

LEITURA PARA MENINAS: UM PUNHO E UM ÚTERO

Cristina Maria Rosa, GELL, UFPel, Doutora em Educação.
Docente da área de Leitura e Letramento Literário na Pedagogia da FaE/UFPel
cris@ufpel.tche.br

Resumo: A composição de um acervo de Literatura produzida para “emancipar” meninas surgiu da observação de um grupo de adolescentes que, em jogos e brincadeiras nos corredores e pátios da escola, exploram e usufruem da companhia umas das outras e da presença ou ausência dos meninos, revelando o que pensam, como agem, o que esperam, sonham e almejam. Tendo como referencial teórico os *scripts de gênero* ou cultura que legitima, demarca e estabelece modos de ser para as masculinidades e as feminilidades, na pesquisa reuni indícios de que a sexualidade, para muitas meninas, não é escolha e direito e, sim, a materialização do desejo do outro – o pai, o irmão, o colega, o grupo, o namorado. Observando de um lócus privilegiado – a escola – e por um tempo considerável – um ano –, decidi, a partir de então, reunir um acervo literário para pensar sobre estas questões de gênero. Focando a busca por obras que sugerissem protagonismo feminino, o intuito foi criar um programa de leituras para meninas em que a liberdade para pensar e escolher fosse o meio e o fim. O grupo de títulos selecionados tem em comum, personagens que extrapolam os clássicos papéis destinados culturalmente ao gênero feminino e, na elaboração dessas tramas, há perfis, ideias e desfechos inusitados, inteligentes, bem humorados, afetivamente incluídos e com lógicas não violentas. A pesquisa resultou em uma lista de vinte e um títulos, iniciada por *Le petit Chaperon Rouge*, publicado em 1697 pelo francês Charles Perrault, no qual há um claro recado à infância e às meninas: os lobos existem, eles são perigosos, eles se disfarçam, eles matam. Os demais títulos – todos destinados a crianças e adolescentes – estão arrolados no corpo do trabalho.

Palavras-chave: Meninas; Acervo literário; Literatura feminista.

Abstract: The composition of a literary collection produced to “emancipate” girls resulted from observing a group of adolescents who enjoy each other’s company – with boys or without them –, reveal what they think, how they act, what they expect, what they dream of and what they look for throughout games and teasing in the school corridors and backyard. Based on theoretical references of gender or culture scripts that legitimate, delimit and establish ways of being for males and females, in this study, I collected evidence of the fact that sexuality, for many girls, is not a choice and a right, but the materialization of the other’s wish, i. e., the father’s, the brother’s, the classmate’s, the group’s, the boyfriend’s. After observing them in a privileged space – the school – for a considerable time – a year –, I decided to put together a literary collection to think about these gender issues. I focused on the search for books that implied feminine protagonism so as to create a reading program for girls whose freedom to think and choose could be the way and the end. In common, the group of selected titles has not only protagonists that extrapolate classic roles which have been culturally chosen for females but also unusual, intelligent, good-humored, affectively inclusive and non-violent profiles, ideas and ends in the construction of characters and plots. The study resulted in a list of twenty one titles; it starts with *Le Petit Chaperon Rouge*, which was published in 1697 by the French writer Charles Perrault, in which a clear

message is given to childhood and to girls: wolves do exist, they are dangerous, they disguise themselves, they kill. The other titles – all aiming at children and adolescents – are listed in the text.

Key words: Girls; Literary Collection; Feminist Literature.

Introdução

Há livros que educam meninas? Há Literatura produzida para emancipar meninas? Há livros endereçados para meninas? Neste caso, quais seus temas, títulos, autores? E que os tornam imprescindíveis? O artigo resulta do desejo de intervir a partir de indícios de *estereótipos de gênero* observados em um grupo de adolescentes que estudavam em uma escola pública localizada na periferia da cidade de Pelotas no ano de 2016.

