

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**GÊNERO NA LITERATURA INFANTIL: A VALORIZAÇÃO DE
ALTERNATIVAS COMO POSSIBILIDADE DA
DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS**

MÁRCIO DE OLIVEIRA

**MARINGÁ
2013**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**GÊNERO NA LITERATURA INFANTIL: A VALORIZAÇÃO DE
ALTERNATIVAS COMO POSSIBILIDADE DA DESCONSTRUÇÃO DE
ESTEREÓTIPOS**

Dissertação apresentada por MÁRCIO DE OLIVEIRA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: EDUCAÇÃO

Orientadora: Dra. ELIANE ROSE MAIO

MARINGÁ
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

Oliveira, Márcio de
O482g Gênero na literatura infantil: a valorização de
alternativas como possibilidade da desconstrução de
estereótipos / Márcio de Oliveira. -- Maringá, 2013.
149 f. : il., color., figs., quadros.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Eliane Rose Maio.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

1. Educação. 2. Literatura infantil. 3. Gênero.
4. Sexualidade. 5. Estereótipos. I. Maio, Eliane
Rose, orient. II. Universidade Estadual de Maringá.
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21.ed. 823.8

AHS

MÁRCIO DE OLIVEIRA

**GÊNERO NA LITERATURA INFANTIL: A VALORIZAÇÃO DE
ALTERNATIVAS COMO POSSIBILIDADE DA DESCONSTRUÇÃO DE
ESTEREÓTIPOS**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Eliane Rose Maio (Orientadora) – UEM

Prof.^a Dr.^a Patrícia Lessa dos Santos – UEM

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina – UNESPAR

29 de novembro de 2013

Dedico este trabalho:

À minha mãe – **Nilza Joana Gabriel de Oliveira** – e ao meu pai – **Cláudio de Oliveira** – que me ensinaram com a vida qualidades como o compromisso, responsabilidade, honestidade e bondade. Agradeço, ainda, o fato de não medirem esforços para que meus objetivos fossem alcançados.

Aos meus irmãos – **Marcelo de Oliveira, Murilo de Oliveira e Marcos de Oliveira** pelo incentivo.

A todos e a todas que, de maneira direta ou indireta, contribuíram com o meu processo de formação.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora – Professora Doutora *Eliane Rose Maio* – por me ensinar a pesquisar, buscar, estudar, compartilhar conhecimentos. Mais do que uma orientadora, uma companheira. Agradeço-lhe aos ótimos momentos de conversas, trocas de informações e experiências de aprendizagem. Por ter me apresentado com entusiasmo e cientificidade uma teoria que procura diminuir qualquer forma de preconceito.

Aos/Às professores/as que pude ter contato neste processo de formação. De alguma forma, todos e todas, fazem parte da minha identidade profissional.

Às professoras Doutoras *Ivana Simili*, *Patrícia Lessa dos Santos* e *Constantina Xavier Filha* e ao professor Doutor Adão Aparecido Molina pelas valiosas contribuições, colaborando para meu crescimento acadêmico.

A todas as professoras e coordenadoras que se dispuseram a contribuir para este trabalho por meio de sua participação, pelo acolhimento, pelo tempo dispensado e pelas memórias compartilhadas.

Ao meu amigo *Reginaldo Peixoto*. Companheiro de estudos, palestras, viagens, eventos... Obrigado por contribuir tão rica e prontamente para a elaboração deste. Além de muito conhecimento, ganhei um amigo-irmão no processo de realização desta dissertação.

Ao meu amigo *Adalberto Ferdnando Inocêncio* pelas contribuições. Sou grato ao apoio, ajuda e incentivo. Aqui, embora sem mencionar, agradeço a todos/as amigos/as que participaram e participam da minha vida acadêmica.

Aos/Às integrantes do NUDISEX (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual), em especial *Daniele Oliveira*, *Cléber Popov*, *Ariane Tagliacolo*, *Larissa Kühl*, *Luciene Mochi* pelas discussões, apontamentos e debates.

OLIVEIRA, Márcio de. **GÊNERO NA LITERATURA INFANTIL: A VALORIZAÇÃO DE ALTERNATIVAS COMO POSSIBILIDADE DA DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS.** 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Eliane Rose Maio. Maringá, 2013.

RESUMO

A Literatura Infantil apresenta papéis de construção de estereótipos que são categóricos no que diz respeito à sexualidade de uma criança. Porém, existe, também, a Literatura Infantil que rompe com os padrões tradicionais de reprodução dos estereótipos. Vemos, então, a Literatura como uma roupagem do discurso. Neste sentido, esta dissertação teve como objetivo geral a análise das vozes de professoras e coordenadoras de 10 (dez) instituições educativas do município de Maringá/Paraná. Como objeto de estudo analisamos estereótipos – relacionados ao Gênero e às Sexualidades – encontrados em alguns livros bem como buscamos saber como são realizadas as práticas de trabalho pedagógico, por meio da voz de professoras e coordenadoras. Para alcançarmos os resultados perpassamos por um caminho de problematizações que versaram sobre a história da Literatura e da Literatura Infantil, para entender os estereótipos de Gênero. Discorremos acerca da formação de professores e professoras também para ressaltar que para o trabalho com Gênero torna-se válida formação profissional continuada acerca dos temas. Como metodologia, utilizamos a pesquisa teórica e a de campo. Esta última foi efetivada por meio de questionários aplicados para dez professoras da Educação Infantil e dez coordenadoras do mesmo nível de ensino. Nossos exames críticos percorrem a Análise de Conteúdo de Bardin. Baseamo-nos nos campos teóricos que se aproximam dos Estudos Culturais com Britzman e Silva; bem como os Estudos de Gênero com Louro e os pressupostos foucaultianos. Como resultados inferimos que tanto as professoras quanto as coordenadoras ainda não se apresentam preparadas pedagogicamente para as discussões acerca de Gênero e Sexualidades nas escolas de Educação Infantil, por meio do trabalho com Literatura Infantil.

Palavras-chave: Educação. Literatura Infantil. Gênero. Sexualidades. Estereótipos.

OLIVEIRA, Márcio de. **GENDER IN CHILDREN'S LITERATURE: ALTERNATIVES TO TOPPLE STEREOTYPES.** 149 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Eliane Rose Maio. Maringá, 2013.

ABSTRACT

As far as sexuality is concerned, Children's Literature displays roles that build up categorical stereotypes. However, there is also the Children's Literature that breaks with the traditional patterns of reproduction of stereotypes. In this sense we regard literature as a tool which the discourse has at its service. This dissertation then aims chiefly at analyzing the opinions of teachers/coordinators from ten educational institutions in Maringá – Paraná (Brazil). Our prime focus was on stereotypes – those concerning gender and sexuality – found in some didactic material; furthermore, we tried to fathom out how the pedagogical approaches are applied in such institutions. In order to meet our main goal with this text, we took notice of some discussions with reference to the history of Literature and Children's Literature as well, given that we sought a broad grasp of gender stereotypes. Another issue worth of attention was the formation/preparation of teachers, which in our view warrants a continuing formation on the theme of gender. Our methodology consisted of theoretical and field research (the latter made use of questionnaires to ten elementary school teachers/coordinators). Our critique followed suit Bardin's Subject Analyses, as well as the theories affiliated with Britzman and Silva's Culture Studies; in addition, we based our work on Gender Studies from Louro, and also on Foucault's presuppositions. In conclusion we inferred that, when it comes to Children's Literature, neither the teachers nor the coordinators are pedagogically apt to discuss gender and sexuality in their schools.

Key-words: Education. Children's Literature. Gender. Sexuality. Stereotypes.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. EDUCAÇÃO INFANTIL, GÊNERO E SEXUALIDADES: ARGUMENTOS PARA A DISCUSSÃO	14
2. LITERATURA E LITERATURA INFANTIL	20
2.1. O que é, afinal, Literatura?	21
2.2. O caráter Infantil da Literatura	27
3. QUEBRANDO ESTEREÓTIPOS	38
3.1. Algumas novas histórias.....	53
4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA	67
4.1. Formação de professores/as para educação sexual: uma visão possível	73
5. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO: A BASE DE NOSSA INVESTIGAÇÃO	80
5.1. O contexto da pesquisa.....	82
5.2. O perfil das participantes: com quem estamos lidando?	84
5.3. Procedimentos metodológicos.....	85
6. AS PROFESSORAS RESPONDEM: CONVERSANDO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADES.....	91
6.1. Formação docente e Literatura Infantil	92
6.2. Temas mais trabalhados na Literatura Infantil.....	94
6.3. A Literatura Infantil e o desenvolvimento dos/as alunos/as de acordo com as professoras.....	98
6.4. Gênero e Sexualidades na Literatura Infantil na visão das professoras.....	101
6.5. Gênero e Sexualidades: percepção das professoras	105
6.6. Estereótipos na Literatura Infantil: a (in)visibilidade docente.....	106
6.7. Uma visão geral sobre as contribuições das professoras	110

7. AS COORDENADORAS RESPONDEM: CONVERSANDO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADES	113
7.1. Formação e Literatura Infantil.....	113
7.2. Temas mais trabalhados na Literatura Infantil.....	117
7.3. A Literatura Infantil e o desenvolvimento dos/as alunos/as na visão das coordenadoras	121
7.4. Gênero e Sexualidades na Literatura Infantil: perspectivas de um ponto de vista de coordenação pedagógica.....	123
7.5. Gênero e Sexualidades: percepção das coordenadoras.....	126
7.6. Estereótipos na Literatura Infantil: a (in)visibilidade docente de acordo com as coordenadoras	128
7.7. Uma visão geral sobre os discursos das coordenadoras	130
8. PALAVRAS FINAIS DESTE TRABALHO	133
REFERÊNCIAS.....	137
APÊNDICES	146
ANEXOS	149

INTRODUÇÃO

Temos consciência de que são muitos os temas escolhidos para debate neste trabalho. Porém, não pretendemos esgotar tais temas, para chegar a uma conclusão, mas apresentar algumas discussões pertinentes à Literatura Infantil, às relações de Gênero¹, às Diversidades Sexuais em seus laços com os estereótipos de modos de meninos e meninas (bem como homens e mulheres) agirem ou se comportarem, com o objetivo de questionar, pensar, refletir acerca destas temáticas.

A trajetória até chegarmos a este trabalho não foi pequena. Talvez a paixão sobre a Literatura Infantil tenha sido despertada ainda na época da infância, com as ótimas histórias contadas, lidas, escritas. Dessa forma, a escolha do tema se deu por uma porção de situações. Dentre tais situações, a maior é a nossa paixão do autor e da orientadora deste trabalho sobre os temas ligados a Gênero. Ainda na época da graduação, juntamente com a orientadora deste trabalho, escrevemos inúmeros artigos que retrataram os temas de Gênero, Sexualidade, Diversidade Sexual etc. Desde então, a vontade e o tesão em escrever sobre tais assuntos ajudaram na escolha desta proposta. Vale ressaltar ainda que os bons livros de Literatura Infantil que abarcam os temas de Gênero também contribuíram para a escolha da temática norteadora desta dissertação.

Quando nos propusemos à realização deste trabalho, lembramo-nos de Xavier Filha (2009a, p. 21) quando aponta que suas práticas são de “desacomodação na discussão da interface entre sexualidade, gênero e educação”. Nesse mesmo sentido, queremos incomodar, ou seja, extrair do comum várias ideias naturalizadas, postas como verdades absolutas, que constituem os discursos nas instituições escolares. Tais ideias poderão ser facilmente observadas no decorrer deste escrito: heteronormatividade, amor romântico, estereótipos de Gênero etc. Estes foram os pontos que nos propomos a discutir que vão à contramão dos discursos conservadores, machistas e sexistas.

¹ Utilizamos a categoria Gênero com a inicial maiúscula para pontuarmos que se trata de um termo de destaque em nosso trabalho. Neste mesmo sentido, utilizamos Sexualidades.

Com este escrito apresentamos narrativas que se apresentam contra o discurso de “justificar as exclusões do presente pelo discurso do ‘sempre foi assim’” (LESSA, 2007, p. 03). Nesse sentido, propusemo-nos apresentar uma desconstrução do que vem sendo apresentado nas escolas (na maioria delas, pelo menos), por meio da Literatura Infantil como verdades e necessidades para uma padronização imposta socialmente; padronizações que dizem respeito às formas de viver de meninos e meninas, como por exemplo, quando é enfatizada a uma criança ter necessariamente que gostar de um tipo de brinquedo, ou de uma cor de roupa, ou ainda ter que se sentir atraída, obrigatoriamente, por alguém do sexo/gênero oposto ao seu quando a atração afetivo-sexual se fizer presente.

Nem sempre a nossa sociedade esteve, no quesito Sexualidades, da forma como se encontra hoje, no século XXI: Havia certa repressão às práticas que chamamos de desviantes da norma, mas ao mesmo tempo havia discursos em inúmeros lugares distintos sobre o sexo. Foucault (1988, p. 9) aponta que

[...] no início do século XVII ainda vigorava uma certa franqueza. As práticas não procuravam o segredo; as palavras eram ditas sem reticência excessiva e, as coisas, sem demasiado disfarce; tinha-se com o ilícito uma tolerante familiaridade. Eram frouxos os códigos da grosseria, da obscenidade, da decência, se comparados com os do século XIX. Gestos diretos, discursos sem vergonha, transgressões visíveis, anatomias mostradas e facilmente misturadas, crianças astutas vagando, sem incômodo nem escândalo, entre os risos dos adultos: os corpos “pavoneavam”.

Foucault (1988) apresenta uma realidade social do século XVII na qual os discursos sobre sexo (entendemos por Sexualidades) eram propagados abertamente entre adultos/as e crianças. No entanto, para o autor “denominar o sexo seria, a partir desse momento, mais difícil e custoso” (FOUCAULT, 1988, p. 23). Isso porque nesse período surgiram as regras de decência, que “provocou, provavelmente, como contra efeito, uma valorização e uma intensificação do discurso indecente” (FOUCAULT, 1988, p. 24).

Neste sentido, uma linearidade foi construída nos discursos sobre o sexo – ou sobre as Sexualidades – no decorrer dos últimos quatro séculos. Vimos, então, que século XVII, como Foucault (1988) analisa, o sexo era falado

abertamente, mas a partir do fim desse período, as regras de decência entraram em cena. Nesse movimento, juntamente com as regras de decência, as confissões se tornaram estratégias que expunham as falas sobre sexo em evidência. Era necessário que “a confissão [por parte dos/as fiéis da igreja católica] fosse completa: posição respectiva dos parceiros, atitudes tomadas, gestos, toques, momento exato do prazer – todo um exame minucioso do ato sexual em sua própria execução” (FOUCAULT, 1988, p. 24-25). Essa atividade ganha ênfase com a Contra-Reforma que “se dedica, em todos os países católicos, a acelerar o ritmo da confissão anual” (FOUCAULT, 1988, p. 25).

Já no século XVIII, existiu o que Foucault (1988, p. 31) chamou de “polícia do sexo: isto é, necessidade de regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição”. Neste momento, também, “os governantes percebem que não têm que lidar simplesmente com sujeitos, nem mesmo com um “povo”, porém com uma “população”” (FOUCAULT, 1988, p. 31). Era preciso analisar “a taxa de natalidade, a idade do casamento, os nascimentos legítimos e ilegítimos, a precocidade e a frequência das relações sexuais [...]” (FOUCAULT, p. 1988, p. 32). Nessa trajetória histórica, o assunto Sexualidades passou por inúmeras ressignificações.

Lembramos que não é nosso objetivo traçarmos a história da sexualidade, visto que Michel Foucault já o fez em obras memoráveis², porém, utilizamos sua fala para compararmos épocas passadas com a atual.

Dessas dimensões históricas acerca das sexualidades apresentadas, sobretudo por Michel Foucault extraímos nosso objeto de estudo, ou seja, a análise das questões de Gênero na Literatura Infantil entre docentes de Educação Infantil. Dessa maneira, este trabalho teve como objetivo principal a análise das vozes de professoras e coordenadoras de dez (10) instituições educativas do município de Maringá (Estado do Paraná-Brasil) a respeito dos temas de Gênero na Literatura Infantil. Nossos questionamentos foram: as professoras e coordenadoras dão importância para assuntos de Gênero e Sexualidades quando trabalham Literatura Infantil? Como percebem os

² Como exemplos podemos citar dois livros intitulados *História da Sexualidade*, cujo primeiro volume leva o subtítulo de *A vontade de saber* (1988) e o segundo volume leva o título de *O uso dos prazeres* (1984).

estereótipos ligados a Gênero presentes nas Literaturas Infantis? Quais as concepções e/ou representações das educadoras/coordenadoras sobre a Literatura Infantil e seus usos pedagógicos?

Para cumprir nossos objetivos nos valem de uma ampla pesquisa teórica, levantando parte da Literatura existente acerca dos temas aqui investigados (Literatura Infantil, estereótipos, Gênero, Sexualidades). Essa primeira etapa do procedimento metodológico trouxe, então, hipóteses das pesquisas já realizadas. Daí originou também experiência da realidade vivida, por meio da pesquisa de campo que apresentaremos adiante.

Na efetivação do objetivo maior perpassamos por um caminho de construção de ideias. Desse percurso das ideias foi possível uma pesquisa de campo por meio da aplicação de um questionário às participantes, bem como análise de histórias sobre a desconstrução de estereótipos de Gênero, para apresentar uma forma de trabalho que enfoca a pluralidade sexual e de Gênero. Entendemos, ainda, que todo tipo de texto é marcado por questões ligadas a Gênero, bem como Etnia, Classe Social etc.

Escrevemos sobre a história da Literatura e o cenário de surgimento da Literatura Infantil, para podermos entender as suas especificidades. Desse modo, na primeira seção de nosso trabalho discutimos a Literatura e Literatura Infantil, com o intuito de apresentar algumas características que compõem esses artefatos culturais.

A segunda seção tem por objetivo apresentar histórias infantis que apresentam um caráter de desconstruir estereótipos firmados em nossa sociedade. As histórias são: “Até as princesas soltam pum” de Ilan Brenman e Ionit Zilberman (2008); “A Princesa Sabichona” de Babette Cole (2004); “Menino brinca de boneca?” de Marcos Ribeiro (2011); “Ceci tem pipi?” de Thierry Lenain (2004); “Príncipe Cinderelo” de Babette Cole (2000) e “Por que meninos têm pés grandes e meninas têm pés pequenos?” de Sandra Branco (2010). Para atingirmos esse objetivo, como ponto de partida fizemos a análise de algumas histórias infantis consideradas clássicas³ na Literatura Infantil, até

³ A Bela e a Fera (HOLLIDAY, 2012); Branca de Neve e os Sete Anões (GRISOLINA, 2000a); Cinderela (GRISOLINA, 2000b); A Bela e a Fera (GRISOLINA, 2000c), por exemplo.

chegarmos a alguns títulos que podiam auxiliar no trabalho de professores/as na desconstrução de padronizações culturais.

Na terceira seção apresentamos uma discussão acerca da formação de professores/as. Neste momento, discorremos por algumas características sobre a formação docente, bem como a formação para o trabalho com as Sexualidades e o Gênero dentro das instituições escolares.

A quarta seção apresenta a metodologia de execução da pesquisa de campo. Para a realização desta seção, chamamos a atenção para a maneira a qual foi preparada e elaborada a pesquisa que transcorreu em dez (10) escolas que atendem a Educação Infantil no município de Maringá/PR. A escolha das escolas adotou como critério a abrangência de diversas regiões da cidade (área central e periférica), bem como levou em consideração dados de escolas públicas e particulares, religiosas e laicas. Foram entrevistadas dez (10) professoras e dez (10) coordenadoras, ou seja, uma profissional de cada área para cada instituição de ensino.

A quinta seção aponta os resultados e análises sobre o questionário que foi aplicado às professoras que atuam na Educação Infantil das escolas investigadas.

Em nossos questionários elencamos perguntas relacionadas a temas de formação inicial para o trabalho com a Literatura Infantil, bem como a necessidade e importância deste trabalho. Como complemento, também, questionamos acerca da presença (ou não) de discussões sobre Gênero na Literatura Infantil.

A sexta seção elenca as análises das respostas obtidas pelas dez (10) coordenadoras pedagógicas que atenderam a nossa solicitação.

Após este percurso indicado, expomos algumas considerações finais, não no sentido de esgotar este estudo, mas no sentido de vincularmos as ideias e discussões que organizamos neste momento de pesquisa, bem como as referências que utilizamos.

1. EDUCAÇÃO INFANTIL, GÊNERO E SEXUALIDADES: ARGUMENTOS PARA A DISCUSSÃO

Esta seção apresenta alguns apontamentos acerca de temas que constituem o objeto de discussão deste trabalho. Aprofundamo-nos em algumas temáticas visto que alguns questionamentos se tornam necessários: Educação Infantil – qual a necessidade da Educação Infantil? Essa modalidade ajuda no desenvolvimento das crianças? –, Gênero – qual a definição? O Gênero é uma categoria biológica, social ou cultural? – e Sexualidades como questão política.

A escolha pela Educação Infantil vem ao encontro com o que alguns/mas pesquisadores/as têm apontado sobre esse período escolar. Curi e Menezes-Filho (2006, p. 01) escrevem que “pesquisadores [e pesquisadoras] têm constatado que o aprendizado é mais fácil no início da infância do que mais tarde”, ainda apresentam que “nutrição e estímulos cognitivos no início da vida são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades no longo prazo”. Dessa forma, torna-se importante ressaltar aspectos desse momento vivenciado por crianças pequenas.

Nesta seção iniciamos com os escritos de Campos (1997) para apresentar algumas pesquisas, com a finalidade de tratarmos da interferência da Educação Infantil nas séries seguintes. Nossos estudos estão pautados na Educação Infantil visto que acreditamos que as crianças que usufruem desse estágio de ensino apresentam melhor desenvolvimento nas fases escolares. Campos (1997) nos leva a assumir tal posição quando escreve um artigo intitulado *Educação Infantil: o debate e a pesquisa*, apresentando os resultados de estudos realizados na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos, bem como pesquisas realizadas no Brasil.

Como resultado de suas investigações, Campos (1997, p. 113) aponta que a “educação de crianças pequenas talvez seja uma das áreas educacionais que mais retribuam à sociedade os recursos nela investidas”. Para chegar a tal conclusão, apresenta resultados de diversas pesquisas. Uma dessas foi realizada por Bronfenbrenner nos Estados Unidos no ano de 1974, onde se constatou a importância da família nos programas de intervenção

“para garantir a permanência dos efeitos positivos” (CLARK, 1988 *apud* CAMPOS, 1997, p. 116).

Outro trabalho apresentado é um que foi realizado no início da década de 1980 por uma instituição chamada *Consortium of Longitudinal Studies* dos Estados Unidos. Foi publicado um volume com “quatorze estudos de acompanhamento de crianças egressas de programas pré-escolares da década de 60” (CLARK, 1988 *apud* CAMPOS, 1997, p. 117). As crianças que foram investigadas já estavam com idades entre oito e dezoito anos, quando foi divulgado que estas “apresentavam um autoconceito mais positivo, expectativas mais realistas sobre suas possibilidades profissionais e manifestavam maior orgulho sobre seus êxitos do que as demais” (CLARK, 1988 *apud* CAMPOS, 1997, p. 117).

Campos (1997) ainda escreve que Osborn e Milbank no ano de 1987 publicaram os resultados de sua investigação realizada na Grã-Bretanha. Os estudiosos acompanharam treze mil crianças nascidas no mês de abril do ano de 1970. Como resultados, aos cinco anos de idade, as crianças que “havam frequentado maternais (*nursery school*) apresentavam melhor desempenho em linguagem do que as demais” (CLARK, 1988 *apud* CAMPOS, 1997, p. 118). Mais tarde, aos dez anos de idade, os resultados em comunicação dessas crianças “eram melhores e as crianças que haviam frequentado outro tipo de pré (*hall playgroups*) obtinham melhores resultados em matemática” (CLARK, 1988 *apud* CAMPOS, 1997, p. 118).

No Brasil, Jovelina Dantas publicou um estudo em 1979, de pesquisas realizadas na Paraíba. Para efetivar sua análise contou com noventa crianças em idade pré-escolar de bairros carentes. Mostrou que tanto as crianças do grupo experimental quanto as do grupo de controle apresentaram – ao final da investigação – progressos em suas capacidades cognitivas, porém, o grupo de experimento apresentou melhor “domínio de sequência temporal e solução de problemas” (DANTAS, 1979 *apud* CAMPOS, 1997, p. 123).

Outro estudo realizado no Brasil é o de Rose Neubauer da Silva e Yara Lúcia Espósito (1995). Avaliaram a cognição de 3.600 crianças no Estado de São Paulo e averiguou que elas “sem pré-escola realizam um progresso maior no prazo considerado, mas sempre atingindo patamares mais baixos do que as

crianças egressas da pré-escola” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 1995 *apud* CAMPOS, 1997).

Campos (1997), ao examinar essas investigações descritas aqui apresentou algumas conclusões sobre esses estudos. Escreve que

[...] torna-se clara a importância que a educação pré-escolar pode desempenhar na democratização da educação, democratização essa que exige a superação dos índices obscenos de fracasso escolar verificados em um país como o Brasil. Nesse sentido, o que parece mais indicado é uma compatibilização das metas relativas à melhoria da qualidade do ensino básico em relação às metas de expansão e melhoria da qualidade da educação pré-escolar (CAMPOS, 1997, p. 124).

Assim, tornam-se importantes reparos feitos à Educação Infantil, visto que é uma etapa bastante necessária e que proporciona melhores desenvolvimentos às crianças escolarizadas. Como analisado por Campos (1997), os investimentos aplicados à Educação Infantil talvez sejam os recursos mais bem aproveitados e que retribuem de melhor forma à sociedade.

Outros dois assuntos que são objetos de nossa discussão são Gênero e Sexualidades. Embora não seja nosso objetivo discuti-los de forma longa, acreditamos ser necessário delinear algumas ideias e considerações a respeito destes termos.

Com efeito, Xavier Filha (2009c, p. 72) destacando algumas características das Literaturas Infantis, afirma que elas “produzem significados, ensinam determinadas condutas às meninas e aos meninos e instituem a forma adequada e “normal” para a vivência da sexualidade e da feminilidade ou masculinidade”.

Em concordância com a autora, defendemos que não existe o que é “normal” ou “anormal” quando tratamos de Gênero. Sabemos que as construções do Gênero são realizadas em processos não lineares. Meyer (2010, p. 16) afirma que “gênero aponta para a noção de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico”. Aponta, também, que esse processo “nunca está finalizado ou completo” (MEYER, 2010, p. 16).

Meyer (2010, p. 17) diz que “[...] como nascemos e vivemos em tempos, lugares e circunstâncias específicos, existem muitas e conflitantes formas de definir a feminilidade e a masculinidade”. Dito isto, entendemos que existem várias maneiras de se viver a masculinidade e a feminilidade. Logo, entendemos como uma concepção simplista, a afirmação que existe uma única noção de homem ou mulher. Em uma concepção binária acerca do tema, a autora observa que

[...] o conceito de gênero propõe [...] um afastamento de análises que repousam sobre uma ideia reduzida de papéis/funções de mulher e de homem, para aproximar-nos de uma abordagem muito mais ampla que considera que as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou resignificação (MEYER, 2010, p. 18).

Como se nota, não existe um único papel para homem ou mulher; essas categorias vão além de papéis fixos e funções determinadas. Além do mais, as concepções de masculinidade e feminilidade estão em todos os momentos da dinâmica social, cheias de novas definições, significados, possibilidades. Nesse sentido, lembramos as obras de Simone de Beauvoir (1980a; 1980b) intituladas *O Segundo Sexo* (v.1 e v.2) sobre a ideia de que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade [mas sim] o conjunto da civilização” (BEAUVOIR, 1980b, p. 09). Acrescenta ainda, que “todo ser humano do sexo feminino não é, portanto, necessariamente mulher; cumpre-lhe participar dessa realidade misteriosa e ameaçada que é a feminilidade” (BEAUVOIR, 1980a, p. 07). Dessa forma, avaliamos que ninguém nasce homem, mas se torna homem, por meio de suas relações, aspectos culturais, históricos, sociais.

Salih (2012, p. 67) faz uma análise das teorias de Judith Butler em seu livro *Judith Butler e a Teoria Queer*. Nas palavras da autora,

Butler se afasta da suposição comum de que sexo, gênero e sexualidade existem numa relação necessariamente mútua, de modo que se, por exemplo, alguém é biologicamente fêmea, espera-se que exiba traços “femininos” e (num mundo heteronormativo, isto é, num mundo no qual a heterossexualidade é considerada a norma) tenha desejo por homens. Em vez disso, Butler declara que o gênero é “não natural”.

Depreende-se, portanto, que não existe necessariamente uma relação entre o corpo de uma pessoa e o seu gênero. Mais uma vez notamos que o Gênero é construído social e culturalmente.

Outra importante estudiosa do tema, Louro (2001, p. 09) debate ideias importantes e que servem para embasar o que foi dito acerca de Gênero. Afirma que “as muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres [...] são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente”. Essas características são, também, “renovadamente, reguladas, condenadas ou negadas” (LOURO, 2001, p. 09). Isso nos faz pensar mais uma vez que o Gênero – assim como as Sexualidades – é construído de forma social e cultural, nunca estando estável ou sendo fixo.

Tratando de Sexualidades, Louro (2001, p. 11) discute que “a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política [...] é “aprendida”, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos”. Weeks (2001, p. 39) faz menção às Sexualidades quando diz que “[...] é, entretanto, além de uma preocupação individual, uma questão claramente crítica e política, merecendo, portanto, uma investigação e uma análise histórica e sociológica cuidadosas”. Logo, é percebida, novamente, a característica de construção e reconstrução da noção de Gênero e de nossas Sexualidades.

Contudo, defendemos ainda, amparados em Felipe (2009, p. 47) que “gênero e sexualidade são conceitos indissociáveis, vinculados às relações de poder entre os indivíduos e grupos sociais. Não é possível discutir um sem referir o outro”. Desse modo, é interessante analisar as relações entre homens e mulheres quando o assunto é também a Educação, visto que essas relações são sempre de poder e estão ligadas à vida em sociedade.

Nesse sentido, diante dessa exposição de argumentos, apresentamos, na próxima seção, algumas características da Literatura e da Literatura Infantil. Esses atributos versam sobre o fato de entendermos a Literatura como uma construção de palavras e significados e, ainda, como um material histórico. Apresentamos esses materiais como comuns no cenário educativo utilizados por professores e professoras no processo de alfabetização e em outras atividades.

2. LITERATURA E LITERATURA INFANTIL

Esta seção apresenta questões ligadas à Literatura (Literatura como engenharia de palavras, produtora de sentidos, relacionada com a escrita) e, também, Literatura Infantil (relação com a infância e seu conceito, relação com as crianças etc.).

O ato da leitura, ou de ouvir histórias, é primordial para que nos tornemos pessoas críticas, ou seja, para que façamos uma leitura da sociedade de uma forma que percebamos suas ambivalências, processos de subversão e exclusões. Desse modo, acreditamos ser importante realizar um estudo acerca do tema que acompanha a vida da maioria das pessoas desde a sua inserção no mundo.

No entanto, esse processo não se dá de forma equânime a todos os públicos. E quanto aos/às analfabetos/as? Abramovich (1997, p. 22) acredita que “ouvir histórias não é uma questão que se restrinja a ser alfabetizado ou não [...]. Afinal, adultos também adoram ouvir uma boa história, passar noites contando causos, horas contando histórias pelo telefone”. Nesse mesmo sentido, Meireles (1984, p. 19) discorre que “os iletrados possuem a sua Literatura. Os povos primitivos [...] alheios às disciplinas de ler e escrever, nem por isso deixam de compor seus cânticos, suas lendas”. Dessa forma, a Literatura não pode se resumir, de forma alguma, a um elemento presente no cotidiano de indivíduos de pouca idade, nem mesmo aos indivíduos que são alfabetizadores, ao passo que nestes e naqueles, ocupa posição primordial no desenvolvimento de seu imaginário.

Acreditamos que o primeiro contato de leitura “formal” que a maioria das pessoas tem, é feito por meio da Literatura Infantil⁴. Utilizamos o termo “formal” para nos remetermos à leitura regrada, com diferenciações entre letras, com junção de sílabas etc.

Preocupados com a dimensão da Literatura Infantil, procuramos efetuar uma discussão capaz de suscitar algumas de suas problemáticas. Pensamos

⁴ Por conta do objetivo do presente trabalho utilizaremos o termo genérico “Literatura Infantil” para nos referirmos às obras destinadas aos/às não adultos/as, para que não tenhamos que delimitar “Literatura Infantil”, “Literatura Infanto-juvenil” ou “Literatura Juvenil”.

que por ser um dos modos que a criança se insere no mundo da leitura, a Literatura Infantil merece a nossa atenção, Isso porque da forma com a qual é conduzida, pode levar uma criança a amar o ato de ler, ou simplesmente abominá-lo.

Aqui discutimos algumas questões que estão relacionadas à Literatura Infantil, que são: o que significa Literatura? E Literatura Infantil? Como esta última é utilizada na escola? As crianças são ensinadas a entrar nesse mundo que pode juntar ao real, o mundo da fantasia? Lembramos, também, que priorizamos a Literatura Infantil brasileira, visto que este trabalho tem como objeto de análise as relações e práticas escolares que vêm acontecendo em nosso país.

Para isso, *a priori*, realizamos alguns levantamentos bibliográficos não para esgotar as possibilidades de estudo desse tema, mas sim para aproximar mais desse universo que configurará nosso objeto de estudo. Não pretendemos, de forma alguma, proporcionar respostas às questões expostas ou tratá-las de forma acabada. Visamos, pelo contrário, a proposição de um olhar disposto à análise crítica, voltado à forma com que elas estão organizadas.

