

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JOSIANE BECKER DE OLIVEIRA RAMOS

**A CONSTRUÇÃO DO GÊNERO E DA SEXUALIDADE NA LITERATURA
INFANTIL**

**CURITIBA
2008**

JOSIANE BECKER DE OLIVEIRA RAMOS

**A CONSTRUÇÃO DO GÊNERO E DA SEXUALIDADE NA LITERATURA
INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Nilson Fernandes Dinis.

**CURITIBA
2008**

À família.
Ao pai e à mãe.
Às irmãs.
Aos amigos e amigas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Nilson, que me ajudou a trilhar o árduo, porém frutífero caminho acadêmico.

Agradeço às professoras que participaram da minha formação, minha admiração profunda à prof^a. Tania Braga que inspira em todos/as a vontade de ser verdadeiros/as mestres.

Agradeço a Maíra, minha filha, que por muitos momentos não teve a mão integralmente e mesmo sem saber soube compreender. E a Letícia que está quase chegando a este mundo e já sentiu o “desconforto” do universo acadêmico.

Agradeço à minha mãe, meu pai e irmãs que me ajudaram nas horas em que tempo era escasso.

Agradeço à equipe da Escola Municipal Marumbi que colaborou para esta pesquisa, disponibilizando os livros de literatura infantil.

Às professoras Ana Lucia Ratto, Araci Asinelli e Carmen Diez pelas valiosas contribuições a este trabalho e por terem aceitado a participar do processo de avaliação desde o início.

Agradeço por fim, mas não menos importante às amigas Carla, Thally, Claudiana e Claudinéia, que estiveram comigo durante as gestações – desta dissertação e da Letícia – não me deixando desanimar, me amparando e encorajando a continuar sempre.

*Não se pode
falar em qualquer época de qualquer coisa;
não é fácil dizer qualquer coisa que seja nova.
Foucault*

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Ramos, Josiane Becker de Oliveira

A construção do gênero e da sexualidade na literatura infantil / Josiane Becker de Oliveira Ramos. – Curitiba, 2008.

115 f.

Orientador: Profº Dr. Nilson Fernandes Dinis

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Literatura infanto-juvenil - gênero. 2. Sexualidade – literatura infanto-juvenil. 3. Literatura infanto-juvenil – sexualidade. I. Título.

CDD 372.64

CDU 372.8087.5

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar a literatura infantil selecionada pelo MEC para a escola pública no ano de 2005, entendendo que as/os docentes têm utilizado inúmeros instrumentos para construir valores normativos sobre a sexualidade e os gêneros, sendo uma das ferramentas utilizadas a literatura infantil. O estudo também demonstra que autores/as têm produzido em suas histórias o enraizamento de uma cultura adulta, permeada de preconceitos. Sabemos que na escola disciplinamos, através das normas e regras impostas. Porém, o que proponho-me a fazer não se trata de mais um reflexão da disciplinarização na educação, mas uma análise da literatura infantil como instrumento veiculador de uma cultura – a dos adultos - que objetiva o sujeito infantil. Uma análise voltada para a construção da sexualidade e do gênero nas obras de literatura infantil, que refletem e normalizam comportamentos da sociedade.

Palavras-chave: Literatura. Infância. Gênero. Sexualidade.

ABSTRACT

The preoccupation in forming our children according to predetermined values is present at Brazilian schools of our times. Teachers have been using countless instruments to build normative values about sexuality and genders, what is one of the tools used by children's literature. The authors are creating a fixation of the adult culture through his histories, permeated of prejudices. We know that we discipline at school through principles and imposed rules. However, what I intend to do is not to make one more reflection of the discipline in the education, but an analysis of the children's literature as an transmitter instrument of a specific culture – the one of the adults - that objectifies the infantile subject. An analysis addressed to construction of the sexuality and of the gender in the papers of children's literature, which reflects and normalizes society behaviors.

Key- words: Literature. Infancy. Gender. Sexuality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1- Nana.....	47
Ilustração 2- O Guerreiro.....	48
Ilustração 3 – Chapeuzinho Amarelo	49
Ilustração 4- As serpentes que roubaram a noite.....	50
Ilustração 5- A Jararaca, a Perereca e a Tiririca	51
Ilustração 6- Cada sapo com seu papo, cada princesa com sua sutileza.	52
Ilustração 7 - Sebastiana e Severina.....	53
Ilustração 8- Em volta do quarteirão.....	54
Ilustração 9 –Fiz voar o meu chapéu	56
Ilustração 10- O cavalo do mocinho	57
Ilustração 11- Fiz voar o meu chapéu	58
Ilustração 12- Um pipi choveu aqui	60
Ilustração 13- Pé de pilão.....	62
Ilustração 14- O baile	64
Ilustração 15- Meu nome é tartaruga	67
Ilustração 16- Marieta.....	68
Ilustração 17 - Meu nome é tartaruga	69
Ilustração 18 - A verdadeira história dos três porquinhos	72
Ilustração 19- O menino e seu amigo.....	75
Ilustração 20- Pé de pilão.....	75
Ilustração 21- Tem de tudo nesta rua	75
Ilustração 22 –Chapeuzinho Amarelo	75
Ilustração 23 - O cavalo do mocinho	81
Ilustração 24- Murucututu.....	82
Ilustração 25 - O menino e seu amigo.....	83
Ilustração 26- Pé de pilão.....	84
Ilustração 27 - Meu nome é tartaruga	85
Ilustração 28- Fiz voar o meu chapéu	86
Ilustração 29 - Murucututu.....	86
Ilustração 30- O menino e seu amigo.....	88
Ilustração 31- Até passarinho passa	89
Ilustração 32- O menino e seu amigo.....	90
Ilustração 33- Meu nome é tartaruga	91
Ilustração 34- A primeira palavra.....	94
Ilustração 35- Senhora Rezadeira.....	95
Ilustração 36- O menino e seu amigo.....	96
Ilustração 37 - O menino que ganhou uma boneca.....	104
Ilustração 38- O menino que ganhou uma boneca.....	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. A LITERATURA E A INFÂNCIA.....	18
2. O LIVRO QUE ENSINA OU A SINA DO LIVRO?	45
PROVOCAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	109

INTRODUÇÃO



QUINO, 2000, p.120.

Neste estudo faço uma análise de algumas obras de literatura infantil, que foram distribuídas pelo Ministério da Educação e da Cultura através do programa do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação com a finalidade de averiguar de que maneira os discursos produzidos pela literatura infantil enraízam valores que estão presentes na cultura adulta.

Aproveito para fazer um esclarecimento. Utilizarei o termo literatura infantil apenas para situar as/os leitoras/es, pois defendo que quem decide se a literatura é infantil, adulto, juvenil são os/as próprios/as leitores/as. Cecília Meireles assim nos fala:

Ah! Tu livro desprezioso, que, na sombra de uma prateleira, uma criança livremente descobriu, pelo qual se encantou, e, sem figuras, sem extravagâncias, esqueceu as horas, os companheiros, a merenda... tu, sim, és um livro infantil, e o teu prestígio será, na verdade, imortal. (MEIRELES, 1984, p.31).

Ainda segundo Meireles não seria possível falarmos de uma literatura infantil a priori, mas somente a posteriori porque literatura infantil é aquele livro que a criança escolhe como sendo adequado para ela após tê-lo lido.

Para as séries iniciais do ensino fundamental são formados cinco acervos compostos por 20 livros cada. Segundo o FNDE os acervos contemplam:

1. Textos em verso – poemas, quadras, parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas;
2. Textos em prosa – pequenas histórias, novelam, contos, crônicas, textos de dramaturgia, memórias, biografias;
3. Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal artisticamente adaptadas ao público da educação infantil e das séries/anos iniciais do ensino fundamental (FNDE, 2007).

Com relação aos critérios de seleção e avaliação, o FNDE orienta que

o contato das crianças com a literatura, da creche ao ensino fundamental, deve promover momentos de alegria, de desafios para a imaginação e para a criatividade, de troca e de experiência com a linguagem escrita. O livro destinado às crianças precisa envolver sentimentos, valores, emoção, expressão, movimento e ludicidade,

permitindo inúmeras interações. Neste contexto, além da ilustração, que tem um papel fundamental, pois por si só traz muitas possíveis leituras, é preciso considerar os diferentes textos – com seus gêneros e estilos, bem como as possibilidades de interação que o objeto livro, com seus formatos e texturas, oferece (FNDE, 2007).

Na tentativa de contemplar estas características da literatura infantil, o FNDE também estabelece critérios como qualidade do texto, adequação temática e projeto gráfico. Os livros devem ter diferentes níveis de dificuldade, “...de forma que as crianças tenham acesso a textos para serem lidos com autonomia e a outros para serem lidos com a mediação do professor” (FNDE, 2007).

Outro aspecto avaliado pelo MEC é a qualidade do texto que devem contribuir para ampliar o “repertório lingüístico” dos/as leitores/as.

Outras questões observadas são:

...no caso dos textos em prosa, serão avaliadas a coerência e a consistência da narrativa, a ambientação, a caracterização das personagens e o cuidado com a correção e a adequação do discurso das personagens a variáveis de natureza situacional e dialetal. No caso dos textos em verso, será observada a adequação da linguagem ao público a que se destina, tendo em vista os diferentes princípios que, historicamente, vêm orientando a produção e a recepção literária. Os textos deverão ser eticamente adequados, evitando-se preconceitos, moralismos, estereótipos.

No caso das adaptações e traduções, é importante que sejam mantidas as qualidades literárias da obra original. Nos livros de imagens e quadrinhos será considerado como critério preponderante a relação entre texto e imagem e as possibilidades de leitura das narrativas visuais (FNDE, 2007).

Com relação à adequação temática são selecionadas obras com temas diversificados, de diferentes contextos sociais, culturais e históricos. E ainda,

Entre suas características, serão observadas a capacidade de motivar a leitura, o potencial para incitar novas leituras, a adequação às expectativas do público infantil, as possibilidades de ampliação das referências do universo infantil, a exploração artística dos temas. Não serão selecionadas obras que apresentem didatismos, moralismos, preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem (FNDE, 2007).

Como apontarei nas análises dos textos, o conteúdo dos livros contém estereótipos, preconceitos e até mesmo discriminações.

Em algumas ilustrações, por exemplo, aparece o preconceito racial. Na realidade, nenhuma obra que analisei tem como personagem principal um negro. Outros estereótipos são visíveis nos textos e nas ilustrações, conforme demonstrarei no momento das análises.

Com relação ao projeto gráfico o MEC avalia as obras quanto à adequação e expressividade nos seguintes aspectos:

...apresentação de capa criativa e atraente, apropriada ao projeto estético-literário da obra; uso de tipos gráficos, espaçamento e distribuição espacial adequados aos pequenos leitores, distribuição equilibrada de texto e imagens; ilustrações que interagem com o texto, artisticamente elaboradas; uso de papel adequado à leitura e ao manuseio pelas crianças e pertinência das informações complementares. A presença de erros de revisão e/ou de impressão comprometerá a avaliação da obra.

A qualidade das ilustrações e das imagens é um aspecto bastante importante: elas devem recorrer a diferentes linguagens, ser atrativas e enriquecedoras da leitura dos textos. As ilustrações podem ser coloridas ou em branco e preto, desde que componham um conjunto agradável e adequado à intenção expressiva da obra. Elas devem dialogar com o texto, ampliando suas possibilidades significativas.

A biografia do (s) autor (es) deverá ser apresentada de forma a enriquecer o projeto gráfico e promover a contextualização do autor e da obra no universo literário. Igualmente, outras informações devem ter por objetivo a ampliação das possibilidades de leitura, em uma linguagem acessível à criança (FNDE, 2007).

A partir de todos estes critérios são selecionadas as obras que irão compor os acervos distribuídos pelo MEC/FNDE. As obras analisadas nesta dissertação são apenas do acervo do ano de 2005, as quais encontram-se na escola municipal em que atuo como profissional do magistério, que foram distribuídas pelo FNDE através do Programa Nacional Biblioteca da Escola.

O foco de minhas análises será os discursos produzidos acerca da temática gênero, sexualidade e família. Segundo Foucault "...em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por

função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2006, p.09).

Dentre as vinte e duas obras que analisei, nem todas foram examinadas somente pelo texto escrito. Algumas contribuíram para a investigação com suas ilustrações.

Em se tratando de literatura infantil, a ilustração é tão importante quanto o próprio texto e as duas formas de linguagem têm uma função crucial na constituição dos comportamentos e preconceitos presentes nas relações de gênero que passaremos a examinar. Souza em seu artigo *Marcadores sociais da diferença e infância*, diz que a linguagem

é uma forma de prática social que incorpora e sustenta valores, inclusive aqueles que estipulam o ser masculino ou feminino numa determinada cultura, e que, por sua vez, também pode ser usada em prol de mudanças visando à igualdade entre os gêneros(...) através da linguagem escrita e falada e das imagens lingüísticas e não lingüísticas com as quais interage, a criança aprende as expectativas para seu comportamento (SOUZA, 2006,p.171).

Conforme denunciou Foucault, a linguagem, o falar sobre, é gerador de saberes e, correlativamente, também de poderes. As sociedades desenvolvem modos de controlar a linguagem como forma de dominar a produção discursiva. Essa vigilância sobre o que é dito e sobre quem diz revela a face normatizadora de nossa sociedade disciplinar, na qual a proliferação de obras literárias não está isenta do controle institucional. Por essa razão buscamos nos textos e imagens das obras infantis selecionadas os saberes e poderes constituidores de relações de gênero e de concepções de família, sabendo que não há neutralidade nem mesmo naquelas gravuras que dão um “inocente colorido” aos livros infantis.

Para facilitar a compreensão das análises divido os livros em dois temas: 1. feminino X masculino e as relações de gênero e 2. família. Também não é minha intenção contar na íntegra as histórias analisadas, primeiro para não tornar a leitura cansativa, segundo, para despertar o interesse e a curiosidade da/do leitora/leitor em buscar o texto original para ver como as histórias

começam e terminam, e terceiro porque acredito na subjetividade do prazer ou da dor de vivenciar e descobrir as histórias.

Dentre os inúmeros valores que a literatura infantil tematiza está o enraizamento do preconceito com o diferente e uma distinção entre comportamentos apropriados a meninas e meninos. Ao trabalhar com estas questões, trarei como referencial teórico as discussões próprias dos Estudos de Gênero segundo autoras/es¹ como Louro (1999;2000), Silva (2000), Moreno (1999), entre outros/as, por sua profícua contribuição no sempre controverso debate sobre currículo, gênero e educação para o qual este trabalho propõe contribuir.

Como minha proposta de trabalho envolve a literatura infantil, acredito que é de suma importância fazer considerações acerca deste sujeito – o infantil, ou melhor a infância. Autoras como Corazza (2002;2004) e Bujes (2002) são de fundamental importância para a análise proposta. Como nos diz Bujes:

...os fenômenos associados à infância – suas representações, seus códigos, suas identidades – não são naturais, dados ou inevitáveis. São o produto de um complexo processo de definição: as crianças são constantemente produzidas pelos discursos que se enunciam sobre ela. Embora elas apresentem algumas distinções que lhes são dadas (ou percebidas) ao nascer, como a cor da pele, o sexo, algumas diferenças anatômicas, o que faz com que tais distinções sejam significativas é o sentido que damos a elas (BUJES, 2002, p.24).

Já as discussões sobre literatura infantil serão referenciadas com Lajolo (1991;2004), Zilbermam (1991) e Silveira (2005), as quais discutem com muita propriedade as questões acerca deste tema, além de serem autoras já

¹ Optei pela utilização das formas feminina e masculina no texto, alternadamente, por entender que “discutir novas políticas de inclusão das minorias exige certamente insistirmos em formas alternativas do uso da linguagem e esse é um importante passo a ser dado na linguagem científica e nos documentos oficiais, embora essas tentativas tenham sido às vezes menosprezadas e ridicularizadas o meio acadêmico” (DINIS, 2006, p,133). Desta maneira em toda a minha dissertação não utilizarei a escrita no gênero masculino, como normalmente se faz, visto que esta é também uma maneira de colocar o feminino submisso ao masculino. Infelizmente, aprendemos a nos expressar sempre no masculino, o que, na maioria das vezes, faz com que as mulheres sintam-se excluídas.

consagradas e de leitura obrigatória para o pesquisador em educação que pretende adentrar o universo da prosa e do verso escritos para crianças.