Tendo relação de pertencimento relativo com a escola, pude presenciar momentos livres e também orientados das adolescentes na quadra de esportes, uma vez que estava bem pertinho, coordenando um projeto de restauro na Biblioteca Escolar, cujas janelas fazem divisa com o pátio.

A metodologia empregada no estudo teve início com observações eventuais e espontâneas e, na medida em que *questões de gênero* se tornaram visíveis em brincadeiras, diálogos, disputas orais e mesmo jogos mais violentos, percebi que poderia considerá-las elementos ou indícios de *estereótipos* ou *scripts* que estavam sendo vividos, contestados, expostos. O olhar inicialmente desprezioso deu lugar a uma escuta atenta e a registros semanais de episódios e interações que ocorriam na escola.

Como desfecho, pensei em criar um modo de dialogar com as meninas que frequentavam as séries finais do Ensino Fundamental tendo como elemento de aproximação livros de Literatura. Para tal, a busca por um grupo de textos com tema, enredo, desfecho e ou personagens que tangenciassem *questões de gênero* teve início. No artigo, apresento o acervo selecionado, composto por obras em que o protagonismo feminino é o ponto em comum.

Referencial teórico

Anteriormente à profusão de títulos que, desde os anos 1980 vêm sendo produzidos com a proposição de abordar a educação de crianças com mais delicadeza, criatividade, pertencimento, gentileza, alguns de nossos autores já se debatiam com a figura feminina. Um deles, João Simões Lopes Neto que, há 100 anos, mostrou-se estarrecido com a fúria amorosa e destruidora de *Tudinha*, no conto *O negro Bonifácio*. Outro, Erico Verissimo, um interiorano soterrado pela exuberante adolescência e o inevitável nascimento da vida adulta em *Clarissa*. E Mário Quintana, que sucumbe inconforme com o poder de escolha das mulheres em *As três moças de encruzilhada*. Três autores. Três homens. Três vozes.

Passados esses primeiros tempos, narradas essas meninas, mocinhas, mulheres entre tantas que causam perplexidade por não solicitarem licença para existirem, a Literatura produzida no Brasil passa a oferecer indícios de que às mulheres – e às meninas, também – restava pensar. Não que pensar ainda não houvesse sido sugerido, tematizado. *Le petit Chaperon Rouge*, conto de fadas de origem europeia publicado pela primeira vez em 1697, pelo francês Charles Perrault, oferece essa tensão. No entanto, passados mais de trezentos anos dessa grafia, a natureza e a cultura das e sobre as mulheres parecem ter aprendido pouco. Em busca de caçadores, de lenhadores, de

salvadores, as meninas e até as mulheres adiam o protagonismo das próprias vidas. Enredadas em tramas – sussurros, promessas, discursos, *lenga-lengas* – atribuem ao outro (o pai, o padrasto, o irmão, o colega da escola, o namorado, o noivo, o amante) seu destino. E os números que insistem em registrar os “tombos em escadas” e os “escorregões em banheiros” indicam que o destino nem sempre é sair da barriga do lobo.

Tendo como referência os estudos que indicam que as questões de gênero podem ser observadas a partir de *estereótipos* ou *scripts* e compreendidas como a cultura que legitima, demarca e estabelece modos de ser para as masculinidades e as feminilidades (FELIPE, GUIZZO & BECK, 2013) – ou seja, compreendendo que há teses que indicam que os *modos de ser* ou os *estereótipos de gênero* (MESQUITA FILHO, EUFRÁSIO e BATISTA, 2011), ainda impedem que crianças possam ser livres, observar e fazer escolhas, viver com intensidade destinos ainda não traçados, a proposta foi compreender se há possíveis laços entre a narrativa literária, seus sentidos e interpretações (TODOROV, 2013) e a educação de sujeitos.

Para tal, um dos princípios foi considerar que a violência contra mulheres e meninas – representada por maus tratos emocionais ou violência psicológica – também está presente nas narrativas literárias, especialmente no repertório de contos que há três séculos tem sido reapresentado às infâncias. Outra perspectiva foi observar que há contos modernos que indicam em seus roteiros e conteúdos, imagens e desfechos, possibilidades de entender e intervir com vistas a impedir ou minimizar a dor e o sofrimento que crescer causa à infância.