Para a composição desta seção utilizamos ideias e metodologias de autores/autoras que veem a Literatura e Literatura Infantil como um instrumental para o pensamento que ajuda os homens e as mulheres no relato e na partilha de suas experiências, bem como auxilia o trabalho dos/as professores/as. Essa utilização se dá pelo fato de concordarmos com as ideias desses/as autores/as, são eles/as: Abramovich (1997), Cadermatori (1986), Zilberman (1985; 2008), Soares (2001), Meireles (1984), Cervera (1991), dentre outros/as.

2.1. O que é, afinal, Literatura?

Antes de adentrarmos no tema Literatura Infantil, temos que entender o que é Literatura. Para o desenvolvimento de nosso estudo, defendemos que a Literatura Infantil é uma “ramificação” da Literatura geral. Entre os/as

autores/as que embasam teoricamente este trabalho, iniciamos com as ideias de Souza (2010, p. 09). A autora nos aponta que,

[...] literatura é, antes de tudo, engenharia de palavras. [...] Ela nasce da necessidade de os homens [e as mulheres], desde as origens, registrarem e compartilharem suas experiências, fantasias e, mais do que isso, valores e ensinamentos, transmitindo-os para as gerações vindouras.

Para Souza (2010), a Literatura surgiu muito antes dos códigos escritos serem desenvolvidos. A Literatura, então, não é algo que surgiu no século XXI. Mas, é um material riquíssimo que nasceu há muito tempo, com o objetivo de comunhão, no sentido da palavra: tornar comum, ou seja, a Literatura serviu, e ainda serve, para socializar com as futuras gerações os seus valores, ensinamentos e conhecimentos. Vale ressaltar, também, que Desse modo, esse artefato surge por meio dos contos orais. Souza (2010, p. 09) discute que “a literatura existiu antes mesmo da invenção dos códigos escritos, quando os homens [e as mulheres] só possuíam o recurso da oralidade para estabelecer comunicação [...] uns com os outros”. Nessa perspectiva, inferimos que a Literatura começou, primeiramente, com as ações verbais.

Outra discussão que achamos interessante acerca da Literatura e que completa a ideia anterior, é a que Zilberman (2008, p. 07) faz em *Teoria da Literatura I*. A autora infere que “o termo Literatura provém de *littera*, “letra”, em latim, o que assinala sua relação com a escrita”, podendo ser relacionada à imprensa ou arte de escrever. Estendendo as suas contribuições, Zilberman (2008, p. 08, grifos do original) ainda afirma que,

[...] os primeiros produtos literários do Ocidente, como a *Ilíada* e a *Odisséia*, poemas épicos atribuídos a Homero e que circularam na Grécia desde o século VIII a. C., foram difundidos oralmente, declamados em ocasiões festivas por profissionais chamados de *rapsodos* ou *aedos*. O mesmo ocorreu na Idade Média, quando foram elaboradas epopeias como a *Canção de Rolando* ou o *Poema do Cid*, cujos autores são desconhecidos.

Com isso, percebemos, em primeira instância, que para Zilberman (2008, p. 08), a Literatura tem relação com a escrita e, depois, ela surgiu como conotação oral. Logo, é necessário prestarmos atenção ao definir o seu material, “tendo de ser utilizado com ressalvas para não excluir as ricas manifestações poéticas de exclusiva circulação oral”.

Preferimos, então, aos referir à Literatura, buscar os materiais orais e escritos por conta da importância da oralidade no surgimento das construções literárias para, desse modo, não deixar excluída nenhuma elaboração literária neste estudo.

Para darmos mais corpo às nossas discussões, concordamos com Meireles (1984, p. 19) quando diz que “Literatura [...] não abrange, apenas, o que se encontra escrito, se bem que essa pareça a maneira mais fácil de reconhecê-la, talvez pela associação que se estabelece entre “literatura” e “letras””. Com isso, reiteramos que as vias orais também designam o fenômeno literário. Nesse sentido, ainda traz para discussão o fato de que

[...] o negro na sua choça, o índio na sua aldeia, o lapão metido no gelo, o príncipe em seu palácio, o camponês à sua mesa, o homem [e a mulher] da cidade em sua casa, aqui, ali, por toda parte, desde que o mundo é mundo, estão contando uns aos outros o que ouviram contar, o que lhes vêm de longe, o que serviu a seus antepassados, o que vai servir a seus netos, nesta marcha da vida (MEIRELES, 1984, p. 48-49).

Em outras palavras, desde sempre o ato de contar, reproduzir, expor as histórias, lendas, contos, fábulas, existiu. Nos diversos lugares e nas diversas épocas, os/as mais velhos/as sempre ensinaram por meio das anúncias orais. Desse modo, houve – e ainda há – a propagação dos valores, costumes, ensinamentos de determinados grupos sociais. Vale ressaltar que a imprensa não inutilizou os/as narradores/as, “por toda parte ele [e ela] se mantém, e a cada instante reaparece, por discreta que seja a atuação” (MEIRELES, 1984, p. 49). Como exemplos, citamos as canções cantadas ao lado dos berços para o/a filho/a pequeno/a; as histórias que os/as avôs/avós contam aos/às seus/suas netos/as; nas parlendas etc.

Abramovich (1997, p. 17) faz uma relação entre Literatura e Histórias e as utiliza como sinônimos. Destacamos um excerto muito pertinente com os nossos estudos,

[...] é através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo).

Logo, percebemos quão grande é a ideia de Literatura que a autora nos apresenta. É evidente que a estudiosa deve se conter no prazer, fazendo com que o leitor e a leitora aprendam vários conteúdos e várias disciplinas sem ao menos se darem conta de que estão “estudando”. Por meio da Literatura, as pessoas passam a perceber o mundo por outra ótica, outra ética. Podem mudar suas maneiras de agir, pensar, se comportar. Eis o fruto do que chamamos de Literatura.

Abramovich (1997, p. 100) aponta alguns cuidados que o/a escritor/a deve tomar ao produzir Literatura. Desde o assunto escolhido até as falas dos/as personagens, tudo deve ser muito bem pensado e articulado de modo a não transmitir preconceitos, inverdades. Comungamos de suas ideias ao denotar que,

[...] o assunto tem que ser importante, mobilizador, verdadeiro para o autor, para que o trate de modo inteiro, digno... Senão vira uma grande bobagem, pois o preconceito surge nas entrelinhas, a não-convicção do escritor se flagra num parágrafo ou capítulo inteiro, se desmente pela boca duma personagem, se percebe o mal-estar do autor (ABRAMOVICH, 1997, p. 100).

Assim, inferimos que o/a escritor/a deve estar seguro/a do assunto ao qual vai discutir, para não se expor em constrangimento diante dos/as leitores/as. Abramovich (1997, p. 100) ainda acrescenta que muitas vezes um/a autor/a aborda “um tema contemporâneo, mas de modo antigo, mofado, boboca [...]”, de modo que este/a mesmo/a escritor/a “se violentou e não

esclareceu nenhum leitor [e nenhuma leitora]” (ABRAMOVICH, 1997, p. 100). Torna-se necessário, então, que o/a autor/a, independente do tema escolhido, trabalhe com segurança e de modo atual.

Desse modo, destacamos que ao longo da história, a Literatura fora usada para inserir os sujeitos na sociedade, de forma a apresentá-los uma dada realidade. Nesse sentido, Abramovich (1997) ajuda a pensar sobre a necessidade de uma abordagem fidedigna da Literatura, ressaltando as ideologias que permearam as sociedades, e não apenas um conto neutro e de caráter linear. É responsabilidade do/a autor/a a identificação dos traços ideológicos e idiossincráticos que embasam esses saberes, os quais devem estar presentes, indiscutivelmente, em suas práticas cotidianas.

Argüello (2005, p. 76) discute que a Literatura “é uma das diversas roupagens que vestem as práticas pelas quais os sujeitos são interpelados, é discurso e ao mesmo tempo é criatura do discurso”, a autora ainda continua assegurando que acaba “exercendo uma função reguladora pelas representações nela existentes, sendo ao mesmo tempo regulada pelos discursos que se pretendem hegemônicos”. Entendemos, então, que a Literatura sempre apresentará um discurso, não sendo, nunca, neutra ou imparcial. Ela é, no entanto, uma via de mão dupla: pode regular as práticas sociais – no momento em que apresenta atitudes, práticas, normativas, conceitos –, bem como pode ser regulada por essa mesma sociedade (no momento de sua elaboração por um determinado sujeito). Nesse sentido, Silva (2000, p. 43) discute que o termo discurso nas abordagens pós-estruturalistas é utilizado “para mostrar o caráter produtivo da linguagem na construção da cultura e da sociedade”. Fica evidente a importância da linguagem – e a Literatura é uma linguagem – na construção dos modos de vivência de determinada sociedade e cultura.

A Literatura é linguagem, produto de uma determinada época, que exprime valores e representações da experiência humana, ao tempo que contribui para produzir os discursos que criam tais valores e representações. Cada época produziu um determinado tipo de literatura (ARGÜELLO, 2005, p. 77).

Nessa perspectiva, vale ressaltar que a Literatura apresenta em sua formação, características peculiares da época à qual foi construída, seja uma parlenda, uma música, um conto, uma cantiga, um livro, uma história oral etc. Neste sentido, “compreender as circunstâncias e as especificidades em que emerge e evolui a literatura é acompanhar a marcha das transformações culturais da sociedade” (ARGÜELLO, 2005, p. 77).

Interessante destacar que a Literatura produz efeitos e significados a tudo que apresenta (personagens, lugares, período de tempo, estereótipos etc.). Assim, ela “é um veículo de linguagem, onde se realizam exercícios de poder ao atribuir sentido e significado, com isso ela contribui na fabricação de identidades, posicionando os sujeitos em diferentes e desiguais lugares sociais” (ARGÜELLO, 2005, p. 79). Logo, toda Literatura apresenta uma ideologia. E essa ideologia pode ser vista, para Machado (1999) como os valores e as representações culturais sobre pessoas, etnia, dentre outras categorias de identidades, que a Literatura ajuda a difundir e expandir. Para Machado (1999) não existem obras sem posicionamento ideológico.

Machado (1999) afirma que esse posicionamento ideológico sempre aparecerá em uma obra pelo fato de que a neutralidade não é possível na Literatura. Esta, por sua vez, muitas vezes, tenta impor os modelos hegemônicos; aqueles que a sociedade quer instituir para exercer controle sobre as suas populações. Dessa forma, entendemos que todo e qualquer texto é composto por marcas de Gênero, Sexualidades, Etnia, Classe Social etc. Visto que o/a autor/a de qualquer Literatura traz consigo marcas vivenciadas, que são, quase sempre, registradas, mesmo nas entrelinhas, na produção literária. Nesta mesma linha de pensamento, Coutinho (1978, p. 09) discute que,

[...] a Literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade **recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua** para as formas que são os gêneros e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio. Os fatos que lhe deram às vezes origem perderam a realidade primitiva e adquiriram outra, graças à imaginação do artista. São agora fatos de outra natureza, diferentes dos fatos naturais

objetivados pela ciência ou pela história ou pelo social (grifos nossos).

Assim, mesmo quando a imaginação do/a autor/a é bem desenvolvida e este/a consegue fazer a Literatura “viver outra vida” (COUTINHO, 1978, p. 09), essa produção literária é marcada por “ciência ou pela história ou pelo social” (COUTINHO, 1978, p. 09). Logo há, sempre, marcas impostas e registradas nas literaturas que circulam – e nas que não circulam também – entre os/as leitores/as e apreciadores/as [ou não] destes materiais.

2.2. O caráter Infantil da Literatura

Após essa apresentação do caráter da Literatura, fazemos agora uma discussão que perpassa sobre o mundo da Literatura Infantil. Pensamos que essa Literatura é um material produzido para as crianças utilizarem, ou que são elaborados pelas próprias crianças, também ainda imaginar que são histórias construídas sobre as crianças. Então, o que é Literatura Infantil?

Para Cadermatori (1986, p. 21), “quando se fala em literatura infantil, através do adjetivo, particulariza-se a questão dessa literatura em função do destinatário estipulado: a criança”. Concordamos com sua ideia pelo fato de entendermos a Literatura Infantil como um material destinado às crianças, ou seja, é algo escrito para elas e lido por elas também (mesmo sabendo que alguns/mas adultos/as também leem esse tipo de material).

Acreditamos ser interessante lembrar que, para existir a Literatura Infantil, deve existir o conceito de infância. Ariès (1978) narrou, em seu livro intitulado *História Social da Criança e da Família*, um perfil das particularidades da infância a partir do século XII, no que diz respeito ao sentimento sobre a infância, seu comportamento no meio social da época e suas relações com a família e os/as adultos/as.

Ariès (1978, p. 50) assinala que “até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la [...] é provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”. Com tal afirmação, é evidente que nem sempre houve a noção de infância, permitindo compreender

que sem essa concepção não haveria Literatura Infantil. O autor ainda aponta que “no mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens [e mulheres] de tamanho reduzido” (ARIÈS, 1978, p. 51). Nesta época – antes do século XIII – as crianças eram representadas por homens ou mulheres em tamanhos menores, ou seja, as características de um/a infante eram as mesmas de um/a adulto/a, exceto pela estatura. Nesse mesmo sentido, “os homens [e as mulheres] dos séculos X-XI não se detinham diante da imagem da infância, que esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade” (ARIÈS, 1978, p. 52). A partir do século XIII é possível perceber mudança nos pensamentos em relação às crianças. Nesse século surgiram “alguns tipos de crianças um pouco mais próximos do sentimento moderno” (ARIÈS, 1978, p. 52). Ariès (1978, p. 52-53) aponta o surgimento da ideia de infância com o aparecimento de algumas representações,

[...] surgiu o anjo, representado sob a aparência de um rapaz muito jovem, de um jovem adolescente [...] Era a idade das crianças mais ou menos grandes [...]. O segundo tipo de criança seria o modelo e o ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte: o menino Jesus [...]. Um terceiro tipo de criança apareceu na fase gótica: a criança nua.

Nesses três momentos percebemos o aparecimento, aos poucos, da figura da criança. Essa figura passa por modificações, tornando-se diferente das representações dos adultos, ou seja, suas particularidades começam a entrar em cena.

Entre os séculos XIV e XIX muitas representações encontradas mostravam as faces das crianças. Nessas representações se destacam a criança “com seus companheiros de jogos, muitas vezes adultos; a criança na multidão, mas “ressaltada” no colo de sua mãe ou segura pela mão, ou brincando, ou ainda urinando; a criança no meio do povo assistindo aos milagres” (ARIÈS, 1978, p. 55). Era muito forte a ideia de crianças atreladas às práticas religiosas. Isso é percebido quando elas começam a ser apresentadas “ouvindo prédicas, acompanhando os ritos litúrgicos, as apresentações ou as circuncisões; a criança aprendiz de um ourives” (ARIÈS, 1978, p. 55). Nesse

sentido, observamos que, aos poucos, a criança passa a ser mais concebida como um ser diferente dos/as adultos/as.

Ariès (1978, p. 65) pontua que o século XVII foi um dos mais importantes para a representação da criança. Foi um século que houve considerável “evolução dos temas da primeira infância”. Foi nessa época, também, que “os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. [...] os retratos de família muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição”. Como forma de dar uma visão geral, Ariès (1978, p. 65) escreve que,

[...] foi na segunda metade do século XVII que a nudez se tornou uma convenção rigorosa nos retratos de crianças. A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.

A partir do século XVII a preocupação da infância passou a tomar novos rumos. É interessante perceber que as preocupações morais e psicológicas começam a ganhar espaços nas discussões da época. “Entre os moralistas e os educadores do século XVII [...] inspirou a educação até o século XX” (ARIÈS, 1978, p. 162), as particularidades de infância e sua percepção “não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral” (ARIÈS, 1978, p. 162).

O sentimento de infância, de preocupação com a educação moral e pedagógica das crianças, o seu comportamento no meio social, são ideias que surgiram já na modernidade. Isso nos leva a acreditar na existência de todo um processo histórico até a sociedade passar a valorizar – de forma crescente, porém devagar – a infância. Ariès (1978) é bem pontual em seus estudos quando aponta que a peculiaridade da infância não será reconhecida e nem praticada por todas as crianças porque nem todas vivem a infância propriamente dita, devido às suas condições econômicas, sociais e culturais. Ou seja, cada criança nasce e se desenvolve em um determinado contexto, com uma cultura diferente, bem como em diferente meio social, práticas de

sobrevivência, relações parentais etc. Assim, os sinais de desenvolvimento de sentimento para com a infância tornaram-se mais visíveis e mais significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII, conforme já destacamos, visto que os costumes começaram a mudar, tais como os modos de se vestir, a preocupação com a educação, bem como separação das crianças de classes sociais diferentes.

A mudança no conceito de infância não se dá de repente. Houve mudanças consideráveis, porém em um grande espaço de tempo (que se inicia no século XIII, conforme apresentado). Depois de explicitar essa trajetória – de forma concisa – acerca da noção de infância, retomamos o tema Literatura Infantil.

Antes de entendermos o que vem a ser Literatura Infantil, convém discutirmos sobre os materiais que as crianças liam antes de sua existência. Pautamos-nos em Cunha (1990, p. 22), e seu estudo sobre a época anterior à Literatura Infantil. Ela mostra dois tipos de crianças com acesso a uma Literatura muito diferente “[...] a criança da nobreza, orientada por preceptores, lia geralmente os grandes clássicos, enquanto a criança das classes desprivilegiadas lia ou ouvia as histórias de cavalaria, de aventura”. Assim, fica evidente que as crianças, inclusive no que diz respeito às leituras ou ao ato de ouvir histórias, eram muito diferentes de acordo com a classe social às quais pertenciam. Vale lembrar também, que “as lendas folclóricas formavam uma literatura de cordel de grande interesse das classes populares” (CUNHA, 1990, p. 22). À luz desse cenário, passamos a discutir o surgimento da Literatura Infantil.

Nesse vasto campo da Literatura, apresentado no tópico anterior, composto por contos, fábulas, narrações etc., surgiu a Literatura Infantil. Seu início ocorreu conforme Souza (2010) com seu direcionamento às crianças burguesas, com o advento do Capitalismo⁵. Desse modo, a Literatura adquiriu novas formas e novas características. Como nos aponta Souza (2010, p. 10),

⁵ “Das teorias que procuram explicar o que é Capitalismo, destacam-se duas grandes correntes representadas por Max Weber (1864-1920) e por Karl Marx (1818-1883); à primeira chamamos culturalista e à segunda, histórica, em razão dos diferentes pontos de vista dos quais partem para explicar os mesmos conceitos. Para Weber, o Capitalismo se constitui a partir da herança de um modo de pensar as relações sociais legada pelo movimento da Reforma na Europa; e para Marx, o Capitalismo é um determinado modo de produção de mercadorias, gerado

[...] se assistiu a um movimento de redesenhar a literatura com o fato de torná-la mais saborosa e atraente às crianças burguesas. Um projeto mercadológico que incluiu o resgate e a adaptação de antigas fábulas e lendas populares, o recurso da ilustração, do papel, do projeto gráfico, enfim, de tudo o que concorresse para encher os olhos das crianças, foi posto em pauta.

Dessa forma, a Literatura Infantil surgiu com o intuito de vender esse material que deveria ser agradável aos olhos das crianças burguesas. Assim, para que houvesse maior comercialização desses livros eles foram feitos com cores, papéis e inúmeros outros artefatos criados para atender a esse público de consumidores/as mirins infantis.

Sobre o “surgimento” da Literatura Infantil, Zilberman (1985, p. 98) faz algumas referências históricas que são importantes para nossa análise. Afirmar que a Literatura Infantil “expande-se como gênero literário a partir do momento em que a infância passa a ser considerada não apenas uma faixa etária diferenciada”, ainda completa que a Literatura Infantil surge quando a infância passa a ser considerada “um período da existência com características singulares, que requer cuidados especiais e atendimento particularizado”. Vale ressaltar que esse período ao qual Zilberman (1985, p. 98) se refere “não transcorreu antes do século 18, na Europa e do século 20, no Brasil”.

Cunha (1990, p. 22) pode nos ajudar a completar as ideias anteriores quando afirma que “a história da literatura infantil [...] começa a delinear-se no início do século XVIII”. Foi um momento, na Europa, em que a criança deveria “distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta” (CUNHA, 1990, p. 22). Essas datações históricas mostram que a Literatura Infantil surgiu em um período (século XVIII) de transformações dos pensamentos sobre os infantes, quando também emergiu um pensamento de cuidado, fragilidade infantil, dedicação à educação dos infantes, que são atributos da modernidade, conforme já mencionado.

No Brasil, segundo Cadermatori (1986, p. 11), a Literatura Infantil sofreu um alargamento na década de 1980, “manifestado através de uma venda sem

historicamente desde o início da idade moderna e que encontrou sua plenitude no intenso processo de desenvolvimento industrial inglês” (CATANI, 1986, p. 7-8).

precedentes de livros para criança, na proliferação de associações voltadas ao incentivo da leitura infantil, no surto de encontros, seminários e congressos a respeito do assunto”. Todas essas atividades fizeram com que essa Literatura viesse ganhando força e visibilidade no meio social e escolar. Houve, também, certa “inclusão de cursos de literatura infantil na programação das universidades” (CADERMATORI, 1986, p. 11), o que facilitou, às pessoas que estavam sendo formadas para atuar nas escolas, o acesso a esse material.

Zilberman (1985, p. 98-99) aponta três características que considera integradas à Literatura Infantil (chamada de Literatura Infanto-Juvenil). São elas:

- (a) ela não pode prescindir de um destinatário particular, a criança, já que aparece no horizonte literário para atender a demanda específica deste novo público;
- (b) vinculada, desde o início, ao sistema escolar, atua como um reforço deste, de modo que se dobra aos interesses da pedagogia e confunde-se com a função educativa que lhe é tributada;
- (c) como sua expansão acompanha o crescimento de seu público, não foge às regras do mercado, arriscando-se a ser completamente assimilada à indústria cultural e às modalidades da cultura massificada.

Por meio das características apontadas pela autora, em outras palavras destacamos três características que julgamos principais quando o assunto é a Literatura Infantil: a relação com a criança seja por meio da linguagem, do jogo de imagens, do conteúdo; a relação com a Pedagogia, ou seja, o conteúdo relacionado a algum aprendizado e/ou esclarecimento; sua adaptação às regras de mercado, pois como vimos anteriormente, a modalidade de Literatura Infantil surgiu, também, com o advento do Capitalismo.

Entendemos a Literatura Infantil também como um componente cultural presente em inúmeros locais, mas mais frequentemente encontrado nas instituições de ensino. Para Klein (2010, p. 181), a Literatura Infantil é um,

[...] artefato cultural presente em diferentes contextos sociais, sendo a escola um espaço privilegiado para a leitura desses materiais. Nos últimos anos, essa literatura tem sido foco de pesquisas na área de Educação justamente por sua

disseminação nas escolas entre professores [e professoras] e alunos [e alunas], tanto como material de instrução quanto de lazer.

Essa “raiz” da Literatura é encontrada especialmente quando as crianças têm acesso ao conhecimento acumulado pela sociedade, ou seja, a Literatura Infantil é encontrada principalmente nas escolas, visto que é o local em que as crianças e jovens aprendem de forma sistematizada os conhecimentos já construídos. Assim, inferimos que a Literatura Infantil é, sim, uma construção cultural sistematizada.

De acordo com essa ideia, e completando-a, Soares (2001, p. 17, grifos do original) discute que a Literatura Infantil é transformada pela escola e ela “escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins – faz dela uma *literatura escolarizada*”. Esse efeito é chamado de “apropriação” (SOARES, 2001, p. 17), visto que a instituição escolar se apropria da Literatura Infantil para utilizá-la em sua finalidade que é ensinar. Na perspectiva de Soares “analisa-se o processo pelo qual a literatura é produzida para a escola, para os objetivos da escola, para ser consumida na escola, pela clientela escolar – busca-se *‘literatizar a escolarização infantil’*” (SOARES, 2001, p. 17, grifos do original). Temos, então, na primeira perspectiva, a de Klein (2010), que a Literatura Infantil é produzida independente da escola, e que esta última se apropria daquela. Na segunda, a Literatura Infantil é produzida para a escola, com a finalidade de ser utilizada por esta instituição. Nossa defesa fica ao lado da primeira pontuação, ou seja, acreditamos, assim como Soares (2001), que a escola se utiliza da Literatura Infantil em seu processo de ensino, visto que aquela foi criada, em um primeiro momento – isso já foi mencionado neste trabalho –, para vender e comercializar, sem se preocupar com o conteúdo ou a escrita, cuidando apenas dos aspectos das cores, das figuras e da necessidade de venda às crianças burguesas. Acreditamos que esse fator ainda está posto na confecção de muitos livros infantis.

Em se tratando de um material direcionado às crianças e adolescentes, Zilberman (1985, p. 99) faz considerações importantes em relação ao trabalho do/a escritor/a e produtor/a das histórias infantis. Deve existir a harmonização entre duas exigências (a) “de criação artística, o que significa ser renovador e

original na sua apresentação da realidade” e (b) “de respeito ao universo infantil, simbolizando os anseios deste e suscitando a identificação da criança, quando da efetivação da leitura da história”. Percebemos que deve haver certos cuidados na realização deste processo, e tais zelos é que fazem determinados/as escritores/ras se tornarem ícones nesse meio de produção.

Abramovich (1997, p. 99) também faz alguns apontamentos sobre o que vem a ser Literatura Infantil. Afirma que quando estamos ponderando sobre Literatura, se fala,

[...] de ficção, de histórias, onde se aborda um – ou vários problemas – que a criança pode estar atravessando ou pelo qual pode estar se interessando... De uma leitura que não é óbvia, discursiva ou demonstrativa do tal tema... Onde ele flui natural e límpido, dentro da narrativa – que evidentemente **não tratará apenas disso** (grifos nossos).

Interessante destacar que a mesma autora apresenta uma classificação simples, porém, a nosso ver, uma classificação abrangente de Literatura Infantil. Uma contribuição importante de Abramovich (1997) é o fato de que a Literatura Infantil pode contribuir para a discussão de uma série de temas, não somente o que está explícito na história, mas temas que vão além do que está sendo apresentado.

Vale ressaltar que no período da infância a criança está construindo seus pensamentos, valores e crenças. Aqui concordamos com Mello (2007, p. 14) quando diz que “considerando que a aprendizagem move o desenvolvimento, a criança aprende desde que nasce e seu desenvolvimento depende das experiências que vive e com as quais aprende”. Mello (2007, p. 15) ainda infere que “as crianças aprendem também os sentimentos e os valores, além de formarem e desenvolverem a memória, a atenção, o controle da própria vontade”. E que, por meio da leitura, a criança pode embasar essas características, logo, o papel da Literatura Infantil pode ser primordial nesse aspecto.

Zilberman (1985, p. 100) aponta que “como a criança tem uma experiência ainda precária da realidade, ela busca na cultura um assessoramento de ordem existencial, e esse é o que uma obra literária pode

lhe oferecer”. Dito isto, acreditamos que por meio do contato com a Literatura Infantil, o/a infante pode aprender e desenvolver algumas capacidades superiores, como a memória, sentimentos, atenção.

A criança, como afirmamos no início dessa seção, pode sim se tornar crítica por meio da leitura. “Ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico” (ABRAMOVICH, 1997, p. 143). Ainda há a ressalva de que “[...] a partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar... Pode se sentir inquietada, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que de pode mudar de opinião” (ABRAMOVICH, 1997, p. 143).

Mas, quais são os/as autores/as mais influentes quando o assunto é o nascimento da Literatura Infantil? Cunha (1990, p. 23) defende que “Perrault e depois os irmãos Grimm [...] estão assim ligados à gênese da literatura infantil”. Diz ainda que seus escritos já foram adaptados inúmeras vezes, fazendo com que as histórias já tenham passado por inúmeras modificações, “tiveram [Perrault e os irmãos Grimm] seus contos republicados e adaptados a uma infinidade de vezes – a tal ponto que hoje tais relatos se apresentam demasiadamente modificados” (CUNHA, 1990, p. 23).

Já Lajolo e Zilberman (1991, p. 15, grifos do original) discutem que houve no século XVII literatura apropriada à infância, a citar: “as *Fábulas*, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, As *aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os *Contos da Mamãe Gansa* [...] que Charles Perrault publicou em 1697”.

Cadernatori (1986) ainda é mais específica ao discutir quais os/as autores/as que contribuíram para o *boom* da Literatura Infantil. Ela aponta que “no século XVII, o francês Charles Perrault (Cinderela, Chapeuzinho Vermelho) coleta contos e lendas da Idade Média e adapta-os, constituindo os chamados contos de fada” (CADERMATORI, 1986, p. 33). Já no século XIX quem contribui para a visibilidade desses contos infantis são os irmãos Grimm que fizeram outra coleta de histórias na Alemanha “(João e Maria, Rapunzel), alargando a antologia dos contos de fadas” (CADERMATORI, 1986, p. 33). Outros/as escritores/as também tiveram suas contribuições, tais como: “Christian Andersen (O Patinho Feio, Os Trajes do Imperador), o italiano Collodi (Pinóquio), o inglês Lewis Carrol (Alice no País das Maravilhas), o

americano Frank Baum (O Mágico de Oz), o escocês James Barrie (Peter Pan)” (CADERMATORI, 1986, p. 33-34). Assim, afirmamos que esses escritores constituíram alguns dos padrões da Literatura Infantil que conhecemos.

No Brasil, Cunha (1990, p. 24) aponta Monteiro Lobato como o precursor da Literatura Infantil brasileira, e ainda apresenta inúmeras características das obras desse escritor quando escreve que,

[...] com uma obra diversificada quanto a gêneros e orientação, cria esse autor uma literatura centralizada em algumas personagens, que percorrem e unificam seu universo ficcional. No Sítio do Pica-pau Amarelo vivem Dona Benta e Tia Nastácia, as personagens adultas que “orientam” crianças (Pedrinho e Narizinho), “outras criaturas” (Emília e Visconde de Sabugosa) e animais como Quindim e Rabicó.

São marcas fortes a “didatização” das obras de Monteiro Lobato. “Ao lado de obras marcadamente didáticas, escreve Lobato outras de exploração do folclore ou de pura imaginação” (CUNHA, 1990, p. 24). Fica fácil perceber que o escritor tinha talento para escrever sobre vários assuntos e de inúmeras formas. Cunha (1990, p. 23) ainda completa que “no Brasil [...] a literatura infantil tem início com obras pedagógicas e, sobretudo adaptadas de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias”. Podemos afirmar, então, que as obras que deram início à Literatura Infantil no Brasil partem de ideias portuguesas, bem como de características de cunho pedagógico, de ensino, de apresentação de saberes acumulados, juntos com uma “pitada” de fantasia.

Cadernatori (1986) apresenta Monteiro Lobato como escritor preocupado com o social; e essa visão de sociedade fez com que tivesse um cuidado todo especial com o/a leitor/a. A autora discute que “a convicção [que Lobato tinha] a respeito da importância da literatura no processo social, a visão do livro como um meio eficaz de modificar a percepção, confere ao destinatário um lugar particularmente importante em seu mundo ficcional” (CADERMATORI, 1986, p. 50). Pode-se dizer que o escritor delegava um papel fundamental aos/às leitores/as, um papel ativo, um papel forte, um papel de importância, visto que este/a leitor/a era o foco do seu trabalho.

Apesar desses dados ainda há divergências entre autores/as quanto ao seu surgimento. O que muitos/as autores/as – nacionais e internacionais – defendem é que a Literatura Infantil nasceu com Perrault, conforme demonstra Cervera (1991, p. 38) “*PERRAULT (sic) es el precedente reconocido cualitativa y temporalmente más próximo que entreabre la puerta de la literatura infantil*”⁶. Nessa perspectiva, acreditamos que Perrault seja o mais reconhecido autor da criação das histórias destinadas às crianças, com características peculiares diferentes das histórias e contos direcionados aos/às adultos/as.

As questões apresentadas nesta seção acerca da Literatura e seu viés Infantil, levam-nos a considerações que versam sobre os estereótipos encontrados na maioria das histórias apresentadas às crianças – seja nas instituições escolares, seja fora delas. Nosso objetivo na próxima seção é, também, de mostrar algumas possibilidades de Literatura Infantil que ajudam a desconstruir alguns estereótipos encontrados em nossa sociedade em relação às cores (de meninos e de meninas), roupas, formas de agir etc.

⁶ Tradução livre: “Perrault é o precedente reconhecido qualitativa e temporalmente mais próximo que abre a porta da Literatura Infantil”.

3. QUEBRANDO ESTEREÓTIPOS

Após apresentarmos algumas abordagens sobre a definição, a história e a presença cultural da Literatura e Literatura Infantil, debateremos acerca dos estereótipos que estão presentes na Literatura Infantil e sobre a sua possibilidade ou não, de promover as novas atitudes dos/as alunos/as dentro e fora da sala de aula.

Será que é possível quebrar alguns estereótipos implantados na e pela sociedade utilizando livros infantis? É possível começar esse trabalho – de mostrar as várias realidades existentes – valendo-se de histórias infantis? E quais são os estereótipos mais visíveis em nossa sociedade que também são apontados nessas histórias? Como esses estereótipos são apresentados nas histórias encontradas na Literatura Infantil? Tais questionamentos ajudarão a nortear essa terceira seção da nossa dissertação.

Antes de darmos continuidade, é importante descrever o que vemos como estereótipos. Baseamo-nos no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001, p. 1252) que define o estereótipo como “algo que se adéqua a um padrão fixo ou geral [...] padrão formado por ideias preconceituosas e alimentado pela falta de conhecimento real sobre o assunto em questão”. O mesmo dicionário apresenta outra definição que consta que estereótipo é uma “ideia ou convicção classificatória preconcebida sobre alguém ou algo, resultante de expectativa, hábitos de julgamento ou falsas generalizações”. Outra definição plausível de apresentarmos é a que Monique Augras (1970, p. 35, grifos nossos) faz sobre estereótipos, quando define que,

[...] via de regra, o estereótipo reduz-se a uma palavra: negro, judeu, capitalista, comunista, etc. [...] Os jornais, o rádio, os meios de comunicação de massa costumam ser ótimos veículos reforçadores de estereótipos. A primeira característica dos estereótipos é a esquematização; as características do objeto são reduzidas a uma só. A **simplificação** permite a retenção pela memória. **Engloba muitos indivíduos diferentes num conceito só.** Mas, a seleção da qualidade que será mantida obedece a uma semântica afetiva. Nela encontramos os mecanismos já descritos de projeção, identificação, rejeição.