Uma das preocupações é o fato de autores/as pontuarem as diferenças entre meninos e meninas, criando quase que um manual de comportamentos que cada um/a deve seguir. Isso sem falar no androcentrismo presente em inúmeras obras, ou seja, a exaltação do ponto de vista masculino que acaba tornando o ponto de vista feminino secundário ou sem importância. Como nos alerta Moreno (1999): “...se as condutas masculinas e femininas fossem espontâneas, naturais e predeterminadas, não seria necessário educar tão cuidadosamente todos os aspectos diferenciais, bastaria deixar que a natureza atuasse por si mesma”.

Outra preocupação é em relação ao fato de poucas obras trabalharem com os diferentes modelos de família presentes em nossa sociedade atual. É sabido que, historicamente, as diferentes sociedades humanas geraram as mais variadas formas de associações entre os indivíduos, segundo as relações de parentesco criadas por cada grupo. Reduzindo seus enfoques à família nuclear – pai, mãe e filhos – a literatura infantil empobrece o conceito de tal modo que muitos/as leitores/as não conseguem se identificar com a história lida.

As categorias comportamentais preconceituosas presentes na literatura têm por base uma concepção “nuclear” de família e apresentam um forte componente androcêntrico aliado à contraposição perniciosa entre “atitudes de menino” e “atitudes de menina”. Moreno diz que

...a linguagem e forma como se ensinam, não são, pois, imparciais, mas estão impregnadas de ideologia androcêntrica e contribuem ativamente para a formação dos padrões inconscientes de conduta nas meninas e meninos, padrões que vão continuar atuando ao longo de toda a vida e vão nos parecer como imodificáveis, graças, precisamente, à sua aquisição precoce (MORENO, 1999, p.43).

Para tornar isto mais claro, percorrerei o seguinte caminho nesta dissertação: primeiramente, abordarei questões referentes à infância, que olhar

o sujeito adulto tem para o sujeito infantil, para isso utilizarei reportagens recentes da mídia impressa e televisiva, e também um filme do ano de 2005, visto que a infância é produzida histórica e culturalmente conforme os discursos e práticas existentes na sociedade em determinadas épocas.

Em seguida, discuto algumas idéias acerca da literatura infantil bem como sua relação com a escola.

Por fim, faço análise de algumas obras infantis que foram distribuídas pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) às escolas públicas, de que maneira as identidades sexuais e de gênero são representadas através das narrativas infantis.

Espero que o presente trabalho constitua mais um suporte para as/os professoras/es que utilizam o livro de literatura em sala de aula para que possam refletir, discutir, repensar e, porque não, reinventar o trabalho pedagógico que vem sendo realizado acerca dos livros de literatura, principalmente no que tange às discussões de gênero e sexualidade.

1. A LITERATURA E A INFÂNCIA

Podemos ser princesas e monstros; fadas e lobisomens, artistas e fantasmas. Viver isso com as crianças ajuda a relativizar nossas categorias fechadas, abrindo-nos para a possibilidade de pensar que somos sujeitos femininos e masculinos; que o público é privado; que o privado é político; que o forte também é fraco e tudo isso está incorporado de alguma forma em todos/as nós (SAYÃO, 2003, p.84).

A escola com base na pedagogia tradicional é ainda de alguma forma um meio de formação de “corpos dóceis”, pois é na escola que as crianças são disciplinadas, seguem normas/regras e, segundo, Foucault “...a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos dóceis” (1987, p. 119). As formas de constituição do poder sobre a criança são diversas e, por conseguinte, utilizarei nesta dissertação a literatura infantil como meio de constituição de poder. Não se trata de fazer mais uma reflexão da disciplinarização na educação, mas uma análise da literatura infantil como instrumento veiculador de uma cultura – a dos adultos - que objetiva a constituição do sujeito infantil.

Corazza, em seu livro *Infância e Educação*, cria uma história que ilustra muito bem essa preocupação com a infância. É uma história sobre as gentes grandes, as pequenas e o Indivíduo (que foi criado pelas gentes grandes para ditar as normas e regras). Este Indivíduo é quem

Criou farinhas de arroz e de milho, aveias, sucrilhos, leites em pó, sopas de espinafre, canjas de arroz e galinha, sucos de cenoura e de beterraba, bifes de fígado (argh!) e um monte de vitaminas, tudo para engordar as pequenas, de maneira que as grandes pudessem desfilarem com seus ‘bebezões’ e mostrar o quanto era maravilhosa a criação que lhes davam. Fazia parte dessa arte da ‘boa criação’, por exemplo, um enorme arsenal de talcos, pomadas, óleos, unguentos, líquidos emolientes e sabonetes contra as assaduras do ‘bumbum’ (porque ‘bunda’ não podia mais ser falada e um forte e prolongada dose de ‘aleitamento materno’ (CORAZZA, 2002, p. 61).

A autora vai descrevendo tudo o que foi inventado para os pequenos, desde jogos, brinquedos, alimentação, cuidados com a saúde, vestuário, trancas, sensores, enfim, toda a parafernália destinada ao público infantil. E da mesma maneira que todas essas coisas foram criadas, o livro infantil também o foi.

Portanto, este tipo de livro nasce como mercadoria para as crianças, com a finalidade de educá-las, enraizando desta forma a cultura adulta. Como diz Bujes:

Interessam-me sobremaneira as relações de poder entre adultos e crianças na sociedade porque, ao tratarmos da infância, temos escamoteado continuamente o fato de que tanto a invenção da

infância quanto a sua manutenção se deram por obra e graça de uma vontade de poder sobre os sujeitos infantis, que teve (e tem), por sua vez, correlação com uma vontade de saber, que engendra o quadro moderno de saberes sobre a criança (BUJES, 2002, p.21).

Segundo Lajolo (2004, p.66), a literatura infantil e a escola mantiveram sempre relação de dependência mútua. A escola conta com a literatura infantil para difundir – ataviados pelo envolvimento da narrativa, ou pela força encantatória dos versos – sentimentos, conceitos, atitudes e comportamentos que lhe compete inculcar em sua clientela. Diria também que a literatura produz discursos sobre a infância na tentativa de disciplinar, adestrar e até mesmo produzir o sujeito infantil, segundo padrões tidos como “normais”.

Se a literatura infantil serve para que o leitor tenha novas experiências, conheça mundos novos, se depare com a realidade vivida por outras pessoas, por que autores/as ainda escrevem textos heteronormativos, com as clássicas famílias formadas por pai, mãe e filhos? Utilizo o termo heteronormatividade com o significado dado por Britzman, como a “...obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante” (BRITZMAN, 1996, p. 79). Esta autora faz uma reflexão acerca da homossexualidade e coloca a existência de mitos na sociedade heterossexual que conduzem à homofobia, que é repulsa aos homossexuais levando a todo tipo de agressão e discriminação.

O primeiro mito apontado pela autora é o medo da simples menção da homossexualidade, como se isto encorajasse práticas homossexuais. O segundo mito “...diz respeito à fantasia de que os/as adolescentes são demasiado jovens para serem identificados/as como gays ou lésbicas (...)” (BRITZMAN, 1996, p.80). E por fim, o terceiro mito, que presume que as identidades sexuais são separadas e privadas, ou seja, cada um/a desenvolve sua própria sexualidade, não há interferência de outras pessoas ou do meio em que vivem.

Para a autora estes mitos

...impedem que um número significativo de educadores/as heterossexuais sejam eles/elas próprios educados/as, de forma

inteligente e sensível sobre a sexualidade, como uma construção social contraditória e socialmente complexa. Eles também impedem que esses/as educadores/as sequer considerem como seu policiamento social contribui para a negação dos direitos civis dos gays e das lésbicas. Esse último ponto é significativo, uma vez que os heterossexuais efetivamente votam sobre a legislação afirmativa gay e educam os/as jovens sobre deveres cívicos (BRITZMAN, 1996, p. 81).

Para um melhor entendimento desta afirmação sobre a formação da sexualidade, faz-se necessário trazer algumas definições acerca de gênero, sexo e sexualidade. Louro (1999) nos diz que para compreendermos as relações entre homens e mulheres, devemos observar tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. Segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999, p.1849) sexo é a “...conformação particular que distingue o macho da fêmea, nos animais e nos vegetais, atribuindo-lhes um papel determinado na geração e conferindo-lhe certas características distintivas.”

Esta definição, embora seja muito difundida pelos meios de comunicação e até mesmo pela produção acadêmica, é questionável pois

... se gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra, de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuais e gêneros culturalmente construídos. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de ‘homens’ aplique-se exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo ‘mulheres’ interprete somente corpos femininos (BUTLER, 2003, p.24).

Nós não somos apenas machos e fêmeas, mas também temos toda uma formação social sobre sexo; portanto, não podemos entender o sexo simplesmente como a distinção anatômica entre mulheres e homens. Parker diz que “...o que significa ser macho ou fêmea, masculino ou feminino, em contextos sociais e culturais diferentes, pode variar enormemente, e a identidade de gênero não é claramente redutível a qualquer dicotomia biológica subjacente (PARKER, 2001, p. 135).

Louro, ao falar sobre a trajetória dos estudos culturais feministas, que acabam por desembocar no conceito de gênero, diz que “...a pretensão é

entender o gênero como constituinte dos sujeitos [...] ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a idéia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o” (LOURO, 1999, p. 25).

Para esta autora, gênero é construído culturalmente; são as marcas que os sujeitos vão recebendo no decorrer de suas vidas, pois somos formados e transformados pela cultura que nos cerca e que está em toda parte: alimentação, moradia, vestuário, família, afetividade, profissão, lazer, artes, política, enfim, tudo aquilo que está relacionado direta ou indiretamente a nós. Utilizo-me das palavras de Bujes, para tentar definir o que defendo como cultura nesta dissertação:

a cultura é entendida, na perspectiva que tomo como referência, como práticas culturais de significação. Estas são práticas de atribuição de sentido que, ao estabelecerem códigos que passam a ser compartilhados, permitem a comunicação entre um determinado grupo para o qual tais significações fazem sentido. A cultura, então é vista não como um reflexo de processos econômicos ou políticos, mas como constitutiva do mundo social, do mesmo modo que estes processos e com eles intimamente conectada (...) o campo da cultura está em tensão permanente. Tensão esta que nada mais é do que manifestação do poder e das assimetrias que ele gera. Nada mais do que sua fase visível (BUJES, 2002, p.20).

Com esta definição de cultura podemos pensar melhor sobre gênero, ou seja, a maneira como vemos o masculino e o feminino depende e está intimamente ligada à nossa cultura, com a maneira de olhar com que nossos olhos foram habituados. Sendo assim, uma escola que transmite as/aos estudantes um olhar discriminatório sobre os homossexuais, possivelmente formará adultos/as incapazes de respeitar a orientação sexual de outros/as adultos/as que não sigam os padrões da heteronormatividade, ou seja, uma escola que desconhece a pedagogia da alteridade.

Esta idéia de algo construído culturalmente também estará presente na questão da sexualidade, como nos mostra Weeks, que utiliza este termo sexualidade “...como uma descrição geral para a série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e

historicamente modeladas que se relacionam com o que Michel Foucault denominou o corpo e seus prazeres” (WEEKS, 2001, p. 43)

Percebemos então que a sexualidade é construída culturalmente, através da interação do sujeito com o meio e com os outros. Pode-se evocar o exemplo da maneira como uma mulher européia exerce sua sexualidade, que é certamente muito diferente da sexualidade exercida por uma mulher indígena brasileira.

Nessa perspectiva foucaultiana, o indivíduo ocupa o lugar de sujeito de uma sexualidade num dispositivo criado pela modernidade para determinar o que se pode e o que não se pode dizer sobre o corpo. Dinis diz que

... podemos entender a sexualidade no sentido analisado por Michel Foucault (1988), como um dispositivo da modernidade constituído por práticas discursivas e não discursivas que forjam uma concepção do indivíduo enquanto sujeito de uma sexualidade, ou seja, saberes e poderes que buscam normatizar, controlar e estabelecer ‘verdades’ acerca do sujeito na relação com seu corpo e seus prazeres (DINIS, 2006, p.131).

Todas essas questões perpassam a literatura infantil, pois ela constrói e normaliza os comportamentos do sujeito infantil. Segundo Louro (1999) as identidades sexuais se constituem através das formas como vivemos nossa sexualidade, como parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero. Portanto, as identidades são sempre construídas, nunca dadas ou acabadas em um determinado momento.

A educação, de modo geral, é tanto produto quanto produtora dessas construções culturais, como nos alerta Louro:

...currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem (LOURO, 1999, p.64).

Desta maneira, é necessário que as histórias infantis trabalhadas com as crianças sejam lidas previamente pelo/a professor/a para que este/a perceba de que maneira estão sendo colocadas as diferenças e que não sejam acentuados o preconceito ou as diferenças de comportamento.

Segundo Moreno (1999), os textos que discriminam implícita ou explicitamente a mulher produzem nas meninas um sentimento coletivo de inferioridade, que as situa em considerável desvantagem diante do homem e as aproxima da idéia de que as ações das mulheres têm tão pouco valor, não podendo, por exemplo, influenciar no desenvolvimento da História.

Por ser um meio de divulgação editorial, a escola transforma o livro de literatura infantil em mercadoria e os/as docentes e alunos/as em consumidores/as. Desta maneira, as/os escritoras/es se vêem obrigadas/os a escrever textos que auxiliem os/as professores/as nas suas práticas pedagógicas, para que seus livros sejam vendidos. O problema está em que nem sempre essa preocupação mercadológica está aliada ao compromisso com a resistência frente às muitas formas de discriminação veiculadas pela obra literária, entre as quais situam-se a heteronormatividade e o androcentrismo.

Louro corrobora essa idéia ao dizer que:

...nas escolas, não apenas as diversas áreas ou disciplinas foram produzidas sob a perspectiva masculina heterossexual (e, então, tradicionalmente, deixam de fora os saberes, as experiências e os problemas das mulheres e dos grupos homossexuais); mas sim todos os “textos”, no sentido amplo do termo, são geralmente, construídos sob essa óptica. As práticas quotidianas, os arranjos físicos, a distribuição espacial e temporal dos indivíduos também se inscrevem e reafirmam continuamente, as marcas das diferenças sexuais e de gênero (LOURO, 2000, p. 100).

Esta citação de Louro remete ao que anteriormente chamei de androcentrismo, ou seja, uma prática na qual o ponto de vista do homem heterossexual é enaltecido. Isto é ainda mais instigante quando percebemos que a maior parte dos textos infantis é escrito por mulheres.

Parece que já está tão enraizado que os homens são superiores, que as próprias mulheres esquecem de si mesmas, de lutar pela igualdade, seja ela de trabalho, de estudo ou de relações familiares. Aqui toco num ponto importante porque muitas mulheres acreditam que o simples fato de elas trabalharem fora já garante a igualdade, mas esquecem de lutar ou reivindicar igualdade nos serviços domésticos. Hoje até presenciamos alguns casos em que homens dividem as tarefas com suas companheiras, até mesmo podemos encontrar famílias nas quais os homens ficam em casa cuidando dos/as filhos/as enquanto as mulheres saem para trabalhar. Mas ainda são casos isolados, porque a cultura enraizada ainda nos diz que o homem não lava louça, não brinca com boneca, não passa roupa.

Dois exemplos práticos podem ser evocados para ilustrar essas reflexões. O primeiro é uma situação que aconteceu na escola em que atuo como professora das séries iniciais. Em uma reunião de conselho de classe, comentei que o meu aluno X está apresentando dificuldade de aprendizagem e não tem feito as tarefas de casa, porque a mãe e o pai o obrigam a realizar tarefas domésticas antes de fazer suas lições. Às vezes ele termina de limpar a casa por volta das nove horas da noite e não sobra tempo para as tarefas escolares. Após a minha colocação, uma das professoras presentes disse: “...mas o que é isso, depois vira um boiolinha (sic) e a mãe não sabe o porquê? Eu nunca deixei meu filho encostar em uma louça.”