Cabe aqui uma questão: se a linguagem literária tem como característica um não explícito vínculo com o real, o que seriam “maus tratos” e “violência” em narrativas literárias? Para Todorov (1975), o texto literário “não entra em uma relação referencial com o ‘mundo’ como o fazem frequentemente as frases de nosso discurso cotidiano” e ele “não é representativo de outra coisa senão de si mesmo” (1975, p. 14). Com o desejo de ser pedagógica, moralizante, ética, a Literatura Infantil produzida modernamente tem passado ao largo de questões polêmicas e dolorosas. “Higienizada” a partir da *invenção da infância*, grande parte do que conhecemos como Literatura apresenta um “final feliz”, indicando infâncias que não mais se defrontam com o medo, a crueldade, a morte.

Há, no entanto, exceções. É a Literatura, na sua mais profunda acepção que, para Todorov (2012), tem um poder imenso: ela pode “nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver” (p. 76). Como a Filosofia e as Ciências Humanas, a Literatura é, para Todorov, “pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos” e, a realidade que a Literatura aspira compreender é, simplesmente, “a experiência humana” (p.77).

Os maus tratos

Maus tratos emocionais ou violência psicológica pode ser compreendido como um fenômeno caracterizado por um constante e reiterado desrespeito às mulheres. Muitas vezes sutil, se manifesta pelo desprezo, desqualificação ou depreciação de gostos, escolhas e competências da ou das mulheres. Integra o fenômeno falas, comentários ou mesmo argumentações que ridicularizam, desabonam e desacreditam a imagem da mulher ou das mulheres de forma direta ou indireta, publicamente, na presença e mesmo na ausência da ou das envolvidas. É uma violência que, em parte

considerável das vezes, abre portas para outras manifestações e formas de violência como violência física, moral, patrimonial, sexual, de acordo com Felipe (2017).

Para Mesquita Filho, Eufrásio e Batista (2011), a “discriminação e a violência contra o gênero feminino associam-se a representações distorcidas da mulher”, produzindo *estereótipos de gênero*. Em suas ponderações, os autores consideram que ao “destinar para a mulher um papel submisso e passivo, a sociedade cria espaço para a dominação masculina” e, nesse processo, “a violência constitui-se em um dos mecanismos de dominação do homem sobre a mulher, legitimado por instituições como a família e o casamento”. Para os pesquisadores ainda, são essas “visões estereotipadas e sexistas a respeito da mulher” que desempenham “importante papel na ocorrência de atitudes de abuso e violência, uma vez que o preconceito¹ pode ser observado em atitudes como antipatia e/ou hostilidade manifestadas a grupos sociais.

As narrativas e os maus tratos

Na busca por compreender se há possíveis laços entre as narrativas literárias clássicas e os *scripts de gênero*, dediquei-me a observar, inicialmente, obras como *Chapeuzinho vermelho*, *Pele de asno*, *Barba azul*, *Cinderela*, *A Bela e a fera*, *Branca de neve*, *Rapunzel*, *João e Maria*, *O patinho feio*, *A pequena vendedora de fósforos* e *A princesa e a ervilha*. A primeira percepção ao ler esses clássicos convencionados como “Literatura Infantil” é a existência de, por vezes, longo e programado sofrimento infligido a personagens frágeis, especialmente crianças e meninas ou mocinhas às vésperas de descobrirem-se mulheres.

Nas narrativas, também, arrebatadora e iminente, a morte é apresentada aos personagens – meninas, jovens, mulheres – por mães, pais, madrastas, madrinhas, irmãs, vizinhas, feras e bruxas que lhes impingem privações, dores, abandonos e, quase sempre, através de desafios, provações, escolhas, abrem a possibilidade de redenção que, não raro, é vinculada ao silêncio, ao comportamento submisso, ao casamento. Mocinhas não são capazes de salvarem-se: são resgatadas, beijadas, buscadas, encontradas, socorridas. Mocinhas não escolhem: se escondem, esperam, desaparecem de bailes, costuram, cozinham, cantam, aguardam.

