguiu passar pela porta de tão grande que ficou com o feitiço, e resolveu voltar para casa. Foi aí que encontrou a princesa Belarrica, que estava em um ponto de ônibus. Ao vê-lo, Belarrica se assustou, e quando o feitiço se desfez ela imaginou que o príncipe Cinderelo a teria salvado do grande macaco em que a fadinha o tinha transformado. Nesse meio tempo, o príncipe saiu correndo deixando para trás seu par de calças, traço que o difere da Cinderela, que perdeu um sapatinho de vidro. Mas a princesa tomou a iniciativa de mandar procurar aquele rapaz tímido e desajeitado que tanto a impressionou.

As atitudes tomadas tanto pelo príncipe Cinderelo quanto pela princesa Belarrica, não são atitudes comuns de homens e mulheres nos contos de fadas. O que se espera de um príncipe é que ele seja forte e destemido, belo e galante, características estas que estão longe de pertencer a Cinderelo. Assim como se espera que a princesa apareça numa bela carruagem,

ou no seu castelo, toda linda, frágil e recatada, e não no ponto de um ônibus, sozinha e voltando para casa sem qualquer companhia ou alguém que possa protegê-la.

O comportamento da princesa, de mandar anunciar que estava à procura do dono do par de calças perdido, não condiz com o que se espera da mulher na sociedade. Belarrica foi ousada e corajosa ao começar essa busca, e mais ousada ainda, ao pedir Cinderelo em casamento, assumindo assim uma condição que antes era limitada apenas ao homem. O príncipe tímido aceitou o pedido, mas com certeza deve ter ficado muito confuso frente a uma mulher tão decidida. Seus irmãos foram transformados em fadas domésticas a mando de Belarrica, o que mostra mais uma vez a sua autonomia e determinação, assim como reforça a ideia de que o trabalho doméstico não é atividade apenas para mulheres.

Apesar de a princesa ser ousada, decidida e independente, no final da história mostrou-se a necessidade de um casamento para se obter felicidade. Ainda que Cole (2000) nos apresente uma versão moderna do conto, o estereótipo da mulher desprotegida é reproduzido quando a Belarrica pensa ter sido salva pelo príncipe Cinderelo. Colomer (2017) explica que, mesmo quando o conto (ou a história) desvela a mulher como heroína ou destaque, “sua dureza é apenas disfarce que, cedo ou tarde deixará aparecer sua necessidade de proteção”.

Sabemos que nem todas as pessoas desejam ter um corpo perfeito, assim como nem todas as pessoas se interessam apenas pela beleza física do outro. Nem todos se importam com os padrões impostos, Belarrica mostrou ser uma dessas pessoas. A rivalidade entre irmãos(ãs) e o triunfo do(a) oprimido(a) é a problemática central dos contos. Tanto Cinderela quanto o príncipe Cinderelo, têm o auxílio de um elemento mágico. E o que os faz merecer esta ajuda são as suas virtudes, que proporcionaram às personagens um final feliz.

Podemos perceber a partir dessa análise, que os contos de fadas analisados revelam através de uma parte significativa de suas personagens, modos de exercerem suas feminilidades e masculinidades. Os modelos femininos e masculinos são de certa forma, “eternizados e definidos” por grande parte dos contos de fadas, que ensinam sobre o comportamento que se espera de homens e mulheres. O conto do Príncipe Cinderelo, não discute somente a inversão de papéis, trata-se de rompimentos de regras impostas, de discursos patriarcais dominantes que giram em torno das questões de gênero e nos fazem repensar sobre novos padrões. Lembrando que, deve-se levar em consideração o período em que grandes clássicos da literatura foram escritos, pois estes contêm valores e morais próprios da época e dos autores que as escreveram.

Compreendendo como as relações entre homens e mulheres foram instituídas socialmente, o educador que utilizará a literatura infantil em sala de aula terá uma visão mais

ampla do que irá aplicar. O intuito é repensar e problematizar estes papéis sociais elencados nos livros, e assim poder contribuir para uma educação que respeite as diferenças de uma sociedade diversificada.