Um segundo exemplo dessa diferenciação é observado nas lojas de brinquedos, onde as estantes são divididas em “seção das meninas” - que têm bonecas, casinhas, máquinas de lavar, fogões, geladeiras, enfim, uma casa completa; e “seção dos meninos” - repleta de carrinhos, armas, super-heróis, brinquedos de montar e desmontar, caixa de ferramentas. A existência dessas disjunções sexistas até nas seções de brinquedos pode ser compreendida

quando consideramos que a sexualidade é vista ainda como uma herança biológica. Entendo, porém, que a construção da sexualidade ocorre em muitas frentes: na família, na escola e também no mercado e não algo pronto e acabado. Por que não deixar que a criança possa escolher o brinquedo que ela está com vontade de ter? Porque os indivíduos que organizam esses espaços são também eles produtos e produtores das relações binárias que denunciemos.

Finco, em seu artigo *Relações de Gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil* relata sua pesquisa em uma escola de educação infantil e diz que

...observando vários momentos de brincadeira foi possível levantar a hipótese de que as crianças ainda não possuem práticas sexistas em suas brincadeiras e, portanto, não reproduzem o sexismo presente no mundo adulto. Esses meninos e meninas ainda não possuem o sexismo da forma como ele está disseminado na cultura construída pelo adulto: as crianças vão aprendendo a oposição e a hierarquia dos sexos ao longo do tempo que permanecem na escola (FINCO, 2003, p.95).

A sociedade, como já foi dito anteriormente, fiscaliza corpos, atitudes, “...uma vigilância que é exercida não somente a partir do exterior, da obediência às regras, aos preceitos ou aos códigos, mas que é exercida pelo próprio indivíduo que, precocemente, aprende a examinar-se, controlar-se e governar-se” (LOURO, 2000, p. 101). Esse aprender é realizado de diversas maneiras, através dos brinquedos que acabo de citar, das normas de comportamentos, e, é também realizado pela leitura de textos que reafirmam as regras da cultura adulta que ainda é predominantemente heterossexual, branca e ocidental.

Nas escolas pelas quais passei, ao longo dos últimos dez anos, jamais encontrei algum livro que abordasse o tema da diversidade sexual. Talvez, agora que a mídia está enfatizando os relacionamentos homossexuais, apareçam alguns livros nas estantes das bibliotecas escolares; infelizmente em

nosso país algumas normas e regras ainda são ditadas pela mídia televisiva e pelas demais mídias.

Dinis, ao falar das mudanças curriculares necessárias em busca da alteridade, diz que

...essa mudança pode envolver também ações micropolíticas que podem ser acionadas por qualquer educador/a, tais como analisar criticamente com as/os discentes imagens do masculino e do feminino e também acerca da homossexualidade e heterossexualidade produzidas pelos veículos da mídia como a internet e a televisão, já que os recursos midiáticos concorrem na modernidade com a formação escolarizada educando e produzindo signos de identidades às vezes tão sexistas e excludentes quanto a escolarização (DINIS, 2006, p.134).

Na escola, as filas de entrada e saída são organizadas por sexo, as competições dentro da sala são organizadas da mesma maneira. Estas atitudes inibem desde cedo o sentimento de igualdade, reafirmando a superioridade de um sexo sobre o outro. Portanto, entendo que seja necessária uma reflexão desde a maneira como organizamos as crianças dentro do espaço físico da escola até a organização da maneira como vamos ensinar os conteúdos escolares, que estão recheados de preconceitos e estigmas, produzidos pela sociedade.

1.1 SUJEITO INFANTIL x SUJEITO ADULTO

A maneira como a infância é vista pode ser captada por uma análise cuidadosa dos fatos do cotidiano de cada época. Uma arqueologia da infância revela que a constituição do que hoje entendemos por criança ocorreu a partir de determinado momento histórico. A idéia corrente era de que a criança não passava de um adulto em miniatura, participando irrestritamente de todas as atividades dos adultos. Um novo olhar para o ser infantil surgiu com o sentimento de infância que, segundo Áries (1981, p. 156), "...não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da

particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem”.

A criança passa então a ter um novo papel na sociedade, surgindo inclusive objetos destinados a ela, como livros e brinquedos e até mesmo provocando o aparecimento de novos ramos da ciência como a psicologia do desenvolvimento, a pedagogia e a pediatria.

Com o surgimento desse sentimento aparece também a necessidade de controlar esse sujeito infantil, controlar seu desenvolvimento social, emocional, cultural, enfim, o corpo infantil passa a ser controlado pelo sujeito adulto. O sujeito aqui é entendido como algo que “...não é dado definitivamente, nem é o portador da verdade, mas alguém que se constitui no interior da história e é a cada vez fundado por ela” (ARAÚJO, 2001, p. 111).

A escola é um espaço privilegiado para exercer esse controle do corpo infantil. Narodowski diz que:

...a infância representa o ponto de partida e de chegada da pedagogia. O motivo de quase todos seus cuidados e a fonte de boa parte de suas preocupações. O desenvolvimento de instrumentos capazes de reconhecer o rumo do discurso pedagógico precisa antes de mais nada observar de perto esse elemento anterior e fundamental, essa conditio sine qua non da produção pedagógica: a infância (NARODOWSKI, 2001, p.21).

A idéia de que a criança é uma tábula rasa, onde podemos imprimir aquilo que for do nosso desejo, ainda é muito presente em nossa sociedade. As crianças do mundo atual recebem instruções a todo o momento e são cobradas de responsabilidades que os adultos lhes atribuem.

Larrosa faz uma reflexão sobre autoconhecimento, autocontrole, autoconfiança, entre outras, relações que são cobradas da infância para que cresçam adultos/as responsáveis. Cobrança feita principalmente na e pela escola. O autor diz que

...essas formas de relação do sujeito consigo mesmo podem ser expressadas quase sempre em termos de ação, com um verbo

reflexivo: conhecer-se, estimar-se, controlar-se, impor-se normas, regular-se, disciplinar-se, etc. por outro lado, e deixando de lado os diferentes tipos de fenômenos que designam, todos esses termos se consideram como antropologicamente relevantes na medida em que designam componentes que estão mais ou menos implícitos naquilo que para nós significa ser humano: ser uma pessoa, um sujeito ou um eu. Como se a possibilidade de algum tipo de relação reflexiva da pessoa consigo mesma, o poder ter uma certa consciência de si e o poder fazer certas coisas consigo mesma, definisse nada mais e nada menos que o ser mesmo do humano (LARROSA, 1994, p.38-39).

As crianças da classe média têm o seu espaço ocupado por aulas visando a competitividade do mercado de trabalho, as agendas são lotadas com aulas de idiomas estrangeiros, balé, natação, judô. Já as crianças da classe baixa são cobradas por responsabilidades como cuidar do/a irmão/irmã mais novo/a, vender balas nos sinaleiros ou pedir esmolas para sustento da família. Ou seja, as crianças acabam sendo adultizadas, as de classe média porque estão com as agendas lotadas com diversos compromissos e as pobres têm que “trabalhar” para trazer dinheiro e sustento para a família.

Corazza diz que

...a partir dessa junção entre identidade - dependente e necessidade - de - adultização, o infantil foi criado como uma identidade natimorta, isto é, como uma identidade que nasceu morta, ou que vindo à luz com sinais de vida, logo morreu. Uma morte tão explícita que o prometido Mundo Infantil da modernidade, por efeitos da própria identidade que o habitava, acabou se produzindo como o Mundo Adulto (...) não é de se espantar que o infantil venha sendo, (...), adultizado, justamente pelo tipo de subjetivação que lhe objetivou como um sujeito carente, primitivo, secundário, incompetente, ignorante, irracional, amoral (CORAZZA, 2002, p.198).

Para a autora, a infância tem uma “identidade natimorta” porque o sujeito infantil é a todo o momento cobrado por tarefas específicas do mundo adulto. A autora justifica a expressão natimorta dizendo que “...se, de um lado, elegemos a infância como período que contém a chave explicativa para o que somos, pensamos, sentimos, de outro, fazemos de tudo para que os infantis deixem de ser infantis. Para que se tornem cada vez mais acelerada e precocemente, em tudo semelhante a nós” (CORAZZA, 2002, p.196).

Outros autores também corroboram a idéia de que os/as adultos/as idealizam a infância a partir das próprias expectativas, como nos diz Narodowski

...a infância não é somente campo de projeções como, e sobretudo na que aqui interessa, fonte de preocupações teóricas. A infância parece ter gerado um amplo leque de discursos que a contextualizam axiologicamente, perfilam-na eticamente, explicam-na cientificamente, predizem – se de acordo com esses cânones. A infância é a chave óbvia da existência da psicologia da criança e da pediatria: um recorte específico do ciclo vital humano que justifica a elaboração de um sem-número de premissas e afirmações igualmente específicas, particulares dessa etapa da vida do homem, exclusivas da infância (NARODOWSKI, 2001, p.22).

A infância passa a ser alvo de inúmeras ciências, torna-se objeto de estudo. Com isso os objetos e instituições destinados ao público infantil vão sendo criados e aperfeiçoados para atender às necessidades que a cultura adulta considera importante desenvolver em suas crianças.

Entre os muitos discursos produzidos sobre a infância, o cinematográfico é capaz de revelar matizes significativos da visão que nossa sociedade tem sobre a criança. Sabemos que o cinema é um rico material para análise de vários aspectos presentes em nossa vida cotidiana, ao analisar um filme produzido sobre a infância podemos perceber como esta tem sido vista pelos sujeitos adultos. Como a intenção deste capítulo é analisar o olhar adulto sobre o sujeito infantil, trago alguns materiais que evidenciam discursos sobre a infância presentes na sociedade.

O filme *Crianças Invisíveis*, um longa-metragem dividido em sete curtas dirigidos por oito cineastas, revela situações vividas por crianças de sete países ou regiões: Brasil, África, Itália, China, Inglaterra, Estados Unidos e Sérvia. A partir de um núcleo comum de idéias e sentimentos sobre a situação da infância no mundo, cada diretor/a vai delatar as dificuldades que as crianças encontram em seus países.

Cada curta tem sua especificidade, porém, um dos mais chocantes é o da África, pois o diretor Mehdi Charef se baseia na história dos meninos

guerrilheiros, que desde muito cedo recebem armas para lutar nos conflitos civis.

O curta brasileiro retrata a vida de dois irmãos catadores de papel na cidade de São Paulo. Apesar de relatar a difícil vida de terem que trabalhar desde muito cedo para ajudar em casa, em vez de estarem na escola, a diretora Kátia Lund demonstra o lado mais brincalhão e sonhador das crianças, e como resistem às dificuldades que aparecem durante o percurso que fazem no dia para conseguirem um montante razoável de papel bem como outros materiais; pois eles precisam pagar inclusive o aluguel da carrocinha com que transportam tais materiais.

O curta do diretor chinês John Woo relata a diferença social existente na China e a dificuldade da classe pobre. Revela-nos um lado desconhecido pela maioria, pois dificilmente vemos notícias relacionadas com a pobreza da China. O diretor retrata a luta diária pela sobrevivência de um avô e sua neta, que vivem em condições sub-humanas em contraste com a vida de uma menina com excelentes condições econômicas.

Apesar das peculiaridades devidas às diferenças culturais, todas essas crianças são igualmente exigidas a serem adultos/as desde muito cedo para resolverem conflitos ou situações próprias do mundo adulto. Essa adultização é consequência da maneira que os adultos decidem viver, como no curta norte-americano em que uma jovem portadora do HIV tem que aprender a conviver com a indiferença e a discriminação por parte de suas/seus colegas que a chamam de “AIDS baby”.

Todas as situações relatadas nos fazem refletir sobre como a infância está sendo desenhada a partir das ações dos adultos. Apesar de toda a parafernália criada especialmente para consumo pelo público infantil, é difícil acreditar que ainda hoje as crianças são adultizadas de inúmeras maneiras, inclusive quando enviadas para as guerras.

Este filme demonstra que apesar de todo o cuidado que cerca o mundo infantil, a relação do mundo adulto com elas acaba por adultizá-las. Os sujeitos

adultos se apropriam do sujeito infantil a partir de suas próprias categorias, muitas vezes obrigando-o a cumprir um papel completamente estranho ao ser criança.

Corazza, em seu livro *Infância e Educação* (2002), nos relata uma série de acontecimentos chocantes do mundo infantil, revelando o descaso do sujeito adulto com relação ao sujeito infantil. Entre os inúmeros fatos apontados pela autora estão o abandono de recém-nascidos em lixos, sufocados nos sacos plásticos; crianças que muito cedo abandonaram seus lares, pois eram espancadas diariamente e tornando-se usuários de drogas; crianças que foram brutalmente assassinadas na Candelária enquanto dormiam; crianças que são raptadas para serem vendidas em países estrangeiros; crianças que sofrem abusos sexuais; crianças exploradas no trabalho infantil; posso acrescentar ainda a adoção internacional ligada ao mercado negro de transplante de órgãos. A lista sobre a maneira como os/as infantes estão sendo tratados/as pelo sujeito adulto é extensa e nada agradável de ser contemplada.

A escola é uma das instituições criadas para atender a infância; aliás, a escola só existe porque existe a infância. Fundamentalmente, o papel da instituição escolar é normalizar as crianças, padronizando comportamentos e idéias. Para a consecução desse objetivo, inúmeros artefatos e mecanismos são utilizados, desde a separação das/dos alunas/os por idades até o controle da utilização do tempo.

No livro *Vigiar e Punir* (1987) Michel Foucault analisa o papel normalizador dos mecanismos disciplinadores e aponta sua existência na escola e em outras instituições destinadas a fabricar “corpos dóceis e úteis”, como a prisão, a fábrica, o exército e os hospitais psiquiátricos. Conforme assinalou Araújo:

a sociedade disciplinar exerce um domínio e constrangimento sobre o corpo tomado individualmente para dele extrair o máximo de utilidade e docilidade. A prisão o faz e também o exército, a escola, a fábrica, os hospitais, que funcionam como máquinas poderosas para esquadrihar, desarticular e compor as forças corporais (ARAÚJO, 2001, p. 76).

Para fazer esta discussão sobre a infância priorizarei os discursos educacionais sobre o sujeito infantil, visto que este ocupa diversos lugares na sociedade disciplinar, onde as funções disciplinares são também funções pedagógicas.

Não há como discutir o surgimento da escola e do/a aluno/a sem recorrer aos estudos de Rousseau e Comenius, os quais cada um à sua maneira, trouxeram contribuições que são o alicerce para a educação que hoje presenciamos em nossas escolas.

Narodowski em seu livro *Infância e poder*, traz considerações sobre Rousseau e Comenius. Ele diz que, Rousseau em seu livro *Emílio ou Da Educação*, descreve toda a formação de um jovem – Emílio – do seu nascimento até seus vinte e cinco anos. Ele divide a vida do jovem em cinco fases: lactância (de 0 a 2 anos), infância (de 2 a 12 anos), adolescência (de 12 a 15), mocidade (de 15 a 20) e início da idade adulta (de 20 a 25). As três primeiras fases são as que mais interessam para a pedagogia e o objetivo do mestre é interferir o menos possível no desenvolvimento próprio do jovem, em especial até os 12 anos, quando, segundo Rousseau, ele ainda não pode contar com a razão. O filósofo chamou o procedimento de educação negativa, que consiste não em ensinar a virtude ou a verdade mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro.