Em uma obra interessante – interface entre a psicanálise e a Literatura – intitulada *Fadas no Divã* –, Diana e Mário Corso (2006) avaliaram o impacto que parte significativa dos contos clássicos produz em nossa *psique*. Ao interpretarem personagens e tramas, lançam mão de conceitos psicanalíticos para alicerçar hipóteses e, através de metáforas como “Expulsos do paraíso”, “Um lobo no caminho”, “A mãe possessiva”, “O despertar de uma mulher”, “O pai incestuoso”, “A mãe, a madrasta, a madrinha”, “Histórias de amor I: quem ama o feio, bonito lhe parece” e “Histórias de Amor III: Finais infelizes”, entre outras, o casal de autores realiza agrupamentos de narrativas nas quais esses fenômenos aparecem.

O que se pode depreender, a partir da contribuição dos estudiosos, é que há, nas narrativas, intensa presença de atitudes hoje denominadas *maus tratos emocionais*. Esses são observáveis, entre outros, em *A menina dos fósforos*, *João e Maria* e *O patinho feio* – exemplos imbatíveis de representações de abandono e desmando de adultos sobre os infantes. *Pele de asno* e *Chapeuzinho vermelho* são contos em que em

1 O preconceito é uma composição cognitiva, afetiva e comportamental, manifestado pela presença dos estereótipos que traz como resultado diversos atos discriminatórios, de acordo com Mesquita Filho, Eufrásio e Batista (2011) em artigo intitulado *Estereótipos de gênero e sexismo ambivalente em adolescentes masculinos de 12 a 16 anos*.

que se percebe ameaça de violência sexual e em *Barba azul* e *A Bela e a fera*, encontram-se modelos de abandono à própria sorte, violência velada e condenação ao desterro. A presença de maus tratos também pode ser observada quando há punições exemplares como em *Rapunzel*, que ousa relacionar-se sexualmente apesar do isolamento na torre. Punido por preterir a mulher mais velha, ao “príncipe”, encantado com a voz, aparência, solidão e longos cabelos de Rapunzel, coube errar pelo mundo, cego, como castigo.

Considerando o enfeixamento, evidenciei punições aos “desvios de caráter” que tornaram esses contos educativos, moralizantes, exemplares. Neles, assim como nas fábulas, inveja, soberba, ganância, gula, apetite sexual são desaconselhados com desfechos mal sucedidos. Observei, também, que há, em algumas das narrativas, a frequência de outras formas de violência, conformadoras de comportamentos que inibem meninas e mulheres de fazer suas próprias escolhas. Endereçando o leitor desde o início, se localiza na “moral”, implícita ou explícita, ofertada pelo desfecho, o que ocorre em *A princesa e a Ervilha*, *Barba Azul*, *Branca de Neve*, *Chapeuzinho Vermelho* e *Cinderela*, entre outras. Nas entrelinhas, no epílogo ou após o final da narrativa, o leitor é instado a pensar que “só uma princesa merece o amor de alguém”, “a curiosidade mata”, “é perigoso ser bela”, “mulheres desobedientes é que são abordadas por lobos” e que, para merecer o amor de uma fera, de um bárbaro ou príncipe, é necessário um rol de virtudes: ser bela, ter paciência, humildade, coragem, delicadeza.