Nesse percurso, entendemos estereótipos como modelos, padrões básicos, ou seja, são ideias que versam sobre falta de conhecimento a respeito de determinado assunto ou alguém. Pensar em estereótipos, a nosso ver, é pensar em características que não são mutáveis, é pensar que um grupo de pessoas, classificado com determinadas afinidades, possui – todos e todas – particularidades fixas, por exemplo. Estereotipar é algo muito perto de generalizar (falsamente), padronizar. Lembramos aqui que não temos a intenção de esgotar o termo estereótipo, apenas trazemos uma contribuição ao tema que no decorrer do nosso trabalho poderá ser mais bem compreendido.

A título de organização, em um primeiro momento nos valem de alguns estereótipos apresentados em certas histórias encontradas na Literatura Infantil; depois apresentarmos outros livros que expressam quebra dos estereótipos impostos e apresentados pela sociedade. Vale lembrar que não apresentamos roteiros de aulas, mas discutimos algumas ideias que poderiam ser efetivadas em um trabalho sobre o tema com os/as alunos/as. Mais adiante apresentaremos os resultados dos depoimentos das dez (10) professoras e dez (10) coordenadoras pedagógicas acerca da Literatura Infantil, que constituiu a segunda parte de nossa metodologia, para discutir, também, os argumentos relacionados aos estereótipos.

O fato de uma pessoa ser do gênero masculino ou feminino pode justificar as desigualdades ocorridas entre esses indivíduos. Como afirmam Oliveira, Pastana e Maia (2011, p. 81, grifos nossos), “a dicotomia entre masculino e feminino muitas vezes é referência para justificar e **naturalizar** divisões e desigualdades”. Mas o que é natural de cada pessoa? Afirmamos que é natural da mulher ser mais delicada, sensível, meiga e o do homem ser mais rude, viril e áspero, por exemplo? Nossa resposta para é não. Os modos de viver e agir de um homem ou de uma mulher são construções sociais e culturais. Reafirmamos essa dimensão com Louro (2001, p. 11) para quem “a inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura”. Assim, de acordo com cada região, religião, etnia, as marcas femininas e masculinas variam. Louro (2001, p. 11) ainda afirma que “as

identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade”. Para compreendermos melhor, Meyer (2010, p. 16), nesse mesmo caminho, diz que Gênero “passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres e homens”. Deste modo, defendemos que as relações entre os gêneros dependem de uma condição social, são sempre dimensões humanas construídas e não dadas “naturalmente”.

É importante ressaltarmos que nossa intenção não foi realizar um estudo na área das Línguas ou da Literatura. Neste trabalho queríamos aproximar os Estudos Culturais dos de Estudos de Gênero em Educação, voltando aos textos das histórias infantis como artefatos culturais que, para Klein (2010, p. 181), “se inserem nos espaços escolares, somando-se a tantos outros, na atualidade, interferindo nas práticas docentes e servindo de normativas [...] para as relações entre os diferentes sujeitos da educação”. Entendemos que essas histórias infantis podem servir como exemplos a várias práticas realizadas pelos/as alunos/as que se encontram em ou já passaram por instituições escolares. Dito isto, vamos nos atentar às histórias infantis.

Quem nunca se deparou com uma história infantil que, no final, aparece a frase “e viveram felizes para sempre”? Arriscamo-nos a afirmar que a maioria das crianças e adultos/as já presenciou a narração desta frase. Esse é um exemplo encontrado em histórias clássicas da Literatura Infantil. Pode não parecer aos olhos de algumas pessoas, mas esse conteúdo é estereotipado. A frase final descreve a história da união (casamento) entre uma personagem mulher e um homem; um casal heterossexual, o qual ela comumente vive à espera dele. Ela, sempre passiva, sem opinião própria, sem desejos pessoais. Ele, valente, ativo, tomador de decisões. Para exemplificar esses enredos nas histórias, citaremos quatro a seguir.

Apresentamos quatro contos – que consideramos bem tradicionais e conhecidos por boa parte dos/as alunos/as – da Literatura Infantil. Lembramos que os contos selecionados são livros que recontam ou traduzem as histórias originais. Não nos preocupamos com a mudança de seus conteúdos pelo fato de as histórias serem sempre **reproduções** dos originais. O primeiro desses

livros leva o título de *A Bela Adormecida*; nossa versão é uma adaptação feita por Liz Holliday (2012). Nessa história, ao final, é dito que “a princesa também se **apaixonou** pelo príncipe. Os dois se **casaram** e viveram **felizes para sempre**” (HOLLIDAY, 2012, p. 17, grifos nossos). É perceptível a representação do amor romântico⁷ entre o príncipe e a princesa, bem como a necessidade de casar para ser feliz. Outro exemplo está na história *Branca de Neve e os Sete Anões*. Para esse conto, utilizamos a adaptação da autora Dulcy Grisolina (2000a). Nele, também visualizamos a frase que marca o término da história “os jovens [o príncipe e a princesa] se **casaram** e puderam **enfim ser felizes**, sem temer mais nenhuma maldade da invejosa [a bruxa]” (GRISOLINA, 2000a, p. 24, grifos nossos). Mais uma vez, notadamente, é percebido o casamento como forma de levar à felicidade. Nosso terceiro exemplo está na história da *Cinderela*, adaptado também por Dulcy Grisolina (2000b, p. 24). A autora termina a versão com o seguinte parágrafo,

[...] os mensageiros conduziram Cinderela ao palácio. O príncipe não cabia em si de contentamento. Poucos dias depois os dois se **casaram**. Cinderela provou que era **tão boa quanto bonita**. Pouco depois, ela levou as irmãs para o palácio e **casou** as duas com dois fidalgos (grifos nossos).

Nessa história, além do casamento como fonte de felicidade, existe a necessidade da provação da beleza como merecimento de conquistar um príncipe. Ainda, a história aponta que a princesa se viu no dever de “arranjar” casamento para as duas irmãs, visto que é a única fonte para um final feliz e ser considerada “bondosa”, característica tida como feminina. O nosso último exemplo está na história *A Bela e a Fera*, adaptada por Dulcy Grisolina (2000c). Ao final da narrativa é enunciado mais uma vez, que “pouco tempo depois, Bela e o príncipe casaram-se e viveram felizes para sempre” (GRISOLINA, 2000c, p. 24). Enfim, esses exemplos apresentam o casamento – heterossexual – como forma de obtenção da felicidade na vida das princesas e

⁷ O amor romântico começou “a marcar a sua presença a partir do final do século XVIII”, ele “é um processo de atração por alguém que pode tornar a vida de outro alguém, digamos assim, “completa”” (GIDDENS, 1993, p. 50-51). Assim, utilizamos o termo amor romântico no sentido de que uma pessoa só se sente completa ao viver com outra pessoa, como se isso fosse uma máxima social, e nos livros apresentados como situação completa numa relação heterossexual.

dos príncipes. Lembrando que não existe demérito no casamento entre duas pessoas de gênero oposto, porém, as histórias deveriam apresentar outros modos de união que podem fazer com que uma pessoa alcance a sua felicidade. Lembramos que o que é felicidade para uma pessoa pode não ser para outra. Desta forma, destacamos que existem pessoas que são felizes casadas, como existem pessoas felizes que vivem solteiras. Não é de nosso objetivo discutir o termo felicidade, porém, julgamos necessário dizer que existem muitas maneiras de as pessoas viverem suas vidas, inclusive seu Gênero e suas Sexualidades.

É Importante salientar que nesta pesquisa, por termos o objeto de estudo com enfoque na relação de Gênero nas histórias infantis, priorizaremos as informações voltadas aos estereótipos vinculados às questões de Gênero e Sexualidades. Pretendemos, também, problematizar as naturalizações encontradas em algumas histórias infantis. Neste sentido, discutiremos as relações entre os papéis sexuais e de Gênero que são estabelecidos entre o homem e a mulher.

No Brasil houve um período de início dos estudos sobre as representações dos homens e das mulheres. Esse período, na opinião de Rosemberg, Moura e Silva (2009, p. 501) foi a década de 1970. Esse momento

[...] marcou a mudança de paradigma na compreensão das desigualdades sociais entre homens e mulheres, destacando-se a educação na construção dessas desigualdades e, em decorrência, a emergência da palavra de ordem de combate à educação diferenciada para meninos e meninas. Assim, na primeira manifestação pública do feminismo brasileiro contemporâneo, a crítica aos “estereótipos sexuais na escola” já se fazia presente, com menção aos LD [Livros Didáticos].

Nesse período – 1970 – tivemos o início das primeiras investigações acerca da educação de meninos e meninas. As primeiras pesquisas nesse campo foram sobre os estereótipos sexuais em livros didáticos (LD). Para os/as pesquisadores/as “o tema estereótipos sexuais, ou de Gênero, produzidos ou veiculados pelos LD, adentrou a literatura acadêmica [e] a agenda feminista” (ROSEMBERG; MOURA E SILVA, 2009, p. 51). E a partir da década de 1980,

esses discursos começaram a aparecer na agenda “dos governos federal, estaduais e municipais” (ROSEMBERG; MOURA E SILVA, 2009, p. 51). Desse modo, torna-se importante salientar a importância dos Estudos Feministas para as investigações de temas voltados às Sexualidades e relações de Gênero.

Felipe (2007, p. 78) lembra que os Estudos Feministas tiveram muita importância no processo de investigação de temas considerados menores, dentre eles “família, infância, maternidade, paternidade, sexualidade, dentre outros”. Para a estudiosa, “até então relegadas a um *status* secundário, as referidas temáticas passaram a ganhar força, sendo objeto de estudos e pesquisas” (FELIPE, 2007, p. 78). Notável se torna, então, o esforço iniciado pelo grupo das/os feministas na luta destinada a quebrar a ideia de que o gênero masculino é superior ao gênero feminino.

Voltadas/o para os Livros Didáticos, Rosemberg, Moura e Silva (2009, p. 502) apontam que a produção sobre o sexismo⁸, mesmo se mantendo no nível de cenário acadêmico desde 1975, “é, também no Brasil, esporádica, de autorias individuais, sem se organizar em grupos que debatam divergências teóricas ou políticas ou efetuem o monitoramento de permanências e mudanças”. Portanto, destacamos que mesmo com certas iniciativas, o trabalho de investigação do sexismo em livros, sejam didáticos, paradidáticos ou livros para a infância, ainda não apresenta uma estrutura de grupos, ou monitoramento dos resultados obtidos.

Vimos que o início dos estudos sexistas nos livros destinados às crianças em idade escolar data de 1970. Nesse momento, faremos algumas considerações acerca dos livros encontrados na Literatura Infantil. Traremos os estereótipos sexuais que circulam em obras endereçadas à leitura de crianças e adolescentes dentro e fora da sala de aula.

Rosemberg (1975) fez alguns apontamentos sobre estereótipos apresentados em uma maioria dos livros infantis. Ela afirma que tais livros “de um modo geral [apresentam] modelos sexuais estereotipados” (ROSEMBERG, 1975, p. 139). Faz, também, algumas considerações para diferenciar quais são

⁸ Entendemos o sexismo como “atitude preconceituosa que prescreve para homens e mulheres papéis e condutas diferenciadas de acordo com o gênero atribuído a cada um [a], subordinando o feminino ao masculino” (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 155).

os papéis de Gênero que cada indivíduo deve adotar conforme os livros infantis. No sentido dado pelos livros, as mulheres adultas “dedicam-se principalmente a atividades domésticas” enquanto que os homens adultos “dedicam-se a atividades profissionais” (ROSEMBERG, 1975, p. 139). Outra afirmação de Rosemberg (1975) está relacionada à questão da valorização dos trabalhos realizados por personagens femininos e masculinos. Elas “dedicam-se a atividades profissionais pouco valorizadas”, já eles “dedicam-se a profissões valorizadas” (ROSEMBERG, 1975, p. 139). Isso evidencia que o papel da mulher na Literatura Infantil é sempre inferior ao do homem. E, infelizmente essas são as relações apresentadas a inúmeras crianças nas salas de aula: o gênero masculino (o homem) é superior ao feminino (a mulher). Uma discussão digna de relevância está na seguinte constatação que

[...] se admitirmos o postulado da influência da leitura nos comportamentos, a literatura infanto-juvenil, através de seu conteúdo, está, pelo menos, reforçando padrões inadaptados de papéis sexuais. Apresentando estereótipos, e não realidade vivida, voltada para o passado, e não para o futuro (ROSEMBERG, 1975, p. 139).

Destacamos, então, que a Literatura Infantil, se não dita os padrões de vivência, tem reforçado uma forma que não representa todos os indivíduos de nossa sociedade – arriscamos a dizer que talvez não represente nem a maioria dos indivíduos de nossa sociedade. Defendemos aqui que não se podem generalizar as pessoas, afirmando que todos são iguais, que todo homem deve ser bravo, e toda mulher passiva, por exemplo. As pessoas têm diferentes características e práticas (de estudos, de adaptações, de convivência, de sexualidade), e o Gênero não determina a ação que cada um/a tem em sua sociedade.

Pires (2009, p. 89, grifos do original) também discute acerca dos estereótipos apresentados pelas histórias infantis apresentando o exemplo do casamento entre as pessoas. Afirma que “nos contos tradicionais, a princesa não tem papel atuante e decisivo, cabe a ela apenas sonhar com o príncipe, recebê-lo em casamento e serem *felizes para sempre*”. Mais uma vez o papel de passividade da mulher em nossa sociedade é sublinhado. Enfatiza – se que

o primordial para a felicidade é o casamento. Dessa forma, as pessoas – homens e mulheres – que não se casaram ou que não têm essa vontade são postos à margem da sociedade. Para a autora uma das consequências do ensino dessas normativas é que a pessoa solteira já é vista com estranheza, “aos homens é atribuída a desconfiança da homossexualidade e às mulheres, a probabilidade de serem pessoas difíceis de conviver [...] ou com uma feiura repulsiva” (PIRES, 2009, p. 93). Interessante ressaltar, ainda, que os casamentos apresentados nas histórias infantis – em quase sua totalidade – são casamentos heterossexuais. Mais adiante nesse trabalho apresentaremos exemplos que fogem a essa normativa.

Xavier Filha (2011) em artigo descreve uma pesquisa-ação com crianças de uma escola pública em Campo Grande no estado de Mato Grosso do Sul cujo objetivo foi analisar as representações de príncipes e princesas que as crianças – meninos e meninas – tinham das histórias infantis. O trabalho constituiu em pedir às crianças que desenhassem e escrevessem um texto caracterizando uma princesa, o mesmo foi feito com o príncipe. A autora destaca que as crianças veem as princesas com características físicas bem semelhantes: “branca, loira, magra, alta, com cintura fina, cabelo comprido – liso ou levemente cacheado –; usa vestido comprido nas cores amarela ou rosa” (XAVIER FILHA, 2011, p. 593). Outras características também comuns às princesas foram “doçura, descrição, delicadeza, inteligência, fofura, meiguice, amabilidade; e algumas competências, como gostar de cozinhar, ser prendada [...] e ficar à espera do príncipe encantado” (XAVIER FILHA, 2011, p. 594). Essas características são ensinadas às meninas desde que nascem. Pais, mães, familiares – ou não – ensinam essas adjetivações às meninas. A autora ainda aponta que

[...] as características físicas e comportamentais desejáveis da subjetividade das princesas são condizentes com o que se espera das condutas femininas ensinadas social e culturalmente. É interessante observar como essas adjetivações compõem as representações de gênero que demarcam a feminilidade hegemônica (XAVIER FILHA, 2011, p. 594).

Vemos que os livros de histórias infantis se ocupam em reforçar o que se espera do comportamento social de uma menina – assim como dos meninos. A escola se torna, por meio da Literatura Infantil, mais um lugar no qual dificilmente são mostradas as diversidades. Isso faz com que as crianças, em contato com essas histórias, sejam “empurradas” a essas normativas sociais e culturais.

Quanto às respostas obtidas em termos de representação dos príncipes Xavier Filha (2011) mostra um mais de diversidade. Os meninos e as meninas caracterizam esse personagem como “feliz, **guerreiro**, ‘gostoso’, legal, ser apaixonado pela princesa e querer casar-se com ela”. As meninas ainda acrescentam alguns adjetivos que julgam necessários e que fazem alusão ao amor romântico: “sensível, cortês, doce, porém com a medida certa de **virilidade** para poder salvar a princesa em perigo” (XAVIER FILHA, 2011, p. 599, grifos nossos). As características em negrito, geralmente, são as mais cobradas dos meninos durante sua formação. A sociedade molda os meninos para que alcancem o *status* de pessoas guerreiras, viris, bravas, ativas etc.

Dito isto, interessante ressaltar que o objetivo maior do trabalho realizado por Xavier Filha (2011, p. 597, grifos nossos) foi o de “verificar como as características femininas consideradas ideais estão tão fortemente presentes nos discursos das crianças, com isso produzindo **subjetividades**”. Aponta ainda que os contos de fadas clássicos com o passar dos anos são mais indicados “para o público feminino” (XAVIER FILHA, 2011, p. 597), mesmo com os meninos estando – também – em contato com tais contos. Nesse caminho, arriscamos a completar a análise da autora, afirmando que essas subjetividades podem ser observadas em todas as ações realizadas por meninos e meninas, e que são avaliadas e percebidas pelos/as adultos/as. A criança que foge desse padrão esperado social e culturalmente é tida como diferente, errada, anormal.

É interessante ressaltar que os contos de fadas geralmente apresentam padrões esperados socialmente, seja para meninos ou meninas, seja para homens ou mulheres. Xavier Filha (2011, p. 600) discute que “os próprios contos de fadas são instrumentos de artefatos culturais que visam educar para a heteronormatividade”. Dessa forma, não fica difícil imaginar alguns dos

motivos pelos quais os/as adultos/as tentam “moldar” as crianças: aqueles/as estiveram e estão em contato com materiais que reforçam a heteronormatividade, como se as outras relações possíveis – homossexual e bissexual – não existissem.

Entendemos a atividade de algumas literaturas como uma normatização imposta às crianças, algo que a sociedade espera como características de meninos e meninas, bem como de homens e mulheres. A observação que Britzman (2001, p. 100) é conveniente quando aborda a educação sexual, apontando que muitos/as professores/as acreditam que “as crianças devem ser constituídas como uma população-problema que necessita de uma educação ou de uma normalização”. Torna-se visível que, na educação, o ato de impor as normalizações sociais forma geral, e de padronizar os comportamentos de meninos e meninas, para que sigam um modelo padrão é bem visto. Britzman (2001, p. 97) ainda afirma que “a educação sexual se torna preocupada em [...] privilegiar aqueles sujeitos que devem ser vistos como “normais””. Notamos, mais uma vez, a desqualificação do sujeito que não se enquadra nas normativas impostas, a ponto de ser posto à margem da sociedade.

Oliveira, Pastana e Maia (2011) analisaram 10 livros infantis, selecionados em livrarias virtuais, em pesquisa em que fazem relação com educação sexual. Nesse estudo, as autoras afirmaram que os conteúdos (ou as ilustrações) dos livros apresentavam visões estereotipadas de feminilidade e masculinidade, padrões de famílias patriarcais e tradicionais, noção romantizada de casamento e reprodução, e estereótipos de beleza. Concluíram que “os livros de educação sexual infanto-juvenis reproduzem padrões normativos podendo estimular uma educação sexista não devendo ser utilizados em trabalhos de educação sexual sem reflexão crítica” (OLIVEIRA; PASTANA; MAIA, 2011, p. 80). É válido lembrar então que é sempre necessário analisar e realizar um trabalho de crítica com os materiais utilizados em sala de aula, para acabar, ou ao menos diminuir, as práticas de reafirmação de estereótipos. Para as mesmas autoras, é posto que

[...] desde a gestação há a separação, por exemplo, de que azul é de menino e rosa de menina, que brincar de luta é para meninos, e brincar de boneca, para meninas. No decorrer do

desenvolvimento tais divisões continuam e é de menino ser “durão” e de menina ser “delicada” (OLIVEIRA; PASTANA; MAIA, 2011, p. 81).

Destacamos aqui a divisão feita na maioria das vezes por pais, mães, tios, tias, familiares, amigos/as que acompanham o desenvolvimento de uma criança. As características são bem marcadas e reafirmadas. Esses padrões de Gênero, juntamente com os padrões de heteronormatividade, “são reproduzidos e reiterados pelas mais diversas instâncias da sociedade: a família, a escola, as instituições, os meios de comunicação etc.” (OLIVEIRA; PASTANA; MAIA, 2011, p. 81). E o que é esse padrão de heteronormatividade? Louro (2010, p. 43-44) diz que a heteronormatividade é o pensamento de que existe apenas “um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade”. Todas as características que fogem a essa delimitação são consideradas desvios. Ainda nas palavras da autora, “afastar-se desse padrão [de heterossexualidade] significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico” (LOURO, 2010, p. 44). Percebemos que o conceito de diversidade não existe para a heteronormatividade, e se existe, está fora do “comum”, do aceitável.

Para embasarmos o que estamos discutindo, apresentamos dois livros que julgamos bem heterossexistas: “Coisas que toda garota deve saber” de Samantha Rugen (2005), e “Mais coisas que toda garota deve saber” de Antônio Carlos Vilela (2002). De modo geral, como o próprio título demonstra, os livros apresentam algumas características e “normas” para o desenvolvimento e atitudes das meninas.



Acervo Pessoal - Capa do livro *Coisas que toda garota deve saber* (RUGEN, 2005).



Acervo Pessoal – Capa do livro *Mais coisas que toda garota deve saber* (VILELA, 2002).

Rugen (2005, p. 19, grifos nossos) quando escreve sobre a menstruação, parece ter receio em utilizar os nomes científicos para os órgãos genitais (vulva e pênis). Isto fica perceptível quando lemos “quando você realmente pensar no que está acontecendo **“lá embaixo”** a cada quatro semanas [...]”. O termo “lá embaixo” está sendo utilizado no lugar do termo “vulva”. Isso pode indicar que há vergonha ou ignomínia ao utilizar as palavras científicas quando o assunto é sexo/sexualidades.

No decorrer do livro, embora a autora elenque alguns modos de higiene para as meninas, utiliza o termo inadequado (sem cientificidade) para fazer menção à vulva, como no seguinte trecho: “não se esqueça de lavar sua **vagina** também, principalmente durante a menstruação” (RUGEN, 2005, p. 61, grifos nossos). Aqui a autora faz uma confusão com os termos vulva/vagina. Embora muitas pessoas confundam os dois termos, Maio (2011) faz uma distinção fácil para compreendê-los. Diz que grande parte das pessoas utiliza a expressão vagina para designar a vulva, porém, em sua opinião, deve ser utilizada a palavra vulva porque é esse “o nome da genitália **externa** feminina” (MAIO, 2011, p. 95, grifos nossos). Nesse sentido, a vagina, segundo a anatomia, “fica interna ao órgão sexual” (MAIO, 2011, p. 98).

No capítulo sexto de seu livro, Rugen (2005, p. 65, grifos nossos) trata das maquiagens. Aponta que as mulheres “usam maquiagem para realçar seus traços faciais e, assim, **tornarem-se mais atraentes para o sexo oposto**”. Em nossa análise essa frase está munida de preconceitos e estereótipos. Em primeiro lugar, afirma que somente meninas com desejos heterossexuais, devem se arrumar para o gênero oposto. Dado esse argumento perguntamos: as meninas homossexuais ou bissexuais não podem usar maquiagem? Em segundo lugar, em que lugar ficam as meninas que gostam, simplesmente, de se verem bonitas, ou as que não gostam ou não têm vontade de se maquiar? Ou seja, arrumar-se para si não está em jogo? Maquia-se somente para se tornar atraente para outras pessoas? Isso indica que a função social da beleza e seus padrões não estão de acordo com os próprios gostos das pessoas, mas sim de acordo com os gostos das pessoas às quais as outras “devem” atrair. Outro preconceito é o fato de que as meninas homossexuais ou bissexuais

estão invisíveis aos olhos dessa autora (o que não é um caso específico, no decorrer do nosso trabalho vamos apresentar mais autores e autoras que convivem com essa invisibilidade).

A mesma autora apresenta em seu livro uma seção intitulada “Falando com os Meninos” (RUGEN, 2005, p. 96), antes de finalizar o seu trabalho. É interessante ressaltar que não existe o título “Falando com as Meninas” ao longo do livro. Mais uma vez, reparamos a invisibilidade das meninas homossexuais e bissexuais. Nessa mesma parte do livro, encontra-se o seguinte excerto: “garotos são “animais” estranhos. Dificilmente eles reparam em penteados, roupas da moda, maquiagem e espinhas – afinal, estas também são comuns na vida deles!” (RUGEN, 2005, p. 96). Ao que parece, a autora estabelece a todos os meninos o mesmo patamar, o que é mais um estereótipo encontrado neste livro. Entrando em contradição com o argumento de que a maquiagem é para as meninas traírem os meninos, a autora escreve que “o que vale mesmo é o que você tem dentro de si” (RUGEN, 2005, p. 96). Vemos que, em um primeiro momento, a autora faz um culto à beleza (padronizada, digamos) e, em segundo, ela tenta valorizar a menina (o que entendemos ser um ponto positivo).

Vilela (2002) escreveu o livro “Mais coisas que toda garota deve saber”, apontando – na mesma lógica do livro apresentado anteriormente – algumas normativas referentes ao crescimento e desenvolvimento das meninas. Antecipadamente, salientamos que o livro de Vilela (2002) apresenta conteúdos mais marcados com o heterossexismo⁹. Já na apresentação de seu livro, o autor convida as meninas à leitura, em uma trajetória heterossexual quando escreve: “é isso. De repente, você está saindo. Sozinha. Bem, não exatamente sozinha, mas com suas amigas, seu **namorado**” (VILELA, 2002, p. 07, grifos nossos). Novamente, as meninas homossexuais ou bissexuais ficam invisíveis e continuam em vários episódios do livro. Vejamos: a citar: “um dia você vai dormir na casa da melhor amiga, no outro tem o jantar com os pais do seu **namorado**” (VILELA, 2002, p. 07, grifos nossos); “então acontece: sua

⁹ Entendemos o heterossexismo como uma das vertentes do sexismo – que já fora explicado anteriormente nesta mesma seção. Neste caso, há uma relação de superioridade para as pessoas pertencentes à prática da heterossexualidade, bem como inferiorização bem marcada quanto às pessoas que praticam a bissexualidade ou a homossexualidade.

melhor amiga arrumou um **namorado**” (VILELA, 2002, p. 08, grifos nossos). Na perspectiva heterossexual, o autor deixa as relações afetivas e/ou sexuais de meninas homossexuais ou bissexuais invisíveis.

No decorrer do livro, o autor aponta a necessidade de todos e todas se relacionarem com alguém de forma heterossexual. Essa concepção aparece quando escreve que “aos poucos, todas as amigas estão curtindo a companhia dos garotos e eles já fazem parte da turma. Algumas namoram, outras ficam” (VILELA, 2002, p. 08). Dessa forma, em nossa análise as meninas (e os meninos), de acordo com o autor, precisam namorar ou ficar, não existindo a ideia de que uma pessoa possa ser feliz sem necessariamente ter alguém para namorar.

Outro estereótipo no livro de Vilela diz respeito aos meninos não arrumarem seus quartos. Escreve que “todos (meninos e meninas) são inseguros, têm pais que os perturbam, têm de ir à escola, arrumar o quarto (**só que eles não arrumam**)” (VILELA, 2002, p. 09, grifos nossos). Será mesmo que nenhum menino arruma seu quarto? Essa informação é verdadeira? Em nossa visão há meninos que arrumam seus quartos, da mesma forma que existem meninas que não o fazem. Logo, essa afirmação do autor provém de um raciocínio falacioso.

Outra concepção de Vilela demonstra, com muita propriedade, o heterossexismo; trata-se do excerto: “da mesma forma que você, ao entrar na adolescência os garotos são inundados de hormônios. São esses hormônios que os fazem crescer, ter barba, engrossar a voz e... se interessar por meninas” (VILELA, 2002, p. 11). Novamente vemos que as relações homossexuais e bissexuais não aparecem nesses discursos, são invisíveis. Ainda sobre esse assunto, o autor apresenta a prática chamada de “ficar”, que nada mais é do que “trocar uns beijos ou amassos com alguém do **sexo oposto** numa festa ou danceteria” (VILELA, 2002, p. 12, grifos nossos). Como no excerto anterior, sua escrita transpassa a ideia – somente – da existência das relações heterossexuais, sem ao menos citar as demais relações existentes.

Outro estereótipo em Vilela (2002, p. 65) está em relação às cores designadas como adequadas para meninos ou meninas. Com o título

“Ocasões especiais” e subtítulo “É menino ou menina?” (VILELA, 2002, p. 68), é descrita situação de visita a alguém que espera a vinda de um bebê, mas não sabe o sexo da criança. Nesse caso, o autor apresenta os “truques” (VILELA, 2002, p. 68), dizendo: “portanto, se você não conseguir adivinhar pelas roupas (azul para meninos, rosa e laçinhos para meninas), ainda existem alguns truques” (VILELA, 2002, p. 68). Não trataremos desses “truques”, mas à ideia de que meninos devem usar a cor azul, sem nenhum acessório e meninas devem usar a cor rosa, com vários acessórios (ao menos um), é uma opinião, acreditamos, do senso comum. Não há fontes científicas que explicam a “necessidade” do uso dessas cores pelas crianças. Na realidade, vemos o preconceito e o estereótipo nessas afirmações.

Dadas essas concepções analisadas até este momento de nossa dissertação, no próximo subtítulo, apresentaremos algumas Literaturas que quebram alguns estereótipos sociais e culturais. São histórias direcionadas às crianças de várias faixas etárias, com o intuito de mostrar que a realidade vai muito além dos padrões impostos e cobrados de cada um de nós, ao longo de nossas vidas.

3.1. Algumas novas histórias

São muitos os estereótipos sexuais e de Gênero nas histórias infantis. Como vimos são estereótipos sobre feminilidade e masculinidade, ou sobre padrões de beleza, ou sobre famílias patriarcais e tradicionais, amor romântico etc. Mas, indagamos, existem histórias infantis que propõem a quebra desses estereótipos? Existem sim. São histórias que examinaremos nesta seção.

Os livros examinados neste item foram selecionados devido às suas recomendações para a desconstrução de estereótipos ligados a Gênero. Caracterizamos esses livros como importantes fontes e objetos de análise porque possibilitaram uma análise de conteúdos que versam sobre a desconstrução de estereótipos de Gênero. Nesse sentido, quando elegemos os livros em questão levamos em consideração estudos sobre histórias infantis investigados em outras produções acadêmicas – Argüello (2005); Klein (2010);

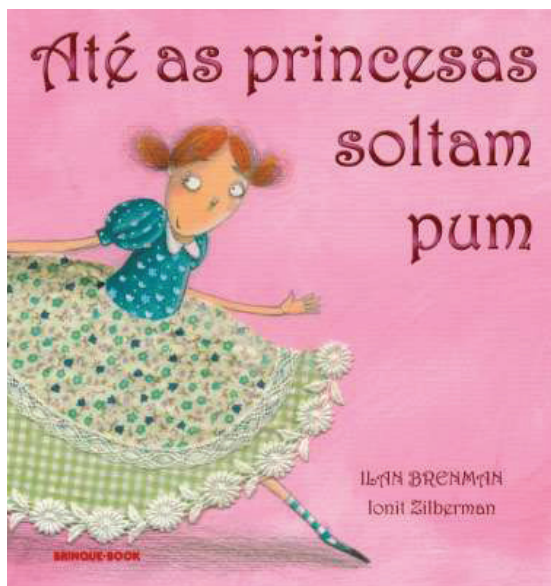
Oliveira, Pastana e Maia (2011); Pires (2004); Xavier Filha (2009a, 2009b, 2009c, 2011), por exemplo –, pelo teor imagético e conteudista.

Acreditamos que essas histórias ilustram a análise dos depoimentos das entrevistadas (que apresentaremos mais adiante) quando dizem não conhecer livros e/ou histórias que contemplem os conteúdos relacionados a Gênero. Estamos mostrando que um material existe, talvez falte para a sua utilização o conhecimento a seu respeito.

Analizamos, nessa perspectiva, algumas histórias possíveis que podem ser contadas e debatidas em sala de aula. O critério de escolha e seleção das literaturas foi o caráter de seus conteúdos. São histórias que apresentam realidades de exclusão e marginalização de muitos grupos ou pessoas em nossa sociedade.

Os livros da Literatura Infantil analisados foram: “Até as Princesas Soltam Pum” de Ilan Brenman e Ionit Zilberman (2008); “A Princesa Sabichona” de Babette Cole (2004); “Menino Brinca de Boneca?” de Marcos Ribeiro (2011); “Ceci tem Pipi?” de Thierry Lenain (2004); “Príncipe Cinderelo” de Babette Cole (2000) e “Por que Meninos Têm Pés Grandes e Meninas Têm Pés Pequenos?” de Sandra Branco (2010). São histórias infantis que trabalham com questões sexuais e de Gênero – de forma mais acolhedora e emancipatória. Há também outros livros que se preocupam com o tema em questão. Vamos, de forma sintetizada, narrar cada história escolhida.

Ilán Brenman e Ionit Zilberman (2008) escreveram o livro chamado “Até as Princesas Soltam Pum”.



Acervo Pessoal - Capa do livro *Até as princesas soltam pum*, de Ilan Brenman e Ionit Zilberman (2008).