Narodowski faz referência ao trabalho de Rousseau dizendo que

...cenário de interpretações diversas, bastão reivindicado por uma outra postura educativa, Émile produz efeitos inequívocos na configuração da pedagogia moderna ao delinear a criança, mas, sobretudo, ao delinear a em sua educabilidade, em sua capacidade natural de ser formada (...). Assim, Émile é para a pedagogia ponto de partida, palavra inicial, raiz. A obra descobre a infância nomeando-a e normatizando sua existência; situando-a naquela posição das coisas que merecem um nome e, portanto ser estudadas e respeitadas; a pedagogização da infância não é em absoluto, coisa de crianças (NARODOWSKI, 2001, p. 30-31).

Este apontamento que Narodowski faz sobre a pedagogização da infância é relevante, pois é o adulto que determina a necessidade para o

infantil. Uma vez mais nos deparamos com o poder do sujeito adulto sobre o sujeito infantil, determinando e normatizando.

Corazza comenta que o Emílio materializa o mito rousseauiano do “bom selvagem”, cuja natureza originalmente boa é pervertida pela sociedade que força a inserção da criança na vida adulta. Segundo a autora:

o infantil é um produto das normalidades de diferentes significações exemplares, espessuras, posturas e importâncias; o qual, para ser realizado, deve necessariamente passar por um trabalho infanticida que ultrapasse sua natureza infantil, iniciando-o na vida séria das/os cidadãs/cidadãos de bem” (CORAZZA, 2004, p.340-341).

Corazza ainda diz que isto se dará através das regras pedagógicas que, aos poucos, vão normatizando em torno dos inúmeros binarismos existentes em nossa sociedade, ordem-desordem, verdade-erro, adulto-infantil, masculino-feminino, etc. Um primeiro momento da superação dessas dicotomias entre a educação feminina e masculina pode ser distinguido no trabalho de João Amós Comenius.

Segundo Narodowski, com sua clássica *Didática Magna* (1631), Comenius defendia uma educação igual para todos, inclusive para rapazes e raparigas, desde que com o devido cuidado aos livros destinados ao público feminino, elas não deveriam ler os mesmos livros que os homens.

Na *Didática Magna*, livro semelhante a um manual de instruções pedagógicas, Comenius desenvolveu o *ideal pansófico* - “ensinar tudo a todos” - e, conforme Narodowski, foi o primeiro a defender a utilização do livro didático em todas as escolas. Comenius acreditava que todos deveriam utilizar o mesmo livro para aprenderem as coisas certas. Os livros deveriam conter textos moralizantes, que ensinassem os valores tradicionais e religiosos da sociedade. Também é novidade em Comenius a idéia da gradualidade do ensino. Diferentemente de Rousseau, Comenius acreditava que a criança deve sofrer interferência do adulto, pois o infantil por si só não sabe discernir o bom e o mau.

Comenius defendeu que o Estado é quem deve assumir a educação das crianças, dado que é o Estado quem controla os infantes e estes, por sua vez, controlam suas famílias. Comenius defendia a idéia de que os pais têm papel fundamental na criação de seus filhos, diferentemente de Rousseau. Para Comenius a família e a escola devem ter ligação estreita, e os filhos/as são também alunos/as, já para Rousseau a escola e a família não existem na formação das crianças, e a/o filha/o deixa de responder aos pais para responder somente ao/à professor/a, ou seja, deixa de ser filho/a e torna-se aluno/a.

Narodowski fala sobre essa ligação do Estado com a educação das crianças na pedagogia de Comenius:

...a educação escolar será transferida à esfera pública, o que não necessariamente implica a escolarização estatal e sim um decidido controle geral e extra familiar da ação adulta sobre a infância. Como logo se verá, esse controle não pode ser exercido a não ser pelo organismo que em Comenius (e em todo o pensamento moderno) surge representando o interesse geral: o Estado (NARODOWSKI, 2001, p.65).

Uma vez mais vemos o controle do corpo infantil por parte do sujeito adulto. Esses dois teóricos educacionais terão importância central na estruturação do ensino que vai se delineando, se reformando, se criando e se recriando. Alguns discursos educacionais vão tomando conta da escola; nem sempre são novos discursos, apenas algumas idéias são ampliadas ou inventadas, mas a base continua sendo a mesma: seriação por idade e o livro didático, por exemplo. As meninas ganham espaço na escola, porém continua a divisão de meninos e meninas para formação de filas, competições em sala, etc.

O livro didático na realidade me interessa sobremaneira, pois como a finalidade da minha dissertação é analisar alguns livros de literatura infantil, percebo que desde seu surgimento, e porque não da sua invenção, na esfera escolar ele possui um discurso moralizante, com a finalidade de ensinar valores, e isto ainda está muito presente em livros didáticos utilizados em sala e também em livros de literatura infantil.

O que está mudando é a maneira de encarar a infância, pois ela agora passa a ter vez e voz, conforme podemos observar através da mídia. Em 2007 a jornalista Martha Mandonça publicou na Revista Época uma matéria sobre a infância intitulada: *O jeito é negociar com eles*. Neste artigo, a nova geração de filhos/as é considerada um meio-termo entre os submissos do passado e os pequenos tiranos de hoje. Conforme a jornalista, a saída para a geração de hoje está em que os pais os ensinem desde cedo a encarar a vida e o mundo com ética e responsabilidade. A reportagem comenta que hoje em dia pais e mães sentem que, pelo fato de trabalharem fora de casa, há a necessidade de que especialistas ditem como deve ser a educação de seus/suas filhos e filhas. Com isso a escola ganhou um enorme peso extra, além de seu compromisso com os tradicionais conteúdos escolares.

Ainda segundo a reportagem o importante para os pais é que saibam negociar e atribuir responsabilidades às crianças quando estas desejarem algo. A reportagem ainda dá “conselhos para os filhos” e “conselhos para os pais” elencando uma série de acontecimentos e soluções para melhor sair deles.

Percebemos que nos dias atuais a infância recebe um novo espaço, ela tem poder de decisão e argumentação. Isto também reflete-se no ensino e aprendizagem que se processa na escola; as/os estudantes têm que aprender desde muito cedo a escreverem textos argumentativos, expondo suas idéias com relação a determinados temas; professoras e professores fazem simulações de eleições, fazendo com que seus/ suas alunos/as inventem e defendam seus planos de governo; nas aulas de ciências discutem sobre o uso racional da água e o que fazer para evitar o aquecimento global. Enfim, na escola os infantes imitam o mundo adulto, criam soluções para alguns problemas enfrentados, discutem essas soluções e chegam a cobrar das pessoas próximas o seu cumprimento.

A partir desses relatos percebemos que a maneira de trabalhar com estes/as jovens e adolescentes está mudando. Hoje a educação é voltada para desenvolver nos/as discentes a capacidade de auto reflexão e auto-conhecimento. Utilizando as palavras de Larrosa:

...no discurso pedagógico atual, por exemplo, muito influenciado pela Psicologia Social do Desenvolvimento, é quase obrigatório falar de como se “desenvolve” a auto-identidade, o auto-conceito ou, em geral, a consciência de si, em um sentido cada vez mais “diferenciado”, mais “maduro” ou mais “realista”, sempre que se dêem as condições adequadas. Em um contexto terapêutico, e com matizes distintos, segundo a orientação teórica e prática da terapia em questão, é freqüente falar de formas não desejáveis ou patológicas da relação da pessoa consigo mesma como, por exemplo, a culpabilidade e a vergonha de si em alguma de suas modalidades extremas, a irresponsabilidade, a debilidade da vontade ou do caráter, ausência de autoconfiança, a perda ou o debilitamento da identidade, distintas formas de neurose ou de psicose tomadas como patologias do princípio de identidade, etc (LARROSA, 1994, p.39).

Quantas e quantos de nós, professoras e professores, já não nos flagramos atribuindo o “mau comportamento” de nossos/as estudantes à falta de confiança ou à auto estima baixa. Outra situação bastante presente quando a turma tem sérios problemas de comportamento são as famosas conversas, nas quais perguntamos aos alunos/as: “o que vocês querem para a vida de vocês?” ou: “vocês não conseguem pensar sobre as atitudes que estão cometendo?”.

Perguntas que a todo instante nos remetem à auto-reflexão. E a escola faz isto o tempo todo quando tenta levar o/a estudante a refletir sobre suas próprias atitudes, a buscar uma maneira de “mudar” seu comportamento individualmente. Sobre estas ações de auto-conhecimento, autonomia, auto-estima, autoconfiança, Larrosa ainda nos fala que

...todos os termos dos quais falava antes podem ser elaborados também como se fossem características normativas do sujeito formado ou maduro, ou do sujeito são ou equilibrado, que as práticas educativas e/ou as práticas terapêuticas deveriam contribuir para constituir, para melhorar, para desenvolver e, eventualmente, para modificar (LARROSA, 1994, p.40).

A escola de hoje recebe também este papel de encaminhar as crianças com problemas não só de aprendizagem, mas também com problemas comportamentais, para que especialistas ajudem-nas a desenvolver-se e a modificar-se. Segundo Larrosa, o discurso pedagógico constrói e define essa noção do que é ser uma pessoa formada e sã e, ao mesmo tempo, também

constrói a noção do que é ser uma pessoa ainda não-formada e insana, objetivando o sujeito infantil por mais esses binarismos.

Foucault em *Vigiar e Punir* fala sobre a função da punição ao citar como exemplo a separação dos/as alunos/as em classes: a dos “bons”, a dos “medíocres” e a dos “maus”. As/os da última classe poderão subir à primeira se assim merecerem e os/as da primeira também poderão descer à terceira se demonstrarem que não merecem mais estarem ali. Segundo Foucault essa penalidade, a qual ele chamou de hierarquizante, tem duplo efeito:

... distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos “à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina”. Para que, todos, se pareçam (FOUCAULT, 1987, p.152).

Percebemos então que há uma mudança no olhar para o sujeito infantil, porém a idéia de disciplinar ainda é muito presente em nossa sociedade.

Para entendermos o que é ser criança, devemos então considerar as infinitas possibilidades de relações como o mundo que a cerca, é a partir destas relações que o sujeito infantil vai sendo formado. Outra mudança que ocorreu foi que a infância recebeu novas tarefas e o sujeito adulto mudou sua maneira de agir graças ao surgimento e aos ‘conselhos’ da Psicologia, da Pediatria, da Pedagogia, etc. Doravante são esses/as especialistas que dizem aos pais e às mães como devem educar, criar as/os filhas/os.

1.2. ERA UMA VEZ... O LIVRO!

A literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição.

(CECÍLIA MEIRELES, 1984, p.32)

A preocupação com a literatura infantil surge por volta do século XVIII, na Europa, sendo o seu conteúdo ligado a aspectos moralizantes. Remeto-me a esta data porque antes disso não havia a infância tal como a entendemos hoje, por isso não podemos falar de literatura infantil, pois ela emerge juntamente com o nascimento da infância.

No Brasil, a literatura infantil surge com a República no século XIX, juntamente com a urbanização acelerada e o crescimento do número de consumidores/as. O conteúdo era fortemente moralizante nessas obras, na tentativa de introjetar subliminarmente nas crianças os comportamentos e os valores úteis à sociedade da época. Por este motivo as obras traduzidas e escritas por jornalistas, professoras/es e intelectuais no período revelam-se tão distantes da realidade do público infantil e até mesmo da língua materna. Através do livro a criança vê o mundo de acordo com os parâmetros dos adultos, o livro muitas vezes é utilizado como ponte entre a cultura e a criança.

Nesse contexto, os conteúdos centrais deste gênero literário visam geralmente desenvolver o amor à pátria, o sentimento de família, as noções de obediência, os valores morais e a prática das virtudes, tendo como personagens principais crianças ou animais.

A importância que a leitura e, por conseqüência, a literatura recebem, modifica-se no decorrer da história da educação. Conforme Silveira, com a pedagogia freireana a leitura passa a ser vista como “...uma continuidade da leitura de mundo, a leitura é concebida como um ato emancipatório” (SILVEIRA, 2005, p.116).

Em seguida aparece a pedagogia crítico social dos conteúdos que, segundo Silveira, concebe a leitura “...como uma habilidade humana que permite o acesso do povo aos bens culturais já produzidos e registrados pela escrita, e portanto, como um meio de conhecimento e crítica dos fatos históricos, científicos, literários etc” (SILVEIRA, 2005, p.116).

A autora ainda cita o construtivismo que “...ênfatiza o contato com os livros de literatura, que propiciaria a construção do conhecimento pelos jovens estudantes” (SILVEIRA, 2005, p.117).

A idéia que está presente atualmente nos campos educacionais é questionar este caráter da literatura infantil, de trazer histórias com fundo moralistas. A tendência é que a literatura se aproxime cada vez mais da/leitora/leitor. Silveira diz que

Dentro da montagem desse quebra-cabeças simbólico, o surgimento de uma nova literatura infanto-juvenil representa uma peça constantemente referida na literatura sobre a leitura na escola. Obras emancipatórias vêm tomar o posto das obras pedagogizantes, castradoras e, abordando temáticas mais próximas ao cotidiano dos leitores e menos cerceadas por preocupações moralistas clássicas, serviriam duplamente para uma abertura crítica de suas mentalidades (SILVEIRA, 2005, p. 117).

Sabemos que há pelo menos dois problemas a destacar com relação ao acesso do livro infantil: primeiro, a falta de bibliotecas e, em segundo, o preço dos livros. Azevedo em seu artigo diz que

em tese, livros de ficção e poesia deveriam ser encontrados em livrarias e bibliotecas, escolhidos espontaneamente pelo leitor e lidos em casa ou em qualquer lugar. Infelizmente temos, no Brasil, poucas bibliotecas, poucas livrarias e livros caros para os padrões de renda da maioria da população. Não por acaso, ainda é baixo o número de leitores regulares, pessoas que sabem utilizar livros em benefício próprio e que, portanto, poderiam constituir algo como uma “cultura de leitura”. Neste contexto adverso, a escola tem sido, indiscutivelmente, o grande e mais importante espaço mediador da leitura e da formação de leitores. Nela, grande parte das pessoas tem sua primeira chance de estabelecer contato com textos de ficção e poesia (AZEVEDO, 2007, p.01).

Ao falarmos em formação de leitores/as, devemos ter em mente que Larrosa (2000) nos diz que a idéia tradicional de formação tem duas faces. Formar significa, de um lado, dar forma e desenvolver um conjunto de disposições pré-existentes. Por outro lado, levar o homem até a conformidade em relação a um modelo ideal do que é ser humano, que foi fixado e assegurado de antemão. Para ele o melhor seria pensar a formação sem ter

uma idéia prescrita de seu desenvolvimento, nem um modelo normativo de sua realização.

Esta idéia de pré conceitos ou pré determinações é que deve ser questionada, pois é isto que faz a normalização ocorrer. Porém na escola esta idéia é predominante, tudo tem um fim, tem uma norma a ser seguida, um objetivo a ser alcançado. Infelizmente a literatura tem sido utilizada para este mesmo fim: normalizar.

Como nos aponta Zilberman,

compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. A execução desta tarefa depende de se conceber a leitura não como resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário (ZILBERMAN, 1990,p.18).

A preocupação com relação à literatura não é mais o que ensinar com ela, mas como formar leitores/as que, ao ler um texto, saibam filtrar as informações presentes e, porque não dizer, que saibam criticar conteúdos equivocados presentes nos livros.

Larrosa (2000) diz que a experiência da leitura aparece como uma experiência de abandono das seguranças do mundo administrado, incluindo as que constituem a própria identidade do leitor, e como uma entrega a um outro mundo que inquieta, interrompe e transforma o primeiro.

Percebemos que na prática escolar a maioria dos/as professores/as trabalha com literatura apenas no início do processo de alfabetização, tornando-se uma atividade obrigatória, como forma avaliativa, assim a criança passa a ler não por diversão, mas por obrigação.

É claro que para ler é necessário o domínio do código escrito, mas a leitura deve ir além, fazendo com que a cada leitura a criança tenha uma nova leitura de mundo, o olhar da/do leitora/leitor deve ser o pensamento em movimento.