E qual seria a intenção desses contos? De acordo com Darnton (1986), o objetivo das narrativas – e a presença de violência nelas – não era o de prevenir as crianças a respeito da desobediência aos pais e nem mesmo de protegê-las do contato precoce com a sexualidade adulta. Por não serem destinadas especificamente a crianças, essas narrativas “retratavam um mundo de brutalidade nua e crua” (1986, p. 29) e, desse modo, aparentemente, apenas ajudavam os habitantes de aldeias camponesas a atravessar as longas noites de inverno. Sua matéria? Os perigos do mundo, a crueldade, a morte, a fome, a violência dos homens e da natureza². Para Kehl (2006), “os contos populares, pré-modernos, talvez fizessem pouco mais do que nomear os medos presentes no coração de todos, adultos e crianças, que se reuniam em volta do fogo enquanto os lobos uivavam lá fora, o frio recrudescia, a fome era um espectro capaz de ceifar a vida dos mais frágeis, mês a mês”. Walter Benjamin (1994), no entanto, pensa que os contos eram capazes de “dar um bom conselho quando ele era difícil de obter” e podem ser considerados como ajuda preciosa “em caso de emergência”. Complementa: “Essa emergência era a emergência provocada pelo mito (BENJAMIN, 1994, p. 232).

Nomear medos, oferecer ajuda ou mesmo prevenir comportamentos são hipóteses que buscam responder a presença e impacto no imaginário infantil desses contos ainda hoje, mas não só. Ao observar a presença de maus tratos emocionais e violência em narrativas literárias – forma milenar de transmissão do conhecimento – percebemos que essas “apelam ao poder imaginativo dos pequenos ouvintes” e são capazes de conectá-las ao “elemento maravilhoso” e “à multiplicidade de sentidos que caracterizam o mito em todas as culturas e em todas as épocas, formando um “acervo comum de histórias, através do qual a humanidade reconhece a si mesma (KEHL, 2006, p. 16). Para Benjamin (1994, p. 221), “contar história sempre foi a arte de contá-la de

² Para Darnton (1986, p.26), “os contos populares são documentos históricos” que “surgiram ao longo de muitos séculos e sofreram diferentes transformações em diferentes tradições culturais” e “sugerem que as próprias mentalidades mudaram”.

novo” e “quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido”. O pesquisador acredita que é assim que “se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo”. Do oral, as histórias migraram para a forma escrita e, também por isso, produziram sua longevidade em nossa memória cultural.

Objetivos e Metodologia

Ao desenvolver, por um ano, um trabalho de restauro em uma biblioteca escolar na periferia urbana de Pelotas, pude observar meninas que, no pátio, em jogos e brincadeiras, revelavam pensamentos, sonhos, o que esperavam e o que imaginavam poder. Ali, entre outras meninas, ora com as professoras, ora sozinhas, livres dos limites da sala de aula e dos programas curriculares, ousavam explorar e usufruir da companhia umas das outras e, também, da presença/ausência dos meninos. Em diálogos repletos de palavras dúbias, as adolescentes contavam umas às outras, momentos vividos na rua, em casa, nas festas. E os enlances e desenlaces, as disputas e os enfrentamentos com outras meninas, com rapazes, familiares ou não. Esses modos de ser das meninas, explicitados em opiniões e julgamentos, evidenciaram, para mim, que a sexualidade que exerciam não era escolha, direito, desejo e, sim, a materialização do desejo do outro: o pai, o irmão mais velho, um primo, o colega, o grupo de colegas, o namorado, as outras meninas.

Percebi também, que havia “saberes” acerca delas que circulavam na escola e até mesmo em reuniões entre professores e servidores³. Saberes ou apenas suposições sobre suas vidas privadas, as consequências de suas escolhas, especialmente quando se referiam à sexualidade. Quase sempre, opiniões baseadas em estereótipos. Compreendi que, muitas vezes, por terem nascido *meninas*, a maternidade lhes é imposta: mães precoces, quando engravidam “sem querer”; cuidadoras de avós, quando são deslocadas para morar ou visitar constantemente uma familiar velhinha ou doente e, ainda, substituidoras da mãe no cuidado com os irmãos menores. E, às vezes, até como castigo, justificado na expressão “se comportou mal, engravidou”.