O livro narra a vida de Laura. É uma estudante que, um dia, perguntou ao pai se as princesas soltam pum. Seu pai disse sim. A pergunta surgiu porque na escola um aluno – chamado Marcelo – disse a Laura que a “Cinderela era uma peidona” (ZILBERMAN, 2008, p. 09). Laura ainda lembrou que ninguém acreditou nisso porque “nenhuma princesa no mundo soltava pum” (ZILBERMAN, 2008, p. 09). Dirigiram-se, então, à biblioteca, onde seu pai pegou um livro com aparência de antigo, “O livro secreto das princesas” (ZILBERMAN, 2008, p. 13). Laura queria saber o que contava o livro, e seu pai disse “todos os segredos das princesas mais famosas do mundo. Inclusive tem um capítulo chamado “Problemas gastrointestinais e flatulências das mais encantadoras princesas do mundo”” (ZILBERMAN, 2008, p. 14). Então, o pai contou as histórias secretas dos puns de algumas princesas. A Cinderela, antes de sair para o baile, comera duas barras de chocolate e na hora do baile o príncipe apertou-a muito forte. Isso fez com que soltasse um pum na hora que o relógio bateu meia-noite; logo ninguém ouviu o barulho. No caso da Branca de Neve, ela comia a comida gordurosa dos anões, e quando a bruxa lhe deu a maçã, ela nem experimentou, soltou um pum e com o cheiro desmaiou. Já a Pequena Sereia disfarçava os puns entrando na água; afirmava que as bolhas eram das algas arrotando. No final da história pai e filha

concluem que, mesmo soltando puns, as princesas continuam sendo lindas princesas.

O livro “A Princesa Sabichona” foi escrito por Babette Cole (2004).



Acervo Pessoal - Capa do livro *A Princesa Sabichona*, de Babette Cole (2004).

O personagem principal é o nome do título da história. Gostava de ser solteirona e como era bonita e rica, vários príncipes queriam casar com ela. Todavia, a princesa preferia ficar sossegada com seus bichos de estimação. Um dia sua mãe – a rainha – disse à garota: “chega de só ficar às voltas com esses bichos! Trate de arranjar um marido!” (COLE, 2004, p. 05). A princesa não gostou da ideia (a gravura representa a princesa com uma cara de desaprovação da atitude que sua mãe impôs), mas aceitou dar uma chance aos seus pretendentes. Como condição para se casar, a princesa determinou algumas provas aos candidatos. Afirmou que: “Quem passar pela prova que eu determinar, terá minha mão em casamento, como se costuma dizer” (COLE, 2004, p. 06.). As provas selecionadas tinham relação com o nome de cada príncipe. Ao príncipe Adubo lhe foi exigido que fizesse as lesmas pararem de estragar o jardim; ao príncipe Ousado que alimentasse os animais de estimação; ao Roque que participasse de uma maratona de patinação; ao Tremelique que andasse de moto pelo campo; ao príncipe Tontura, que resgatasse a princesa do alto de uma torre; ao Quebratudo, que buscasse lenha na floresta; ao Mocotó, que domasse o potro; ao Rastejante, que levasse

a rainha para fazer compras; ao Mergulhão, que tirasse o anel mágico do tanque de peixes. Nenhum dos príncipes conseguiu realizar a tarefa imposta. A história narra que a princesa não se casaria: “Nenhum dos príncipes conseguiu cumprir a tarefa que lhe coube. – Então, nada feito” (COLE, 2004, p. 19). Eis que surge o Príncipe Fanfarrão e com esperteza realizou todas as tarefas que não foram cumpridas pelos outros príncipes. Como prêmio a Princesa Sabichona o beija, transformando-o em um imenso sapo. O Príncipe Fanfarrão foge depressa. Essa notícia corre o reino e, então, ninguém mais quis se casar com a Princesa Sabichona. Sem casar, a princesa viveu feliz para sempre.

Marcos Ribeiro (2011) escreveu o livro “Menino brinca de boneca?”.



Acervo Pessoal - Capa do livro *Menino brinca de boneca?*, de Marcos Ribeiro (2011).

A história de Marcos Ribeiro inicia dizendo que normalmente para os/as adultos/as os meninos e as meninas são diferentes. Algumas características culturalmente hegemônicas são apresentadas: o menino é mais “esperto, agitado, corajoso, destemido à beça” (RIBEIRO, 2011, p. 08); já a menina “é mais obediente, mais sensível, mais comportada, boazinha como a mamãe!” (RIBEIRO, 2011, p. 09). Quando um/a ou outro/a fogem desses comportamentos, logo são rechaçados/as pelos que estão à sua volta “larga

essa boneca, menino! Filho meu não brinca de boneca!!!” (RIBEIRO, 2011, p. 10).

A história mostra que “o que acontece é que as pessoas são diferentes umas das outras e podem pensar diferente também” (RIBEIRO, 2011, p. 13). O livro apresenta gravuras de pessoas diferentes: meninos, meninas, deficiente visual, branco/a, negro/a, gordo/a etc. e, no decorrer da história, vários eventos são apresentados ao leitor, ou seja, as reações ao aparecimento de uma barata, corpos diferentes, o fato de meninos chorarem. O autor adverte durante a história que todos/as podem agir de maneiras diferentes e isso não faz a criança ser menos ou mais menino ou menina, “essas diferenças ocorrem de pessoa para pessoa e não porque se trata de homem ou mulher!” (RIBEIRO, 2011, p. 21). Outro episódio que vemos na história é o uso de brinco por meninos, há quem acha bonito e há quem não goste. O fato de o menino usar brinco “não [...] vai fazer o homem menos homem. Nem é por não usar brinco que terá mais coragem” (RIBEIRO, 2011, p. 27). É dada uma atenção especial à figura da mulher, mostrando que estas não devem ser tratadas como frágeis, dóceis e sensíveis. Existem mulheres com outras características e todas devem ser respeitadas. O livro se torna interativo na medida em que convida o/a leitor/a a responder questionários e socializar suas respostas com os/as colegas. O pai e a mãe também são convidados/as a participar dos questionários, com o objetivo de interrogar os preconceitos existentes. No final da história somos convidados/as a pensar que “as coisas não precisam ser só do jeito que estamos acostumados a fazer. E muitas vezes só depende de nós.” (RIBEIRO, 2011, p. 45). O livro termina com a frase “na vida o que importa é ser feliz” (RIBEIRO, 2011, p. 46), completando que não devemos desrespeitar as pessoas e conviver com as diferenças.

“Ceci tem Pipi” foi escrito por Thierry Lenain (2004).



Acervo Pessoal - Capa do livro *Ceci tem pipi?*, de Thierry Lenain (2004).

Na história de Thierry Lenain, o personagem Max dividia as pessoas em Com-pipi¹⁰ e Sem-pipi. Já no início da narrativa é dito que o pessoal Com-pipi é mais forte, por possuírem pipi. Max se sentia feliz por fazer parte do time dos Com-pipi. Certo dia a professora apresenta uma nova aluna para a turma, a Ceci. Max nem repara em Ceci, “é uma Sem-pipi! Ela que vá brincar de boneca ou desenhar florzinhas fofinhas” (LENAIN, 2004, p. 11). Max se surpreende quando vê o primeiro desenho da garota, sem “florzinha fofinha” (LENAIN, 2004, p. 13). Outras características pessoais de Ceci são notadas pelo menino: “Ceci joga futebol; tem uma bicicleta de garoto. Ceci não tem medo de subir em árvores (e vai bem mais alto do que Max). Nas lutas ela sempre vence” (LENAIN, 2004, p. 14-15). Então Max começa a pensar que Ceci é uma Sem-pipi Com-pipi e resolve investigar. Ao ver a garota fazendo pipi¹¹ sentada, afirma que isso não prova nada porque qualquer pessoa pode fazer xixi sentada. Quando Max vai dormir na casa de Ceci não vê nada diferente nas condutas de Ceci. No verão, Ceci e Max se encontram em um acampamento e enquanto seus pais e suas mães vão organizando as barracas, as crianças vão

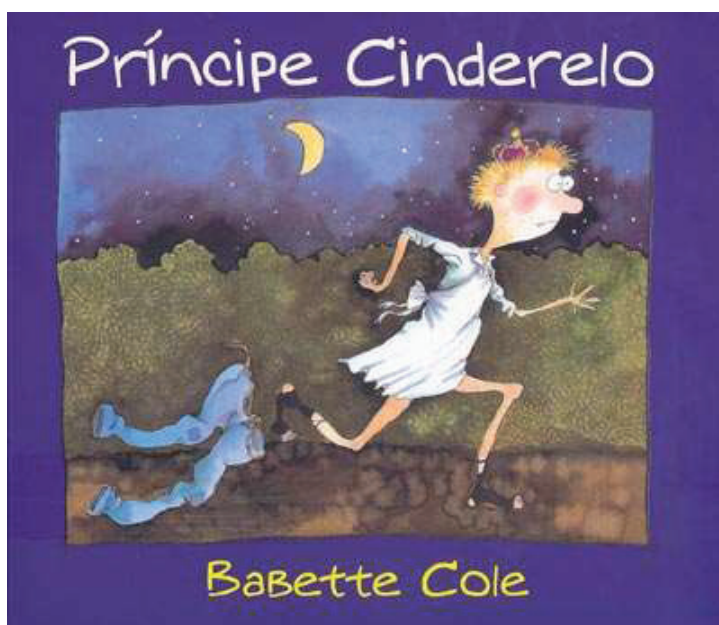
¹⁰ O termo “Pipi” é utilizado para fazer referência ao órgão sexual masculino, o pênis.

¹¹ Nesse caso, pipi se refere ao ato de urinar. Utilizamos pipi pelo fato de a autora utilizar esse termo na história.

nadar, esquecendo as roupas de banho. Então, tiram as roupas e Max vê que Ceci não tem pipi. Ela diz que tem perereca¹².

O fim da história é marcado pela conclusão “antes, havia o pessoal Com-pipi e o pessoal Sem-pipi. Agora, têm os Com-pipi e as Com-perereca. Pois é... Não tem nada faltando nas meninas!” (LENAIN, 2004, p. 29). Em nossa análise, embora essa história possa ajudar as crianças a entenderem que existem diferenças entre as pessoas, é necessário cuidado para não dar mais valor aos órgãos genitais do que às próprias pessoas. Nesse sentido, a história é válida, desde que bem contextualizada e problematizada.

Babette Cole (2000) escreveu a história “Príncipe Cinderelo”.



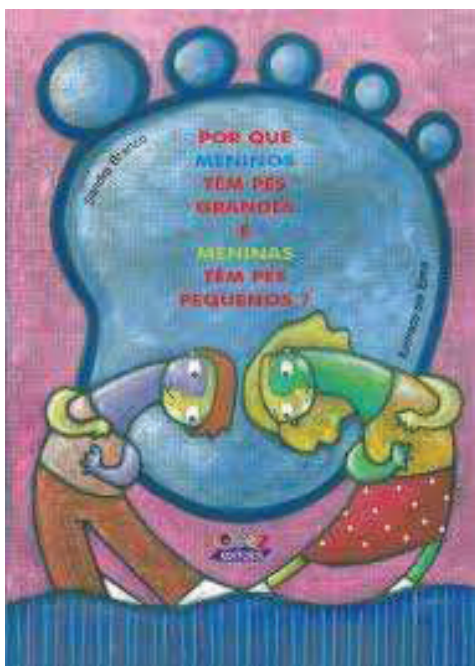
Acervo Pessoal - Capa do livro *Príncipe Cinderelo*, de Babette Cole (2000).

O nome do personagem principal é o mesmo do título da obra. O príncipe tinha três irmãos enormes e muito peludos que caçoavam do jeito do Príncipe Cinderelo, um rapaz baixinho, sardento e magrinho. Quando seus irmãos iam com suas namoradas princesas nos bailes na “Discoteca do Palácio” (COLE, 2000, p. 03), ele ficava limpando a sujeira de casa. O príncipe sonhava em ser como os irmãos, peludo e enorme.

¹² O termo “perereca” aqui se refere ao órgão sexual feminino, a vulva.

Em um sábado à noite uma fada muito suja caiu pela chaminé. Na tentativa de realizar os desejos de Príncipe Cinderelo, a fada transformou uma lata de refrigerante em um carro, porém muito pequeno; sua roupa em roupa de banho; e ainda tornou-o enorme e peludo. O feitiço passaria à meia noite. O príncipe achava que estava muito bonito, pois o encantamento não o deixava ver a nova realidade. Chegando ao baile, ele percebeu que estava muito grande e não passaria pela porta. Resolveu, então, ir embora e, no ponto de ônibus, estava uma linda princesa. Quando o relógio assinalava meia noite, o feitiço foi desfeito e ele se transformou nele mesmo. A princesa achou que ele tinha afugentado o enorme macaco peludo para salvá-la. O príncipe, tímido, saiu correndo do ponto de ônibus e perdeu a sua calça. A princesa “Belarrica [...] mandou anunciar que estava à procura do dono daquela calça” (COLE, 2000, p. 21). Ela se casaria com quem vestisse a calça perdida naquela noite. Todos os príncipes da redondeza tentaram entrar na calça. Os irmãos de Príncipe Cinderelo tentaram vestir a calça, mas sem sucesso. A princesa, apontando para Cinderelo, ordenou-lhe provasse a calça. Ninguém acreditava que a calça entraria nele. Mas entrou. Na mesma hora, a Princesa Belarrica o pediu-lhe em casamento. Casaram e viveram luxuosamente e felizes para sempre. No final da história, “a Princesa Belarrica teve uma conversinha com a fada sobre os três irmãos enormes e peludos” (COLE, 2000, p. 28). Eles foram transformados em fadas domésticas e se tornaram serviçais da casa para sempre.

“Por que Meninos Têm Pés Grandes e Meninas Têm Pés Pequenos?” foi escrito por Sandra Branco (2010) e conta a história dos pés.



Acervo Pessoal - Capa do livro *Por que meninos têm pés grandes e meninas têm pés pequenos?*, de Sandra Branco (2010).

No início da história é alegado que os meninos têm pés grandes “para poderem chutar a bola com mais força” (BRANCO, 2010, p. 05), “para que seu chulé seja mais forte” (BRANCO, 2010, p. 07), e “para calçarem tênis e fiquem com os pezinhos monstruosos!” (BRANCO, 2010, p. 09). Já as meninas têm pés pequenos “para tropeçarem em qualquer burquinho” (BRANCO, 2010, p. 04), “para que o chulé seja mais fraquinho” (BRANCO, 2010, p. 06), e “para que possam calçar sandálias e ficar com os pezinhos mais delicados” (BRANCO, 2010, p. 08).

No meio da história é dito que existem meninos e meninas com outras características e que isso não deve ser nossa preocupação. O importante é que respeitemos as diferenças entre as pessoas, que “os adultos respeitem você... Que seus pais [e mães] amem você acima de tudo... Que não sofra discriminação dos professores [e professoras]... Que seus colegas e amigos [e amigas] sejam legais... E que você seja feliz!” (BRANCO, 2010, p. 21).

Tendo, então, apresentado os conteúdos dos seis livros de histórias infantis enunciaremos algumas dimensões que podem ser trabalhadas em cada um dos livros selecionados, para visualizarmos que nem sempre é necessário

que o professor ou a professora apresente as normativas determinadas pela sociedade para as crianças.

No livro “Até as Princesas Soltam Pum” (BRENMAN; ZILBERMAN, 2008) é possível um/a professor/a discutir sobre os comportamentos esperados das meninas, principalmente. É comum presenciar muitos/as adultos ensinarem às meninas que estas não podem arrotar, gritar, falar alto, soltar pum etc. Porém, mediante a história “Até as Princesas Soltam Pum”, é possível educá-las de modo diferente, sem que estas deixem de serem meninas ou lindas princesas. Neste sentido, um trabalho valioso pode ser feito acerca de Gênero mostrando que a naturalização – na qual meninos exercem determinadas atitudes e meninas outras – é construída culturalmente e pode ser mudada. Meyer e Soares (2004, p. 11) apontam que

[...] de modo geral, e por razões muito variadas, professores e professoras tendem a se apoiar em abordagens normativas quando se deparam com questões de gênero e de sexualidade, e suas ações, nestes campos, são banalizadas por saberes que, supostamente, permitem classificar e diferenciar “com certeza” o que é normal e o que é desviante.

Defendemos, então, que professores/as devem realizar atividades com a Literatura Infantil de maneira contra hegemônica e fazer com que os/as alunos/as percebam que não há nada de inadequado e desviante quando um menino ou uma menina não age de acordo com o que a sociedade impõe como “natural”, “normal”, “aceitável”. Pode ser que esse trabalho seja difícil, porém, ainda acreditamos que há a necessidade de desfazer a concepção de que existe apenas um modo adequado e “normal” de viver a masculinidade e a feminilidade.

Na segunda história, “A Princesa Sabichona” (COLE, 1998), é possível realizar um trabalho acerca do amor romântico¹³ e do casamento como única

¹³ Estamos pautados, para mencionarmos o termo “amor romântico”, em Giddens (1993, p. 56) quando escreve que “as ideias sobre o amor romântico estavam [e estão] claramente associadas à subordinação da mulher ao lar e ao seu relativo isolamento do mundo exterior” (p. 54); ele ainda escreve que “o amor romântico desliga o indivíduo de situações sociais mais amplas” bem como torna “o ser amado [...] idealizado”. Ainda aponta que “o amor romântico pode terminar em tragédia e se nutrir na transgressão” (GIDDENS, 1993, p. 56). Neste sentido, aqui, o termo aponta a ideia de que nem todo mundo precisa, necessariamente, amar alguém,

fonte de felicidade entre as pessoas. Vimos que na história a princesa não se casa e vive feliz para sempre. Da mesma forma, existem pessoas que não têm vontade de se casar, e nem por isso devem ser excluídas da sociedade ou vistas como pessoas diferentes. Simplesmente não querem casar-se. Algumas questões que podem ser feitas: realmente é necessário que todas as pessoas se casem? O casamento traz somente a felicidade? É impossível alguém viver feliz sem se casar? Estas e outras questões podem auxiliar em um trabalho muito bom acerca do que a sociedade sugere como vida feliz.

Com o livro “Menino Brinca de Boneca?” (RIBEIRO, 2011) é aceitável discutir as formas como os meninos e as meninas são ensinados/as a se comportar até o desenvolvimento de suas condutas enquanto adultos/as. Com a história é plausível uma discussão a respeito do que a sociedade impõe sobre os brinquedos dos meninos e das meninas. A história mostra que não há problema que o menino brinque com bola ou boneca, assim como não há problema que a menina também possa brincar de bola ou boneca. Cientificamente não existe esse discurso de crença cultural difundida para a divisão das brincadeiras de meninos e meninas, ou seja, de que determinado brinquedo é de menino ou outro é de menina. Meninos e meninas podem e devem brincar com o que lhe chamar a atenção, sem medo, sem receio, sem estranheza. Conduta análoga ao uso brinquedos para cada gênero também é ensinado a usar as cores. Em nossa sociedade, é ensinado às crianças que meninos devem “gostar” de azul e meninas devem “gostar” da cor rosa. Xavier Filha (2011, p. 635) discute que a “afirmação de que a menina tem de usar o rosa e o menino o azul extrapola a questão ligada ao gosto pessoal por cores. Essa questão é eminentemente social, pois se aprende, desde muito cedo e no decorrer da vida, que essas cores identificam os meninos e as meninas”. A autora mostra que “essas cores produzem marcas identitárias, não permitindo pensar em outras formas de se fazer homem e de se fazer mulher. Ao contrário, demarcam a única forma legítima de ser masculino e de ser feminino” (XAVIER FILHA, 2011, p. 635).

ou se casar para obter felicidade. Existem inúmeros meios de se obter a felicidade e esses meios podem ser encontrados de acordo com a necessidade de cada pessoa.

Dessa forma, é perceptível que a sociedade impõe o gosto pela cor ou pelo brinquedo para meninas ou os meninos. Mais uma vez, notamos por meio de nosso exame que esses “gostos” são construídos social e culturalmente, para padronizar as atitudes masculinas e femininas em nossa sociedade. Nesse caso, cabe, também, aos/às professores/as realizar uma prática docente com o intuito de discutir com as crianças que não existe nenhum “problema” em brincar de boneca ou de bola ou gostar de azul ou rosa.

No quarto livro “Ceci Tem Pipi” (LENAIN, 2004) é possível realizar um trabalho com os/as alunos/as e seus professores/as discussões acerca das características de meninos e meninas. Nesse sentido, é interessante salientar que as atividades não devem estar atreladas aos órgãos sexuais, ou seja, independe de ter pênis ou vulva, cada um/a realiza as atividades que a leva a sentir prazer. Com isso, as crianças se sentirão mais à vontade em participar de quaisquer brincadeiras na escola, na rua, em casa, com os/as colegas.

Cada cultura delimita o que é “normal” de menino ou menina e de homem ou mulher. Carvalho; Andrade e Menezes (2009, p. 11) expõem que “a partir de pretensas características femininas e masculinas, cada cultura, dentro de um esquema binário, busca fixar como todos os homens e todas as mulheres deveriam ser”. Afirmam também que essas maneiras de impor formas de viver desconsideram “as diferenças individuais e a diversidade de modos de “ser mulher” e de “ser homem”, criando estereótipos que ditam comportamentos, modos de pensar, gostos e, até mesmo, sentimentos” (CARVALHO; ANDRADE E MENEZES, 2009 p. 11-12). Dessa forma, essa “nova literatura” aqui apresentada pode ajudar professores e professoras a inserir inovadores modos de pensamento na sala de aula, para mostrar que existem, sim, múltiplas formas de vivência, que não são as hegemônicas.

Com a história “Príncipe Cinderelo” (COLE, 2000) é interessante discutir o papel social da mulher e do homem. Geralmente, nas histórias o príncipe é quem toma as atitudes para encontrar o amor da sua vida, porém na narrativa do “Príncipe Cinderelo”, o enredo é outro: a princesa toma a iniciativa e vai à procura de seu príncipe. Embora o conto também demonstre a questão do amor romântico e o casamento como fonte de felicidade para todos/as, é conveniente que o trabalho pedagógico se desvencilhe do mito da mulher à

espera de alguém. Na história o homem pode ser escolhido por uma mulher; esse fato não o torna menos homem e nem deixa a mulher menos mulher. Novamente a questão de Gênero vem à tona. Nesse sentido, é interessante definir, outra vez, Gênero. Pautados em Louro (2000, p. 26), Gênero é,

[...] a construção social feita sobre diferenças sexuais, gênero refere-se, portanto, ao modo como as chamadas “diferenças sexuais” são representadas ou valorizadas; refere-se àquilo que se diz ou se pensa sobre tais diferenças, no âmbito de uma dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto.

Defendemos, motivados/as nos/as autores/as que já apresentamos, que o Gênero é mutável. Do mesmo modo, acreditamos que a sexualidade não é fixa. Esses são aspectos que defendemos como critérios necessários à prática docente, com o intuito de desconstruir as normas sociais vigentes postuladas como naturais em nossa sociedade.

Na última história de nossa lista “Por que Meninos Têm Pés Grandes e Meninas Têm Pés Pequenos?” (BRANCO, 2010) afirmamos que é possível uma conversa a respeito das diferenças entre meninos e meninas com o objetivo de debater as características diferentes entre uns/umas e outros/outras. Apesar da resistência dos/as adultos/as quanto às determinações do brincar e dos brinquedos das crianças, o livro defende que se criança se sentir à vontade – seja jogando bola, brincando de boneca, correndo, pulando... – e feliz, esta, na vida adulta será feliz, longe dos estereótipos sociais.

Para concluir esta seção podemos dizer que as 06 (seis) histórias sugerem a desconstrução de estereótipos sociais. No entanto, entendemos que não bastam as histórias; É necessária a prática reflexiva, problematizadora de um professor ou de uma professora que discuta a desconstrução de estereótipos, bem como a convivência pacífica entre as diferenças. Nesse sentido, na próxima seção, discutiremos a formação de professores/as, ação primordial nos trabalhos que se relacionam às questões de Gênero e Sexualidades na escola.

4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Esta seção discute o tema a formação de professores e professoras. Para efetivar esse debate são necessárias questões sobre a necessidade da formação docente para a ação pedagógica, bem como o papel do/a educador/a. Ainda, apresentamos uma discussão acerca da formação inicial e continuada no que se refere às relações de Gênero.

Quanto à formação de professores/as, nós vemo-la como uma prática social e pedagógica que ajuda, melhora e faz nascer o trabalho de um/a docente. Formar professores/as, a nosso ver, não é dar receitas, instruções, propor atividades. Formar professores e professoras está acima disso tudo. É discutir, é acrescentar teorias, é ter percepção do mundo em suas várias faces, é sentir e alcançar a necessidade do/a aluno/a. Enfim, é criticar. Mas criticar o quê? Tudo. Sim, sobre tudo. Parece vago, mas não o é.

Nesse sentido, não vamos discutir história da formação de professores/as, mas alguns pontos necessários à formação destes/as. Como está e qual o papel das universidades diante da formação adequada do/a docente? Qual a necessidade de uma boa formação¹⁴ do corpo docente? Essas e outras questões nortearão essa seção lembrando que nos atentaremos, também, à formação profissional dos/as professores/as com Educação Sexual.

A vida profissional de um/a educador/a inicia-se com uma marca muito forte na vida acadêmica, ou seja, na universidade. Concordamos com Fávero (2011, p. 58) quando aponta que a universidade deve se dedicar a,

[...] promover o avanço do saber e do saber fazer, ela deve ser o espaço da invenção, da descoberta, da teoria, de novos processos; deve ser o lugar da pesquisa, buscando novos conhecimentos, sem a preocupação obrigatória com sua

¹⁴ Pautados em Louro (2010, p. 51) defendemos que uma boa formação para o trabalho docente deve “voltar para práticas que desestabilizem e desconstruam a naturalidade, a universalidade e a unidade do centro e que reafirmem o caráter construído, movente e plural de todas as posições”.

aplicação imediata: deve ser o lugar da inovação, onde se persegue o emprego de tecnologias e de soluções.

A universidade trabalha com o saber, e acrescentamos ainda mais: com o saber científico. Assim, esse espaço deve ser o *lócus* no qual acadêmicos e acadêmicas constituem o conhecimento científico. Outra dimensão que deve acompanhar a formação do/a professor/a deve ser a dos métodos, da didática, dos recursos, acompanhando as mudanças ocorridas na sociedade a qual vivemos. A universidade deve ser “o âmbito da socialização do saber, na medida em que divulga conhecimentos” (FÁVERO, 2011, p. 58). Logo, entendemos que à medida que o conhecimento é construído, ele deve ser socializado para fazer com que os/as profissionais da educação tenham conhecimento do avanço da ciência. (FÁVERO, 2011).

A autora ainda discute que a universidade não pode ser vista como uma instituição aquém da história do ser humano. A Universidade foi construída por meio dos saberes dos homens e das mulheres e merece ser lembrada como tal. Nesse sentido, aponta que,

[...] o saber que a universidade produz não pode ser visto como algo mágico, algo dado, sem história. Trata-se de um saber produzido por sujeitos situados e datados historicamente, na medida em que o desenvolvimento de uma sociedade passa necessariamente pela formação de homens [e mulheres] (FÁVERO, 2011, p. 60).

A observação sobre a relação entre a universidade, o desenvolvimento da sociedade e a formação de homens e mulheres é vital porque na Universidade podemos ter uma formação sobre campos relacionados às Sexualidades com suas relações de Gênero, educação sexual, diversidade sexual, desejo etc.

Fávero (2011, p. 61, grifos nossos) também afirma que o papel da universidade além de produzir conhecimento científico, cultura e novas tecnologias é o de formar pessoas, e “mais que habilitar estudantes para atuar como profissionais no mercado de trabalho, ela deve formá-los [e formá-las] para influir sobre a realidade onde vão atuar, numa perspectiva de mudança, a partir de uma **visão crítica da realidade**”. Nessa concepção, emerge o seu

papel crítico na formação de seus/suas alunos/as. A criticidade se transforma em mudança, um dos objetivos da própria universidade.

Essas transformações, acreditamos, partem principalmente das pesquisas. Logo, defendemos que um/a bom/boa profissional deve compreender e vivenciar o seu futuro campo de trabalho, a escola. Nesse percurso, concordamos com Linhares (2011, p. 10) quando diz: “a especificidade do trabalho escolar não se aprende sem a elaboração do que acontece na escola. A pesquisa se torna, assim, um eixo essencial na formação de professores [e professoras]”. Somente na escola o/a docente se deparará com as vivências das quais são discutidas em sala de aula nos cursos de formação de professores/as. Ou seja, entendemos e defendemos que o/a futuro/a educador/a possa vivenciar a escola, para efetivar um curso de formação presenciando as realidades pedagógicas e ao mesmo tempo levando os conhecimentos da sala de aula para a escola.

Moreira (2002) em “A Formação de Professores e o Aluno das Camadas Populares: subsídios para debate”, apresentou uma discussão sobre a trajetória do/a aluno/a das camadas populares, e elaborou algumas sugestões para a formação de professores/as. Em primeiro lugar, nessa trajetória, afirma que precisamos evitar “a dissociação usual entre o ensino de conteúdos específicos e o ensino de suas metodologias, assim como entre o ensino dos conteúdos específicos e o ensino das disciplinas pedagógicas” (MOREIRA, 2002, p. 48). Chamamos, de acordo com a visão de Moreira, a atenção para o trabalho das disciplinas de conteúdos, metodologias e com as disciplinas pedagógicas. Dessa forma, deve haver articulação nos cursos de formação de professores/as entre essas duas áreas para que no curso haja integração na ação do/a futuro/a educador/a.

Com essa questão, Moreira (2002, p. 48) caracteriza a pesquisa como fator essencial na formação de professores/as. A pesquisa deve integrar “as experiências e as contribuições dos[as] especialistas nos conteúdos específicos, dos[as] especialistas em currículo e metodologia, assim como dos[as] professores[as] de primeiro e segundo graus”. Novamente, ocorre a afirmação da necessidade de que o/a professor/a que está sendo formado/a deve realizar uma prática na qual possa compreender e reconhecer as várias

vertentes que envolvem o trabalho docente, uma vez que essa atividade é uma tarefa multifacetada.

Outra característica interessante que Moreira (2002, p. 49-50) apresenta é que devemos intensificar “as tentativas de integrar a universidade com os sistemas de ensino de primeiro e segundo graus”. Esse aspecto faz com que haja integração do/a futuro/a educador/a com aspectos da realidade do seu campo de trabalho e, dessa forma, quando este(a) chegar à escola, já terá conhecimento das suas atividades como educador/a.

Quando o assunto é formação de professores/as devemos ter um objetivo claro para efetivar essa prática. Assim, concordamos com Moreira (2002, p. 50) quando apresenta que todos/as envolvidos/as no preparo de professores/as devem discutir “o tipo de professor [e professora] que pretendem formar e [analisar] criteriosamente os limites e as possibilidades da ação desse professor [e dessa professora]”, pois, somente com um objetivo bem traçado é possível realizar um trabalho profissional. Essa concepção indica a necessidade de os formandos e as formandas saberem os conteúdos ensinados a esse/a professor/a; a metodologia aplicada; o *campus* de estágio; a carga horária. Ainda nesse sentido, Moreira (2002, p. 51) afirma que os currículos dos cursos que formam professores/as devem contribuir para que eles/as “se assumam não como conservadores [e conservadoras], mas sim como intelectuais transformadores [e transformadoras]”. Desse modo, entendemos que no processo de formação de educadores e educadoras devemos enfocar as atividades de transformação. Esse movimento fará com que a prática desse/a novo/a profissional supere os obstáculos da “velha” ação e caminhe para os desafios de uma nova prática. Outra contribuição do autor para a nossa discussão é quando aponta que

[...] todos [e todas] os [as] que preparam professores [e professoras] combinem a linguagem da crítica com a linguagem da possibilidade. Isso significa facilitar ao[à] futuro [futura] professor[a] a aquisição de uma visão lúcida tanto do potencial transformador de seu trabalho, como das restrições que o perpassam, que não podem ser esquecidas ou minimizadas (MOREIRA, 2002, p. 51).

Dessa forma, mais uma vez, compreendemos o potencial da ação transformadora. Vale ressaltar, porém, que o/a professor/a deve estar sempre atento/a aos limites da sua profissão. Ao discutir esses limites, Silva (2011, p. 28-29) mostra que a coisificação do/a professor/a, “significa triturar a sua consciência de modo a impedi-lo de exercer a prática da liberdade; significa, mais especificamente, afastar a sua possibilidade de luta por uma nova concepção de vida e do homem [e da mulher]”. Em outro ponto de seu livro, Silva (2011, p. 24) discorre sobre algumas características ligadas aos limites do trabalho docente, “agulhas chinesas fincadas na consciência do professor [e da professora]: dor, humilhação, descontentamento, tristeza, frustração. Boneco coisificado perante a sociedade”. Compreendemos, assim, que na formação e na ação docente algumas dimensões podem prejudicar o trabalho do/a educador/a, como uma “simples” tristeza ou uma frustração.

É frequente na Universidade que muitos/as alunos/as passem a procurar métodos de como ser professor ou professora. Guzzo (2011, p. 48) diz que é “comum, nas licenciaturas, a procura dos[das] estudantes por um receituário pronto e disponibilizado a partir de técnicas previamente definidas”. Como já salientamos, é mais importante as discussões críticas para que o/a educador/a consigam refletir a sua prática, em vez de simplesmente aplicar um método de ensino. Desse modo, é na teoria que encontraremos investimentos para a prática. O mesmo autor discute que,

[...] investir na prática, sem a necessária valorização do saber teórico, é conduzir para a formação de um [e de uma] profissional preparado [preparada] para a reprodução curricular e pouco afeito [afeita] à construção de argumentos para criticar políticas e tomar decisões educacionais (GUZZO, 2011, p. 49).

Na direção de Guzzo (2011), defendemos o estudo teórico nos cursos de formação de professores e professoras, para o desenvolvimento de capacidades e de tomada de decisões em seus campos de trabalho. Nesse sentido, Guzzo (2011, p. 49) aponta para a “importância de uma formação voltada para a aquisição de uma visão de mundo mais ampla e mais crítica, para formar profissionais capazes de percorrer e dar novos caminhos aos desafios educacionais de nossa época”. Entendemos da mesma forma, que os

cursos de formação de docentes devem estar respaldados com discussões críticas como apoio crítico, teórico necessário à educação de nosso tempo.