Porém,

...a infância entendida como o outro que nasce e que é aquilo que, ao olharmos, nos coloca em questão, tanto em relação àquilo que somos, quanto em relação a todas essas imagens que construímos para classificá-la, para excluí-la, para nos protegermos de sua presença incômoda, para enquadrá-la em nossas instituições, para submetê-la às nossas práticas e, no limite, para fazê-la como nós mesmos, isso é, para reduzir o que ela pode ter de inquietante e de ameaçadora (LARROSA, 2000, p.16).

Desta maneira a aula de literatura acaba sendo um momento de discussão de valores em que são selecionados livros que falem sobre um assunto que está atrapalhando o andamento “normal” da sala. Por exemplo, se ocorrem muitas brigas entre os meninos, então o/a professor/professora separa um livro que fala sobre amizade para trabalhar com a turma, no intuito de moralizar seus/suas alunos/alunas.

Já houve um tempo em que a literatura deveria ter uma linguagem simples, com boas ilustrações e contendo os ensinamentos que os adultos julgavam necessários. Pois, apesar de o livro ser destinado à criança, é o adulto que o inventa e o julga através de seus parâmetros, fazendo com que a maioria dos livros apenas ensinem. Zilberman diz que

...mesmo insistindo na qualidade cognitiva e na importância do ato de ler, enquanto mediador privilegiado das relações do eu com o mundo, ele pode vir a exercer um papel coercitivo quando incorporado, integral, asséptica ou criticamente, a interesses pragmáticos e indiretos, como são os que a escola, conforme se disse, acaba servindo, interesses diferentes daqueles que são depositados na leitura e que justificam a reivindicação de uma atitude ampla por parte da comunidade que garanta sua difusão por todos os seus segmentos (ZILBERMAN, 1991, p. 19).

Talvez por isso as crianças tornam-se adultos não-leitores, dado que as primeiras experiências com livros não as levam a um mundo de novas experimentações, criações, alegrias, imaginações, mas sim a aprender o certo e o errado, o que se deve ou não fazer. A escola deveria assumir o papel de marcar positivamente alunas e alunos quando entram em contato com o mundo da leitura:

é através de uma 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 tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo (ABRAMOVICH, 1989,p.17).

Infelizmente, no decorrer de minha prática docente, percebo que a hora do conto, quando é feita, serve apenas para preencher o tempo. Raramente no Ensino Fundamental é incluída dentre as aulas especiais ou até mesmo na grade horária, a aula de literatura, alguns/algumas docentes trazem o livro para a sala para uma leitura silenciosa, ou ainda, o/a docente lê o livro e depois aplica um questionário, o qual é chamado de interpretação do texto.

Dentro desta perspectiva, Colomer nos aponta que

...entender como as crianças interpretam as histórias e as convertem em experiência pessoal, apresenta um duplo interesse: por um lado determina as condições e necessidades a que devem responder os livros infantis, o que tem claras repercussões na produção dos livros e das formas educativas de transmissão. Por outro lado, saber porque determinados temas e formas narrativas são compreendidas e agradáveis a determinadas idades (COLOMER, 2003, p.91).

Outra perspectiva é a social, que irá se preocupar com a ideologia contida nos livros infantis, a literatura passa a ser uma instituição social, visto que

...a linguagem é a instituição fundamental da sociedade, além de ser a primeira instituição inserida na biografia do indivíduo (...) É por meio da linguagem que a criança começa a tomar conhecimento dum vasto mundo situado lá fora , um mundo que lhe é transmitido pelos adultos que a cercam, mas cai muito além deles (BERGER, 1975, p. 193-194).

O fato de a linguagem ser considerada uma instituição social talvez explique a ligação da literatura infantil a valores morais e ideológicos. As discussões acerca da literatura infantil perduram até hoje. Houve alguns avanços, mas a problemática é sempre a mesma: o que deve conter um livro de história infantil, o que ele deve ensinar etc... Os/as professores/as, muitas

vezes, vêm nesses livros apoio didático, o qual servirá para formação moral, ou para que os alunos aprendam gramática através dos textos.

Zilberman (1985) diz que o grande problema é que a escola passou a desenvolver a função de ensinar a ler de um modo estático e mecânico, trazendo como consequência a falta de vontade de viajar no mundo dos livros, onde o que vale é a imaginação e o prazer de ler.

Ainda com relação ao uso que se faz do livro de literatura na escola, Lajolo comenta que

Na tradição brasileira, literatura infantil e escola mantiveram sempre relação de dependência mútua. A escola conta com a literatura infantil para difundir – ataviados pelo envolvimento da narrativa, ou pela força encantatória dos versos – sentimentos, conceitos, atitudes e comportamentos que lhe compete inculcar em sua clientela. E os livros para crianças não deixarem nunca de encontrar na escola entreposto seguro, quer como material de leitura obrigatória quer como complemento de outras atividades pedagógicas, quer como prêmio aos melhores alunos (LAJOLO, 2004, p.66).

A partir das análises dessa dissertação gostaria de provocar uma nova visão acerca dos textos literários, demonstrando que podemos utilizar o livro não só para ensinar valores. Acredito que a literatura ultrapassa as fronteiras do mundo real com o mundo imaginário, permitindo que a/o leitora /leitor crie, se incorpore à trama, invente, responda, desvende... Segundo Dinis (2003) a literatura deve sempre convidar a criança para uma nova descoberta de mundo, no qual ela possa aguçar sua criatividade e experimentar o mundo sempre de infinitas maneiras. Portanto, literatura é muito mais do que ensinar valores.

2. O LIVRO QUE ENSINA OU A SINA DO LIVRO?

“Escrever é procurar entender,
é procurar reproduzir o irreproduzível,
é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria
apenas vago e sufocador. Escrever é também abençoar
uma vida que não foi abençoada.”

CLARICE LISPECTOR

2.1 FEMININO X MASCULINO E AS RELAÇÕES DE GÊNERO

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
 Ou se põe o anel e não se calça a luva!
 Quem sobe nos ares não fica no chão,
 Quem fica no chão não sobe nos ares.
 É uma grande pena que não se possa
 estar ao mesmo tempo em dois lugares!
 Ou guardo dinheiro e não compro doce,
 ou compro doce e não guardo dinheiro.
 Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
 e vivo escolhendo o dia inteiro!
 Não sei se brinco, não sei se estudo,
 se saio correndo ou fico tranqüilo.
 Mas não consegui entender ainda
 qual é melhor: se é isto ou aquilo.
 Ou isto ou aquilo.

MEIRELES, Cecília, **Ou isto ou aquilo**, 2002.

Para fazer uma análise da maneira como os textos destinados ao público infantil vêm marcando, construindo, diferenciando as identidades de gênero, gostaria de deixar claro o que entendo por gênero. Assim como Louro,

...vejo o gênero como uma construção social feita sobre as 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 (LOURO, 2000, p.26).

Portanto, cada sujeito constrói seu gênero a partir da sua própria vivência, dentro da sua sociedade. Porém muitos artifícios são utilizados para que o gênero seja construído coletiva e não subjetivamente. A preocupação maior parece que está em marcar a diferença entre homens e mulheres. Louro diz que

Com relação aos gêneros, sabemos que inúmeras teorias e explicações têm sido elaboradas para provar distinções entre homens e mulheres. O espectro dessas distinções atravessa as mais variadas dimensões: características físicas, psicológicas, comportamentais, habilidades e aptidões, talentos e capacidades são acionados e nomeados para justificar os lugares sociais, os destinos e as possibilidades próprios de cada gênero (LOURO, 2005, p.85).

Nos livros infantis a imagem da menina ainda é muito relacionada com a idéia de sonhadora, frágil, medrosa, que necessita de cuidados. A exemplo disto temos no livro de Mary França e Eliardo França, *Cacho de Histórias*, no qual são apresentadas cinco histórias. *Nana*, a quarta história, fala de uma menina que queria brincar de fazer bolinha de sabão e queria “...fazer uma bolha tão grande entrar dentro dela e voar. Voar... voar... voar! Lá de cima ver a chuva cair. Cair... cair... cair! E depois da chuva brincar de escorregar no arco-íris!” (FRANÇA, 2005, p. 21).

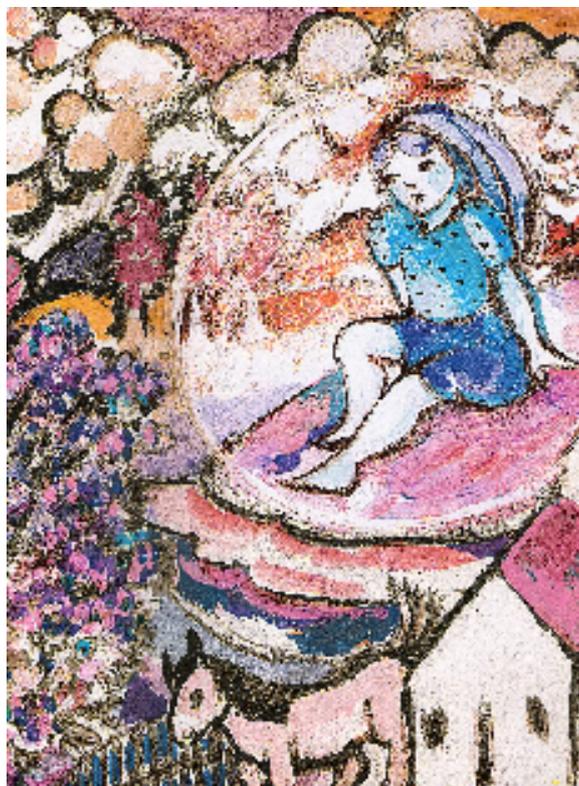


Ilustração 1- Nana

Nas histórias infantis esta idéia de que a menina está sempre a sonhar, como se estivesse fora da realidade, é freqüentemente vista, ao passo que os meninos são heróis, sapecas, guerreiros. A exemplo disto temos, no mesmo livro, a história intitulada *Guerreiro*, onde o narrador diz: “...Menino sapeca, que jeito é esse? – É jeito de guerreiro que espanta gigantes, que encanta fadas e

afasta bruxas. (...) De guerreiro que tem uma arma que, ligeira e forte atinge o coração” (FRANÇA, 2005, p.26-29). A ilustração abaixo mostra que esta arma é uma flauta transversal, sugerindo uma certa sensibilidade nem sempre observada na literatura infantil, onde dificilmente vemos o masculino ligado a manifestações artísticas como a música. Mas a palavra escrita no livro acaba sendo mais forte, frisando a imagem do menino como guerreiro.



Ilustração 2- O Guerreiro

Ainda com relação a este tema, temos a história *Chapeuzinho Amarelo*, de autoria de Chico Buarque, na qual, em um primeiro momento, a menina, personagem principal da história, é apresentada como medrosa: “...Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho. Já não ria. Em festa não aparecia. Não subia escada, nem descia. Não estava resfriada, mas tossia. Ouvia conto de fada e estremecia (...) e de todos os medos que tinha, o medo mais medonho era o medo do tal lobo (...) De tanto medo de sentir medo de um lobo que nem perto morava” (BUARQUE, 2006).

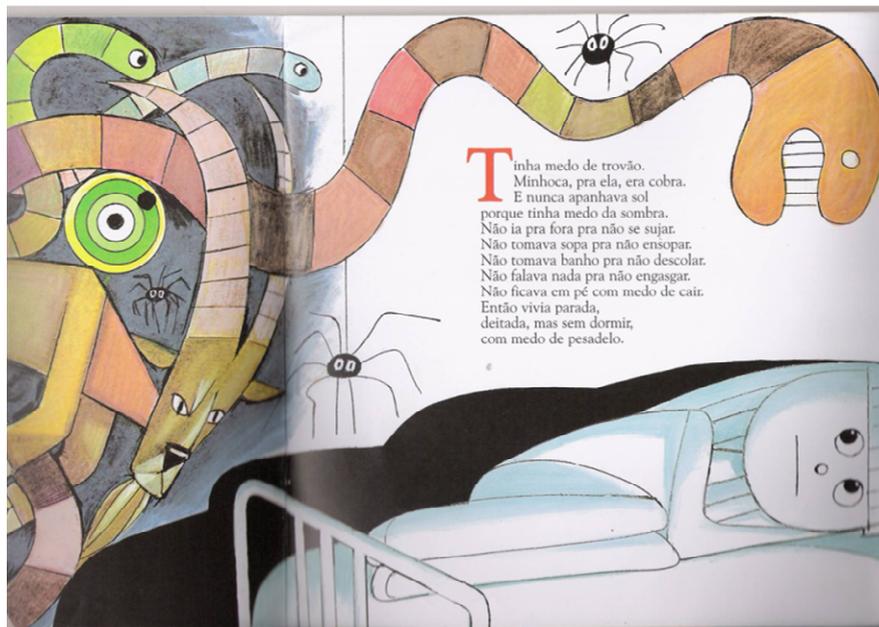


Ilustração 3 – Livro: Chapeuzinho Amarelo

A menina acaba superando o medo quando o encontro dela com o lobo se realiza. O lobo fica chateado de ver a menina olhando para ele sem ter medo. “...Ficou mesmo envergonhado, triste, murcho e branco-azedo, porque um lobo, tirado o medo, é um arremedo de lobo. É feito um lobo sem pêlo. Lobo pelado” (BUARQUE, 2006). Apesar de todo o escândalo que o lobo faz na tentativa de assustar a Chapeuzinho, ela não se assusta mais. Aliás, a partir daquele momento, ela não tem mais medo de nada, ela agora faz de tudo, não fica mais em casa, na cama, com medo de qualquer coisa.

No início a menina é apresentada como medrosa, porém no decorrer da história há uma superação do medo, passando da mais medrosa à mais corajosa, capaz de enfrentar todos os medos que tinha, sozinha. Nesta história a menina vence os seus medos e enfrenta o lobo que, no fim, acaba virando um bolo. A figura da menina que precisa sempre de alguém para cuidar, ou de alguém para ensinar a vencer os medos, não aparece nesta história.

Louro nos fala do investimento de diversas instituições, entre elas a escola, em realizar uma pedagogia para reiterar identidades e práticas

normativas ao mesmo tempo que subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas.

A respeito de todas as oscilações, contradições e fragilidades que marcam esse investimento cultural, a sociedade procura, intencionalmente, através de múltiplas estratégias e, táticas, “fixar” uma identidade masculina ou feminina “normal” e duradoura (LOURO, 2000, p. 78).

Isto ocorre também nas ilustrações das vinte e duas obras analisadas: dezoito trazem ilustrações da figura feminina com saia ou vestido, apenas duas obras mostram a menina de calça ou de short. Coloco a seguir algumas ilustrações:

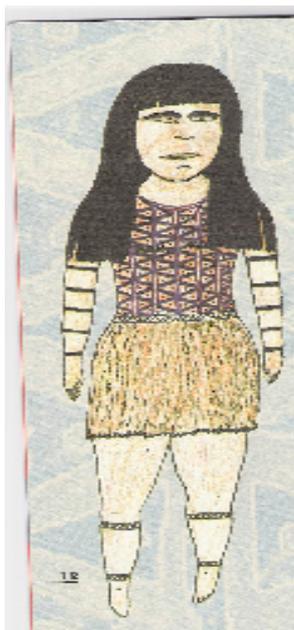


Ilustração 4- Livro : *As serpentes que roubaram a noite.*

Nesta obra a figura da mulher não recebe muitos adereços, mas a índia é representada de saia. Fato curioso, visto que as ilustrações deste livro foram feitas por crianças indígenas, da aldeia Katõ, situada no Pará. É fácil perceber que o estereótipo da mulher usando saia é reafirmado. Tanto que a obra A

Jararaca, a Perereca e a Tiririca traz uma única ilustração da figura feminina humana, também usando vestido.



Ilustração 5- Livro: A Jararaca, a Perereca e a Tiririca

A mulher usa saia mesmo realizando a tarefa de retirar a tiririca - “...graminha rasteira, miúda e muito fuleira...dessas que todo mundo xingava e arrancava do jardim, num trabalho sem fim” (MACHADO, 1998, s/p). Geralmente estas atividades ligadas ao quintal são atribuídas ao sexo masculino, já as tarefas do sexo feminino restringem-se aos serviços no interior da casa: lavar louça, limpar a casa, cuidar das crianças, fazer bolos, etc.