Pensar sobre o modo como as crianças interpretam as representações de feminilidade e masculinidade presentes na literatura infantil, dentre outros aspectos, parece-nos um caminho teórico-metodológico-feroz. Em primeiro lugar, porque podemos aprender muito sobre a diversidade de experiências construídas por elas em múltiplos contextos de vida. Em segundo, porque, por meio dessa escuta interessada, sensível e compreensiva, podemos conhecer alguns efeitos importantes das significações presentes nas histórias infantis, considerando, evidentemente, que essas significações e seus efeitos sobre as crianças também são atravessados pelas práticas constituídas em outras instâncias socioculturais. (Silveira *et al* 2012, p. 147).

O que está em pauta não é a qualidade dos livros, nem muito menos se estes são usados como instrumento pedagógico, mas sim, o despertar para um olhar crítico e atento, pois essas questões, como bem sabemos, nem sempre aparecem de maneira explícita e a escola pode acabar reproduzindo preconceitos e estereótipos já proclamados pela sociedade, pela família, pela igreja, e por outras instâncias sociais. É necessário que se reflita sobre esses processos produzidos social e culturalmente “e nossa participação neles, no âmbito da escola, ou em qualquer outro espaço, é fazer também uma discussão política” (MEYER, 2003 *apud* SILVEIRA *et al*, 2012).

A partir das concepções elaboradas em torno da ideia central do conceito de gênero, que nasceu com a escritora e feminista francesa Simone de Beauvoir, começaram a surgir numerosos estudos feministas que destacavam a discriminação de gênero nos livros infantis. Com o surgimento desses estudos, por volta da década de 70, a imagem da mulher na literatura passou a ganhar um novo olhar. A literatura infantil a partir dessa década passou a ser produzida em favor dos valores sociais não discriminatórios (COLOMER, 2017). A autora nos alerta para uma controvérsia:

Chegados ao século XXI, parece que a intenção última de salvar a literatura infantil e juvenil da “madrasta pedagógica” produziu um efeito perverso de lançá-la nas mãos do mercado. Livre de filtros e em uma nova época de conservadorismo ideológico, este impôs os valores mais tradicionais e consumistas. (COLOMER, *ibid.*, p. 69).

Por isso, a importância de se entender essas construções sociais contidas na literatura, que ora aparecem como temas centrais a serem problematizados, ora aparecem ocultos, implícitos e com efeito disfarçado, praticamente impossibilitando uma discussão. Desconstruir esses mecanismos permitirá pensar em uma mudança nas relações desiguais de

gênero. Todavia, Silveira *et al* (2012) destacam que, “podemos dizer que as obras literárias infantis estão apresentando, em alguma medida, identidades masculinas e femininas plurais. Identidades que passarão a produzir, talvez, outros efeitos na formação de seus leitores crianças”.

A partir da apresentação e das análises feitas dos contos Cinderela de Charles Perrault (2015) e Príncipe Ciderelo de Babette Cole (2000), faremos a apresentação de sugestões de práticas pedagógicas indicadas por Silveira *et al* (2012), que podem ser aplicadas em sala de aula para uma abordagem acerca das questões de gênero discutidas nos contos.

Sugestão de práticas pedagógicas

- Promova com as crianças uma roda de conversa, para que elas relatem o cotidiano de homens e mulheres de sua família: no que trabalham, como dividem as tarefas domésticas e o cuidado com as crianças. Discuta os motivos dessa divisão de tarefas e pergunte sobre possibilidades de mudanças nessa realidade (conforme as experiências apresentadas).
- Peça a seus alunos que selecionem imagens de homens e de mulheres em jornais, revistas, impressos publicitários etc. organize a turma em grupos e solicite que cada grupo elabore uma narrativa visual com 4 ou 5 das imagens selecionadas nas quais as personagens masculinas e femininas sejam valorizadas. Em seguida, convide-os a compartilhar e comentar essas narrativas.
- Distribua entre seus alunos livros de literatura infantil (obras diferentes que façam parte da biblioteca escolar, por exemplo) e, após sua leitura, peça para que cada um (ou o grupo, se a atividade for feita em grupo) fale como eram as principais personagens (masculinas e/ou femininas) – o que elas fizeram na história e como eram apresentadas (descritas). Registre na lousa em duas colunas (para gêneros masculino e feminino, incluindo as personagens animais) as ações e descrições trazidas pelas crianças. Em seguida, discuta com os alunos essa divisão de atitudes, atributos e ações, confrontando-a com a experiência cotidiana deles. Torne este momento de discussão um espaço importante para romper preconceitos e a imobilidade dos papéis femininos e masculinos.