Ainda debatendo alguns dos problemas dos cursos de formação docente, vale atermo-nos em uma experiência ocorrida no ano de 2000 quando a Doutora Marina Graziela Feldmann formou um grupo de estudos na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo sobre a formação de professores e professoras. Dentre os vários problemas assinalados pelo grupo sobre a formação docente,

[...] é apontada com maior frequência a desvinculação entre a teoria e a prática, obstáculo na concretização de uma prática pedagógica, vista não como repetidora de modelos e padrões cristalizados, mas como uma prática que traga em si a possibilidade de uma ação dialógica e emancipadora do mundo e das pessoas (FELDMANN, 2009, p. 75).

Assim, chamamos a atenção, mais uma vez, para a relação entre teoria e prática que deve ser implantada nos cursos de formação docente. Não adianta termos professores e professoras com fórmulas prontas para utilizar com seus/suas alunos/alunas, se não conseguem discutir, criticar, escolher, formular, embasar etc. A mesma autora afirma que “o problema da articulação entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática, configura-se como um dos grandes desafios para a questão da formação de professores [e professoras]” (FELDMANN, 2009, p. 74). Nesse sentido, o trabalho de formar educadores e educadoras deve se voltar para a prática do saber pensar, talvez mais do que para a prática do saber fazer. Não descartamos o ato do saber fazer, porém, pontuamos que o simples ato do saber fazer não é único na prática pedagógica. Defendemos, ainda, que nem todas as práticas são aplicáveis às várias realidades, daí a importância de o/a educador/educadora construir a capacidade de pensar e refletir sobre a sua prática pedagógica.

Partindo da premissa de que as realidades não são iguais em todos os lugares, afirmamos que o/a professor/a deve conhecer vários métodos de aplicação de seu trabalho para ter autonomia na realização de sua prática, de acordo com suas necessidades e experiências. Nesse sentido, concordamos com os escritos de Rodrigues (2009, p. 82) quando diz que os/as futuros/as

professores/as “precisam passar por momentos de reflexão e escolha de um determinado método de pesquisa – entre tantos – para procurar a melhor solução metodológica de problemas explicitados pela realidade educacional”. Assim, acreditamos que por meio desse conhecimento, o/a docente terá melhor desenvoltura diante das particularidades da sala de aula. Desse modo, ainda salienta que uma “das metas dos cursos de formação de profissionais da educação [é] uma sólida base epistemológica” (RODRIGUES, 2009, p. 95). Compreendemos essa proposição de Rodrigues e a importância em estudar os métodos e as reflexões do saber, para o desenvolvimento do trabalho docente.

Após analisarmos algumas características acerca do trabalho de docência, vamos, no próximo item, discutir sobre a formação de professores e de professoras no trabalho com uma Educação Sexual Emancipatória.

4.1. Formação de professores/as para educação sexual: uma visão possível

Após tecermos vários apontamentos acerca da formação de professores e professoras, vamos, neste momento, efetivar algumas discussões que envolvem a formação de docentes para trabalhar com a Educação Sexual Emancipatória¹⁵.

Nesse sentido, algumas questões são pertinentes nesta seção, dentre elas: há, de fato, formação para uma Educação Sexual Emancipatória? O/a professor/a está preparado/a para discutir esse assunto com seus/suas alunos/as? O que é preciso para esse trabalho ser realizado de forma positiva? Assim, pretendemos discorrer sobre essas dúvidas, para propormos uma discussão objetiva.

Uma informação relevante acerca da Educação Sexual é o fato de que o ano que marcou um *upgrade* nas publicações sobre o tema foi 1980, de acordo com Figueiró (2010, p. 04). A década de 1980 foi um “marco significativo da

¹⁵ Baseamo-nos em Figueiró (2010, p. 127) para afirmarmos a Educação Sexual Emancipatória como uma educação a fim de “alertar as pessoas para a autorrepressão”. Assim como aquela que “orienta para o resgate do gênero e do erótico a vida das pessoas. Gênero diz respeito ao modo como a masculinidade e feminilidade são vividas, considerando-se que ambas são mutáveis ao longo da história” (FIGUEIRÓ, 2010, p. 129).

efusão de publicações acadêmicas e científicas brasileiras sobre o tema Educação Sexual”. Embora não seja nossa pretensão traçar a história no Brasil da Educação Sexual, vale ressaltar que antes desse período, em 1970, a escassez de publicações sobre o tema se deu “pela forte repressão político-cultural pela qual passava a sociedade brasileira, sob a total dependência da ditadura militar” (FIQUEIRÓ, 2010, p. 05). Dito isto, destacamos que as publicações acerca das Sexualidades, bem como as relações de Gênero, no Brasil, são recentes.

Em um primeiro momento acreditamos que para que um/a professor/a trabalhe com a Educação Sexual Emancipatória é necessário que estes entendam o que é sexismo e estereótipos sexuais. Embora já tenhamos abordado o significado desses esses conceitos nas seções anteriores, é imperativo retomar esse vocabulário. Concordamos com Nunes e Silva (2006, p. 71) quando asseveram que “uma educação sexual emancipatória busca identificar os estereótipos sexuais e questionar seus fundamentos e representações”. Acrescentamos, a essa compreensão a necessidade do significado de sexismo, visto que essa prática que é algo muito percebido nas práticas escolares e não escolares.

Nesse sentido, ainda motivados por Nunes e Silva (2006) trazemos outra definição de sexismo e estereótipos sexuais. O primeiro termo se refere ao “chamado preconceito de sexo, que consiste em identificar características que evoquem determinismos diferenciais e conceituações significativas pejorativas entre as identidades de gênero” (NUNES E SILVA, 2006, p. 69). Como exemplos desse preconceito citamos as frases: o homem é sempre autônomo, forte, lógico, viril, capaz, e a mulher é frágil, incapaz, dependente, sensível, emotiva. Quando o assunto é estereótipo sexual, escrevem que,

[...] entendemos por estereótipos os rótulos, lugares-comuns, representações conceituais, simbólicas e institucionais, sobre o comportamento do homem e da mulher. Identifica-se o estereótipo por sua irracionalidade, congelando aqueles caracteres que são conjunturais e passíveis de serem compreendidos como acidentais, secundários, apreendidos como se fossem naturais, determinantes e idiossincráticos (NUNES; SILVA, 2006, p. 71).

Dessa forma, torna-se vital que o/a educador/a conheça essas definições, para poder realizar seu trabalho com cuidado quando fala e quando escreve. Queremos, com isso, afirmar que, muitas vezes, o/a docente desconhece o vocabulário que trazem estereótipos sexuais, e com isso seu discurso apresenta-se preconceituoso e discriminatório. No momento que um/a professor/a diz a frase “menino não chora”, ou então “para de ficar correndo, menina, isso é coisa de menino”, seu discurso é marcado por preconceitos mesmo que sem intencionalidade. É nesse caminho, que se torna necessário o zelo do/a profissional aos conceitos, para, assim, sua prática não-sexista.

Além dessas características apresentadas, o/a docente que trabalha com uma Educação Sexual Emancipatória deve-se atentar às individualidades, ou seja, cada ser é único/a e deve ser respeitado/a em sua peculiaridade, seja ela de etnia, religião, gênero etc. Nesse sentido, corroboramos com as ideias de Nunes e Silva (2006, p. 71) quando insistem que uma Educação Sexual Emancipatória visa,

[...] educar para a compreensão significativa e igualitária da identidade de gênero, de modo a representar homens e mulheres, masculino e feminino, como formas psico-históricas da condição humana e humanização e diferentes em suas expressões culturais, subjetivas e ontológicas. Ser homem e ser mulher seriam duas formas de ser a pessoa humana, de ser essencialmente humano, com características sociais e psicológicas distintas, a partir de identidades biológico-naturais diversas.

Ao discutir homens e mulheres em sala de aula, o/a docente deve respeitar as características individuais de cada sujeito, sugerindo a sua importância na história da humanidade, bem como afirmando que cada ser é diferente, e que não existem seres inferiores a outros. Assim, o respeito e a emancipação de cada um/a pode surgir aos poucos.

Em nossa opinião a escola une e desenvolve os saberes historicamente acumulados. Nesse sentido, tudo o que está na escola tem relação com a sociedade. “Os livros, atividades, tarefas e situações escolares estão diretamente ligados aos condicionantes sociais e políticos” (NUNES; SILVA,

2006, p. 72). Logo, subentende-se que as crianças, quando chegam à escola já possuem algum conhecimento (ou, muitas vezes, informação) acerca das Sexualidades. Então, surge a necessidade da comunidade escolar compreender a Educação Sexual “como a permanente educação e reeducação da sexualidade na direção de igualdades significativas e participação democrática, em vista da emancipação humana e não na mera descrição formal de subidentidades biológicas” (NUNES; SILVA, 2006, p. 72). A Educação Sexual Emancipatória não pode se basear em uma mera descrição biológica dos seres, é importante saber que essa educação visa a emancipação humana, um modo de “abrir os olhos” dos/as alunos/as para a vivência de suas Sexualidades sem a marca dos preconceitos, discriminação e alcançar o seu bem estar. Nesse contexto, para se alcançar o êxito nesse percurso, que é necessário que educandos/as e educadores/as compreendam a igualdade da condição de homem e mulher.

Nesse sentido, compactuamos com Figueiró (2010, p. 03) quando esta pesquisadora diz que a Educação Sexual deve ser vista como “toda ação ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja no nível do conhecimento de informações básicas, seja no nível do conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes”. Nessa perspectiva, o trabalho com as Sexualidades deve envolver questões das mais “simples” às mais “complexas”, e as dúvidas dos/as alunos/as devem ser resolvidas com muita discussão e reflexões sobre as várias atitudes da vida sexual.

A mesma autora traz uma questão importante. Figueiró (2010, p. 92) discute que “infelizmente, a Educação Sexual informal, negativa, em que o sexo é visto como algo sujo e vergonhoso e como assunto do qual não se deve falar, persiste na cultura brasileira”. De fato, há um discurso social que abrange as Sexualidades como algo “imundo” e desqualificado. Nesse caminho, antes de um/a professor/a a realizar um trabalho de Educação Sexual, este/a profissional deve se desfazer dessas ideias preconceituosas, deixando de lado seus preceitos religiosos, patriarcais, que não condizem com uma prática emancipatória. Caso isso não aconteça, o trabalho realizado será em vão, ou pior: poderá trazer aos/às alunos/as uma ideia de que realmente o sexo é algo

desprezível. Preferimos entender o sexo, além de uma prática de procriação, como “recreação e fonte de prazer” (STEARNs, 2010, p. 231), contrariando essa ideia de que sexo é algo ruim, mal visto, sujo, imoral.

Ao tratar da prática profissional de docentes que vão trabalhar com a Educação Sexual, Figueiró (2010, p. 113) faz algumas ressalvas acerca dessa tarefa

[...] especialmente para o educador [e educadora] que se dispõe a realizar um trabalho de Educação Sexual, é muito importante submeter-se a um processo pessoal, contínuo, de reeducação sexual, revendo seus valores e aprimorando seus conhecimentos. Nesse ponto é que a atuação interdisciplinar de profissionais estudiosos da Educação Sexual, como por exemplo, pedagogos [e pedagogas] e psicólogos [e psicólogas], entre outros [/as], pode ser de grande ajuda na formação de educadores [e educadoras].

Na visão da autora, o primeiro passo para o trabalho docente com a Educação Sexual Emancipatória é o desapego aos preconceitos veiculados em suas falas e práticas. O trabalho de Educação Sexual deve ser realizado em conjunto com outros/as profissionais acerca das Sexualidades e suas vertentes.

Quais são os motivos para formar professores e professoras no campo da Educação Sexual na escola? Em primeiro lugar, pelo fato de que a passagem pelas crianças em idade escolar é obrigatória no nosso país. Essa obrigatoriedade pode ser muito bem percebida quando analisamos diretamente o texto da Lei 9.394 do ano de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN). No referido texto, encontramos que

Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar
Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
I-ensino fundamental, **obrigatório** e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1996, s/p., grifos nossos).

Nesse sentido, acreditamos que se todas as crianças obrigatoriamente passam pela escola, é necessário que os/as professores/as estejam bem

preparados/as para a discussão e reflexão acerca da Educação Sexual, que também é um conhecimento científico. Além do mais, esse reconhecimento do papel da Educação Sexual na escola “pode ser acentuado na medida em que há a conscientização de que, pela educação, especialmente a pública, é possível atingir um grande número de crianças e adolescentes” (FIGUEIRÓ, 2010, p. 114). Logo, somados à obrigatoriedade e o grande número de crianças que passam pela escola – regular ou não regular – julgamos importante a capacitação dos/as profissionais para realizar as atividades de Educação Sexual. Desse modo, esse conhecimento será uma “porta de entrada” para a emancipação dos sujeitos.

O que nos deixa motivados/as a problematizar as temáticas sobre Gênero e Sexualidades é que na maioria das escolas, ainda não há esse percurso. Esse dado ficou evidente em artigo de Oliveira e Maio (2012, p. 46) intitulado *Formação de professores/as para abordagem da educação sexual na escola*. Nesse texto, os autores afirmam que “a habilidade em discutir temas relacionados à sexualidade, diversidade sexual e gênero ainda não está presente na maioria das escolas”. Ainda discutem que

[...] a comunidade acadêmica deve articular seus espaços para que consiga estabelecer uma reflexão crítica e contextualizada a respeito da educação. E em se tratando de educação sexual, é necessário que esta se articule com a produção intelectual, com os fatores econômicos e com a ideologia de cada época (OLIVEIRA; MAIO, 2012, p. 50).

Dito isto, é necessário pensar sobre os debates de Gênero e Sexualidades; estes devem continuamente amparados e interligados a outros eventos sociais e educacionais como a produção intelectual. “A educação sexual deve pensar as questões de gênero e de sexualidade como fatores que redimensionam o pensamento dos/as alunos/as e as suas formas de viver enquanto seres sexuados e formadores de sexualidades” (OLIVEIRA; MAIO, 2012, p. 50). Nesse sentido, a formação acerca de Gênero e Sexualidades deve ser entendida em uma dinâmica móvel e necessária.

Dessa maneira, elaboradas nossas análises acerca da formação docente para o trabalho com Gênero e Sexualidades, apresentamos a nossa

metodologia e quais foram os caminhos trilhados para a execução desta pesquisa.

5. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO: A BASE DE NOSSA INVESTIGAÇÃO

Esta seção apresenta o procedimento metodológico da pesquisa em tela. Exibimos a busca de informações teóricas e dos procedimentos de obtenção de depoimentos de professoras de educação Infantil.

Nesse percurso, a metodologia do nosso trabalho teve dois momentos complementares: a pesquisa teórica e a pesquisa de campo. Nas seções anteriores apresentamos os levantamentos realizados – em livros, publicações, artigos etc. – e a análise dos conteúdos de seis livros de história infantil pontuando seus conteúdos. Nessa seção, apresentamos a pesquisa de campo e os pressupostos teóricos desse tipo de investigação.

Para efetivar a pesquisa de campo, baseamo-nos nos escritos metodológicos de Severino (2007). Para uma pesquisa, esse autor apresenta três dimensões. Em primeiro lugar, afirma Severino, a pesquisa tem uma dimensão “[...] propriamente epistêmica, uma vez que se trata de uma forma de conhecer o real” (SEVERINO, 2007, p. 26). Outra característica é a “[...] dimensão pedagógica, pois é por intermédio de sua prática que ensinamos e aprendemos significativamente”; e a terceira dimensão é a “[...] social, na medida em que são seus resultados que viabilizam uma intervenção eficaz na sociedade através da atividade de extensão”. Assim, afirmamos que nossa investigação foi elaborada para conhecer uma realidade de algumas práticas sociais sobre Gênero e Sexualidades entre docentes de Educação Infantil.

Nesse contexto de investigação foi necessário para a elaboração deste trabalho uma extensa pesquisa bibliográfica para levantar a literatura existente sobre os temas que investigamos, ou seja, a literatura Infantil, os estereótipos, as relações de Gênero, Sexualidades. Severino (2007, p. 122) descreve que este tipo de pesquisa “[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”. Neste sentido fizemos a utilização de “dados [e] categorias teóricas já trabalhados por outros[as] pesquisadores[as] e devidamente registrados” (SEVERINO, 2007, p. 122). Os estudos levantados

nos embasaram para os exames analíticos dos dados empíricos, isto é, dos depoimentos das docentes entrevistadas sobre a Literatura Infantil e suas representações de Gênero e Sexualidades.

Como apontam Carvalho e Simões (2001, p. 96), “[...] nesse processo de busca da regularidade fenomênica, aparece a questão da necessidade da ciência e, nela, da ciência educativa e/ou da questão da pesquisa educacional”. E optamos, então, por essa pesquisa educacional além da teórica, a pesquisa de campo.

O procedimento metodológico, então, apresenta marcas das pesquisas já realizadas na área, bem como a busca da experiência encontrada na realidade vivida. Sobre metodologia, Franco (2001, p. 207-208) aponta que,

[...] pode estar associada à filosofia da ciência ou à estatística. Quando associada à estatística significa o conjunto de procedimentos utilizados pelo pesquisador para a captação do empírico. Neste caso, passa a ser entendida como o caminho que o sujeito percorre para apreensão da realidade, sem questionar que tipo de vinculação se estabelece, no percurso desse caminho, entre o sujeito que conhece e a realidade a ser apreendida. Quando associada historicamente à filosofia e intimamente relacionada à sociologia do conhecimento, o processo de construção do conhecimento científico constitui-se em seu objeto de estudo.

Utilizamos o termo metodologia no primeiro sentido, ou seja, para demonstrar o caminho que percorremos para a elaboração do nosso trabalho. Esse caminho constitui-se, como já mencionamos, por dois momentos: a) de levantamento de estudos teóricos e de levantamentos dos seis livros analisados, e b) pela entrevista de professoras de Educação Infantil. Nossa meta foi produzir um conhecimento embasado teórica e empiricamente, que para Severino (2007, p. 27) “[...] é a única ferramenta de que o homem [e a mulher] dispõe para melhorar sua existência”.

Nesse sentido, concordamos com Marconi e Lakatos (2010, p. 65) quando definem metodologia como um “[...] conjunto das atividades sistemáticas e racionais que [...] permite alcançar o objetivo [...] traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

Nosso trabalho, assim, está pautado em um caminho de discussões teóricas e empíricas acerca do nosso objeto principal: Literatura Infantil e estereótipos voltados a Gênero e às Sexualidades.

O objetivo principal da pesquisa foi analisar as vozes das professoras e coordenadoras acerca de como a Literatura Infantil vem sendo trabalhada nas dez (10) escolas escolhidas no município de Maringá – Paraná, bem como discutirmos os estereótipos – relacionados ao Gênero – apresentados pelas professoras/coordenadoras da Educação Infantil.

Apresentamos informações sobre o contexto no qual foi desenvolvida a pesquisa; após, o perfil das professoras e orientadoras pedagógicas que deram depoimentos sobre os livros infantis; por fim, os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta e análise dos dados obtidos.

5.1. O contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada no município de Maringá, no estado do Paraná. Em um primeiro momento, selecionamos doze (12) escolas que atendem à Educação Infantil. Duas escolas não atenderam nossa solicitação de entrevista. Uma das escolas – de caráter particular e religioso (evangélico) – não atendeu nossa solicitação por não se interessar pelo tema.

Outra, também uma escola privada – de caráter religioso (católica) – se mostrou desinteressada no meio do processo de recolhimento dos questionários que ficaram nas escolas para que fossem respondidos. Devido à falta de atendimento – via telefone, *e-mail* e pessoalmente – optamos por deixar de lado a participação da referida escola, visto que os prazos para a realização de um mestrado são curtos.

Dado o curto prazo para a nossa investigação, optamos por não substituí-las porque consideramos que dez escolas eram um bom número dada a abrangência de escolas de Educação Infantil em Maringá

Pensamos em escolas particulares e públicas – bem como religiosas e laicas – por acreditamos que as respostas seriam diferentes entre as instituições. No entanto, as respostas das professoras e coordenadoras das escolas particulares não diferiram das escolas públicas. Nesse caso, julgamos

desnecessário elencarmos outras subcategorias de análise para categorizar nossos dados.

Deste modo, o contingente que exploramos foi o de seis (06) escolas municipais, Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e quatro (04) escolas particulares de Educação Infantil. Vale lembrar que, não priorizamos escolas de determinados bairros, pois foram selecionadas escolas de distintas localizações dentro do município, envolvendo bairros centrais e periféricos, para assim, termos uma gama de diversidade maior de depoimentos.

O montante de professoras e orientadoras pedagógicas que participaram da pesquisa foi de vinte (20) profissionais. Decidimos por coletar dados e informações com uma professora e uma orientadora pedagógica de cada uma das dez escolas participantes. Sobre os diversos métodos de pesquisa, Marconi e Lakatos (2010, p. 149-150) apontam que são vários

[...] os procedimentos para a realização da coleta de dados, que variam de acordo com as circunstâncias ou com o tipo de investigação. Em linhas gerais, as técnicas de pesquisa são: 1. Coleta Documental. 2. Observação. 3. Entrevista. **4. Questionário.** 5. Formulário. 6. Medidas de Opiniões e de Atitudes. 7. Técnicas Mercadológicas. 8. Testes. 9. Sociometria. 10. Análise de Conteúdo. 11. História de vida (grifo nosso).

Optamos por aplicar um questionário às professoras e orientadoras pedagógicas. Os motivos dessa escolha metodológica são explicitados por Marconi e Lakatos (2010, p. 184-185). Para as autoras, quando utilizamos questionários é porque este “[...] abrange uma área geográfica mais ampla [...] obtém respostas mais rápidas e mais precisas [...] há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato [...] há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador”.

Mas, quem são essas profissionais que foram entrevistadas? No próximo item damos características do grupo que se prontificou a nos ajudar na realização dessa pesquisa.

5.2. O perfil das participantes: com quem estamos lidando?

Antes de responderem ao questionário proposto, as participantes responderam a uma ficha de identificação (Apêndice 03). Lembramos que para efeito de apresentação deste relatório de pesquisa, usamos nomes fictícios das depoentes.

Mediante dos dados da Ficha de Identificação das participantes, traçamos algumas características a respeito das profissionais que colaboraram com esta investigação. Não separamos as entrevistadas de acordo com a instituição em que trabalham; apresentamos apenas uma visão geral do tempo de experiência profissional na Educação e a respectiva formação.

A título de organização, não trabalhamos com porcentagem quando discutirmos os dados encontrados na pesquisa. Utilizamos o número exato (número de ocorrências) para cada categoria, sem cálculos percentuais. Isto se deu pelo fato de a quantidade de participantes não ser alta, fazendo-se desnecessária essa conversão.

A idade entre as participantes varia de 22 anos a 58 anos de idade; isso significa amostra de mulheres de variadas faixas etárias, abrangendo docentes formadas há pouco tempo, bem como docentes formadas há mais de 20 anos.

Quanto ao tempo de experiência na Educação Infantil, este varia de 02 a 29 anos de experiência na Educação Infantil.

Abrangemos períodos de formação diferentes, bem como diferentes níveis de experiência e idade entre as participantes.

Com exceção de uma das professoras que possui somente o curso de Magistério, as outras professoras e coordenadoras possuem formação em Pedagogia. Seis possuem – além do curso de formação inicial – uma pós-graduação, uma (01) em Gestão de Empresas, duas (02) em Psicopedagogia; uma (01) em Educação Especial; uma (01) em Trabalho com a Pré-escola e uma (01) em Orientação e Supervisão. Três possuem uma segunda graduação; uma, (01) em Artes Cênicas; uma (01) em Geografia e uma (01) em Letras.

Neste sentido, enfatizamos que a amostra foi diversificada e plural, o único dado comum entre as participantes é a formação no curso de Pedagogia.

5.3. Procedimentos metodológicos

O projeto de pesquisa deste trabalho foi enviado ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá, sob o nº da CAEE 15314313.3.0000.0104, visto que realizamos uma investigação envolvendo profissionais da área da Educação. Após a sua aprovação¹⁶, enviamos o questionário para as professoras (Apendice01) e para as coordenadoras (Apêndice 02) com dez (10) questões subjetivas, contendo uma ficha de identificação (Apêndice 03), para obtermos dados sobre a literatura Infantil e seu uso nas escolas.

Para a elaboração do questionário levamos em conta questões que poderiam ajudar a extrair das participantes respostas válidas que ajudariam na análise sobre o trabalho com a Literatura Infantil e os estereótipos apresentados pela equipe docente no tocante ao Gênero e às Sexualidades. Esse processo não foi imediato, visto que,

[...] o processo de elaboração [do questionário] é longo e complexo: exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferece condições para a obtenção de informações válidas. Os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos geral e específicos (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 185).

Neste sentido, o questionário aborda questões referentes à formação da participante; escolha de livros infantis no trabalho docente; quais temas são postos como mais importantes no trabalho com as crianças e os menos importantes etc. Dessa forma, exploramos os temas para elaborar a posterior análise dos dados obtidos e relacioná-los com os estudos teóricos levantados.

Após uma análise do questionário – executada pelo orientando e orientadora –, decidimos não realizar o chamado pré-teste, visto que o questionário possui facilidade de manipulação, não houve ambiguidade ou linguagem inacessível, não houve perguntas que causam embaraços, como também não houve muitas questões para serem respondidas. Para essa

¹⁶ O relatório do COPEP se encontra no Anexo 01.

verificação, analisamos três aspectos: “a) **Fidedignidade**. Qualquer pessoa que o aplique obterá sempre os mesmos resultados. b) **Validade**. Os dados recolhidos são necessários à pesquisa. c) **Operatividade**. Vocabulário acessível e significado claro” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 186, grifos do original).

Para Marconi e Lakatos (2010, p. 187) existem, basicamente, três tipos de perguntas que podem compor um questionário: “[...] abertas, fechadas e de múltipla escolha”. Para nossos estudos, escolhemos a categoria de perguntas abertas, que “[...] são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões” (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 187). A título de conhecimento, as perguntas fechadas “[...] também denominadas limitadas ou de alternativas fixas, são aquelas que o informante escolhe sua resposta entre duas opções: sim e não” (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 187). Já as perguntas de múltipla escolha “[...] são perguntas fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto” (MARCONI e LAKASTOS, 2010, p. 189).

Mesmo sabendo que a interpretação das respostas de questões abertas é mais demorada e difícil, optamos por essa categoria porque esta possibilita “[...] investigações mais profundas e precisas” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 187).

Andrade (2003, p. 149) complementa a discussão quando afirma que “[...] as perguntas abertas dão mais liberdade de resposta, proporcionando maiores informações”. Nesse sentido, acreditamos que as respostas às questões se apresentam mais completas e pessoais.

Um dos maiores cuidados tomados foi o de relacionar todas as questões com o problema central, para, assim, a participante não se “desviar” do que estávamos querendo investigar. Para Silva (2005, p. 108), “[...] o questionário é um meio de obtermos respostas com questões que o próprio informante preenche. Contém um conjunto de questões logicamente relacionadas a um problema central”. O nosso cuidado, então, foi pensar em várias questões que tivessem ligação com os temas de formação de professoras: estereótipos de Gênero e sexuais, como também suas atividades com a Literatura Infantil.

Outra preocupação nossa foi a composição das perguntas do questionário. As questões deveriam ser de fácil compreensão. Concordamos, então, com Andrade (2003, p. 149) quando aponta que “[...] para elaborar as perguntas de um questionário é indispensável levar em conta que o informante não poderá contar com explicações adicionais do pesquisador”. Logo, nosso questionário foi revisado inúmeras vezes, com o objetivo de ser o mais autoexplicativo possível. A mesma autora ainda escreve que,

[...] a linguagem empregada [no questionário] deve ser a mais clara possível, com vocabulário adequado ao nível de escolaridade dos informantes. As perguntas não podem sugerir ou induzir as respostas nem ser redigidas nas formas afirmativas ou negativas, que levem à concordância, até pela lei do menor esforço (ANDRADE, 2003, p. 150).

Com os dados obtidos por meio do questionário, utilizamos a Análise de Conteúdo para apresentarmos as considerações do material. Para Severino (2007, p. 121, grifos nossos), esse procedimento trata da “[...] análise de informações constantes de um documento, sob a forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: **escritos**, orais, imagens, gestos”. Ainda apresenta que “[...] as mensagens podem ser verbais (orais ou **escritas**), gestuais, figurativas, documentais”. Nesse sentido, utilizamos esse método para o exame dos depoimentos das professoras e coordenadoras. Importante salientar que a Análise de Conteúdo “descreve, analisa e interpreta as mensagens/enunciados de todas as formas de discurso, procurando ver o que está por detrás das palavras” (SEVERINO, 2007, p. 122).

Lembramos Chartier (1991, p. 178) quando escreve que “[...] é preciso considerar que as formas produzem sentido, e que um texto estável na sua literalidade investe-se de uma significação e de um estatuto inéditos quando mudam os dispositivos do objeto tipográfico que o propõem à leitura”. Dessa maneira, a representação e o sentido que um texto pode apresentar podem ser interpretados de diferentes formas, dependendo dos/as interlocutores/as. É interessante ressaltar, também, que “[...] é preciso considerar [...] que a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, espaços, hábitos” (CHARTIER, 1991, p. 178), podendo, assim, serem subjetivos.

Acreditamos que esse método de investigação [a Análise de Conteúdo] é muito bem explicado por Bardin (1977). A autora apresenta, logo no início de seu livro, uma “[...] exposição histórica” (BARDIN, 1977, p. 13) sobre o assunto. Aponta também que “[...] a retórica e a lógica eram práticas utilizadas, na observação de um discurso, anteriores à Análise de Conteúdo” (BARDIN, 1977, p. 13-14). Nas palavras da autora encontramos que,

[...] a primeira [retórica] estudava as modalidades de expressão mais propícias à declamação persuasiva, a segunda [lógica] tentava determinar, pela análise dos enunciados de um discurso e do seu encadeamento, as regras formais do raciocínio certo (BARDIN, 1977, p. 14).

Bardin (1977, p. 15) escreve que o primeiro nome da história da Análise de Conteúdo é o de H. Lasswell, assinalando que ele fez “[...] análises de imprensa e de propaganda desde 1915 aproximadamente. Em 1927 é editado: *Propaganda Technique in the World War*”.

Citando Berelson (1954), Bardin (1977, p. 19) escreve que até o final da década de 1940 “[...] a análise de conteúdo [era vista como] uma técnica de investigação que [tinha] por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. Naquele momento, o trabalho era realizado “[...] com amostras reunidas de maneira sistemática, a interrogar-se sobre a validade do procedimento e dos resultados, a verificar a fidelidade dos codificadores e até a medir a produtividade da análise” (BARDIN, 1977, p. 19). Notamos um caráter descritivo no método de Análise de Conteúdo. Nos anos seguintes (entre 1950 e 1960), a Análise de Conteúdo já não era mais considerada “[...] exclusivamente com um alcance *descritivo* [...], antes se tomando consciência de que a sua função ou o seu objetivo é a *inferência*” (BARDIN, 1977, p. 21-22, grifos do original).

Bardin (1977, p. 22) explica o que é inferência e diz que para a fazamos é necessário “[...] que se realize tendo por base indicadores de frequência, ou, cada vez mais assiduamente, com a ajuda de indicadores combinados [...]”. Ou seja, o quesito análise passa a fazer parte desse cenário de metodologias de investigação. Nesse processo, nos deparamos ainda com o fato de que “se

torna consciência de que, a partir dos resultados da análise, se pode regressar às causas, ou até descer aos efeitos das características das comunicações” (BARDIN, 1997, p. 22). Logo, consideramos que os conteúdos de causas e efeitos das mensagens e dos discursos são levados em consideração, mesmo que timidamente.

Avançando para o período pós 1960, o método de Análise de Conteúdo evoluiu mais especificamente em 1967. Bardin (1977, p. 24, grifos do original) discute quais as preocupações da Análise de Conteúdo quando afirma que,

[...] no plano metodológico e teórico, alguns temas de reflexão abordados em 1955 na *Allerton House Conference*, continuam a suscitar estudos [como, por exemplo] a questão da *inferência*, devido às características do conteúdo das causas e dos efeitos da mensagem; [...] A necessidade de *normas* ou de critérios de comparação exteriores ao núcleo teórico, torna-se um novo centro de interesse em 1967.

Percebemos que as preocupações com a qualidade das análises são bem claras. Em contrapartida, “[...] os problemas de sistemas de enumeração e de unidades de análise, no centro das discussões de 1955, despertam muito menos interesse” (BARDIN, 1977, p. 24).

Com base na historicidade apresentada, Bardin (1977, p. 29, grifos do original) aponta os objetivos da Análise de Conteúdo:

- a *ultrapassagem da incerteza*: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta “visão” muito pessoal, ser partilhada por outros?
Por outras palavras, será minha leitura válida de generalizável?
- e o *enriquecimento da leitura*: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta, aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não detínhamos a compreensão.

Em resumo, entendemos que esse método de observação e análise pretende ir além das aparências. Em um diálogo escrito, por exemplo, o/a pesquisador/a pode ir além da escrita apresentada em um papel, fazendo relações históricas, de linguagem, com o meio social etc.

Bardin (1977, p. 30) ainda apresenta as funções da Análise de Conteúdo quando escreve que esta tem “uma função heurística: [...] enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta”; e a outra função apresentada pela autora é de “administração da prova”. Hipóteses sob uma forma de questões ou de afirmações provisórias “servindo de diretrizes apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma informação” (BARDIN, 1977, p. 30).

Nesse sentido, o/a analista, quando se depara com um documento ou uma fala, por exemplo, deve fazer uma leitura que não seja a superficial. Bardin (1977, p. 41) escreve que “[...] a leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra”, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano”. Logo, a preocupação é sempre averiguar o que não está evidente, ou seja, uma mensagem que pode estar nas entrelinhas.