A figura da mulher, representada por saia ou vestido, reafirma a identidade feminina, ou seja, “...nossas identidades sexuais, são alvos fundamentais na normalização empreendida pela instituição escolar” (LOURO, 2005, p.89).

A história *Cada sapo com seu papo, cada princesa com sua sutileza* (MIGUEZ, 2004) traz a típica história da princesa que encontrou o sapo, o qual transformou-se em príncipe encantado. A autora escreve o texto todo utilizando-se de provérbios brasileiros, criando a história da princesa e do sapo.

Uma princesa-menina,
Fugindo de sua rotina
lança uma bola de ouro pra cima
e assim começa sua sina (MIGUEZ, 2004, p. 6).

A bola cai no fundo de um poço e o sapo vem ajudar a menina, em troca faz um pedido:

O sapo quer sair da lagoa,
Viver com a princesa numa boa.
O pedido do sapo destoa,
Embarca em furada canoa. (MIGUEZ, 2004, p.11)
A princesa engana o sapo, porém:
Pedidos de rei mandados são
A princesa aprendeu a lição,
Aceitando o sapo por imposição,
Pois quem tem padrinho não morre pagão (MIGUEZ, 2004, p.19).

E assim a princesa acaba beijando o sapo que vira príncipe.

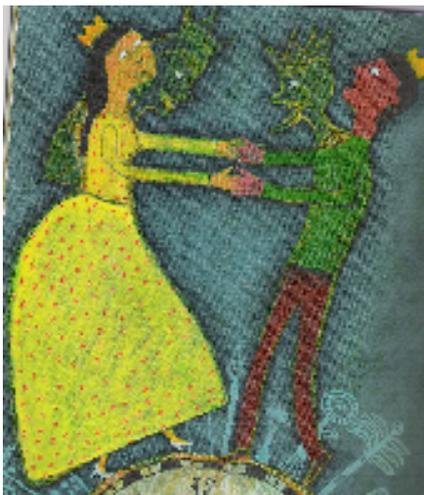


Ilustração 6- Livro: Cada sapo com seu papo, cada princesa com sua sutileza.

Nesta história temos duas situações que normatizam as identidades masculina e feminina e a heterossexualidade. A primeira é a ilustração, a princesa sempre de vestido, mesmo quando brinca com a bola, marcando a diferença entre masculino e feminino pelo vestuário.

E a segunda situação está no próprio texto. Mesmo a princesa querendo fugir de sua rotina, indo brincar de bola, algo que normalmente os meninos é que fazem, ela encontra o sapo, beija-o, este transforma-se em príncipe e os

dois vivem felizes para sempre. Com isto a autora reforça a diferença de brincadeiras entre meninos e meninas, pois a princesa não leva jeito para brincar de bola. E com a presença do príncipe, reforça também a heterossexualidade.

Com relação ao outro elemento que é reforçado na figura feminina - a espera do príncipe encantado ou do homem ideal - temos ainda a história *Sebastiana e Severina*, que são duas rendeiras nordestinas que, trabalhando dia e noite, fazem os trabalhos mais bonitos e mais cobiçados. O livro conta um pouco do cotidiano das mulheres rendeiras, mas o enredo é sobre a disputa das duas por um homem forasteiro que estava na cidade por causa da festa de São Sebastião.



Ilustração 7 - Livro: Sebastiana e Severina

“...Sebastiana e Severina, como qualquer moça solteira, também tinham o desejo se casar. Sonhavam com um príncipe encantado que arrebatasse seus corações e seriam capazes de tudo para realizar seus desejos mais secretos” (NEVES, 2002, p.12). Para realizarem este sonho de se casarem, elas vão à procura de uma feiticeira. Quando percebem que ambas querem o mesmo rapaz, brigam e não se falam mais. Porém, a feiticeira dá um golpe nelas e termina conquistando o forasteiro. Sebastiana e Severina morrem no lago onde a feiticeira disse que elas encontrariam o Chico – o forasteiro. Pela ilustração podemos notar também que as duas estão usando saia, marcando a diferença dos sexos masculino e feminino pelo vestuário.

Outra obra que reafirma a identidade feminina através das ilustrações é *Em volta do quarteirão*, de Anna Flora.



Ilustração 8- Livro: Em volta do quarteirão

O livro é uma composição poética e os poemas não trazem elementos para a análise proposta nesta dissertação. As ilustrações, porém, revelam os estereótipos que estamos investigando. Em toda a obra as figuras femininas são desenhadas com saia ou vestido, todas neste tom acinzentado.

Os ilustradores/as marcam a diferença do feminino e masculino através do vestuário mesmo quando se trata de animais. A exemplo disso temos a história *Fiz voar o meu chapéu*, de Ana Maria Machado, uma história toda em rima onde os personagens não-humanos são apresentados com as mesmas distinções entre masculino e feminino que caracterizam os personagens humanos:

Fiz voar o meu chapéu,
Acertei no coronel.
O Coronel se assustou,
No riacho despencou (...)
Se espalhou até o barraco
Onde mora o Zé macaco.
Macaco deu gargalhada
E chamou a namorada.
Lá veio Dona Gabola,
De bolsa, xale e gaiola (...)
(MACHADO, 1999, p.4-15)

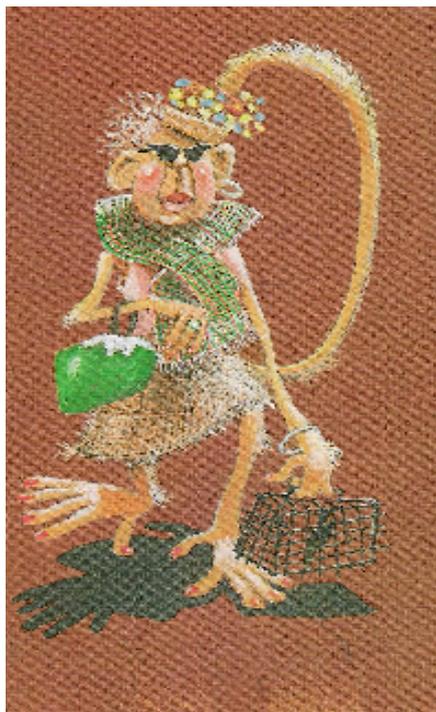


Ilustração 9 – Livro: fiz voar o meu chapéu

Nesta ilustração é possível perceber inclusive a presença de acessórios femininos, como bolsa, chapéu com flores e pulseiras. Isto ocorre para que as identidades de menino e menina sejam reforçadas.

Segundo Woodward (2000, p.39) “...as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença.” Por isso a figura feminina é diferenciada da figura masculina através da saia ou vestido, embora as mulheres da atualidade usem calça assim como os homens também utilizam.

Em duas obras apenas é que aparecem as meninas usando bermuda ou calça. Uma delas é *O cavalo do mocinho*, de Fernando Albagli e a outra é *Fiz voar o meu chapéu*, de Ana Maria Machado.



Ilustração 10- Livro: O cavalo do mocinho

A novidade nesta obra é o vestuário, a menina usando calça. Contudo, a coroa na cabeça e o rosto demonstram uma menina sonhadora, sonhando em ser princesa e encontrar o príncipe encantado. Uma vez mais aparece a idéia da menina sonhadora, em busca do seu príncipe encantado, sempre valente e forte.

O corpo é apresentado conforme o estereótipo binário masculino/feminino caracterizado por meio das roupas e adereços exibidos pelos/as personagens. Sayão diz que dentro de uma concepção de gênero baseada em uma perspectiva histórica,

...logo ao nascimento, meninos e meninas têm seus corpos lidos e, significados são atribuídos a eles: as diferenças biológicas expressas por seus órgãos sexuais externos e o enquadramento daí derivado vão marcar suas vidas permanentemente. Daí decorre que o corpo seria a primeira forma de distinção social, derivando e marcando todas as outras construções (SAYÃO, 2003, p.71).

Portanto, a necessidade de assinalar a diferença entre meninas e meninos está presente em todas as instituições da sociedade. O vestuário

acaba sendo o principal meio de marcar estas diferenças, mesmo que na atualidade as mulheres, em sua grande maioria, vistam-se com calças.

Na perspectiva de Sayão, o corpo não se reduz à rígida categoria biológica, mas recebe múltiplas significações das relações construídas em sociedade. E complementa afirmando que

...na relação adulto/criança e profissionais/meninos e meninas, o corpo demarca as diferenças seja de geração, gênero ou raça. No entanto, o corpo não é um elemento fixo, biológico, natural: ele pode ser e constantemente receber novos significados – se o concebermos como uma categoria instável que se modifica através de cada relação social (SAYÃO, 2003, p. 84).

A segunda obra que traz a figura da menina com vestuário típico masculino, no caso o short, é *Fiz voar meu chapéu*. Outra questão interessante nesta obra é que a personagem principal é do sexo feminino.

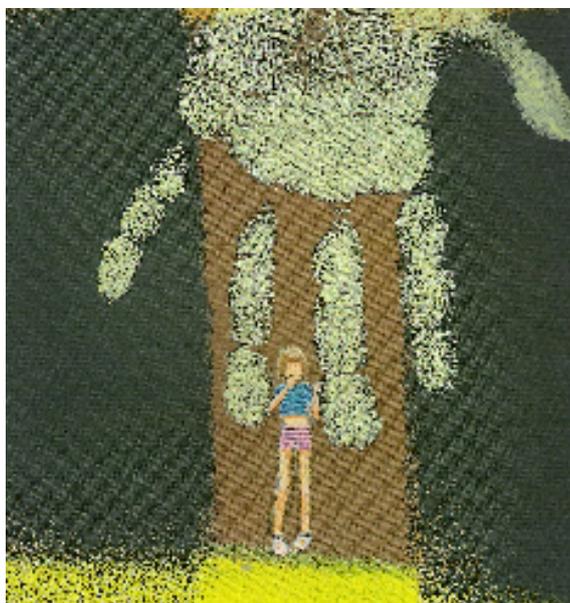


Ilustração 11- Livro: Fiz voar o meu chapéu

Nesta ilustração a menina está de bermuda, fato raro, visto que nas obras restantes as ilustrações da figura feminina são todas de saia ou vestido.

Nesta mesma obra, inclusive, a macaca está vestida com os adereços próprios do universo feminino, como já demonstrei acima na ilustração 9.

Com relação à produção de identidades masculina e feminina no mundo do trabalho, temos duas histórias, a primeira é *Um pipi choveu aqui*, de Sylvia Orthof e a outra é *Pé de Pilão*, de Mario Quintana.

A primeira conta a história de Pedro- Pedroca um menino que vai à escola, e durante a aula sobre chuva, ele sente vontade de ir ao banheiro, pede à professora que "...zangada, não quer ser interrompida, responde, toda enfezada, muito danada da vida: - Estou aqui explicando, sobre a água que evapora. Não interrompa minha fala! Quando eu falo não é hora de você sair da sala!" (ORTHOF, 2005, s/p).

O Pedro fica muito apurado que resolve fazer xixi aos pingos, já que a água evapora, seu xixi também evaporará, mas o fato é que ele não consegue segurar e soltar aos pingos, fica todo encharcado e é mandado para casa.

No caminho Pedro observa que vai chover e pensa: "... – Estou vingado! Meu pipi, evaporado, virou nuvem, vem ali! Vai chover muito pipi pra molhar Dona Carola, meu pipi em chuvarada, vai inundar a escola!" (ORTHOF, 2005, s/p).

Nessa obra está presente o estereótipo da professora mulher, mostrada de óculos e com o quadro de giz ao fundo. Na ilustração reproduzida abaixo, o elemento que reafirma a imagem feminina da professora é novamente o vestido.



Ilustração 12- Livro: Um pipi choveu aqui

Sabemos que o exercício do magistério foi inicialmente uma profissão predominantemente masculina. Hoje, porém, a presença da mulher abrange quase que a totalidade dos profissionais da educação. Historicamente, vários fatores contribuíram para essa inversão. Entre eles, lembramos o início da escolarização formal para meninas, quando as mulheres passaram a ter acesso àquele ambiente até então reservado ao sexo masculino.

Outro fator, ainda presente em nossos dias, é a idéia de que a escola é uma extensão da casa, da família. A partir dessa concepção, a mulher torna-se sujeito privilegiado para exercer a profissão docente, visto que "...o magistério precisava ser compreendido, então, como uma atividade de amor, de entrega e doação, para a qual acorreria quem tivesse vocação" (LOURO, 2000, p.28).

A partir desta ligação do magistério com o amor materno as mulheres passam a ter uma profissão. No Brasil, foi através do magistério que a mulher teve sua entrada no mundo do trabalho e, por conseqüência, iniciou um processo de independência financeira ainda em curso. Como efeito disto surge o mercado voltado para as mulheres, da mesma maneira que surgiu o mercado voltado ao mundo infantil.

O ingresso da mulher no mundo do trabalho não representou uma mudança significativa nas relações entre os sexos. As mulheres continuam recebendo salários menores relativamente aos homens que exerçam funções semelhantes. Além disso, ao estudar e exercer uma atividade profissional além

dos afazeres domésticos, as mulheres acabam tendo que cumprir uma jornada tripla, pois ainda é pequeno o percentual de casais que dividem o serviço doméstico.

Outra questão que podemos analisar a partir destas obras é que, mesmo com este tripé maternidade – magistério – vocação, a figura do docente, seja homem ou mulher, ainda é representada com ares de austeridade e severidade.

No artigo *Diferença sexual, dimensão interpessoal e afetividade nos contextos educacionais para infância*, Cipollone faz também uma análise sobre o exercício da afetividade das educadoras e diz que

No relacionamento com as crianças menores, em especial, a afetividade tem um lugar importante e creio, portanto, que seja necessário sondar os significados e valores do amor das crianças. Amor das crianças para as mulheres é de imediato, relacionamento com a maternidade, por um lado, e com a própria infância, por outro; relacionamento consigo mesma, mulher, que gera meninas e meninos; relacionamento consigo mesma, menina, e com a própria mãe (CIPOLLONE, 2003, p.37).

Ainda hoje, mesmo com toda a profissionalização que a tarefa de ensinar exige – graduações, pós - graduações – a figura da professora mulher está atrelada à figura da mãe.

Na história *Pé de pilão*, texto em rima de Mario Quintana, aparece a figura de um professor. O professor também usa óculos e também já tem cabelos brancos, como nos mostra a ilustração a seguir.



Ilustração 13- Livro: Pé de pilão

Das histórias que analisamos, somente *Um pipi choveu aqui* e *Pé de pilão* trazem a figura docente. Embora em um livro tenhamos a figura feminina e no outro a figura masculina no papel de docente, ao analisarmos as ilustrações percebemos que ambas as figuras estão produzindo estereótipos.

Tanto a figura masculina como a feminina estão ligadas a acessórios típicos da docência: o quadro de giz, o giz, a maçã, o globo terrestre, a mesa. Tanto a professora como o professor ocupam um lugar afastado na sala, ele atrás da sua mesa, ela no quadro de giz, longe dos/as discentes, têm os indicadores apontando para o alto e são representados em tamanho grande. Ou seja, ambas as figuras detêm o poder da sala.

Ao falar sobre gênero e magistério, Louro nos traz diversos elementos históricos e culturais para refletirmos acerca da produção da identidade da professora:

As caricaturas das revistas, as canções, os depoimentos e as histórias contadas pelos mais velhos ajudam a reconstruir mais algumas representações de professoras. Não é por acaso que as fotos antigas mostram-nos figuras severas, de roupas escuras,

abotoadas e de mangas compridas. Antigas caricaturas desenhavam-na, por vezes, como uma mulher carrancuda, sem atrativos, quase uma bruxa munida de uma vara para apontar o quadro-negro e sempre, sempre de óculos. Por um largo tempo, recomendava-se às mestras – e aos mestres – a severidade e a firmeza, a contenção dos gestos e sorrisos, a recusa de qualquer afago ou aproximação física. Acreditava-se que essas recomendações funcionavam melhor com os professores homens, pois as mulheres eram naturalmente propensas ao sentimentalismo e, por isso, era preciso rodeá-las de outros recursos para que pudessem exercer bem sua autoridade (um dos recursos mais usuais era, obviamente, colocar um homem como autoridade superior na escola – o diretor ou o inspetor – a quem ela recorreria para disciplinar os/as alunos/as indisciplináveis). O controle ou domínio da classe, usualmente um atributo associado aos bons professores e professoras, era (e talvez ainda seja) um dos mais importantes indicadores de eficiência ou de sucesso na função docente (LOURO, 2000, p. 33).