As relações de gênero podem ser trabalhadas em qualquer situação do convívio escolar desde a Educação Infantil. Abordar as normas e os padrões associados a cada um dos gêneros é um importante passo. Auad (2017) observa que “as práticas habituais no sistema educativo podem ser analisadas e reconstruídas para que não carreguem um caráter desigual entre o masculino e o feminino”, termos utilizados aqui como sinônimos de homem e mulher. A

autora apresenta alguns exemplos de medidas cotidianas nas práticas docentes que ajudarão no caminho a ser percorrido para uma política de igualdade de gênero na sala de aula. São estes os exemplos:

- a) Evitar criticar e dar bronca nos meninos dizendo “você parece uma menina”. Evitar chamar a atenção das meninas com frases como “você é bagunceira como um menino”. Este tipo de humilhação só reforça características negativas entre os sexos;
- b) Estimular na sala e no pátio o trabalho e as brincadeiras de meninas e meninos em conjunto;
- c) Encorajar meninas e meninos igualmente a serem líderes em grupos de tarefas e brincadeiras e a falarem em público;
- d) Discutir e eliminar piadas racistas e com preconceitos contra mulheres e homossexuais;
- e) Intervir em situações em que meninos e meninas estejam sendo preconceituosos;
- f) Fazer as mesmas perguntas e usar o mesmo tom de voz para se dirigir tanto aos meninos quanto às meninas;
- g) Desencorajar a competição entre meninos e meninas e estimular a cooperação. Evitar fazer jogos com “time das meninas” e “time de meninos”;
- h) Pedir para que os meninos sirvam o lanche das meninas e as meninas carreguem livros e caixas, de modo que seja feito rodízio das atividades entre meninos e meninas;
- i) Incentivar igualmente meninas e meninos para práticas esportivas e para atividades de ciências, matemática, arte e música, por exemplo;
- j) Incentivar, igualmente, meninos e meninas a brincar de boneca, cozinhar, fazer marcenaria, costura e todo tipo de trabalho manual;
- k) Ensinar o respeito às diferentes orientações sexuais;
- l) Encorajar meninos e meninas a expressarem afeto pelos colegas do mesmo sexo e do sexo oposto, sem fazer piadas maliciosas. Manifestações de carinho entre crianças (e entre adultos) do mesmo sexo e do sexo oposto não são erros e, portanto, não precisam ser reprimidos.

Por último, para auxiliar os professores na busca de novos materiais que trazem em seu conteúdo as questões de gênero e sexualidade, segue uma lista com algumas sugestões de livros e filmes.

Livros Infantis

O Fado Padrinho, o Bruxo Afilhado e Outras Coisinhas Mais – Anna Claudia Ramos

A princesa sabichona – Babette Colle

Cabelinhos nuns lugares engraçados – Babette Colle

Mamãe nunca me contou – Babette Colle

Príncipe Cinderelo – Babette Colle

Olivia não quer ser princesa – Ian Falconer

Zezinho: a história de um pequeno espermatozoide – Nicolas Allan

Menina não entra – Telma Guimarães Castro Andrade

Ceci tem pipi? – Thierry Lenain

Os beijinhos de Ceci – Thierry Lenain

Sementinhas de fazer bebês – Thierry Lenain

Meus dois pais – Walcyr Carrasco

Filmes/Animações

Alice no País das Maravilhas

A Princesa e o Sapo

A nova onda do Imperador

Coraline

Deu a louca na Chapeuzinho

Deu a louca na Cinderela

Enrolados

Lilo & Stitch

Mulan

O Mágico de Oz

O Serviço de Entregas de Kiki

Shrek

Valente

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver este trabalho, percebemos que, apesar dos avanços na promoção do debate sobre as questões de gênero relativas às políticas públicas, muitas inquietações ainda se fazem presentes. As mudanças conquistadas até aqui pelos movimentos sociais não asseguram uma situação igualitária entre os sexos, pois não existe uma exigência nos documentos oficiais, e sim, uma sugestão para o desenvolvimento do tema.