Em resumo, Bardin (1977, p. 42) aponta que a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de “[...] análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens”. E esses conhecimentos podem ser históricos, sociais, culturais etc.

6. AS PROFESSORAS RESPONDEM: CONVERSANDO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADES

Nesta seção apresentamos os resultados obtidos por meio dos questionários respondidos pelas professoras das dez (10) escolas de Educação Infantil, totalizando, então, dez (10) professoras que atuam na referida área de ensino.

Enfatizamos que, para melhor compreensão, dividimos o conteúdo obtido em seis (06) categorias de análise, para após, categorizarmos os depoimentos das participantes. Ao final, acrescentamos um tópico a mais para traçarmos algumas considerações gerais das respostas.

Não nos propomos a entrar em detalhes sobre todas as respostas apresentadas na realização dos questionários, entretanto, mencionamos algumas (em alguns casos um número maior, em outros, menor, de acordo com as respostas que julgamos mais completas) como embasamento. A escolha dos depoimentos foi arbitrária e consistiu naquelas mais significativas do ponto de vista do conteúdo.

Conforme já mencionamos, não utilizamos os nomes das professoras. Assim, atribuímos nomes fictícios para caracterizarmos as participantes. Os nomes foram escolhidos aleatoriamente. Segue um quadro com os nomes das entrevistadas.

Quadro 1: Nomes fictícios das participantes.

PROFESSORAS	COORDENADORAS
Amélia	Albina
Bianca	Bárbara
Camila	Cláudia
Dalva	Diene
Eliete	Eva
Fabiana	Fabírcia
Gabriela	Gisele
Hilda	Hérica
Ingrid	Ísis
Juliana	Joana

Fonte: Elaborado pelo autor.

6.1. Formação docente e Literatura Infantil

Esta primeira categoria, indica qual é o grau de discussão das professoras com o tema Literatura Infantil em sua formação inicial, ou seja, na graduação. Outro ponto interessante é acerca da importância que elas atribuem à Literatura Infantil no trabalho realizado em sala de aula. Para isso utilizamos duas questões: 1. *Em sua formação você participou de discussões acerca de Literatura Infantil? O que era discutido?* 2. *Você acha necessário o trabalho com Literatura Infantil nas salas de aula? Por quê?*

Unanimemente as professoras relataram que tiveram formação na graduação para o trabalho com a Literatura Infantil com as crianças da Educação Infantil. Notamos esse posicionamento na resposta de Eliete:

Sim, participei de oficinas literárias, nessas oficinas eram discutidas a importância da literatura na formação dos alunos, diversas maneiras e possibilidades para explorar os livros infantis (Eliete).

Outra resposta apresenta o seguinte conteúdo:

Sim, participei de várias discussões acerca deste assunto ao longo da minha graduação, a grande maioria abordando a importância da literatura infantil para formarmos uma sociedade leitora e maneiras de utilizarmos a literatura em sala de aula, para que as crianças desenvolvam o gosto pela leitura e para trabalharmos conteúdos de maneira lúdica (Bianca).

Outras professoras, mesmo com respostas mais tímidas, afirmam ter participado de cursos e/ou discussões acerca desse assunto em sua formação inicial. “[...] na formação do magistério [tivemos] discussões [...] como: contar histórias, entonação de voz, objetos relacionados com a história, autores diferentes para diferentes faixa etária” (Gabriela). Outra escreveu que durante a sua formação participou de “[...] alguns cursos de extensão que estavam voltados para a literatura infantil, alguns deles eram voltados para apenas uma obra e outros tratavam a literatura de uma forma geral” (Fabiana).

Ressaltamos que as/os professoras/es, na maioria das vezes, são ensinadas/os – nos cursos de formação – a utilizar a Literatura Infantil como

um trabalho técnico. Um dos problemas dessa estratégia é que quando a história apresenta valores, culturas e isso não é discutido de forma enriquecedora, mostrando a pluralidade, a diversidade. Naiditch (2009, p. 25) escreve que “professores[as] são treinados[as] a elaborar atividades que mantenham a criança entretida e que desenvolvam algum aspecto de linguagem ou até mesmo habilidades psicomotoras”.

A respeito da necessidade do trabalho com a Literatura Infantil na sala de aula, novamente os depoimentos foram unânimes: todas afirmaram que esse trabalho é de extrema importância na formação de uma criança. Vejamos:

Acredito que o trabalho com a literatura infantil é de extrema importância na sala de aula para despertarmos o hábito da leitura nas crianças, além de explorarmos a imaginação e através dela desenvolvermos diversos assuntos e conteúdos (Bianca).

Muitas respostas apontaram para o fato de que formação envolve o imaginário, a criatividade, pensamento da criança. Como exemplo, citamos os depoimentos: as literaturas “[...] *mexem com o imaginário das crianças, com a criatividade, com temas mais sérios de uma forma lúdica gostosa, sem aprofundar muito, satisfazendo a curiosidade momentânea da criança*” (Eliete). Ainda encontramos a resposta: “[...] *é através da literatura que estamos formando os futuros leitores. E por trabalhar diversos temas de forma lúdica*” (Dalva).

A Literatura Infantil como recurso pedagógico apareceu nas respostas das participantes. Citamos como exemplo: “[...] *o professor deve utilizar a literatura como um recurso, estratégia e conteúdo, buscando o prazer e o conhecimento*” (Camila).

Com base nas respostas obtidas percebemos que é dada grande importância ao trabalho realizado com a Literatura Infantil nas práticas docentes. Naiditch (2009, p. 25, grifos nossos) nos ajuda a pensar esse assunto quando escreve que

[...] em cursos de formação de professores, a tendência é, geralmente, enfatizar aspectos metodológicos no uso da

literatura em sala de aula, especialmente no que se refere à **literatura infanto-juvenil**.

Nesse contexto, enfatizamos que, na maioria das vezes, os/as professores/as não se atentam ao conteúdo da Literatura Infantil, realizando um trabalho mais técnico (normas de gramática, substantivos, adjetivos, outras classes de palavras etc.) com as crianças. Porém, vale lembrar que a criança – por gostar de histórias – prestam atenção, sim, aos conteúdos das narrativas.

6.2. Temas mais trabalhados na Literatura Infantil

Nesta segunda categoria os focos de análise estão nos temas mais trabalhados na Literatura Infantil, quem escolhe essas histórias ou temas; e se existe(m) algum(ns) tema(s) que as professoras não se sentem à vontade para discutir com seus/suas alunos/as. Para isso elaboramos duas questões: *1. Quais temas são mais comuns de serem trabalhados com a Literatura Infantil? Quem escolhe esses temas? 2. Qual/quais tema/s você não se sente à vontade em trabalhar na escola? Por quê?*

Os assuntos mais trabalhados nas escolas são: higiene¹⁷, família, sociedade, valores, corpo humano, violência. A professora Amélia afirmou que o trabalho é realizado mais em torno dos temas de “*regras de convivência. Sentimentos. Produções de texto*”. Bianca afirma que desenvolve discussões sobre “*diferenças (físicas, raciais, sociais), amizade, comportamento, relações sociais/familiares, além de [...] hábitos de higiene, corpo humano*”. Dalva escreveu que trabalha “*valores, temas cotidianos da escola (água, natureza, trânsito)*”. Eliete simplifica os temas trabalhados em “*alimentação, família*”. Já, para a professora Fabiana, em suas aulas os temas são bem variados: “*corpo humano, diversidade, matemática, violência, amizade, plantas, animais, seres vivos [...] dengue, lixo, piolho*”. Hilda diz que com as crianças da primeira etapa do Ensino Fundamental são trabalhadas “*histórias com animais, fábulas, depois os interesses vão mudando [...] [para] histórias de aventura, com*

¹⁷ Hábitos de higiene: lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, cortar as unhas, tomar banho.

personagens que realizam feitos heroicos”. A professora Juliana escreveu que os temas mais trabalhados são “*família, sociedade, diversidade cultural, valores*”.

É interessante ressaltar que as professoras Camila, Gabriela e Ingrid não apontaram temas específicos. Afirmaram que trabalham “*os temas mais variados*” (Ingrid), ou “[...] *depende do conteúdo a ser trabalhado*” (Gabriela), ou ainda “*os temas abordados são geralmente de acordo com a proposta*” (Camila).

É também importante anotar aqui que nenhuma professora mencionou os temas “Gênero e Sexualidades” como foco de trabalho. Acreditamos que essa atitude resulta pela falta de informação das/os professoras/es. Ferrari (2009, p. 108) defende que por trás dessa invisibilidade do trabalho com temas como Gênero e Sexualidades,

[...] estão os medos, as ansiedades, as inseguranças e as preocupações dos professores e das professoras, uma vez que a graduação nem sempre prepara para esse tipo de trabalho. A graduação das universidades brasileiras é bastante “conteudista”, como se a sala de aula fosse composta somente de conteúdo.

Com uma formação conteudista e que aparentemente não problematizam pluralidade, é perceptível que os/as professores/as ficam inseguros/as para confrontar suas ideias com as ideias dos/as alunos/as nas escolas. Nesse sentido, os debates em relação às questões de Gênero e Sexualidades acabam por não acontecer. Ferrari (2009, p. 108) também diz que a falta de preparação “[...] faz com que os professores e as professoras se sintam pouco preparados [e preparadas] para responder às perguntas dos alunos e das alunas, mesmo porque trabalhar com a dúvida no lugar das certezas é sempre imprevisível”.

Quanto às escolhas dos temas trabalhados na Literatura Infantil durante as aulas, a maioria disse que é feita pela coordenação pedagógica (03 participantes) ou a professora (05 participantes). Algumas professoras afirmaram que os temas são escolhidos em conjunto – professora e coordenadora – (02 participantes). Nesse sentido, inferimos que a escolha da

Literatura Infantil não é imposta, as próprias professoras têm autonomia para a seleção dos livros.

A respeito dos temas que as professoras não gostam ou não se sentem à vontade em trabalhar na sala de aula, as respostas foram variadas. Uma (01) disse que todos os temas são interessantes de serem trabalhados nos Centros de Educação infantil. Outras quatro (04) afirmaram que não sentem dificuldade de trabalhar nenhum tema.

Uma (01) professora escreveu que não gosta de trabalhar com o tema da morte, quando escreve “*o tema que, particularmente, não gosto de trabalhar é a morte, porque acho muito “pesado” para as crianças da idade que eu trabalho (3 a 4 anos)*” (Bianca). Outra relatou que não gosta do tema família, explicando:

[...] um tema que não me sinto à vontade para trabalhar é família, porque é um assunto delicado para muitas crianças que não convivem com seu pai ou sua mãe. Embora se fale em diversidade na família e que esta já não se apresenta como um núcleo estático: pai-mãe-filhos, a falta de convivência ou o relacionamento desajustado sempre traz prejuízos emocionais para a criança (Hilda).

Três (03) professoras afirmaram não se sentirem à vontade em trabalhar o tema Sexualidades. Uma das professoras responde:

Os que abordam a sexualidade, pois esse tema algumas famílias não aceitam por acharem que a escola não é lugar para se ensinar “sexo”. Isso devido ao não conhecimento que todo ser humano tem sexualidade desde que nasce, ou até mesmo por questões religiosas (Eliete).

Outra professora escreve “*sexualidade. Pela pouca formação e pelo estigma que ainda existe na sociedade. Muitos pais não aceitam ainda nos dias de hoje que a escola trabalhe com este tema*” (Dalva). E por fim, a professora Amélia aponta que não se sente bem em relação ao tema Sexualidades “*por ter se tornado algo abrangente e polêmico nos dias atuais*”.

Quanto a essas afirmações, Felipe (2009, p. 48) escreveu que “[...] grande parte do corpo docente alega [...] não ter recebido formação específica

para trabalhar com o tema da sexualidade”. Pontua que quando são oferecidos cursos de formação continuada sobre os assuntos Gênero e Sexualidades, as/os professoras/es da Educação Infantil não são incluídas/os nos cursos, e a resposta para esse tipo de atitude é que existe um pensamento de que “crianças pequenas são desprovidas de sexualidade ou não vivenciam situações em seu cotidiano, que as colocam em contato direto com a temática” (FELIPE, 2009, p. 48).

Foucault (1988, p. 10) faz uma reflexão mostrando a lógica “capenga, a hipocrisia de nossas sociedades burguesas” sobre o sexo das crianças, por exemplo, quando escreve que

[...] as crianças [...] sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interditá-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado. Isso seria próprio da repressão.

Neste sentido, o autor anuncia que um bom motivo para proibir o sexo (seus discursos, suas verbalidades, suas enunciações) de se relacionar com as crianças é o discurso que os/as adultos/as apregoam quando dizem que não existe o sexo das crianças. É verdade que é mais fácil proibir para não falar em vez de ter que explicar esse assunto tão impuro, como se dizia em outras épocas.

Maio (2011, p. 150-151) nos ajuda a pensar essa questão do discurso da falta de sexualidade infantil. Aponta que

[...] ao atribuir nomes com sufixos “inho”, parece que as pessoas minimizam o órgão genital da criança, infantilizando-o, dando-lhe um valor menor, parecendo demonstrar assim, uma assexualidade infantil.

Esse excerto aproxima-se do discurso das professoras quando estas ponderam sobre sexualidade infantil. Defendemos que a Sexualidade – ou Sexualidades – é inerente ao ser humano desde o nascimento, logo, acreditamos que a criança também possui sexualidade. Maio (2011) fundamenta essa ideia quando escreve que “[...] o que parece é que os adultos

acreditam que a criança seja pura, angelical e falar-lhes sobre órgãos sexuais [por exemplo] iria macular a personalidade desses infantes” (MAIO, 2011, p. 158). Essa ideia de crianças angelicais, talvez, seja uma construção das próprias religiões presentes em nossa sociedade. O papel da cultura – em especial da religiosa – pode interferir no trabalho e pensamento das professoras e dos professores de maneira geral. Podemos lembrar ainda que escolas religiosas se negaram a participar deste trabalho de coleta e análise de informações sobre as questões de Gênero. Dessa forma, cabe aos/as professores/as desconstruir esses pensamentos, para discutir desde a Educação Infantil as questões relativas às Sexualidades da criança.

6.3. A Literatura Infantil e o desenvolvimento dos/as alunos/as de acordo com as professoras

Esta categoria preza pela discussão acerca da relação entre a Literatura Infantil e o desenvolvimento dos/as alunos/as. Discutimos, também, ~~sobre~~ o incentivo do trabalho com esse tipo de material nas aulas ministradas pelas professoras. Para isso, utilizamos duas questões para obter os depoimentos das docentes: *1. Você considera importante a Literatura Infantil no desenvolvimento dos/as alunos/as? Por quê? 2. Existe algum incentivo (por parte dos/as pais/mães, responsáveis, diretor/a da escola), para trabalhar a Literatura Infantil com seus/suas alunos/as? Qual?*

Todas as professoras responderam que a Literatura Infantil ajuda no desenvolvimento das crianças no domínio da imaginação, da criatividade e das emoções.

A literatura é um instrumento que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos. Além disso, através das histórias elas aprendem nomes, conhecem personagens, lugares, sons, músicas, enfim se inserem na cultura (Juliana).

Nessa mesma perspectiva, Fabiana escreve que “*através da literatura infantil podemos explorar a imaginação, a criatividade, a oralidade, a memória*”. Notamos que a palavra “imaginação” é utilizada em vários casos. A professora

Bianca aponta que *“a literatura infantil é um ótimo recurso para utilizarmos em sala de aula para despertar a imaginação das crianças e desenvolvermos o hábito da leitura”*.

Outras professoras responderam generalizando desenvolvimento “[a Literatura Infantil] *atua e auxilia em todos os campos do desenvolvimento da criança, é uma fonte incrível de estimulação*” (Ingrid). Encontramos, também, respostas que apontam inúmeros campos que são desenvolvidos por meio da Literatura Infantil, tais como *“linguagem, memória, pensamento lógico, arte, imaginação, criatividade”* (Gabriela). Sobre esses aspectos, pontuamos, com o apoio de Lima e Valiengo (2011, p. 65), que

[...] somos professores [as] mediadores [as] e criadores [as] de mediações entre a criança e a cultura historicamente elaborada, introduzindo-as no mundo da fantasia, dos bens culturais e da apropriação de conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento pleno.

Em um critério mais voltado à socialização, a professora Camila registra que *“é na socialização do grupo escolar que aparecem e se concretizam as funções e o valor da linguagem escrita e falada, ampliando e aprimorando o vocabulário e auxiliando na escrita”*.

A professora Hilda escreve que *“através da leitura eles [alunos e alunas] podem conhecer realidades diferentes das suas, podem conhecer culturas, hábitos diferentes, podem ter acesso a infinitas informações, possibilidades”*.

Encontramos, também, respostas que se direcionam para a formação do/a aluno/a como leitor/a: *“além de desenvolver a criatividade, ainda é o primeiro passo para que a criança de hoje se torne um cidadão leitor amanhã”* (Eliete).

A linguagem ganhou espaço em respostas acerca da importância da Literatura Infantil. Como exemplo, citamos a professora Dalva que afirma que a Literatura Infantil *“desenvolve a linguagem (oral/escrita), estimula a criatividade, entre outros”*. Outro exemplo é dado pelo depoimento da professora Amélia: *“ajuda a desenvolver o pensamento, o cognitivo, a linguagem, o emocional, dentre outros”* (Amélia).

Naiditch (2009, p 26) auxilia a pensar o desenvolvimento que a Literatura Infantil proporciona às crianças da Educação Infantil. Ele afirma que “além de ajudar no desenvolvimento da linguagem e na apresentação de conteúdos programáticos, a literatura tem, indubitavelmente, um imenso potencial em promover diversos processos de aprendizagem”. Diz também que os

[...] livros podem ser utilizados na sala de aula como uma forma de introduzir temas e lições práticas, como política, questões socioeconômicas e aspectos culturais que afetam e regulam a dinâmica da vida em sociedade (NAIDITCH, 2009, p. 26).

Quanto à motivação das docentes para a realização do trabalho com a Literatura Infantil, as dez professoras recebem incentivo para o uso deste material durante as aulas. Esse incentivo vem dos/as pais/mães ou responsáveis das/pelas crianças ou, então, pela equipe pedagógica da escola.

O estímulo maior provém do conjunto entre o/a responsável pela criança e a equipe pedagógica, da forma como o trabalho é desenvolvido com projetos e como os/as responsáveis pelo/a aluno/a incentivam a criança a realizar as leituras. Quatro professoras se encaixam nesse grupo.

Três professoras relataram que há incentivo somente da equipe pedagógica (direção e coordenação), afirmando que a diretora e a coordenadora selecionam livros e histórias para melhorar o desempenho do trabalho da professora.

As outras três professoras responderam que o ambiente físico as incentivam no trabalho com a Literatura Infantil. Mencionaram um espaço denominado de Biblioteca e um bom acervo de livros para as atividades em sala de aula.

Inferimos que muitas são as pessoas que incentivam o uso de Literatura Infantil na sala de aula. Cabe ao/a professor/a desenvolver um trabalho que perpassa por discussões que relatam e anunciam a diversidade existente em nossa cultura, bem como propor debates que promovam o respeito aos/às diferentes, visto que o trabalho com a Literatura Infantil pode ser notado em inúmeras práticas docentes.

Na perspectiva de Xavier Filha (2010) os livros de Literatura Infantil são livros para a infância. Aqui nos lembramos das palavras de Pires (2004) quando faz referências aos livros didáticos. Consideramos, então, que esses materiais possuem características semelhantes. Os livros didáticos

[...] são considerados artefatos culturais pela carga de significados que eles possuem, carregando marcas de classe, de etnia, de religião, de gênero, de sexualidade e de geração e, sobretudo, porque estão presentes no dia a dia escolar, ora manifestando ora silenciando vozes, constituindo e legitimando, assim, determinadas representações e identidades (PIRES, 2004, s/p.).

Dessa forma, a Literatura Infantil é vista por nós, como produtora de significados. Esses significados podem – e devem – ser discutidos nas aulas com as crianças. Professores e professoras devem atentar para o fato de que os textos e as imagens apresentados são constituídos de conteúdos que versam possíveis trabalhos com referência a diversos assuntos e, dentre eles, o tema Gênero e Sexualidades.

6.4. Gênero e Sexualidades na Literatura Infantil na visão das professoras

Nesta categoria analisamos a opinião das professoras sobre a abordagem que a Literatura Infantil faz (ou não) dos temas Gênero e Sexualidades. Investigamos, também, se as professoras acreditam ou não que esse assunto deve aparecer na Literatura Infantil. Mais uma vez utilizamos duas questões para levantar esse material: 1. *Em relação a Gênero (masculino e feminino) e Sexualidades, a Literatura Infantil aborda esses temas?* 2. *Você acredita que a Literatura Infantil deve trabalhar os temas de Gênero e Sexualidades? Por quê?*

Há divergência entre a percepção das professoras quando o assunto é se a Literatura Infantil discute Gênero e Sexualidades. Apareceram quatro grupos: as que afirmaram que esses temas não são discutidos; as que afirmaram que são discutidos; as que afirmaram que são discutidos, mas com

uma ressalva: são muito ultrapassados; e no último grupo aparece uma única professora que escreveu como resposta somente “*algumas*” (Juliana).

No grupo que respondeu que a Literatura Infantil não trabalha com os temas Gênero e Sexualidades, estão duas professoras. Suas respostas são curtas e diretas, sinalizando apenas a palavra “*não*”. Maio (2011, p. 90) esclarece esse aspecto quando escreve que “[...] a escola, que tem por função social a transmissão da aprendizagem formal, científica e organizada historicamente ainda apresenta inúmeras dificuldades em trabalhar as temáticas da sexualidade e gênero, em todos os aspectos”.

No grupo que respondeu que a Literatura Infantil discute os temas Gênero e Sexualidades, estão cinco professoras. Uma das professoras relata que, no entanto, “*esses temas são encarados por muitos professores e pais como tabus e acabam sendo deixados de lado*” (Fabiana). Outra professora ainda infere que “*existem alguns livros que abordam esse tema, porém são pouco divulgados*” (Eliete). Sobre essas questões, Felipe (2009, p. 46) afirma que:

[...] geralmente o tema da sexualidade ainda causa uma série de resistências, não só por parte dos/as professores/as, que muitas vezes não se sentem preparados/as para trabalhar com situações que ocorrem no cotidiano da escola, mas também das próprias famílias, que se mostram reticentes quanto às possibilidades de trabalho sobre tais questões.

Dessa maneira, notamos que muitos/as professores/as deixam de lado o trabalho acerca das Sexualidades e também de Gênero porque não se sentem preparados/as ou se sentem reservados/as ao assunto, ou seja, não possuem disposição para dialogar sobre tais temas.

Muitas famílias não aceitam “[...] que se trabalhe o tema [Gênero e Sexualidades] com crianças pequenas, achando que isso as fará despertar ainda mais para a sexualidade” (FELIPE, 2009, p. 46). Quando tratamos de professoras das crianças menores, estas “[...] relatam que se sentem desconcertadas diante de perguntas das crianças sobre nascimento e concepção ou mesmo diante de comportamentos voltados para a experimentação de seus corpos” (FELIPE, 2009, p. 46).

Por fim está o grupo de duas professoras que afirmou que os temas Gênero e Sexualidades são trabalhados na Literatura Infantil, mas com algumas ressalvas. Uma delas escreve que *“a literatura aborda [Gênero e Sexualidades], na maioria das vezes de forma tradicional, perpetuando conceitos e valores estabelecidos há muito tempo, valores estes que são questionados por nossa sociedade”* (Ingrid). A outra professora escreve que os livros que ela conheceu trabalham conteúdos *“especificamente para as meninas ou meninos”* (Hilda). Nesse aspecto, Xavier Filha (2009b), que realizou um levantamento de materiais sobre Sexualidades, Educação Sexual e de Gênero publicados entre 1930 e 1985 (obras brasileiras e portuguesas), escreve que

[...] os livros infanto-juvenis [...] apresentam algumas características [...]: linguagem impositiva, normativa, direcionada aos interesses do público-alvo; fundamentação nos preceitos da biologia, psicologia/psicanálise e moralismo religioso; instigam a reflexão do/a leitor/a visando a conduzir sua conduta de forma idealizada e normalizada na perspectiva heteronormativa (XAVIER FILHA, 2009b, p. 12).

Nesse sentido, essa visão pressupõe que os livros infantis quase sempre mostram as realidades e comportamentos padrões para serem seguidos por crianças em formação. Muitas vezes esses livros contêm preceitos religiosos e o padrão heteronormativo, escondendo as relações pluralistas.

Quando perguntamos se o trabalho com a Literatura Infantil deveria trazer os temas Gênero e Sexualidades, nove professoras defenderam que sim. Apenas uma se apresentou com incerteza quanto a isso. Vejamos a resposta desta última,

[...] não tenho muita certeza em relação a esta questão porque gênero faz parte da identidade da criança. Ela é menina ou menino. Em relação à sexualidade deve-se ter cuidado em não comprometer os valores que cada família tem, por que de que forma deveria se abordar este tema sem ferir valores que estas possuem? (Hilda).

Deixa-nos contente o fato de que a maioria defende a ideia de que a Literatura Infantil deve, sim, apresentar discussões acerca de Gênero e Sexualidades. Nesse sentido, nosso trabalho vai ao encontro das opiniões apresentadas por esse contingente de profissionais da Educação.

Dentre as nove respostas recebidas, elencamos as que, a nosso ver, se apresentaram com maior teor em relação ao conteúdo, a fim de traçarmos algumas análises. “[...] *através do lúdico é mais fácil de a criança entender e fica, acredito eu, mais simples para que os pais aceitem esta discussão*” (Dalva). Outra professora escreveu que

[...] as crianças têm dúvidas e, principalmente curiosidade sobre as diferenças do seu corpo em relação ao colega, sobre seu nascimento etc. e a literatura é uma maneira simples de trabalharmos o assunto e de fácil entendimento, principalmente para as crianças pequenas (Bianca).

Uma das questionadas menciona que os pais (entendamos pais, mães ou responsáveis) têm dificuldade com o tema. Ela escreve que “*é uma curiosidade da criança [os temas sobre Sexualidades] e [trabalhar esses temas na Literatura Infantil são] formas de quebrar os preconceitos. Mesmo porque os pais encontram dificuldade para falar sobre as diferenças*” (Gabriela).

A professora Ingrid aponta que “*a escola tem o dever de acompanhar as transformações sociais, e sendo a literatura infantil instrumento de ampliação cultural e de vocabulário, e na idade pré-escolar as crianças têm maior acesso a elas na escola*”, ela termina escrevendo que “*a literatura infantil deve sim trabalhar esses temas [Gênero e Sexualidades] de forma prazerosa e clara*”.

Por fim, mencionamos uma resposta que remete à linguagem da Literatura Infantil. A professora pontua que “*a literatura alcança a linguagem infantil. Tornando-se então mais fácil esse assunto chegar até as crianças*” (Amélia).

Mencionamos Naiditch (2009, p. 26) quando aponta que a Literatura

[...] além de ajudar a desenvolver uma compreensão sobre questões universais, especialmente com relação a diferentes povos e culturas, também proporciona ao [à] estudante a

oportunidade de desenvolver uma sensibilidade às diferenças e uma consciência crítica acerca dos temas abordados.

Desse modo, a Literatura Infantil quando trabalhada de forma a entender e respeitar as diferenças, faz com que os/as alunos/as passem a enxergar o/a outro/a como simplesmente outra pessoa “comum”, de modo a perceber que a discriminação e a falta de respeito não são interessantes.

6.5. Gênero e Sexualidades: percepção das professoras

Nesse momento averiguamos se as professoras já trabalharam livros da Literatura Infantil com os temas Gênero e Sexualidades. Nossa investigação foi em torno da penúltima questão que compõe o questionário entregue às participantes: *1. Você já trabalhou livros com o tema de Gênero e Sexualidades? Qual/quais o/os título/s da/s obra/s?*

Quatro professoras afirmaram nunca ter trabalhado nenhum livro com questões de Gênero e Sexualidades. Maio (2011, p. 87) mostra que estes temas são realmente de difícil debate nas escolas. Para ela,

[...] vários são os assuntos discutidos no âmbito escolar, como alfabetização, meio ambiente, projetos nas áreas das diversas ciências – exatas, humanas, biológicas etc. – no entanto um dos temas que dificilmente é debatido na escola são as questões de gênero e sexualidade.

Uma docente escreveu que já trabalhou algo ligado a Gênero, mas não especificou que livro utilizou e nem de que maneira esse trabalho foi realizado/desenvolvido.

As outras cinco professoras afirmaram já ter trabalhado o assunto Gênero e Sexualidades, informando o(s) título(s) do(s) livro(s). “*Quem me fez*, de Malcolm e Meryl Doney; *De onde eu vim*, de Claire Llewellyn e Milke Bordon; *Menino brinca de boneca*, de Marcos Ribeiro; *Menina brinca de bola*, de Marcos Ribeiro” (Gabriela). A participante respondeu que já trabalhara com o livro *Ceci tem pipi?*, analisado neste trabalho, porém ela explica “trabalhamos as partes anatômicas das crianças” (Gabriela). Percebemos então que as

questões de Gênero não foram incorporadas nas discussões. Outros títulos já utilizados pelas professoras são: “*De onde viemos?* e *Menino brinca com boneca?*” (Eliete); “*O menino que ganhou uma boneca e Todo mundo tem família*” (Ingrid); “*O menino que ganhou uma boneca e De onde vêm os bebês*” (Fabiana).

A respeito dos trabalhos sobre Gênero e Sexualidades na escola, Felipe (2007) diz que hoje em dia esses temas, aos poucos, têm sido introduzidos nas práticas docentes, mas nem sempre com um olhar de respeito, constituição das identidades, discussão das orientações sexuais etc. Nas palavras da autora,

[...] atualmente, no âmbito da escola, tem sido possível observar alguns esforços no sentido de discutir a sexualidade, mas muitas vezes este tema é abordado apenas sob o viés da prevenção, do medo da doença e da morte, acrescido de um certo pânico moral. A perspectiva com a qual se trabalha em torno dessa temática quase sempre se limita a uma abordagem biológica (FELIPE, 2007, p. 80).

Assim, a autora enuncia – de modo amplo – quais são os temas frequentemente trabalhados em sala de aula quando o assunto é Sexualidades, visto que “se ensina, por exemplo, a anatomia dos órgãos sexuais, como se dá a fecundação, o nascimento, os métodos contraceptivos, bem como as estratégias de prevenção das doenças sexualmente transmissíveis” (FELIPE, 2007, p. 80). Nesse caminho, defendemos que os assuntos relativos às Sexualidades vão muito além dos assuntos biológicos, envolvendo, por exemplo, questões de afetividade, subjetividade, prazer, dentre outros.

6.6. Estereótipos na Literatura Infantil: a (in)visibilidade docente

Esta última categoria de análise pretendeu evidenciar acerca dos estereótipos encontrados nas histórias da Literatura Infantil. Para atingirmos nossos objetivos, utilizamos uma questão pontual: *1. Como você avalia os/as personagens de histórias contadas às crianças (por exemplo: vestimentas, cabelos, trejeitos etc.)?*

Uma das professoras mencionou em seu depoimento que os/as personagens estão mais próximos/as da realidade com a qual as crianças têm contato em nossa sociedade, ou seja, personagens mais plurais e que encenam a diversidade.

Com o passar do tempo e novos recursos gráficos a aparência dos livros melhoraram muito, trazendo os personagens mais próximos da realidade da criança, mas que inspiram a imaginação e a criatividade das crianças. Porém, isso de nada adianta se o contador não estiver disposto a passar essa imagem positiva dos personagens (Ingrid).

Essa foi a única professora que apresentou uma situação a qual os livros de Literatura Infantil apresentam personagens próximos/as com a diversidade existente socialmente. As demais professoras mencionaram que frequentemente são apresentados/as personagens cujas características são estereotipadas. Destacamos tais situações nos seguintes excertos:

Na maioria das histórias os personagens são modelos de beleza, brancos, ricos, bons cabelos loiros ou lisos, bem vestidos, isso é evidente principalmente nos clássicos da literatura infantil (Eliete).

De um modo geral, os personagens são felizes, estão sempre com roupas muito coloridas e que, muitas vezes, diferenciam o menino e a menina – a menina sempre de vestido, cabelos arrumados e/ou com laços, sempre de vermelho ou cor de rosa e os meninos sempre de bermuda/calça, camiseta e boné, predominando as cores azul e verde (Bianca).

Acredito que os livros muitas vezes apresentam crianças magras, bem vestidas, as meninas na maioria das vezes com os cabelos compridos etc., deveria, também, haver personagens que não se enquadram nos estereótipos que a sociedade tem como ideais. Exemplo: mais histórias com crianças portadoras de necessidades especiais etc. (Hilda).

Nos trechos anteriores notamos que as professoras afirmam que a Literatura Infantil trabalhada nas escolas ainda repassa a ideia de personalidades estereotipadas. É importante essa percepção das professoras porque para iniciar a desconstrução de estereótipos, é necessário identificá-los. Além disso, são apresentadas – nesses diálogos – características que vão ao

encontro com normas de beleza e características instituídas e mais bem aceitas social e culturalmente. Isso nos faz lembrar o sujeito que é tido como superior por grande parte da sociedade, que Furlani (2011, p. 49) descreve como “[...] aquele sujeito que, ao longo da história, teve o reconhecimento, a representação positiva e o privilégio social: homem, branco, ocidental, cristão, burguês, masculino, heterossexual”.

Uma das professoras disse que na própria Literatura Infantil, aparentemente não há uma valorização da infância. Ela escreveu que *“as literaturas que temos em nossa biblioteca são de autores renomados e procuram valorizar as vestimentas mais tradicionais. Já os livros disponíveis ao público em geral mostram crianças como adultos em miniatura (roupas curtas, maquiagem, cabelo da moda, celulares etc.)”* (Fabiana).