Da percepção de comportamentos⁴ indiciados nas observações eventuais que realizei passei ao desejo de propor saídas. O intuito era criar um modo de dialogar com as meninas, tendo como elemento de aproximação os livros de Literatura. A metodologia, então, passou de observações espontâneas para semanais e registradas e, logo que o fenômeno ficou configurado, o próximo passo foi criar formas de intervir.

Inicialmente pensei em selecionar um acervo literário que oportunizasse pensar sobre questões de gênero. Literatura, não obras paradidáticas. Focando a busca por poemas ou narrativas que sugerissem protagonismo feminino, almejava criar e propor um programa de leituras para meninas. Sonhava dialogar com elas sobre liberdade para pensar e escolher. Assim, o objetivo da pesquisa, inicialmente, foi selecionar um grupo

3 Notícias ou maledicências oriundas do bairro em que vivem e que compõem o “currículo” das meninas. Como exemplo, a precocidade da vida sexual, revelada pela manutenção de relacionamentos “firmes” desde muito cedo e um discurso desabonador vinculado à sexualidade, repleto de expressões como “Deu para quem? Aquela ali dá para qualquer um... Vai dar ou fazer doce?”, entre outras.

4 Observei que meninas entre 11 e 16 anos são expostas precocemente à linguagem destrutiva, focada na imagem/aparência de seus corpos, etnias, opções sexuais, escolhas estéticas. Observei ainda que, em parte considerável das vezes em que houve contendas, as disputas ocorrem no “corpo-a-corpo” e, ameaças, empurrões, palavrões, beliscões e outras brutalidades, substituem argumentos. Outra evidência foi que as meninas são precocemente empurradas a “revelar” sua sexualidade, a “assumir” um modo de ser e gostar de ser, perdendo o direito de circular livremente entre os grupos de meninas ou de meninos.

de livros que pudesse ser utilizado em leituras e diálogos para “emancipar” meninas, desde clássicos até escritos do século XXI.

Ao criar um programa de leituras para meninas, pretendia, também, que a liberdade para pensar e escolher fosse o meio e o fim. Assim, o grupo de textos escolhido deveria ter em comum, protagonistas cujas formas de pensar e agir extrapolassem os clássicos papéis destinados culturalmente ao gênero feminino. Busquei eleger tramas com perfis, ideias e desfechos inusitados, inteligentes, bem humorados, afetivamente incluídos e com lógicas não violentas. A pesquisa resultou, inicialmente, em uma lista de vinte e um títulos.

Desenvolvimento

A intenção de produzir prazer e pensamento – quase uma unanimidade entre os pensadores mais modernos acerca da Literatura – é, no entanto, uma raridade entre os escritos contemporâneos. Como selecioná-los? Com critérios, leitura frequente e delicadeza. É desse modo que se desenvolvem condições para o enfeixamento do que pode ser utilizado para evidenciar e produzir o desvelamento das abordagens adultas nas escritas endereçadas às crianças.

Se a Literatura não é apenas prazer estético e deve fazer pensar sobre a condição humana, a composição de um acervo de Literatura produzida para “emancipar” meninas não poderia deixar de considerar o clássico *Le petit Chaperon Rouge*. Nesse *Conto de Fadas* publicado pela primeira vez em 1697, pelo francês Charles Perrault, há um claro recado à infância e às meninas: lobos perigosos existem e se disfarçam para matar.

Os demais textos selecionados e que passaram a integrar o programa de leituras para meninas estão listados em ordem alfabética de títulos e são: *A princesa e a ervilha*, de Hans Christian Andersen; *A Zeropéia*, de Herbert de Souza; *Bem do seu tamanho*, de Ana Maria Machado; *Ceci tem pipi?* De Thierry Lenain; *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque; *Ervilina e o príncês*, de Sylvia Orthof; *Espelho*, de Suzi Lee; *Inês*, de Roger Mello e Mariana Massarani; *Mania de Explicação*, de Adriana Falcão; *Maria vai com as outras*, de Sylvia Orthof; *Nós*, de Eva Furnari; *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém; *Orie*, de Lúcia Hiratsuka; *Pandolfo Bereba*, de Eva Furnari; *Sebastiana e Severina*, de André Neves; *Selma*, de Jutta Bauer e Udo Araiza; *Teresinha e Gabriela*, de Ruth Rocha; *Uma chapeuzinho vermelho*, de Marjolaine Leray; *Vermelho Amargo*, de Bartolomeu Campos de Queirós.