Além das polêmicas e retrocessos em torno dos documentos oficiais, recorrentes de uma sociedade moralista e conservadora, podemos aqui denotar que, tem-se urgente necessidade de capacitar e politizar os profissionais da educação. Nesse sentido, a mudança pode ter início nos cursos superiores de formação de professores/as, a partir da introdução de disciplinas na grade curricular que promovam a reflexão e discussão sobre as questões de gênero, repensar novos conceitos, teorias e metodologias para os estudos de campo que tratem a temática no intuito de promover a construção da igualdade entre os sexos, buscando treinar o olhar desses profissionais para as discriminações existentes nas escolas.

Podemos perceber que nos últimos anos, as obras literárias têm mostrado uma renovação no que diz respeito ao papel e ao lugar da mulher na sociedade, a partir da análise comparativa dos contos de fadas feita neste trabalho, chegamos ao resultado de que a discussão trazida nos textos evidencia um avanço relativo às questões de gênero presentes na literatura infantil e um rompimento de modelos e padrões representados em torno da figura masculina e feminina.

As indagações aqui colocadas são capazes de produzir novas perspectivas e discussões acerca da temática. A finalidade dessa pesquisa é acrescentar, contestar e/ou corroborar com os argumentos aqui expostos. Apostamos na literatura infantil como forte influência enquanto recurso didático para a desconstrução dos valores, normas e padrões impostos pela sociedade, principalmente no que diz respeito às construções sociais de homens e mulheres, esperando transformar a abordagem dada a estas questões, numa abordagem mais ampla e realmente emancipadora.

Para que haja um avanço neste sentido, é necessário que questões ligadas às construções de gênero na sociedade sejam abertamente discutidas primeiramente com os profissionais da educação. “Essa possibilidade vem sendo acolhida nos últimos anos como educação não-sexista ou educação que promove a igualdade entre homens e mulheres” (Colomer, 2017). Como suporte para essa abordagem no âmbito escolar, temos assegurado por lei, as políticas públicas de combate às desigualdades de gênero. Portanto, podemos

considerar todas essas abordagens e sugestões como ponto de partida, diante dos diversos caminhos que ainda podem ser seguidos, para uma educação igualitária entre homens e mulheres.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY LINS, Beatriz; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. 1. ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

AUAD, Daniela. **Educar meninos e meninas: relações de gênero na escola**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. – [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arene Caetano. São Paulo: paz e terra, 2014.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. (Coleção primeiros passos; 163).

CARDOSO, Fernando Luiz. **O conceito de orientação sexual na encruzilhada entre sexo, gênero e motricidade**. *Interam. j. psychol.* v.42, n.1, Porto Alegre, abr. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S00349690200800010000. Acesso em: 25 de setembro de 2017.

CARLOTO, Cássia Maria. **O conceito de gênero e sua importância para a análise das relações sociais**. 2001. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v3n2_genero.htm. Acesso em: 22 de agosto de 2017.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Consciência de gênero na escola**. Ed. UFPB, 2000.

CARVALHO, Marília Pinto de. **O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009)**. *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 46 jan./abr. 2011.

CECCARELLI, Paulo Roberto. **Psicanálise, sexo e gênero: algumas reflexões**. in *Diversidades: Dimensões de Gênero e sexualidade* Rial, C.; Pedro, J.; Arende, S. (Org.) Florianópolis: Ed. Mulheres, 269-285, 2010. Disponível em: http://ceccarelli.psc.br/pt/?page_id=1483. Acesso em: 13 de setembro de 2017.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo**. Barueri, SP: Manole, 2010.

COLE, Babette. **Príncipe Cinderelo**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

CYRINO, Rafaela. **A produção discursiva e normativa em torno do transexualismo: do verdadeiro sexo ao verdadeiro gênero.** 1 ed. Minas Gerais: Crítica e Sociedade: Revista de Cultura Política, 2013. 92 a 108p. v. 3.