Outras professoras ainda afirmam que a Literatura Infantil apresenta um contexto ultrapassado e tradicional. Vejamos, *“geralmente utilizam roupas de época, armaduras de heróis”* (Dalva); *“são personagens inseridos em uma determinada cultura, bem como obedecendo a solicitações referentes ao tempo, época e lugar que se passa a história”* (Juliana).

Duas professoras parecem não ter remetido suas respostas nas questões dos estereótipos das histórias. Uma delas relata que *“os livros são recursos que podemos escolher, porém, somos responsáveis por aquilo que iremos transmitir procurando sempre estar de acordo com o grupo, avaliando principalmente a linguagem e as figuras”* (Camila). Outra escreve que *“nós apenas observamos os personagens como se apresentam, mas não os avaliamos”* (Gabriela). Sobre essa última é interessante pensar os motivos que levam a professora a não avaliar as atividades em sala de aula. Isso porque entendemos que o/a professor/a deve, sim, avaliar o conteúdo – e a forma de trabalhá-lo – em sala de aula uma vez que isso faz parte do seu fazer pedagógico.

Uma das respostas chamou muito nossa atenção. A professora Amélia se posicionou diante da Literatura Infantil defendendo que esta não retrata a vida real.

Depende das histórias. Em relação aos contos de fadas (na qual não utilizo em sala de aula) retratam personagens diferenciados apenas pelo gênero masculino e feminino. Pois pela vestimenta e trejeitos, todas as meninas e mulheres são iguais, e todos os homens também são iguais. Assim, usam as mesmas roupas, gostam das mesmas coisas. Todos são príncipes e princesas, não existem diferenciações por gostos, opiniões e desejos, apenas existe a diferenciação de vestimentas femininas e masculinas. E por fim essas histórias não tratam de histórias da vida real (Amélia).

A professora afirma que a Literatura Infantil – nos moldes de Contos de Fadas – não retrata a realidade social. É interessante esse posicionamento porque ela retrata – e vem ao encontro com – o cenário que vimos discutindo neste trabalho. É importante ressaltar a nossa concepção de que muitas das histórias das Literaturas Infantis não acompanham as trajetórias vivenciadas em nossa sociedade.

Pontuamos ainda que as identidades são múltiplas em nossa sociedade; são modificáveis e mutáveis, levando-nos a pensar que essas representações sociais não são naturais, mas construídas, negociadas. Neste sentido, Klein (2010, p. 183) escreve que

[...] as representações não são naturais ou definitivas, nem tampouco fixas, estáveis ou determinadas. Elas constituem campos de lutas nos quais os significados são negociados, construídos, impostos; elas estão envolvidas em jogos de poder e seus efeitos estão implicados na produção de identidades e diferenças.

Com isso, lembramo-nos do discurso de Furlani (2011, p. 49, grifos do original) quando diz os Estudos Culturais partem do entendimento de que “[...] os sujeitos são interpelados por muitas **identidades culturais**, ou seja, cada pessoa apresenta distintos e múltiplos aspectos identitários”. Desse modo, essas características de identidade são formadas de inúmeras formas, maneiras e em vários lugares, uma vez que a cultura tem enorme influência sobre a constituição do sujeito nela inserido.

6.7. Uma visão geral sobre as contribuições das professoras

Com os depoimentos apresentados pelas professoras, notamos que o grande desafio é entender as mudanças que vêm acontecendo em nossa sociedade, que, a nosso ver, se apresenta cada vez mais plural, diversificada, multifacetada, seja nas questões de Gênero e Sexualidades, seja em outras dimensões sociais. Nesse sentido, concordamos com Ferrari (2009, p. 107) quando escreve que

[...] para a Educação, talvez o grande desafio seja trabalhar com essa visão de que a cultura é algo que está sempre em construção e que, portanto, as posições e as fronteiras entre os gêneros, as sexualidades e as identidades podem ser misturadas, podem ser alteradas, movidas e que nada é natural ou estável.

Assim, torna-se interessante indicar que as mudanças sociais e culturais devam se articular com as atividades das escolas, uma vez que os/as alunos/as e a comunidade escolar é parte do meio social e cultural.

Uma dimensão em pauta é o currículo oculto. Muitas atividades realizadas em sala de aula podem fazer com que esse currículo seja um currículo de preconceitos, discriminação, falta de respeito etc. Mas, o que é currículo oculto? Respondemos essa questão com a fala de Silva (2002, p. 78).

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes [...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações.

No caso do trabalho com a Literatura Infantil na sala de aula, ponderamos que o currículo oculto seja constituído pelas mensagens das histórias e que não são discutidas pelos/as professores/as. Defendemos que os/as alunos/as devem discutir as diferenças entre as pessoas, a pluralidade, a diversidade social, embora muitas vezes – como vimos – a Literatura Infantil em sala de aula não discuta os temas ligados a Gênero e às Sexualidades.

Acreditamos, então, que os/as professores/as precisam buscar formação para ultrapassar essa barreira do trabalho com as diversidades sexuais. Podem, por exemplo, fazer debates proveitosos em sala de aula mostrando a realidade social que vivemos: com pessoas plurais em um espaço com uma diversificação – monetária, estética, desejos – muito grande.

Quanto a qualidade da Educação, lembramos um diálogo de Junqueira (2009, p. 134) sobre a diversidade mostrando que ainda é preciso caminhar muito para atingir um patamar esperado por inúmeros/as estudiosos/as da área. Ele escreve que

[...] no Brasil (e não só aqui), são cada vez mais raros aqueles/as que contestam que a consolidação de um modelo democrático de sociedade depende da nossa capacidade de garantirmos uma educação de qualidade a todas as pessoas. No entanto, o aparente consenso em torno da importância da educação não produziu suficientes debates sobre a qualidade na educação e seus nexos com a diversidade. Um debate que, em relação à diversidade sexual, está quase inteiramente por ser feito.

Assim, averiguamos que os debates acerca de Gênero e Sexualidades ainda precisam ganhar força em nossa sociedade para poder mostrar aos/às alunos/as as pluralidades existentes. Temos consciência de que não são somente as questões de Gênero e Sexualidades que devem ser discutidas. Os temas deficiência, etnia, gordofobia¹⁸, e qualquer outro tipo de dimensão humana que demanda respeito (ou falta de) às pessoas consideradas “diferentes” também são bem vindos. Dessa forma, afirmamos que a qualidade da Educação não vai ser atingida em sua plenitude sem que a diversidade não seja uma das bandeiras defendidas – e trabalhada na prática – nas instituições escolares.

Dentre as ações necessárias nesse campo, Junqueira (2009, p. 134) faz algumas sugestões que julgamos importantes no debate de gênero e

¹⁸ Utilizamos-nos da palavra gordofobia para expressarmos o preconceito, falta de respeito, ódio às pessoas gordas. Talvez não seja uma palavra muito conhecida, até porque percebemos falta de autores e autoras que utilizam esse termo. A nossa escolha se justifica pela leitura feita em um *blog* chamado *Blogueiras Feministas: de olho na web e no mundo* (ARRAES, 2012).

Sexualidades. Esses apontamentos versam sobre a “edificação de uma sociedade democrática e de uma educação de qualidade”. Ele registra que são atitudes convenientes, “[...] sobrepujar nossas limitações; repensar as lógicas de produção e concentração de recursos e de poder; questionar radicalmente nossos preconceitos” (JUNQUEIRA, 2009, p. 134). Ainda é mostrado que

[...] se trata de um trabalho permanentemente voltado para desestabilizar processos de normalização, classificações vulneradoras e negação sistemática de direitos que vinculam a construção do saber e de sujeitos ao disciplinamentos a ao ajustamento heteronormativo de seus corpos e subjetividades (JUNQUEIRA, 2009, p. 134-135).

Vale ainda ressaltar que, atingir as discussões e práticas de enfrentamento aos preconceitos, falta de respeito, discriminação etc. não significa, necessariamente, chegarmos a uma Educação de qualidade. Mas, devemos pensar que “a sua promoção é um pré-requisito e não um efeito da qualidade na educação” (JUNQUEIRA, 2009, p. 136). Assim, acreditamos que uma Educação baseada no respeito ajuda efetivamente na aquisição de outros inúmeros conhecimentos, não importando a área. Pensamos, ainda que a luta pela igualdade de Gênero pode fazer com que meninos e meninas, homens e mulheres tenham oportunidades equânimes de viverem em sociedade.

Tendo examinado os depoimentos das professoras participantes desta pesquisa, passamos, agora à análise dos depoimentos das coordenadoras utilizando o questionário mencionado anteriormente.

7. AS COORDENADORAS RESPONDEM: CONVERSANDO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADES

Nesta seção apresentamos a análise das falas obtidas por meio dos questionários respondidos pelas coordenadoras das dez (10) escolas de Educação Infantil, totalizando, então, dez (10) coordenadoras que atuam na referida área de ensino.

Da mesma forma que fizemos com respostas das professoras na seção anterior, vamos também categorizar os depoimentos recolhidos. Para o exame das falas elaboramos seis (06) categorias de análise, e no final, realizamos uma discussão geral acerca dos dados obtidos.

É interessante frisarmos que aqui não nos propusemos a detalhar respostas dadas aos nossos questionários. Entretanto, mencionamos algumas (em alguns casos um número maior, em outros, menor, de acordo com as respostas que julgamos mais completas) como ilustração. A escolha foi arbitrária e consistiu em analisar as respostas que, acreditamos, foram mais desafiadoras.

Conforme já mencionamos, não utilizamos, em nenhum momento, os verdadeiros nomes das coordenadoras. Assim, atribuímos nomes fictícios para representar as coordenadoras participantes da pesquisa.

7.1. Formação e Literatura Infantil

Nesta primeira categoria, investigamos qual é o grau de discussão com o tema Literatura Infantil que as coordenadoras tiveram contato em sua formação inicial, ou seja, na graduação. Outro ponto interessante é a importância que as coordenadoras atribuem à Literatura Infantil no trabalho em sala de aula. Utilizamos duas questões: *1. Em sua formação você participou de discussões acerca de Literatura Infantil? O que era discutido? 2. Você acha necessário o trabalho com Literatura Infantil nas salas de aula? Por quê?*

Ao contrário das respostas obtidas pelas professoras, não houve unanimidade em relação à formação sobre Literatura Infantil na graduação.

Uma coordenadora mencionou que não teve contato com essa literatura em seus estudos iniciais. Essa coordenadora escreveu que *“durante a minha formação não houve disciplinas específicas e/ou relacionadas à Literatura Infantil”* (Joana). Nesse caso, não podemos afirmar com certeza se houve ou não alguma disciplina (não específica) que tenha discutido as questões relacionadas a Literatura Infantil.

Uma coordenadora criticou sua formação porque *“na graduação – muito superficialmente. Não havia disciplina específica, então, em didática se levantava a questão com recurso e estratégia”* (Bárbara).

As demais coordenadoras oito (08) afirmaram ter recebido formação – inicial – para o trabalho com a Literatura Infantil na escola. Uma delas pontua que:

[...] eram discutidas as diferentes possibilidades da construção de temas que favorecem o desempenho cognitivo. Havia, também, algumas discussões sobre a percepção da criança em relação à fantasia e à realidade (Cláudia).

A coordenadora Eva afirma que em seu curso de formação *“discute-se sobre as escolhas das literaturas, seus benefícios, maneira de apresentar, ler uma literatura (maneira adequada para cada turma)”*. A escolha da Literatura, pensamos, é de fundamental importância, pois é o caminho para a discussão acerca da desconstrução de estereótipos.

Outra coordenadora escreveu que *“era discutido [em seu curso de graduação] o papel da literatura para o desenvolvimento pessoal e aquisição de conhecimento”* (Diene). Talvez constituir conhecimentos seja um dos papéis mais interessantes quando há o uso da Literatura Infantil porque esse conhecimento pode acompanhar uma criança durante muito tempo de sua vida. Daí a necessidade de discutir as diferenças entre as pessoas, de modo que a criança entenda que tais diferenças não devem ser motivos para gerar discriminação e violência.

Registramos, também, a resposta apresentada por outra coordenadora, que apresenta várias vertentes do trabalho com a Literatura Infantil em sala de aula. Ela assim se apresenta,

[...] discute [a graduação] a forma de como deve ser trabalhada a literatura em sala, dando dicas do tom de voz (entonação), trazer a criança para o mundo do fantástico, imaginação, contar história como se os personagens estivessem presentes. A intimidade com os livros e o prazer da leitura não acontece de repente e sim um longo percurso que se edifica e inicia desde os primeiros meses de vida, isso começa na Educação Infantil (Fabrícia).

Em relação à formação para o trabalho com a Educação Infantil, Kramer (2011, p. 127-128, grifos nossos) elenca quatro (04) períodos que acreditamos ser interessantes de ressaltarmos neste momento. São esses períodos:

- (I) formação prévia no ensino médio ou superior, em que circulam conhecimentos básicos [...] que oferecem subsídios para a atuação dos adultos com as crianças, em especial no que se refere ao brinquedo, à **literatura infantil**, à mídia [...];
- (II) formação no movimento social, fóruns, associações, partidos, sindicatos, que pode ter uma orientação de cunho político [...];
- (III) formação em cada escola, creche e pré-escola que garanta estudo, leitura, debate [...];
- (IV) formação cultural que pode favorecer experiências com a arte em geral, a **literatura**, a música, o cinema, o teatro, a pintura, os museus, as bibliotecas, e que é capaz de nos humanizar e fazer compreender o sentido da vida para além da dimensão didática, para além do cotidiano ou vendo o cotidiano como a história ao vivo.

Quanto a essa formação, inferimos que ela é composta por uma formação por meio da aprendizagem com pessoas adultas, mas também pela interação com as próprias crianças. Assim, é interessante afirmarmos que esse tipo de formação pode fazer com que o trabalho do/a professor/a seja realizado de uma forma científica (fora do senso comum) e ao mesmo tempo entendida pelos/as alunos/as.

Ainda tratando de formação, vale ressaltar que Órgãos Federais têm pautado a formação de professores/as que atuam na Educação. Para Oliveira (2011, p. 39), o Ministério da Educação, procura

[...] mobilizar os sistemas de ensino e as instituições formadoras no sentido de oferecer condições para o desenvolvimento e valorização desse profissional, por meio de cursos de habilitação e formação continuada que levam em

conta sua realidade, e consequente revisão de seus planos de cargos e salários.

Quando perguntamos sobre a necessidade do trabalho com a Literatura Infantil nas salas de aula, todas as coordenadoras afirmaram que é imperativa a realização de atividades na área. Notamos essa posição nas seguintes respostas:

[...] através da literatura, a criança descobre o mundo encantado e fantástico da leitura, desperta o desejo pela literatura tornando-se um leitor assíduo, através da leitura e da literatura que encontramos canais de comunicação entre as crianças e os adultos, a literatura também ajuda o aluno a apropriar-se também da pintura, música, e a possibilidade de descobrir o mundo dos conflitos, impasses, soluções que vivemos e atravessamos (Fabrícia).

[...] o contato com a literatura infantil proporciona às crianças aquisição de conhecimentos e vivências por meio da imaginação. A criança que lê ou ouve histórias amplia sua criatividade, conhece novos conceitos e vivencia emoções (Hérica).

[a Literatura Infantil] desenvolve o hábito da leitura, o gosto pela leitura, a imaginação, a fantasia, além da linguagem, [ajuda, também, no desenvolvimento da] organização do pensamento ao recontar a história, memória etc. (Gisele).

É de extrema necessidade, pois por meio da literatura são abordados temas que fazem parte o cotidiano, enriquecem a aula, amplia o vocabulário, se conhece lugares, pessoas e suas culturas, além de estimular a imaginação e a criatividade (Diene).

Destacamos que as coordenadoras apontam para a necessidade do trabalho com a Literatura Infantil nas escolas. Como elas, também confiamos nesse caminho. Furlani (2008) contribui a essa discussão dizendo que a Literatura permite a construção de significados não somente para os alunos e as alunas, mas também para os/as professores/as, coordenadores/as. Quanto aos livros paradidáticos, escreve que “nas páginas desses artefatos, imagem e texto constituem unidades narrativas capazes de transmitir significados diversos acerca das sexualidades e dos gêneros, tanto para crianças quanto

para os adultos [esses significados] fixam sentidos, constroem identidades, posicionam sujeitos” (FURLANI, 2008, p. 42-43).

Dessa forma, lembramos que não são somente significados ligados ao Gênero e Sexualidades que as crianças e adultos/as constroem por meio da Literatura Infantil, mas constituem também, significados ligados aos princípios éticos e morais e atitudes em relação ao/à outro/a e consigo mesmo/a, relação com família etc.

7.2. Temas mais trabalhados na Literatura Infantil

O enfoque de nossa análise neste item está nos temas mais trabalhados na Literatura Infantil. Além disso, está em quem escolhe essas histórias ou temas para discussão; e também se existe(m) algum(ns) tema(s) que as coordenadoras não se sentem à vontade para propor às professoras para que discutam com seus/as alunos/as. Para isso elaboramos duas questões *1. Quais temas são mais comuns de serem trabalhados com a Literatura Infantil? Quem escolhe esses temas? 2. Qual/is tema/s você não se sente à vontade em propor para os/as professores/as trabalharem na escola? Por quê?*

Quanto aos temas mais comuns trabalhados nas salas de aula com a Literatura Infantil, várias foram as respostas apresentadas. Acerca de quem escolhe as Literaturas também houve respostas diferentes.

Sete (07) coordenadoras escreveram que os temas e as Literaturas Infantis trabalhadas em sala de aula são escolhidos pela Equipe Pedagógica com o/a professor/a. As outras três (03) coordenadoras afirmaram que são somente as professoras que escolhem o que trabalhar. Assim, inferimos que as professoras – bem como as coordenadoras – possuem autonomia na escolha dos temas trabalhados em sala de aula.

A respeito dos temas destacados na Literatura Infantil, existe uma diversidade de assuntos. A coordenadora Eva, por exemplo, escreveu que são trabalhados temas como *“regras, respeito, alimentação, saúde, higiene, entre outros”*. Já a coordenadora Fabrícia afirma que *“na Educação Infantil trabalhamos o corpo em movimento, identidade e autonomia, linguagem verbal*

e não verbal e natureza, sociedade, através desses conteúdos se encaixam as literaturas”.

Hérica escreve que em sua escola são privilegiadas literaturas que discutem *“corpo humano, família, animais, plantas, alimentação, higiene, moradia, quantidades, boas maneiras, entre outros relacionados com a grade curricular”*.

Destacamos que os temas não diferem dos temas apresentados pelas professoras na seção anterior. Outro fato interessante que observamos: nenhuma coordenadora menciona – sequer – os temas Gênero e Sexualidades como um trabalho possível nas escolas por meio da Literatura Infantil.

Felipe (2008b, p. 31) mostra que as questões relacionadas a Gênero e Sexualidades são mais difíceis de serem discutidas com as crianças pequenas. Ela apresenta que

[...] as questões em torno da sexualidade [e do Gênero] ficam ainda mais difíceis de serem trabalhadas quando se trata de crianças pequenas, pois as famílias, e também as professoras, ainda trabalham com uma determinada representação de infância ingênua, pura e que deve ser preservada de todos os “males” do mundo.

Porém, observamos que a escola é um importante local de debate de vários assuntos referentes a Gênero e Sexualidades. São muitas as práticas escolares que envolvem questões ligadas a esses temas. Sayão (1997, p. 112), nesse sentido, escreve que “[...] não é apenas nas portas dos banheiros, muros e carteiras que se inscreve a sexualidade no espaço escolar”. Ainda aponta que as Sexualidades e suas ramificações invadem

[...] por completo essa “praia” [a escola]. As atitudes dos alunos [e das alunas] no convívio escolar, o comportamento entre eles [e elas], as brincadeiras e paródias inventadas e repetidas, tudo isso transpira sexualidade. Ao não reconhecer essas múltiplas manifestações, é como se a escola realizasse o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos [e as alunas] deixem sua sexualidade fora dela (SAYÃO, 1997, p. 112).

São inúmeras as práticas escolares relacionadas a Gênero e às Sexualidades, daí ser vital que os docentes não se omitam ao debate desses

temas. Dessa forma, é importante que a equipe escolar se mobilize em torno dos temas de Gênero e Sexualidades, com o intuito de criar nos/as alunos/as – bem como no corpo docente e agentes escolares – noções de respeito, valores e práticas não excludentes.

Perguntadas sobre o(s) tema(s) que não se sentem à vontade de propor às professoras, as respostas foram variadas. Sete (07) coordenadoras responderam que se sentem à vontade com todos os temas. Uma (01) coordenadora disse que não se sente à vontade com o tema Religião. Duas (02) afirmaram que não se sentem à vontade com os temas Gênero e Sexualidades.

Analisando os depoimentos com mais detalhes, vimos que uma das coordenadoras escreveu que *“todos os temas devem ser apresentados e caso haja rejeição, é preciso investigar sobre o assunto e discuti-lo”* (Hérica). Outra coordenadora, assim respondeu,

[...] particularmente não sinto dificuldade em propor nenhum tema porque se temos alguma dificuldade sentamos juntas, pensamos, estudamos para termos, enquanto escola, uma unidade. Mas, entretanto, percebo que quando o tema é sexualidade elas [as professoras] me procuram mais para conversar, para se sentirem mais seguras – sei que implica na sexualidade delas, resolvida ou não (Bárbara).

Uma coordenadora escreveu que tem dificuldade para tratar do tema *“Gênero Sexual (sic)”* (Diene). Afirma que *“com a liberdade sexual, o que se caracterizava como homem e mulher não se aplica mais. Não é porque ele usa brinco que ele deixou de ser homem, mas para determinadas famílias aquilo é verdade”* (Diene).

Cláudia registra que não se sente à vontade com *“temas que abordam religião porque trabalhamos/atendemos famílias com culturas/crenças diferenciadas”*.

Quanto às coordenadoras que responderam que não se incomodam de propor nenhum tema às professoras, inferimos que existem aí duas situações possíveis: a coordenadora realmente não deixa seus preconceitos se externalizarem, nem tem dificuldade com nenhum tema verdadeiramente; ou a coordenadora pode ter tanta rejeição a algum tema que nem se lembrou de

mencioná-lo em sua resposta. Lembramos que fazemos essas inferências baseados em leituras de Análise de Conteúdo, de Bardin (1977, p. 22-23), uma vez que “[...] a análise de conteúdo já não é considerada exclusivamente com um alcance descritivo [...], antes se tomando consciência de que a sua função ou o seu objetivo é a inferência”.

Acreditamos que o tema de religião seja um assunto difícil de ser abordado nas escolas porque pais, mães e/ou responsáveis têm seu culto e, muitas vezes, não aceitam que seus/suas filhos/as tenham contato com outras religiões. Isso também pode se aplicar às questões de Gênero e Sexualidades, pois esses assuntos – juntamente com religião, etnia e outros – podem despertar “medo, sentimentos de despreparo, vergonha, insegurança e falta de confiança, [assim] as ações dos profissionais [e das profissionais] acabam norteadas pelos valores pessoais dos mesmos” (SILVA; NETO, 2006, p. 192).

Desse modo, nas escolas existem muitas concepções e práticas divergentes entre as coordenadoras e professoras. Mesmo assim, urge um trabalho sobre Gênero e Sexualidades para que visões mais avançadas sejam compartilhadas pelas crianças e jovens. Vale ressaltar que a educação continuada quando os assuntos são Gênero e Sexualidades é também urgente uma vez que:

[...] ao fomentar maior consciência de si e do outro e reconhecer como lícito o direito ao prazer, propicia às crianças e jovens melhores condições de buscar sua própria felicidade e exercer a cidadania de forma mais qualificada. Enfim, no trabalho com sexualidade na escola, o que está em questão é a vida em uma de suas formas mais plenas (SAYÃO, 1997, p. 117).

Dessa forma, as coordenadoras devem despir de seus preconceitos e tabus para realizar um trabalho já protegido por leis e alcançar uma educação que quebre os estereótipos, tabus e a discriminação. Dentre esses documentos, citamos, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) que discutem em seu volume dez (10) “Orientação Sexual”, com propostas de trabalhos, atividades e materiais e ainda mencionamos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998). Outro documento são as Diretrizes Curriculares de

Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (PARANÁ, 2010), que também apresenta uma significativa proposta de trabalho acerca de Gênero e Sexualidades ligados à Educação.

7.3. A Literatura Infantil e o desenvolvimento dos/as alunos/as na visão das coordenadoras

Esta terceira categoria foi elaborada para tratar da relação entre a Literatura Infantil e o desenvolvimento dos/as alunos/as. Analisamos também, as opiniões das coordenadoras quanto a escolha da Literatura Infantil para as atividades em salas de aula pelas professoras. Para isso, utilizamos de duas questões para a entrevista com as coordenadoras: *1. Você considera importante a Literatura Infantil no desenvolvimento dos/as alunos/as? Por quê?* *2. O que você leva em consideração no momento da escolha dos temas a serem trabalhados com a Literatura Infantil?*

Quanto a importância da Literatura Infantil no desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, todas as coordenadoras afirmaram que Literatura é válida como instrumental para o pensamento. Há unanimidade quanto ao uso da Literatura.

Uma das respostas expressa que “[os alunos e as alunas] *se espelham em muitas literaturas e [a literatura infantil] permite uma ampliação do vocabulário, amplia seu desenvolvimento, além de estimular no caso da Educação Infantil o gosto pela leitura*” (Ísis).

Outra coordenadora diz que “*a literatura ajuda no desenvolvimento da linguagem, pensamento lógico, na imaginação, criatividade etc.*” (Gisele). Outras duas participantes respondem da seguinte maneira,

[...] sim, através dela [Literatura Infantil] que a criança vive o mundo da imaginação, desenvolve a concentração, gosto pela leitura, após a história, a professora promove um diálogo com as crianças incentivando que recontem a história, vivam os personagens e até mesmo reproduzam através de desenhos livres (Fabrícia).

[...] o contato com a literatura infantil faz com que as crianças desenvolvam a imaginação e experimentem emoções diversas ao ter contato com o fantástico. Em outras palavras, a literatura

forma um indivíduo com o cognitivo e afetivo estimulado (Hérica).

A Literatura Infantil é vista como um aparato social porque retrata – mesmo que muitas vezes de forma estereotipada – questões sociais, pessoais, históricas. Assim, concordamos com Xavier Filha (2009b, p. 04-05) quando afirma que “[...] os seres humanos vão construindo ativamente suas identidades de acordo com as inúmeras influências sociais [...] com as quais têm possibilidades de interagir”. Esse processo de construção de identidades “não é determinista ou passivo; faz-se com lutas, conflitos e negociações entre aspectos de ordem pessoal e social no processo de constituição de subjetividades” (XAVIER FILHA, 2009b, p. 05). Dessa forma, aderimos à ideia da autora e com as coordenadoras quanto ao uso da Literatura Infantil e todos os outros materiais sociais ajudam (ou atrapalham) na formação social, cultural – inclusive sexual – de uma criança.

Em relação ao que as coordenadoras escolhem como temas da Literatura Infantil, uma única participante não respondeu alegando não ter compreendido a pergunta. Isso nos faz inferir que os critérios não estão claros para uma tarefa imprescindível às crianças.

As outras nove (09) coordenadoras elencaram uma série de motivos que interferem nessa escolha. Diene, por exemplo, analisa “*o que determinado tema tem a contribuir para a aquisição de novos conhecimentos e conseqüentemente, mudança de atitude*”. Já para Bárbara, o que deve ser levado em consideração é “*a realidade da turma, a necessidade, as curiosidades que eles têm*”.

Para Joana, “*os temas são pesquisados e trabalhados conforme a proposta pedagógica da Secretaria de Educação do Município*”. Enquanto Eva afirmou que “*geralmente toda literatura nos deixa uma lição e isso é importante e também geralmente os temas estão dentro do conteúdo programático*”.

Outra coordenadora respondeu que considera “*os conteúdos a serem explorados, a diversidade, os projetos elencados no planejamento, como por exemplo: a problemática do eixo, afro-indígena, Festa Junina*” (Ísis).

É conveniente ressaltar que muitas coordenadoras atendem a programação das instâncias superiores, como a Secretaria Municipal de Educação, por exemplo. Nesse sentido, cabe enfatizar que as discussões nas instâncias da escola também devem versar acerca dos temas Gênero e Sexualidades, para que estas adquiriram maior segurança sobre esses assuntos.

Queremos corroborar também, que, independente das condutas das coordenadoras na escolha dos temas da Literatura Infantil, é cogente debates acerca dos temas Gênero e Sexualidades. Nesse sentido, a escola deve proporcionar – em primeiro lugar – a equidade entre Gênero. Nessa perspectiva, compactuamos com Seffner (2008, p. 18-19) quando diz que

[...] a escola pode ser um ambiente onde os meninos e as meninas passem por uma experiência de estudo e discussão destes temas [Gênero e Sexualidades], e de vivência num contexto onde a equidade de gênero é a regra. Para isso, professores e professoras têm que perceber que meninas podem ser boas em Matemática e em Educação Física, e os meninos podem aprender a fazer poemas na aula de Língua Portuguesa e a tirarem boas notas em Educação Artística.

Essa atividade pode levar muito tempo, pode ser árdua e difícil, porém, antes de tudo é pertinente. Mostrar às crianças que, meninos e meninas, homens e mulheres são iguais, é algo que deve receber, talvez, a maior prioridade dentro da escola no que se refere à diversidade. Seffner (2008, p. 19) aponta que essa tarefa “não vai ser fácil, nem para professores, nem para professoras, nem para alunos, nem para alunas. Mas valerá a pena como construção de um futuro mais justo”.

7.4. Gênero e Sexualidades na Literatura Infantil: perspectivas de um ponto de vista de coordenação pedagógica

Nesta categoria analisamos a opinião das coordenadoras sobre a abordagem feita pela Literatura Infantil faz (ou não) dos temas Gênero e Sexualidades. Ou seja, examinar se as histórias utilizadas em sala de aula apresentam ou não esses temas. Ponderamos também, se as coordenadoras acreditam ou não que esse assunto (Gênero e Sexualidades) deve aparecer na

Literatura Infantil. Mais uma vez nos utilizamos de duas questões para levantar esse material: 1. *Em relação a Gênero (masculino e feminino) e Sexualidades, a Literatura Infantil trabalhada pelos/as professores/as aborda esses temas?* 2. *Você acredita que a Literatura Infantil deve trabalhar os temas de Gênero e Sexualidades? Por quê?*

Quanto ao fato de a Literatura Infantil discutir ou não os temas de Gênero e Sexualidades na escola, todas as coordenadoras afirmaram que estes temas são, sim, trabalhados, mesmo que de formas diferentes. Duas delas foram bem enfáticas ao descrever que esse trabalho é feito superficialmente.

Há professores que preferem explicar a omitir, e há também os que pensam ao contrário. Embora explicações sobre gênero e sexualidade tranquilizem as crianças, os professores não lidam muito bem com ma questão, de forma a precisar de explicações para se tranquilizarem também, pois ao perceberem que alguma literatura aborda tais temas, optam por excluí-las do planejamento. Como coordenadora, procuro conversar com os professores sobre os temas na Hora Atividade, discutindo sobre pesquisas, reportagens e juntos buscar mais informações a respeito (Hérica).

Sim, porque é algo que não pode ser considerado fora do processo educativo, as fases da infância centram-se muito na estimulação da capacidade de se comunicar, desenvolver sentimentos, segurança e confiança, que permitirá equilibrar e estruturar as relações afetivas, que se desenvolverão no processo de vida, por isso, estamos a promover a base para a evolução afetiva, sexual e social, responder sempre as questões com sinceridade e naturalidade do 1º ao 5º ano (Fabrícia).

Outras respostas obtidas foram: *“depende da curiosidade dos alunos”* (Cláudia). *“Sim, mas como gênero (masculino, feminino)”* (Gisele). *“Em relação a gênero (masculino e feminino) e sexualidade estão presentes no cotidiano do CMEI [Centro Municipal de Educação Infantil]. São trabalhados através de conceitos matemáticos, jogos, brincadeiras, linguagem, músicas, histórias”* (Joana). *“Apenas o gênero masculino e feminino, esse assunto é trabalhado apenas quando necessário (quando tem crianças que falam nesse assunto em sala)”* (Eva).

Outra resposta, talvez um pouco mais completa em nossa visão, foi apresentada da seguinte forma,

[...] sim, mesmo porque um dos conteúdos centrais da Educação Infantil é o corpo humano, logo os professores exploram diversas músicas e literaturas que na maioria o enfoque maior é em relação ao gênero e a sexualidade é trabalhada com relação a curiosidade que muitas vezes desperta nos mesmos entre os 04 e 05 anos, não temos muitas ou desconheço que trabalhe bem esta questão (Ísis).

Nesse sentido, vale lembrarmos o que Felipe (2008a, p. 03) diz “[...] para que a escola cumpra a contento seu papel é preciso que esteja atenta às situações do cotidiano, ouvindo as demandas dos alunos e alunas, observando seus desejos, inquietações e frustrações”. Desse modo, a Literatura Infantil pode ser um ótimo material de apoio às dimensões de Gênero e Sexualidades, bem como promover debates sobre etnia, deficiência, negritude, dentre outros temas. Vindo ao encontro de nosso tema, o autor ainda defende que “a escola não pode se eximir da responsabilidade que lhe cabe de discutir determinados temas, tais como as desigualdades de gênero e a diversidade sexual” (FELIPE, 2008a, p. 03).

Quanto a opinião de a Literatura Infantil discutir os temas de Gênero e Sexualidades, uma coordenadora escreveu que “*não apresentamos literaturas específicas que abordem esses temas*” (Joana). As demais – nove (09) – afirmaram que a Literatura deve, sim, discutir esses temas com as crianças.

Uma das coordenadoras respondeu que a Literatura Infantil deve enunciar os temas de Gênero e Sexualidades “*porque de uma forma mais didática os temas são explorados de acordo com o que a faixa etária precisa saber. As crianças crescem menos preconceituosas e encaram os fatos com mais naturalidade*” (Diene). Outra coordenadora escreve que a Literatura Infantil deve, sim, trabalhar esses temas, porém, menciona que “*precisamos cuidar com os exageros e abordar o necessário que uma mente infantil precisa saber*” (Albina).