Por fim, um livro de poemas intitulado *Um útero é do tamanho de um punho*, de Angélica Freitas, foi incorporado à lista, especialmente por seu título. Ele oferta, sob meu olhar, a possibilidade de pensarmos que todos, nascidos homens ou mulheres, temos punhos. Útero, só as mulheres.

Conclusão

A violência contra mulheres e meninas – representada por maus tratos emocionais ou violência psicológica – também está presente nas narrativas literárias, especialmente nos contos clássicos. Em obras fundadoras – como é o caso de *Le petit Chaperon Rouge*, há aberturas para o diálogo. Por que não fazê-lo? Entre as obras modernas, há uma profusão de oportunidades de pensar saídas inusitadas, alentadoras, emancipadoras, bem humoradas. Textos leves, nem todos, oferecem às meninas, modos plurais de viver a vida, sem tantos estereótipos e enfeixamentos.

A busca por uma Literatura para crianças e adolescentes que mencionasse personagens, tramas e desfechos inusitados, inteligentes, bem humorados, afetivamente

includentes e com lógicas não violentas foi bem sucedida. Ao reuni-los, descobri velhos novos conhecidos e pude revisitar minhas escolhas por cada uma das obras. Com o passar do tempo, percebi que outros títulos podem ser incorporados a essa inicial lista e todos esses outros podem encantar e fazer pensar.

Ao ler esses livros para meninas intenciono dizer-lhes que elas existem, não são um bando, não precisam ser iguais, têm direitos, podem expressá-los, podem fazer escolhas, não estão sozinhas. Pretendo, também, ouvir, conhecer e aprender a dialogar com elas. Proponho que lendo, questionando e reverberando internamente os dilemas propostos por estes contos, nem sempre maravilhosos, meninas podem educar-se, emancipar-se.

Referências

BENJAMIN, Walter. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994

CORSO, Diana Lichtenstein & CORSO, Mário. *Fadas no Divã: Psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DARNTON, Robert. *O grande massacre dos Gatos*. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

FELIPE, Jane. Literatura e maus-tratos emocionais contra mulheres e crianças. Palestra. Disponível em: <https://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2017/11/27/evento-aborda-a-literatura-e-os-maus-tratos-emocionais-a-mulheres-e-criancas/>

GONZAGA, Sergius. *O que delimita um clássico?* Disponível em: http://educaterra.terra.com.br/literatura/temadomes/temadomes_classicos_2.htm, 2011.

KEHL, Maria Rita. Prefácio. In: CORSO, D. & CORSO, M. *Fadas no Divã: Psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2016.

LOPES NETO, João Simões. O Negro Bonifácio. In: SCHLEE, Aldyr Garcia. *Contos gauchescos e Lendas do Sul*, de JSLN. São Leopoldo: IEL/Unisinos, 2006.

MESQUITA FILHO, M.; EUFRÁSIO, C.; BATISTAI, M. A. Estereótipos de gênero e sexismo ambivalente em adolescentes masculinos de 12 a 16 anos. *Saúde e Sociedade*. Vol. 20, Nº. 3. São Paulo, Julho/Setembro de 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902011000300003&script=sci_arttext

QUINTANA, Mario. As três moças de Encruzilhada. In: *Sapato Furado*. São Paulo: Global Editora, 1994.

TODOROV, Tzvetan. As categorias da Narrativa Literária. In: BARTHES, Roland. *Análise estrutural da Narrativa*. São Paulo: Vozes, 2013.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em Perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

VERISSIMO, Erico. *Clarissa*. Porto Alegre: Editora Globo, 1933.