DA SILVA, Sérgio Gomes. **Masculinidade na história: a construção cultural da diferença entre os sexos.** 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932000000300003. Acesso em: 20 de outubro de 2017.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo II: A experiência vivida.** 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo I: Fatos e Mitos.** 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

FRANCO, Márcia E. Wilke. **Compreendendo a infância.** Porto Alegre: Mediação, 2002. (Cadernos de Educação Infantil; 11) 80.: il.

FRANCO, Márcia Elisabete Wilk. **A infância sob a ótica das crianças.** Eixo Temático: Educação Infantil. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia -- 2009 – PUCPR. p. 3152 a 3163.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores** – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006. Biblioteca da Educação – Série 1 – Escola; v. 3.

LINS, Beatriz Accioly, MACHADO, Bernardo Fonseca, MICHELE, Escoura. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola.** São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista.** 6. ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1997. v. 34.

LUSTING, Andréa Lemes; CARLOS, Rinalda Bezerra; MENDES, Rosane Penha. **Criança e infância: contexto histórico social.** Grupo de pesquisa: Contextos Educativos da Infância, s/d.

Marina Colasanti explica o que são histórias maravilhosas ou contos de fada. Global editora, Youtube, 19 de março de 2015. 02min12s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gTcEjthGfoE&t=45s>. Acesso em: 20 de dezembro de 2017.

MATUOKA, Ingrid. **Religião e feminismo combinam?** 2016. Entrevista. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/religiao-e-feminismo-combinam>. Acesso em: 14 de outubro de 2017.

MOURA, Tiago Bastos de; VIANA, Flávio Torrecilas e LOYOLA, Viviane Dias. **An analysis of conceptions about the child and the childhood's insertion in consumption.** *Psicol. cienc. prof.* [online]. 2013, vol.33, n.2, p. 474-489. ISSN 1414-

9893. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932013000200016>. Acesso em: 19 de janeiro de 2018.

PERRAULT, Charles. **Contos da mamãe gansa ou histórias do tempo antigo**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. **Ideologia de Gênero**: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. ed.138, Campinas-SP: Educ. Soc., 2017. p. 9 a 26. v. 38.

SAHD, Luiz Felipe Netto Andrade e Silva. **A noção de liberdade no *Emílio de Rousseau***. In: Trans/Form/Ação, São Paulo, n.28 (1), p. 109-118, 2005.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v.20, n.2, p. 71 a 99, jul./dez. 1995.

SILVA, Sérgio Gomes da. **Masculinidade na história**: a construção cultural da diferença entre os sexos. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932000000300003.

SILVEIRA, Hessel Rosa *et al.* Interpretações de crianças sobre feminilidade e masculinidade na literatura infantil. In: _____. A diferença na literatura infantil: narrativas e leituras. São Paulo: Moderna, 2012, p. 147 a 162.

TEIXEIRA, Cíntia Maria; MAGNABOSCO, Maria Madalena. **Gênero e Diversidade**: formação de educadoras/es. 1. ed.; 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2016 (Série Cadernos da Diversidade).

TOKARNIA, Mariana. **MEC retira termo “orientação sexual” da versão final da Base Curricular**. 2017. Entrevista. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mec-retira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular>. Acesso em: 29 de novembro de 2017.

TORRES, W, M.S. **Um Novo Paradigma para a formação da Identidade de Gênero**. 2005. Disponível em: <http://www.gendercare.com/testes/identidade/identidade6.html>. Acesso em: 03 de setembro de 2017.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. **O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil**: 1988-2002. 121. ed. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 2004. 77 a 104 p. v. 34.

VIEIRA, André Richard Durante; BRITO, Gláucia da Silva. **O retrato artístico da infância**: da Idade Média à Modernidade. In: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul – S. Cruz do Sul, RS – 2013. UFP -- Curitiba, PR.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. rev., atual. e ampl. - São Paulo: Global, 2003.

LEIS E DOCUMENTOS OFICIAIS:

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**: Presidência da República - Casa Civil. Brasília. 1988.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos PCN. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei n. 001/99, de 22 de mar. de 1999. Conselho Federal de Psicologia: **Resolução que estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual**. Brasília, mar. 1999.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. (Série legislação; n. 125).

BRASIL, **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. - Lei nº. 9.394/1996. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996.