Já para Cláudia, esses temas devem ser trabalhados na Literatura Infantil quando “*houver curiosidade por parte da criança, a literatura é uma forma saudável de sanar essa manifestação*”. Outras duas respostas também

nos chamou a atenção, são elas: *“sim, faz parte. Não somos assexuados, e nem as crianças o são”* (Bárbara). E por fim, *“sim, a literatura [...] se faz muito presente na nossa prática educativa na educação infantil, esses temas também devem ser elencados de forma lúdica”* (Ísis).

Em nossa análise não é muito construtiva a discussão com os temas Gênero e Sexualidades apenas sobre os órgãos biológicos, omitindo as dimensões culturais, sociais e históricas. Como já pontuamos, as questões relacionadas a Gênero e Sexualidades devem se aproximar de discussões com a cultura e o meio social. Felipe (2008a, p. 05) escreve que

[...] em relação às escolas, quando estas resolvem desenvolver algum tipo de trabalho em torno da sexualidade [...] em geral o fazem de forma assistemática e descontínua, com uma abordagem estritamente biológica, ignorando assim os aspectos históricos, sociais e culturais envolvidos nesse processo em torno da construção de significados. Via de regra, os projetos desenvolvidos nas instituições escolares sobre sexualidade são feitos apenas dentro da perspectiva de prevenção, do medo, da doença e da morte, ou até mesmo a partir de certo pânico moral.

Nesse percurso o trabalho deve, sim, ser realizado na Literatura Infantil – e fora dela – porém, há essa preocupação em não tornar as atividades que envolvem Gênero e Sexualidades em meras atividades sobre biologia. Entendemos que existem outras categorias que envolvem essas questões ligadas às Sexualidades, como mostrou Felipe (2008a) no excerto anterior.

7.5. Gênero e Sexualidades: percepção das coordenadoras

Mediante essa categoria analisamos as indicações de livros das coordenadoras com os temas Gênero e Sexualidades para as professoras da escola. A entrevista foi feita apenas com a penúltima questão do questionário 1. *Você já indicou livros com o tema de Gênero e Sexualidades? Qual/qualis o/os título/s da/s obra/s?*

Como resultado dessa questão, seis (06) coordenadoras afirmaram já ter indicado livros com os temas Gênero e Sexualidades para as professoras. Quatro (04) nunca indicaram.

Dentre as coordenadoras que fizeram indicações, os livros sugeridos foram: “*Quem me fez?; De onde eu vim?; Menino brinca de boneca; Meninas jogam bola*” (Gisele). Outra coordenadora escreve que “*no ensino fundamental, quando trabalhamos adolescência, puberdade, reprodução, utilizei literaturas como: De onde vêm os bebês?; O grande livro da sexualidade; A joaninha quer ter um bebê e outros*” (Fabrícia).

Outras professoras também mencionaram livros indicados para as professoras. São eles: “*As princesas soltam pum; Menino brinca de boneca*” (Cláudia). “*Menina bonita do laço de fita; O que fazer? Falando de convivência*” (Bárbara). “*Um amor de família; O menino que ganhou uma boneca; Todo mundo tem família*” (Ísis).

Nesse sentido, entendemos que os temas relacionados nos livros devem, sim, ser apresentados às crianças, para desenvolver uma discussão (que leve à prática) do respeito às diferenças. Corroborando com Goellner (2009, p. 169), temos que:

[...] se o respeito pela diversidade é uma meta a ser alcançada, é fundamental que a educação escolar (e não escolar), nas suas diferentes práticas (pedagógicas, políticas e administrativas) tenha esses temas como pauta discutindo-os de forma a problematizar o caráter natural que comumente se atribui ao corpo, ao gênero e à sexualidade.

Com isso, convém saber se esses temas provocam ideias divergentes nas profissionais. Conforme analisamos, nem todas as coordenadoras se mostraram abertas à discussão dos temas Gênero e Sexualidades, porém, grande parte já indicou livros – ou trabalhou com eles – para incentivar o debate – ao menos – desses assuntos. Mas, fica a dúvida: será que essas coordenadoras têm estudos para realizar um trabalho de emancipação a respeito de Gênero e das Sexualidades? Pelo fato de podermos inferir ideias, como apregoa Bardin (1977), assim o faremos. Acreditamos que as coordenadoras – mesmo apontando títulos de livros que envolvem temas de

Gênero e Sexualidades – ainda não possuem conhecimento e formação para este trabalho. Isso fica um tanto evidente na nossa categoria de análise 7.3 quando não mencionam temas sobre Gênero e Sexualidades no momento de escolherem a Literatura Infantil a ser trabalhada com as crianças. Isso nos faz pensar que na prática, o trabalho com assuntos que dizem respeito a Gênero e Sexualidades não se concretizam.

7.6. Estereótipos na Literatura Infantil: a (in)visibilidade docente de acordo com as coordenadoras

Por meio desta última categoria de análise tentamos evidenciar os estereótipos encontrados nas histórias da Literatura Infantil. Para atingirmos nossos objetivos, utilizamos uma questão pontual 1. *Como você avalia os/as personagens de histórias contadas às crianças (por exemplo: vestimentas, cabelos, trejeitos etc.)?*

Acho bem diversificados, o professor deve selecionar junto com a equipe variações para não cair no erro que tudo parece um conto de fadas onde todas sonham em ser princesas, nada contra, mas temos que explorar outros tipos e para isso temos um grande acervo (Ísis).

Devemos avaliar com normalidade, sempre comparar o antes e o hoje, para que a criança possa refletir e entender sobre as mudanças, costumes e cultura (Fabrícia).

Quando é apresentada a Literatura Infantil, o educador tem um propósito/objetivo e cabe a ele decidir o que é relevante abordar naquele momento. Acredito que toda e qualquer história, seja ela conto de fadas ou moderna, transporta as crianças do real para o imaginário e vice-versa (Joana).

Ressaltamos que uma grande parte da Literatura Infantil apresenta histórias com personagens estereotipados, levando, talvez, as crianças a pensar que o que foge a esse estereótipo é errado e não aceito. Furlani (2008, p. 40) escreve que “[...] a interpelar certos sujeitos, e não outros, os artefatos culturais curriculares produzem esses sujeitos, estabelecendo diferenças por meio de processos hierárquicos que definem as identidades”. Desta forma, é conveniente que a Literatura Infantil apresente personagens negros, com

algum tipo de deficiência, gays, lésbicas, travestis, dentre outros/as, para que, desta forma, o currículo escolar englobe todas essas diversidades em suas discussões e práticas.

Outras duas respostas interessantes trazem que

[...] as personagens que aparecem nas histórias possuem as características convencionais do século passado, tipo, mulher com cabelo longo, movimentos delicados, com acessórios e bem feminina, enquanto os homens usam cabelo curto, roupas e comportamento masculinizados. Atualmente, sabemos que essas características estão ultrapassadas, existe um confronto com o sexo masculino e feminino de ontem e hoje. O que pra um é característica definida, pro outro pode não ser (Diene).

Os personagens costumam ser estereotipados. Recordo da fala de uma professora que mostrou às crianças figuras de um menino e de uma menina nus e ao perguntar qual era a menina e qual era o menino, uma criança reconheceu a menina pelo laço no cabelo e não pelas genitais. Isso demonstra o quanto o estereótipo feminino foi internalizado pelas imagens que a criança tem contato. Portanto, é importante discutir sobre o livro apresentado às crianças, oferecendo um espaço para que exponham seus pensamentos. Nesse momento, o professor deve participar da discussão oferecendo seu conhecimento e buscando novos junto com seus alunos (Hérica).

Arriscamo-nos a afirmar que todas as coordenadoras acreditam que inúmeras histórias da Literatura Infantil apresentam personagens estereotipados/as

Infelizmente, quando um material apresenta estereótipos, acontece o que Meyer (2008, p. 24) aponta: “[...] a escola proporciona um espaço narrativo privilegiado para alguns [e algumas] enquanto produz ou reforça a desigualdade e a subordinação de outros [e outras]”. Isso representa algo que vimos discutindo no decorrer de nosso trabalho: a discriminação presente nos espaços escolares – e fora deles. Enaltecer um tipo de personagem por conta de suas características (geralmente por ser rico/a, branco/a, heterossexual, nos padrões aceitáveis de beleza), muitas vezes faz com que as crianças pensem que os/as personagens que não são parecidos/as com aquele modelo citado anterior, devem ser discriminados/as.

Furlani (2008) faz algumas considerações acerca de livros didáticos e paradidáticos. Vamos nos apropriar de suas considerações, pensando em livros de Literatura Infantil. Assim, o

[...] seu texto (verbal e ilustrativo) produz e veicula representações de gênero e sexuais, “ensina” modo(s) de “ser masculino” e de “ser feminino”, formas (ou a forma) de viver as sexualidades. Essas representações têm “efeitos de verdade” e contribuem para produzir sujeitos. Isso justifica e possibilita a articulação entre currículo escolar e significados culturais, bem como a problematização relacional de marcadores sociais (sobretudo o gênero e a sexualidade) a partir desses livros, aspecto fundamental à Educação Sexual (FURLANI, 2008, p. 40).

Lembramos que consideramos a Literatura Infantil como livros para a infância, pautados em Xavier Filha (2010), porém, nossas ideias se aproximam às de Furlani (2008). Dessa forma, pensamos que as histórias apresentadas às crianças – sejam narradas, mostradas, lidas etc. – sempre manifestarão determinadas situações, e estas, na maioria das vezes articulam ideias padronizadas que uniformizam os alunos e das alunas. É preciso, então, que a equipe escolar procure histórias e personagens que rompam com essas rotulações e padronizações como, por exemplo, as histórias apresentadas neste trabalho.

7.7. Uma visão geral sobre os discursos das coordenadoras

Compreendemos que nem sempre é fácil relacionar a Educação com temas ligados a Gênero e Sexualidades. Porém, acreditamos, ainda, que estes são temas importantes e necessários para a formação de uma criança que se encontra em idade escolar (ou não).

As escolas são ambientes que apresentam em larga escala diversidade. Dessa maneira, em seu cotidiano, professores/as, coordenadores/as, diretores/as, merendeiros/as não podem fechar os olhos para as relações encontradas nos ambientes escolares. Essas relações mostram o quão grande é a diversidade de nossa sociedade. Cruz (2009, p. 160) chama a atenção para essa situação,

[...] talvez as escolas tenham que romper com a ideia de que é seguro para a educação proteger-se de todas as diferenças e de todas as questões sociais, políticas e econômicas que estão em nossa sociedade, é fundamental que estes temas estejam nos livros, mas também é fundamental que possam ser observados nas relações cotidianas, nas experiências de encontro que são produzidas na escola. Num encontro com alma e silêncio capazes de encontrar com as diferenças, sejam elas ditas ou silenciadas.

Nesse sentido, é necessário que a escola avalie as relações dentro de seus muros – e se possível fora deles – para fazer com que prevaleça o respeito entre os/as alunos/as, entre alunos/as e o corpo docente ou qualquer outro/as representantes da escola.

Conforme analisamos, materiais para o trabalho com as diversidades existem: livros, Literatura Infantil, artigos, porém, somente a existência de materiais não muda a realidade da escola e/ou da prática docente. É preciso que os/as coordenadores/as e educadores/as busquem esses materiais, leiam e se atualizem em relação aos temas Gênero e Sexualidades. Isso porque “se não tentarmos diminuir o abismo entre as ideias e os lugares, ou realidades, não conseguiremos avançar em direção a uma educação infantil mais democrática e humana” (CAMPOS, 2011, p. 27).

As coordenadoras, assim como as professoras, ainda não se encontram capacitadas para atividades que envolvam temas de Gênero e Sexualidades, de maneira despida de preconceitos, por exemplo. Acerca de Literatura Infantil afirmaram – conforme destacamos – que receberam formação, porém, quando assunto é Sexualidades e Gênero, é perceptível que essa formação ainda não se concretizou nas escolas. Embora tenham mencionado que esse trabalho é necessário, vimos que poucas conhecem títulos, por exemplo, de obras que diminuam os preconceitos e estereótipos.

Não podemos afirmar que todas as escolas, representadas nesta pesquisa, recebam materiais relacionados aos Gêneros e Sexualidades. Porém, acreditamos que é interessante que professores/as e coordenadores/as tenham a consciência da necessidade de atividades diferenciadas em

Literatura. Dessa forma, os/as agentes escolares poderiam ser capacitados/as para inovadoras obras sobre Gêneros e Sexualidades.

Nesse sentido, pensamos que há muito o que fazer seja na formação inicial ou continuada. Atividades práticas, livros de histórias, dinâmicas ainda podem ser instauradas no trabalho docente e na coordenação das escolas que recebem crianças – e também adolescentes, jovens e adultos.

É válido, então, que os/as docentes recebam bons materiais para nova prática escolar e iniciem outro debate sobre Gênero e Sexualidades, bem como temas relacionados à etnia, deficiências, negritude etc. Devem ainda receber, capacitação, cursos, formação continuada. Dessa forma, aos poucos nosso trabalho de formação de pessoas mais humanas e capazes de respeitar ao/à próximo/a reverberará.

8. PALAVRAS FINAIS DESTE TRABALHO

Conforme mencionamos em alguns momentos, este trabalho não tem por finalidade concluir ideias ou esgotá-las. Procuramos, em seu decorrer, enfatizar ideias e problematizá-las, indagá-las, percebê-las, desestruturá-las. Dessa forma, preferimos utilizar um subtítulo chamando a atenção de que as palavras finais, neste momento, serão sobre este trabalho e não sobre o assunto em questão.

Os discursos acerca de Gênero e Sexualidades estão crescendo ao passo que a cada dia mais situações são percebidas em relação a práticas que versam sobre as temáticas de Gênero e Sexualidades. Isso pode ser analisado nas escolas: alunos/as se tocando, expressando curiosidade; novelas televisivas recorrendo para cenas sexuais; diferenças sendo marcadas entre meninos e meninas; os brinquedos direcionados a cada gênero... E a escola? Sim, a escola deve se mobilizar para debater tais assuntos. Professores e professoras, neste sentido, devem buscar formação para lidar e debater esses aspectos ligados aos temas de Gênero e Sexualidades.

De acordo com nossa pesquisa, materiais são possíveis de ser encontrados como auxílio nessa empreitada (trabalho com Gênero e Sexualidades). Enfatizamos os livros de Literatura Infantil porque as crianças passam obrigatoriamente pela Educação Básica (de acordo com as legislações) e esse artefato cultural está ligado ao trabalho docente nessa etapa de escolarização.

Nesse sentido, com as várias desenvolturas sexuais e de Gênero, defendemos que a prática docente deve efetuar a quebra de estereótipos para desconstruir preconceitos, discriminações, sexismos, machismos, ou outra forma de repressão. Nesse caminho é conveniente a busca de formação por professores e professoras que ainda não possuem conhecimentos práticos e didáticos acerca dos temas tratados.

Nossa sociedade é plural e diversificada, então – como professores e professoras, coordenadores e coordenadoras, pesquisadores e pesquisadoras – não podemos fechar os olhos à realidade. Nossas escolas apresentam

alunos e alunas homossexuais, bissexuais, heterossexuais, crianças meninos e meninas, meninos que se identificam com a cor azul, mas também meninos que se identificam com a cor rosa. O mesmo ocorre com as meninas, como por todas as cores. Existem famílias que fogem do padrão (pai, mãe, filho e filha), são constituídas por mãe/pai solteira/o e filho/a, avó/avô e neto/a, tio/tia e sobrinho/a etc. Dessa maneira essa diversidade deve ser contemplada nos currículos e nas práticas pedagógicas, para serem reconhecidas como legítimas.

Quanto a nossa pesquisa, destacamos que ainda são poucas as professoras e coordenadoras que conhecem as questões de Gênero e Sexualidades. Algumas conhecem materiais direcionados a esse trabalho, porém, é mínima a prática realizada. Falta, ainda, maior movimentação para estabelecer práticas – sejam nas aulas, corredores ou outros lugares da escola – discussões e problematizações acerca de Gênero e Sexualidades.

É necessário, ainda, elaborar atividades de desconstrução de estereótipos (seja quais forem) para as Universidades. Estas são *lócus* de saberes científicos, não podendo deixar de lado as questões de Gênero, Sexualidades, estereótipos, ou qualquer outro assunto que gera repressão às pessoas. A Universidade tem um papel primordial: formar pessoas. Seria importante uma formação crítica, pela qual os estudantes pensem, discutam, problematizem assuntos ligados à convivência pacífica e harmoniosa entre todos/as.

Na sala de aula, professores/as podem desenvolver trabalhos que prezam as características individuais de cada sujeito. Nossa sociedade é constituída por seres plurais e diversos, e estes não podem ser discriminados pela sua pluralidade. Ao contrário, defendemos que as diferenças possam ser enaltecidas.

Talvez um dos passos primordiais para que a realidade escolar passe a difundir o respeito ao/à próximo/a, é o/a professor/a – e toda equipe escolar – se despir de seus preconceitos, discriminações, repressões, convencionalismos. Dessa forma, acreditamos que o espaço escolar sendo mais acolhedor se tornará um espaço mais prazeroso para os/as alunos/as,

visto que a violência – seja simbólica ou física – não consegue tornar as relações humanas respeitosas.

Ainda pontuamos que algumas práticas de professoras e coordenadoras (analisadas neste trabalho) têm se mostrado tradicionais sem acompanhar as mudanças sociais. Nesse sentido, podemos pensar que as mudanças culturais e sociais devem se articular com as atividades realizadas nas instituições escolares, com o intuito de valorizar as diversidades sexuais e de Gênero.

As professoras e as coordenadoras entrevistadas disseram conhecer livros que promovem a discussão de questões envolvendo Gênero e Sexualidades. Porém, somente conhecer esses materiais não é o suficiente. É fundamental que os/as profissionais escolares leiam, problematizem, discutam tais materiais, para construir práticas e discursos que versem sobre a importância do respeito, as práticas de não discriminação, não repressão, e acima de tudo: a prática de que todos/as devemos desfrutar dos mesmos direitos.

Ainda há muito a ser feito para que haja um trabalho envolvendo Gênero e Sexualidades para desconstruir estereótipos e preconceitos. As atividades práticas, livros de histórias, dinâmicas podem ser instauradas no trabalho docente e de coordenação das escolas. Mas para isso, o caminho é longo: de muito estudo, discussões, percepções, mudanças de paradigmas.

Defendemos que os/as professores/as, bem como coordenadores/as, precisam de formação para avançar no trabalho com as diversidades sexuais, por exemplo, para fazer com que ocorram – nas escolas – debates que mostrem a realidade social a qual vivemos: com pessoas plurais em um espaço com muita diversificação, seja monetária, estética etc. Acreditamos que uma Educação baseada no respeito, ajuda efetivamente a aquisição de outros conhecimentos.

Quanto a Literatura Infantil esta indica as diversas identidades quando suas histórias mostram as inúmeras realidades de nossa sociedade, de forma harmoniosa, respeitosa e sem discriminação. Sabemos que crianças, muitas vezes, tomam como normas os padrões postos nas histórias infantis, cabe, então à equipe pedagógica desconstruir as normativas heterossexistas,

machistas, homofóbicas e construir o respeito à diversidade – seja ela étnica, sexual, de gênero etc.

Devemos lembrar que, essa trajetória de desconstruções não é um caminho fácil de ser alcançado nessa sociedade que ainda exclui as diferenças. Porém, acreditamos que com muito estudo, discussões e ações, essa realidade tende a melhorar. Melhorar no sentido de almejarmos uma escola que respeite a pluralidade, bem como as diferenças entre as pessoas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ARRAES, Jarid. **Gordofobia: um assunto sério**. 2012. Disponível em: <<http://blogueirasfeministas.com/2012/09/gordofobia-um-assunto-serio/>>. Acesso em: 02 mar. 2013.

ARGÜELLO, Zandra Eliza Argüello. **Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil**. 193 p. Dissertação de Mestrado em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

AUGRAS, Monique. **Opinião Pública: teoria e pesquisa**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1970.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; PEREIRA, Maria Elisabete. **Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. v. 1. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980a.

_____. **O Segundo Sexo**. v. 2. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980b.

BRANCO, Sandra. **Por Que Meninos Têm Pés Grandes e Meninas Têm Pés Pequenos?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 19 fev. 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRENNAN, Ilan; ZILBERMAN, Ionit. **Até as Princesas Soltam Pum**. São Paulo: Brinque-Book, 2008.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, Sexualidade e Currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 83-112.

CADERMATORI, Ligia. **O que é Literatura Infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAMPOS, Maria Malta. A Legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 27-34.

_____. Educação Infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. n. 101, jul. 1997. p. 113-127.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. Pensando a Metodologia de Pesquisa no Âmbito da Atuação de Professores como Profissionais de Ação: Reflexão e expressão mediadores de relações entre o “Mundo Sistêmico” e o “Mundo Vivido”. In: LINHARES, Célia; FAZENDA, Ivani; TRINDADE, Vitor (Orgs.). **Os Lugares dos Sujeitos na Pesquisa Educacional**. 2. ed. Campo Grande, MS: UFMS, 2001. p. 94-105.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; ANDRADE, Fernando César Bezerra de; MENEZES, Cristiane Souza de. **Equidade de Gênero e Diversidade Sexual na Escola**: por uma prática pedagógica inclusiva. Projeto iguais porque diferentes. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2009.

CATANI, Afrânio Mendes. **O que é capitalismo**. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CERVERA, Juan. **Teoría de la literatura infantil**. 3. ed. Valencia: Ediciones Mensajero, 1991.

CHARTIER, Roger. O mundo como Representação. **Estudos Avançados**, vol. 11, n. 05. 1991. p. 173-191.

COLE, Babette. **A Princesa Sabichona**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Príncipe Cinderelo**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

COUTINHO, Afrânio. **Que é literatura e como ensiná-la**: Notas de teoria literária. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

CRUZ, Elizabete Franco. É possível bailar por entre as fronteiras dos mundos? Um ensaio sobre produção de debates e diferenças em espaços educativos. In: XAVIER FILHA, Constantina. **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, MS: UFMS, 2009. p. 155-164.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil**: teoria & prática. Ed. reformulada. São Paulo: Ática, 1990.

CURI, Andréa Zaitune; MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. **Os efeitos da Pré-Escola sobre Salários, Escolaridade e Proficiência**. São Paulo: Insper Working Paper, 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda. **Formação de Professores**: pensar e fazer. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 57-76.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de Professores e Cotidiano Escolar. In: _____ (Org.). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009. p. 71-80.

FELIPE, Jane. Gênero, Sexualidade e Formação Docente: uma proposta em discussão. In: XAVIER FILHA, Constantina. **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, MS: UFMS, 2009. p. 45- 56.

_____. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e formulação de políticas públicas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 2, maio/ago, 2007. p. 77-87.

_____. Educação para a igualdade de gênero. **Salto para o Futuro**: Educação para a igualdade de Gênero. a. XVIII. Boletim 26. Novembro, 2008a. p. 03-14.

_____. Educação para a Sexualidade: uma proposta de formação docente. **Salto para o Futuro**: Educação para a igualdade de Gênero. a. XVIII. Boletim 26. Novembro, 2008b. p. 31-38.

FERRARI, Anderson. Diversidade Sexual na Escola: práticas cotidianas e ações pedagógicas. In: XAVIER FILHA, Constantina. **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, MS: UFMS, 2009. p. 99-110.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação Sexual**: retomando uma proposta, um desafio. 3. ed. rev. e atual. Londrina: Edue, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **História da Sexualidade II**: história dos prazeres. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Questões Metodológicas e o Papel do Sujeito-Pesquisador. In: LINHARES, Célia; FAZENDA, Ivani; TRINDADE, Vitor (Orgs.). **Os Lugares dos Sujeitos na Pesquisa Educacional**. 2. ed. Campo Grande, MS: UFMS, 2001. p. 207-221.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Representações de gênero e sexualidade em livros didáticos e paradidáticos. **Salto para o Futuro**: Educação para a igualdade de Gênero. a. XVIII. Boletim 26. Novembro, 2008. p. 39-46.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade**: Sexualidade, Amor e Erotismo nas Sociedades Modernas. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

GOELLNER, Silvana Vilodre. O corpo como *lócus* de identidade sexual e de gênero. In: XAVIER FILHA, Constantina. **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, MS: UFMS, 2009. p. 166-173.

GRISOLINA, Dulcy. **Branca de Neve e os Sete Anões**. Coleção Contos Clássicos. São Paulo: FTD, 2000a.

_____. **Cinderela**. Coleção Contos Clássicos. São Paulo: FTD, 2000b.

_____. **A Bela e a Fera**. Coleção Contos Clássicos. São Paulo: FTD, 2000c.

GUZZO, Valdemir. As dimensões ética e política na formação docente. In: SEVERINO, Francisca Eleonora Santos (org.). **Ética e Formação de Professores**: política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011. p. 43-57.

HOLLIDAY, Liz. **A Bela Adormecida**. Coleção Ler é Fácil 02. Barueri, SP: Girassol, 2012.

HOUAISS, Instituto Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Bolonha, Itália: Grafica Editoriale Printing S. R. L., 2001.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Diversidade Sexual e Homofobia: a escola tem tudo a ver com isso. In: XAVIER FILHA, Constantina. **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, MS: UFMS, 2009. p. 111-142.

KLEIN, Madalena. Literatura infantil e produção de sentidos sobre as diferenças: práticas discursivas nas histórias infantis e nos espaços escolares. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1, jan/abr, 2010. p. 179-195.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 117-132.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: História & Histórias**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

LENAIN, Thierry. **Ceci Tem Pipi?** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

LESSA, Patrícia. **Lesbianas em movimentos: a criação de subjetividade (Brasil 1979-2006)**. [Tese de Doutorado]. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; VALIENGO, Amanda. Literatura infantil e as caixas que contam histórias: Encantamentos e Envolvimentos. In: CHAVES, Marta (Org.). **Políticas Pedagógicas e Literatura Infantil**. Maringá: Eduem, 2011. p. 55-68.

LINHARES, Celia Frazão Soares. Trabalhadores sem Trabalho e seus Professores: um desafio para a formação docente. In: ALVES, Nilda. **Formação de Professores: pensar e fazer**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 09-38.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: _____ (Org.). **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-34.

_____. Currículo, Gênero e Sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 41-52.

_____. **Currículo, gênero e sexualidade**. Lisboa: Porto Editora, 2000.

MACHADO, Ana Maria. **Contracorrente: conversas sobre leitura e política**. São Paulo: Ática, 1999.

MAIO, Eliane Rose. **O Nome da Coisa**. Maringá: UNICORPORE, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MELLO, Suely Amaral. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria (Org.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007. p. 11-22.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 09-27.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: _____ (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 05-16.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Sexualidade na educação escolar. **Salto para o Futuro**: Educação para a igualdade de Gênero. Ano XVIII. Boletim 26. Novembro, 2008. p. 20-30.

MOREIRA, Antônio. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In: ALVES, N. (Org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 37-51.

NAIDITCH, Fernando. Literatura multicultural e diversidade na sala de aula. **Educação**. v. 32, n. 01. Porto Alegre. Jan/abr. 2009. p. 25-32.

NUNES, César; SILVA, Edna. **A Educação Sexual da Criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

OLIVEIRA, Amanda Guedes de Oliveira; PASTANA, Marcela; MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Padrões normativos de gênero em livros infanto-juvenis sobre educação sexual. **Revista de Psicologia da UNESP**. 2011. p. 80-90.

OLIVEIRA, Márcio; MAIO, Eliane Rose. Formação de professores/as para abordagem da Educação Sexual na escola. **Espaço Plural**. Ano XIII, n. 26, 2012. p. 45-54.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 35-42.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná**. Curitiba/PR: SEED, 2010.

Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_diversidade.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2013.

PIRES, Suyan. Amor Romântico na literatura infantil: uma questão de gênero. **Educar**, Curitiba, n. 35, 2009. p. 81-94.

_____. **Representações de Gênero em ilustrações de livros didáticos**. 2004. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=608>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

RIBEIRO, Marcos. **Menino Brinca de Boneca?** 3. ed. rev. e reform. São Paulo: Moderna, 2011.

RODRIGUES, Leda Maria de Oliveira. Pesquisa Científica e Formação de Professores. In: FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009. p. 81-96.

ROSEMBERG, Fúlvia; MOURA, Neide Cardoso de; SILVA, Paulo Vinícius Baptista. Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, mai/ago, 2009. p. 489-519.

_____. A mulher na Literatura Infanto-Juvenil: revisão e perspectivas. Fundação Carlos Chagas. **Cadernos de Pesquisa**. n. 15, 1975. p. 138-140.

RUGEN, Samantha. **Coisas que Toda Garota Deve Saber**. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan/abr, 2009. p. 143-155.

SAYÃO, Yara. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Sexualidade na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1997. p. 107-118.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SEFFNER, Fernando. Homens=sexo, violência e poder: dá para mudar esta equação? **Salto para o Futuro: Educação para a igualdade de Gênero**. Ano XVIII. Boletim 26. Novembro, 2008. p. 15-19.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **O Professor e o Combate à Alienação Imposta**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Mary Aparecida Ferreira da. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 2. ed. rev. atual. Curitiba: Ibpx, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Regina Célia Pinheiro da; NETO, Jorge Megid. Formação de Professores e Educadores para abordagem da Educação Sexual na Escola: o que mostram as pesquisas. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 02, 2006. p. 185-197.

SOARES, Magda. A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do Livro Infantil e Juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 17-48.

SOUZA, Ana Arguelho. **Literatura Infantil na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

STEARNS, Peter N. **História da Sexualidade**. São Paulo: Contexto, 2010.

VILELA, Antônio Carlos. **Mais Coisas que Toda Garota Deve Saber**. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a sexualidade, para a Equidade de Gênero e para a Diversidade Sexual: entre carregar água na peneira, catar espinhos na água e a prática de (des)propósitos. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Educação para a sexualidade, para a Equidade de Gênero e para a Diversidade Sexual**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009a. p. 19-44.

_____. Sexualidade(s) e Gênero(s) em artefatos culturais para a infância: práticas discursivas e construção de identidades. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Educação para a sexualidade, para a Equidade de Gênero e para a Diversidade Sexual**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009c. p. 71-97.

_____. Era Uma Vez Uma Princesa e Um Príncipe...: representações de gênero nas narrativas de crianças. **Estudos Feministas**, Florianópolis, mai/ago, 2011. p. 591-603.

_____. Diversidade e Diferença nos Livros para a Infância. In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). **Diálogos com a Diversidade**: desafios da formação docente de educadores na contemporaneidade. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 113-134.

_____. Catálogo eletrônico de produções bibliográficas sobre educação sexual e de gênero – décadas de 1930 a 1985. In: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro – RJ: ANPED, 2009b. p. 01-15.

ZILBERMAN, Regina. Introduzindo a Literatura Infanto-Juvenil. **Perspectiva**. R. Ced. Florianópolis, jan/dez. 1985. p. 98-102.

_____. **Teoria da Literatura I**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2008. Disponível em:< www2.videolivreria.com.br/pdfs/4849.pdf >. Acesso em: 14 dez. 2012.

WEEKS, Jeffrey. O Corpo e a Sexualidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 35-82.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 – Questionário aplicado às professoras.

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES/AS

1. Em sua formação você participou de discussões acerca de Literatura Infantil? O que era discutido?
2. Você acha necessário o trabalho com Literatura Infantil nas salas de aula? Por quê?
3. Quais temas são mais comuns de serem trabalhados com a Literatura Infantil? Quem escolhe esses temas?
4. Qual/quais tema/s você não se sente à vontade em trabalhar na escola? Por quê?
5. Você considera importante a Literatura Infantil no desenvolvimento dos/as alunos/as? Por quê?
6. Existe algum incentivo (por parte dos/as pais/mães, responsáveis, diretor/a da escola...) para trabalhar a Literatura Infantil com seus/suas alunos/as? Qual/is?
7. Em relação aos Gêneros (masculino e feminino) e Sexualidades, a Literatura Infantil aborda esses temas?
8. Você acredita que a Literatura Infantil deve trabalhar os temas de Gêneros e Sexualidades? Por quê?
9. Você já trabalhou livros com o tema de Gêneros e Sexualidades? Qual/quais o/os título/s da/s obra/s?
10. Como você avalia os/as personagens de histórias contadas às crianças (por exemplo: vestimentas, cabelos, trejeitos etc.)?

APÊNDICE 02 – Questionário aplicado às coordenadoras.**QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORES/AS**

1. Em sua formação você participou de discussões acerca de Literatura Infantil? O que era discutido?
2. Você acha necessário o trabalho com Literatura Infantil nas salas de aula? Por quê?
3. Quais temas são mais comuns de serem trabalhados com a Literatura Infantil? Quem escolhe esses temas?
4. Qual/quais tema/s você não se sente à vontade em propor para os/as professores/as trabalharem na escola? Por quê?
5. Você considera importante a Literatura Infantil no desenvolvimento dos/as alunos/as? Por quê?
6. O que você leva em consideração no momento da escola dos temas a serem trabalhados com a Literatura Infantil?
7. Em relação a Gênero (masculino e feminino) e Sexualidades, a Literatura Infantil trabalhada pelos/as professores/as aborda esses temas?
8. Você acredita que a Literatura Infantil deve trabalhar os temas de Gênero e Sexualidades? Por quê?
9. Você já indicou livros com o tema de Gênero e Sexualidades? Qual/quais o/os título/s da/s obra/s?
10. Como você avalia os/as personagens de histórias contadas às crianças (por exemplo: vestimentas, cabelos, trejeitos etc.)?

APÊNDICE 03 – Ficha de identificação das participantes do experimento.**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO****Identificação**

1. Nome:

2. Nome Social (se houver):

3. Gênero:

() Masculino

() Feminino

4. Idade: _____ anos.

5. Cargo que ocupa na escola atualmente:

6. Formação acadêmica:

Curso: _____. Ano de formação: _____

Curso: _____. Ano de formação: _____

7. Trabalha na área de Educação há _____ (indicar o tempo).

ANEXOS