Mesmo a imagem da professora tendo sido ligada à afetividade e à maternidade, o que prevalece é a imagem da figura detentora do saber e da disciplina. Dentro desta temática de construção dos gêneros há uma preocupação com a normalização da heterossexualidade.

Segundo Louro

...homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido gravados nas suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, televisão, igreja, lei participam dessa produção. Todas estas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, freqüentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas e contraditórias (LOURO, 2000, p. 77).

No livro de Mary França e Eliardo França, *Cacho de histórias*, há uma história chamada *O Baile*, na qual a coruja vai dar um baile e convida o galo, que fica responsável por chamar os outros bichos. Chegaram ao baile, cada qual com seu par, quando a coruja veio com esta novidade: os pares deveriam ser trocados, dançando machos de uma espécie com a fêmea de outra. E foi grande a confusão: “...dançava galo com a gata, o gato com a galinha, o pato com a sapa, o sapo com a pata. Mas ficou o rato com a rata!” (FRANÇA, 2005,

s/p). E assim tiveram que começar tudo novamente, mas nunca conseguiam cumprir a ordem da coruja.



Ilustração 14- O baile

Podemos dizer que com esta história a autora e o autor permitem uma reflexão acerca dos pares, há uma tentativa de mostrar relacionamentos entre diferentes espécies. Entretanto, não é refletida a possibilidade de relacionamentos entre o mesmo sexo, pois em momento algum o poema fala que dançou pato com galo ou sapa com gata. A relação homossexual é escondida ou negada, como se fosse uma impossibilidade.

Outra história que faz esta tentativa de demonstrar a possibilidade de formação de pares entre diferentes espécies é *Meu nome é tartaruga*, de Ricardo Azevedo. A história é narrada por uma tartaruga que, no decorrer do enredo, se apaixona por um cachorro:

Nos dias de hoje, tem outro cachorro morando aqui em casa. É grande, forte, elegante, ágil, perfumoso, esbelto e tem o pêlo tão sedoso que parece veludo. Preciso confessar uma coisa. Acho que

estou apaixonada pelo cachorro aqui do jardim. Nem sei como explicar: foi amor à primeira vista. Meu coração até treme (AZEVEDO, 1999, p.19).

Porém, em momento algum o cachorro demonstra ter o mesmo sentimento pela tartaruga.

É possível dizer que mesmo com estas tentativas dos/das autores/as de demonstrarem que os relacionamentos podem ser entre seres diferentes, respeitando estas diferenças, ainda está presente a normalização no que diz respeito à heterossexualidade e homossexualidade, como nos aponta Louro

... a respeito de todas as oscilações, contradições e fragilidades que marcam esse investimento cultural, a sociedade procura, intencionalmente, através de múltiplas estratégias e táticas, fixar uma identidade masculina ou feminina normal e duradoura. Este intento articula, então, as identidades de gênero normais a um único modelo de identidade sexual: a identidade heterossexual (LOURO, 2000, p. 78).

Esta preocupação em reafirmar a identidade heterossexual está presente em todas as obras que falam sobre relacionamento e família. Considerando que um dos requisitos do FNDE é evitar preconceitos, moralismos e estereótipos, não há diversidade de obras com relação à temática homossexual, ou melhor não existem obras que contemplem esta temática.

Ainda segundo Louro,

...ao acreditar que as questões da sexualidade são assuntos privados, deixamos de perceber sua dimensão social e política. As coisas complicam-se ainda mais para aqueles e aquelas que se percebem com interesses ou desejos distintos da norma heterossexual. A esses restam poucas alternativas: o silêncio, a dissimulação ou a segregação. A produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia (LOURO, 2000, p. 80).

Mesmo os livros que em algum momento do enredo mencionem a existência de um casal, este é sempre heterossexual, como por exemplo na história *Maria Fumaça cheia de graça*, de Roseana Murray. É uma história que

relembra o tempo em que se usava o trem como meio de locomoção para longas distâncias. Em uma passagem a autora escreve

...um chapéu de antigamente,
um bigode, uma bengala,
abram alas que vai subir
o senhor com a senhora
pelo braço... (MURRAY, 2005, p.13).

A história *Meu nome é Tartaruga*, de Ricardo Azevedo, menciona logo no início o relacionamento heterossexual. Como o próprio nome da narração sugere, trata-se da vida de uma tartaruga, que começa dizendo:

Meu nome é tartaruga. Moro aqui há vinte e oito anos, cinco meses, duas semanas e três dias. Antigamente o dono da casa era um homem imenso, careca, casado com uma mulher imensa com um pano na cabeça. O casal tinha dois filhos: um menino imenso e outro menino imenso, um pouco menor (AZEVEDO, 1999, p.3).

Na *História da sexualidade I*, Foucault apresenta a sexualidade como uma estratégia identificável também nos saberes pedagógicos, entre os quais está a literatura infantil que analisamos. Ao tentar determinar inequivocamente o que é a criança, como se veste e se comporta o menino e a menina, quem se relaciona com quem, esses textos literários acabam por constituir-se em um dispositivo de poder que normaliza o indivíduo, corrige posturas “desviantes” e cria mecanismos de controle e vigilância:

...foram instalados dispositivos de vigilância, estabelecidas armadilhas para forçar confissões, impostos discursos inesgotáveis e corretivos; forma alertados pais e os educadores, sendo entre eles semeada a suspeita de que todas as crianças eram culpadas e o medo de que eles próprios viriam a ser considerados culpados caso não desconfiassem suficientemente: tiveram de permanecer vigilantes diante desse perigo recorrente, foi prescrita a sua conduta e recodificada a pedagogia; e implantadas sobre o espaço familiar as bases de todo um regime médico-sexual (FOUCAULT, 2006, p.49).

Ainda na história *Meu nome é tartaruga*, há uma ilustração de uma irmã e um irmão cada qual com seu brinquedo na mão, outro dispositivo de distinção o masculino do feminino. Como podemos ver na ilustração a seguir:



Ilustração 15- Livro: Meu nome é tartaruga

O menino tem sua identidade masculina reforçada com a bola e a menina sua identidade feminina com a boneca.

Na história *Marieta Julieta Raimunda da Selva Amazônica da Silva e Sousa*, que também retrata em alguns momentos a relação irmão X irmã, utilizando o dispositivo da brincadeira como determinante nas identidades sexuais. A menina brinca de ser princesa e o menino brinca de bandido.

Leo, o mascarado de capa, não é herói. É bandido!
Sem piedade, Leo arranca Lino de Marieta.
Logo Lino, o elefante míope, seu bicho mais querido!
A princesa esquece que é princesa. Volta a ser apenas uma irmã
mais nova e chora como a linda mocinha sofredora e injustiçada
(MASSARANI, 2004, p.8-9).



Ilustração 16- Livro: Marieta

Tanto o texto quanto a ilustração fortalecem a idéia da construção das sexualidades: a feminina é frágil, passiva e a masculina é valente, forte; a menina precisa ser protegida e o menino é protetor, ativo, agressivo. Segundo Moreno podemos concluir que

... a agressividade é uma das características do modelo que se apresenta aos meninos e que tal característica não figura no que é apresentado às meninas. Nenhum livro de texto, nenhuma história em quadrinhos, nenhum programa de televisão, nenhum filme diz abertamente ao menino que ele deve ser agressivo, mas não acreditamos que não tenham nenhuma influência sobre sua conduta agressiva. Cada um deles, de diferentes maneiras, está estimulando a agressividade no menino e reprimindo-a na menina não de forma explícita e declarada, ma com a hipocrisia cúmplice de quem incita a fazer algo de que não quer ser acusado (MORENO, 1999, p.33).

No caso desta história, o menino está apenas brincando com sua irmã de ser o bandido, a menina chora, mas traça um plano para ter seu objeto roubado de volta, vai até o quarto do irmão, que está jogando video game e consegue resgatar o seu elefante, sem violência e com ajuda dos seus outros brinquedos favoritos.

Isto ocorre também na obra *Meu nome é tartaruga* que traz elementos textuais ressaltando as características que diferenciam o masculino do feminino, visto que no decorrer da história a tartaruga já apaixonada pelo cachorro o apresenta: “...Ele é lindo. É fofo. Sabe latir bonito. É alegre. É valente, se bem que outro dia, soltaram fogos, bombinhas e rojões. O coitado ficou tão assustado que se agarrou no tronco, trepou na árvore, subiu e ficou lá no alto chorando sem saber o que fazer” (AZEVEDO, 1999, p.20). A novidade aqui é que o cachorro, mesmo sendo valente, chora e tem medo, características geralmente atribuídas às personagens femininas.



Ilustração 17 - Livro: Meu nome é tartaruga

Nesta mesma obra, a tartaruga que tenta ser notada pelo cachorro, que não repara nela, se descreve e justifica que o cachorro

não sabe como eu sei ser carinhosa, como eu sou delicada, como eu sei falar coisas bonitas bem baixinho. Se ele ficasse comigo, eu ia contar mil histórias para ele dormir, ia fazer massagem nas costas dele, ia catar suas pulguinhas, ia fazer cafuné atrás da orelha dele e ainda enchia ele de beijinhos. Azar dele (AZEVEDO, 1999, p.23).

Uma vez mais temos as características que marcam a diferença entre o masculino e o feminino, a valentia contra a fragilidade, a dominação contra a submissão, a força e a delicadeza. O autor até tenta construir a personagem

masculina um pouco mais sensível, porém ainda há a predominância da submissão feminina, pois a tartaruga diz que azar do cachorro, pois ela faria muitas coisas para ele, como massagem, catar pulgas, fazer cafuné, etc.

Em outras obras temos nas ilustrações vários elementos que reforçam a produção de identidades femininas e masculinas “normais”. O vestuário, como já foi dito, é o elemento mais utilizado, as meninas de saia ou vestido e os meninos de bermuda e camiseta.

O terceiro elemento é constituído pelos brinquedos que as crianças estão segurando: as meninas, boneca e bichinho de pelúcia, os meninos com bola e capa de super herói, bandido.

Wada lembra que “...há que se considerar que, historicamente, as bonecas são brinquedos oferecidos principalmente às meninas”, mas é necessário acrescentar que a história não se produz “naturalmente”, e sim um produto de construções sociais contingentes criadas pelos indivíduos *em situação, no tempo*. Essas construções são (re)construídas manifestamente nos ambientes familiares e escolares, onde “...ainda persiste a valorização distinta do feminino e do masculino, porque as meninas é que são ensinadas a atribuir sentimentos às bonecas e às pessoas”(WADA, 2003, p.56).

Ao analisar as brincadeiras de meninos e meninas em uma escola municipal de educação infantil, Finco diz que:

...considera-se que as relações das crianças na educação infantil apresentam-se como forma de introdução de meninos e meninas na vida social, quando passam a conhecer e aprender seus sistemas de regras e valores, interagindo e participando nas construções sociais. Porém, ao observar as relações entre as crianças, foi possível levantar a hipótese de que os estereótipos dos papéis sexuais, os comportamentos pré-determinados, os preconceitos e discriminações são construções culturais, que existem nas relações dos adultos, mas ainda não conseguiram contaminar totalmente a cultura da criança (FINCO, 2003, p. 95).

A dificuldade de o sujeito adulto “contaminar” a cultura infantil com seus estereótipos culturais talvez explique a necessidade de artifícios, mesmo que

subliminares como as ilustrações, para marcar os papéis sexuais já determinados.

As construções padronizadas dos estereótipos masculinos são analisadas por Sabat quando diz que

a masculinidade hegemônica, por exemplo, marcada por características como força física, agressividade, competitividade e heterossexualidade, nas últimas décadas está sendo minada por outros códigos de representação. Nesse ponto, é preciso dizer que falar em masculinidade hegemônica não significa dizer que existe uma forma correta de ser homem. Significa, isso sim, dizer que há um padrão construído que envolve determinados tipos de comportamentos, de sentimentos, de interesses. São todos significantes construídos junto a significados que constituem em determinado momento histórico o que é percebido como masculinidade, ou melhor, como a masculinidade, que se opõe à feminilidade e que se sobrepõe a outras formas de masculinidade (SABAT, p.18, 2001).

Mesmo com esta aparente mudança nos códigos de representação, o que ainda temos como marcas da masculinidade são a força física, a tenacidade e a agressividade. Esses atributos transmitem a idéia do homem protetor que as mulheres, “sexo frágil”, aprendem a respeitar e a submeter-se desde meninas. Entre os objetivos desta dissertação incluímos a conscientização das/dos professoras/es quanto à necessidade de construir mecanismos de superação desses modelos estereotipados de feminilidade e masculinidade, com vistas à desmistificação dos conceitos tradicionais de gênero, infância e família.

Sayão acredita que não é suficiente apenas mencionar o fato de que os brinquedos não pertencem à este ou àquele sexo, para que as posturas diante deste fato sejam mudadas, é necessário ir além

não basta dizer para as crianças que é possível que meninos brinquem de boneca ou meninas de carrinho; com isto, estaremos oportunizando relações mais solidárias ou menos hierárquicas quanto ao gênero, o que é importante, mas ainda é pouco, é preciso entendermos o universo de significações materiais e simbólicas que representam o “isto e o aquilo”, brincar “disto e daquilo”, estar “aqui e lá”. Nem pequenas mulheres, nem pequenos homens, mas meninos e meninas que - com a mediação de profissionais que se reconheçam em sua condição social de homens ou mulheres - possam, através de diferentes experiências, tomar consciência de que “anti-valores” como

hierarquia, poder e dominação precisam ser constantemente desmistificados, ajudando, assim, a ampliar as concepções de infância e de gênero (SAYÃO, 2003, p.84).

O que precisa mudar são as práticas educativas, verbais e não verbais. A/o docente deve mudar sua postura diante das questões de gênero e trabalhar efetivamente na resistência às construções tradicionalmente arraigadas. Por exemplo por que as filas são ordenadas de modo a separar as meninas dos meninos? Entendo a necessidade da organização dentro da escola, mas existem inúmeras formas de arrumar as filas sem colocar em evidência as diferenças dos sexos.

Sobre as relações de gênero também temos *A verdadeira história dos três porquinhos* uma versão do conto tradicional criada por Jon Scieszka. O autor narra a história segundo o ponto de vista do Lobo, chamado Alexandre T. Lobo. A verdade revelada por Scieszka é que o lobo estava preparando um bolo para sua avó quando faltou uma xícara de açúcar e ele foi pedir emprestado aos seus vizinhos. Ele estava resfriado e, por isso, seus espirros acabaram derrubando a casa dos porquinhos.



Ilustração 18 - Livro: *A verdadeira história dos três porquinhos*

Esta história é uma das poucas que colocam o elemento masculino como invasor de um espaço social tradicionalmente feminino – a cozinha. Há uma inversão de papéis pré-determinados, pois em geral são as avós que fazem bolos para seus/suas netos/as. Todavia, a ilustração sugere que cozinhar continua não sendo uma tarefa masculina, o que percebemos através da massa respingada no lobo.

Outro elemento interessante nesta história é a ousadia irônica do autor ao falar que a fama de mau do Lobo talvez seja por causa da sua alimentação, pois não é culpa do lobo comer bichinhos engraçadinhos como coelhinhos e porquinhos: “...É apenas o nosso jeito de ser. Se os *cheeseburgers* fossem uma gracinha, todos iam achar que você é mau” (SCIESZKA, 2005, p. 3).

No decorrer da história o Lobo, espirrando por causa da gripe terrível, provoca culposamente a morte de dois porquinhos e, para não desperdiçar comida, acaba comendo-os. Quando estava na casa do terceiro porquinho, a polícia chegou e, por azar, os repórteres descobriram que o Lobo havia jantado os outros dois “...e acharam que a história de um sujeito doente pedindo açúcar emprestado não era muito emocionante. Então enfeitaram e exageraram a história com todo aquele negócio de bufar, assoprar e derrubar sua casa” (SCIESZKA, 2005, p. 27).

Podemos entender então que a literatura está sendo utilizada para construir valores morais e marcar as diferenças sexuais. Ainda que os textos não falem sobre isto explicitamente, as ilustrações o fazem de modo implícito. Enfim, a produção de identidades está sempre marcada por binarismos homem/mulher, heterossexual/ homossexual ou, conforme trataremos mais adiante, branco/negro.

Silva, ao tratar da questão da identidade, também fala destes binarismos e ressalta ainda que:

...fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A

normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é natural, desejável, única. (...) a força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade (SILVA, 2000, p. 83).

Há ainda outras ilustrações que reforçam a identidade feminina e masculina, através do vestuário e dos acessórios, principalmente os brinquedos que as personagens estão utilizando. Nas quatro ilustrações seguintes analisarei o vestuário.



Ilustração 19- Livro *O menino e seu amigo*

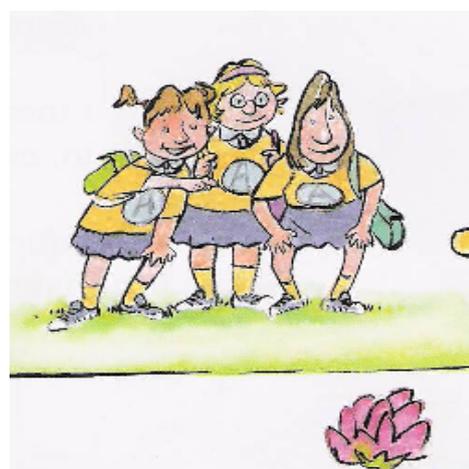


Ilustração 20- Livro : *Pé de pilão*



Ilustração 21- Livro: *Tem de tudo nesta rua*

Ilustração 22 – Livro: *Chapeuzinho Amarelo*

Observemos a maneira como a menina é representada nessas gravuras. Nas ilustrações 19 e 20 podemos perceber que o vestuário nos faz pensar em meninas com uniforme de escola confessional, ou de um tempo mais longínquo. Já as ilustrações 21 e principalmente a 22 nos remetem a meninas de tempos mais modernos, quando é possível notar a presença – em crianças - da sensualidade feminina, manifestada nas saias mais curtas e na posição das pernas.

Felipe questiona, em seu artigo *Afinal, quem é mesmo pedófilo?*, a maneira que o olhar masculino esta sendo construído em torno das meninas, objetos e sujeitos da sedução:

Poderíamos, então nos perguntar de que modo estamos construindo esse olhar masculino em torno das meninas, colocadas como objeto de sedução? Ao disponibilizarmos determinadas imagens das meninas não estamos construindo apenas um modo de representá-las direcionadas somente para os homens, mas também para as próprias meninas e adolescentes, que vão sendo subjetivadas por essas pedagogias da sexualidade. Elas aprendem que para serem desejadas, amadas, valorizadas, precisam se comportar de determinada forma, que o poder das mulheres está constantemente referido e atrelado à sua capacidade de sedução, que passa por um belo corpo e a utilização deste como performático (FELIPE, 2006, p.221-222).

A autora em seu texto questiona que a pedofilia é uma via de mão dupla. Pois ao mesmo tempo em que o adulto se utiliza do poder e da força de ser adulto, também é levado a sentir vontade de tocar na criança pelo jogo de sedução do/a menor. Este jogo de sedução está sendo ensinado às crianças por diferentes meios áudio visuais, principalmente nas propagandas. Também nas ilustrações podemos perceber que esta mensagem de sedução é transmitida, ainda que sutilmente, na medida em que as meninas são mostradas de “sainhas” e fazendo poses sensuais. A criança leitora primeiro identifica-se com o modelo e, posteriormente, passa a utilizar este tipo de comportamento.

A autora também diz que

a partir da compreensão de que a educação acontece numa variedade de locais sociais, além do espaço escolar, e que as pedagogias culturais produzem conhecimentos e ensinam modos de ser e estar no mundo, defendo a importância de ampliarmos tal discussão no âmbito da escola (especialmente na formação de professores/as), bem como em várias áreas do conhecimento que, de uma forma ou de outra, se deparam com questões em torno da sexualidade e das relações de gênero, pois estas são compostas de relações de poder. Crianças, adolescentes, jovens e adultos podem ser desafiados a pensar nas formas como os sujeitos estão sendo produzidos, como suas identidades, inclusive as sexuais, vão se constituindo a partir de diferentes discursos (FELIPE, 2006,p.222).

Se as/os docentes não estiverem atentas/os a tudo que os/as cerca dentro e fora dos muros escolares, darão continuidade aos discursos machistas e preconceituosos que permeiam a sociedade e formarão adultos/as com dificuldade de analisar e repensar a normalização que a sociedade a todo momento quer nos impor.

Ainda com relação às relações de gênero e à soberania dos homens em relação às mulheres, temos dentro do livro *As serpentes que roubaram a noite*, o conto ou a lenda com o título *Quando as mulheres mandavam*, este livro foi escrito por Daniel Munduruku, indígena graduado em filosofia. O conto inicia-se assim:

Em tempos que vão longe, as mulheres habitavam o ekçá - a casa dos homens - e os homens alojavam-se numa vasta casa coletiva. Os homens tinham de fazer todo o trabalho para as mulheres: caçar, buscar lenha, tirar mandioca, espremer e fornecer a farinha. Essas eram as tarefas dos homens. E, como se isso não bastasse, iam buscar água no rio (MUNDURUKU, 2001, p.19).

Nesta narração temos alguns elementos interessantes a serem analisados. Primeiro, a ausência de famílias nucleares, sendo que homens e mulheres moravam em casas separadas. Segundo, os homens fazendo um tipo de serviço que, depois, vai se tornar exclusivamente feminino. O autor explica o porquê um pouco adiante na história:

...Como será que elas conseguiam esse feito maravilhoso?
Foi assim: um dia caminhando pela mata, três mulheres – Ianiumbêri, que iria se tornar cacique dos Munduruku, Taimbiru e Parauarê – receberam três flautas que emitiam um som encantador. Elas lhes

deram o nome de “caduquê” por causa do seu som sagrado. As flautas estavam no fundo de um pequeno rio - “igarapé”, na língua indígena – e foram-lhes entregues por três peixinhos, que lhes recomendaram nunca deixar os homens ouvir o som que delas saísse, senão elas perderiam o poder sobre eles (MUNDURUKU, 2001, p.20).

Cansados das tarefas da aldeia e desconfiados das saídas diárias das mulheres, os homens resolvem segui-las e descobrem o segredo. Eles planejam uma maneira de furtar as flautas, e ao tocá-las as mulheres perdem o poder sobre os homens e passam a realizar todo o trabalho. “...Os homens transformam a casa coletiva no *ekçá*, local em que as mulheres nunca mais poderiam entrar. As flautas foram colocadas somente uma vez por ano durante uma grande festa na aldeia. Nessa ocasião as mulheres poderiam pegá-las e tocá-las, mas nunca mais recuperaram o poder sobre a aldeia” (MUNDURUKU, 2001, p.22).

Parece que há uma mistura dos valores indígenas com os valores da cultura branca heterossexual, ocidental. O autor se refere à dominação feminina sobre os homens como um feito maravilhoso, quase inacreditável. É incrível que as mulheres mandem nos homens. Hábito que não dura muito tempo, pois logo as mulheres perdem este poder.

Não está explícito, mas parece que os homens são mais inteligentes que as mulheres, pois fazem uma casa para as flautas, um local seguro, dentro da aldeia e proíbem a entrada das mulheres na *ekçá*. As mulheres, ao contrário, mantinham as flautas no rio, fora da aldeia, na confiança de que nunca seriam seguidas, visto que era proibido aos homens sair da aldeia.

A discriminação e a submissão de um sexo em vantagem do outro está presente nas diversas sociedades. Na obra em questão, por exemplo, não houve uma divisão de tarefas. Inicialmente os homens faziam as tarefas domésticas e, quando deixam de fazer, as mulheres é que passam a realizá-las. É saber comum que na maioria das sociedades indígenas os homens são responsáveis pela caça e pesca e as mulheres preparam a comida e fazem as tarefas domésticas, como a cestaria. O livro fornece uma explicação sobre a origem desta divisão de tarefas.

Fry, em seu livro *O que é homossexualidade?*, faz um relato das diferenças entre homens e mulheres dentro de uma aldeia indígena paraguaia, que se parece muito com a história de contada por Munduruku:

A economia dos índios Guaiiaqui do Paraguai não conhece a agricultura. A comida vem da caça e da coleta de mel e outros produtos da floresta. São os homens que caçam e coletam enquanto as mulheres cozinham, cuidam das crianças e fabricam cestos, potes e cordas para os arcos. Segundo Clastres, o antropólogo que estudou os guaiiaqui, esta divisão sexual do trabalho é absolutamente rígida e simbolizada, sobretudo na associação dos homens com os arcos e as mulheres com os cestos. Cada um desses dois instrumentos simboliza dois "estilos" de existência, ou seja, os homens caçam, as mulheres carregam.

Os guaiiaqui aprendem esses princípios através de um sistema de proibições: os homens não podem tocar nos cestos e as mulheres não podem tocar nos arcos.

Como diz Clastres: "um caçador não suportaria a vergonha de transportar um cesto, ao passo que sua esposa temeria tocar seu arco. ... Se uma mulher pensasse em pegar um arco, ela atrairia, certamente, sobre seu proprietário o pané, quer dizer, o azar da caça, o que seria desastroso para a economia dos guaiiaqui" (FRY e MACRAE, 1983, p.33 - 34).

Este mesmo autor ainda comenta sobre o comportamento de dois índios que não conseguiam caçar e tinham relacionamento homossexual com outros indígenas. Fry relata como eram vistos pelo restante da tribo e que papéis, estes assumiam

Chachubutawachugi (que por conveniência chamaremos de Chachu) não possuía um arco e não sabia caçar. Viúvo, nenhuma mulher o quis e nem a sua família. Sem esposa porque sem arco, e não podendo acompanhar os homens nas suas expedições, se via obrigado a pegar um cesto e acompanhar as mulheres. Krembégi tampouco tinha jeito para a caça. Mas enfrentou esta situação de maneira diferente de Chachu. Vivia com as mulheres, deixou crescer seus cabelos, aprendia a fabricar adornos, enfim, ele se agarrou ao cesto. Além disso, Krembégi gostava de se relacionar sexualmente de maneira "passiva" com os homens. Os homens caçadores o procuravam sexualmente de vez em quando como se fosse mulher, e é importante notar que, do ponto de vista do resto da tribo, a masculinidade deles não era prejudicada por isso (FRY e MACRAE, 1983, p.34).

Ainda neste relato Fry, fala sobre a delimitação da masculinidade e feminilidade dentro tribo

Sobre os homens, entretanto, parece claro que entre os guaiáqui a masculinidade se baseia em dois pontos fundamentais: no uso do arco e num papel "ativo" nas relações sexuais. Por outro lado, a feminilidade se baseia no uso do cesto e relações sexuais "passivas". Quando um homem quebra uma das regras básicas da masculinidade, ele se torna uma pessoa mal vista (Chachu). Porém, ele pode recuperar uma certa posição na sociedade cruzando a barreira entre os sexos e assumindo o papel social e sexual da mulher como no caso de Krembégi.(...) O que parece mais ou menos claro é que, nesta sociedade, uma forte distinção entre masculinidade e feminilidade é acompanhada por uma igualmente forte distinção entre "atividade" e "passividade" sexual (FRY e MACRAE, 1983, p.35).

Esta distinção entre homem e mulher parece-me comum na maioria das sociedades, mesmo os/as homossexuais assumem os papéis sexuais pré-determinados pela sociedade em geral. A lésbica veste-se como homem e comporta-se como tal, o mesmo ocorre com o gay, que porta-se como mulher. Da mesma maneira, quando um menino tem um jeito efeminado, vira motivo de chacotas por parte das/os colegas, mesmo que sua orientação sexual não seja homossexual.

Este comportamento é aprendido já na infância, como nos diz Fry: "...Desde o berço, meninos e meninas são submetidos a um tratamento diferenciado que os ensina os comportamentos e emoções considerados adequados. Qualquer 'desvio' é reprimido e recupera-se o 'bom comportamento'" (FRY e MACRAE, 1983, p. 11).

2.2 FAMÍLIA

*Família! Família!
Papai, mamãe, titia
Família! Família!
Almoça junto todo dia
Nunca perde essa mania...
Mas quando a filha
Quer fugir de casa
Precisa descolar um ganha-pão
Filha de família se não casa
Papai, mamãe
Não dão nem um tostão...
Família êh! Família ah!
(...)
Família! Família!*

*Vovô, vovó, sobrinha
 Família! Família!
 Janta junto todo dia
 Nunca perde essa mania...
 Mas quando o nenê
 Fica doente
 Uô! Uô!
 Procura uma farmácia de plantão
 O choro do nenê é estridente
 Uô! Uô!
 Assim não dá prá ver televisão...
 Família êh! Família ah!
 (...)
 Família! Família!
 Cachorro, gato, galinha
 Família! Família!
 Vive junto todo dia
 Nunca perde essa mania...
 A mãe morre de medo de barata
 O pai vive com medo de ladrão
 Jogaram inseticida pela casa
 Botaram cadeado no portão...
 Família êh! Família ah!
 Família!
 (...)*

(TITÃS, 1986, disco: Cabeça Dinossauro).

O tema família aparece em oito das obras analisadas. Mesmo que o tema da narrativa não seja a família, há sempre menção da mãe ou do pai, ou ainda do avô ou da avó. Às vezes a família não é mencionada no decorrer do enredo, mas há uma ilustração, sugerindo que a passagem do texto está falando ou lembrando de alguma maneira a família.

Para BOCK,

A função social atribuída à família é transmitir os valores que constituem a cultura, as idéias dominantes em determinado momento histórico, isto é, educar as novas gerações segundo padrões dominantes e hegemônicos de valores e de condutas. Neste sentido, revela-se o caráter conservador e de manutenção social que lhe é atribuído: sua função social (BOCK, 1991, p.249).

Em *O Cavalo do Mocinho*, a história é sobre um príncipe que vai atrás de uma princesa. No início do livro o texto diz assim:

Era uma vez,

Num reino muito longe
De onde você mora,
Um Rei e sua Senhora,
A Rainha.
O casal tinha
Um filho muito valente...
Príncipe Calixto era o seu nome,
Assim um rapazinho,
Quase um homem... (ALBAGLI, 2005, s/p).



Ilustração 23 - Livro : O cavalo do mocinho

Quando trata-se de uma família nuclear há um pai (sexo masculino), uma mãe (sexo feminino) e filhos/as (quando único é do sexo masculino ou um menino e uma menina). Algumas histórias retratam famílias compostas por avós/avôs e netos/netas, ou apenas mãe e filhos.

A história *Murucututu*, de Marcos Bagno, é um relato de uma lenda da coruja grande da noite. Nesta história a família é constituída pela avó e sua neta. A avó contava as lendas cheias de monstros, bichos maus, mas a menina não sentia medo algum, na verdade ela não acreditava em nada daquilo, ao contrário de sua avó que tinha medo de tudo.



Ilustração 24- Murucututu

Ocorre que a avó faz um bolo para levar à sua comadre no dia seguinte, a menina não resiste àquele cheirinho de bolo, espera a avó fazer as orações, dar boa noite e vai até a cozinha comer um pedacinho do bolo. Acaba comendo mais da metade e volta a dormir. Na manhã seguinte a avó dá um grito ao ver o bolo já comido, a menina mais do que ligeiro diz que foi Murucututu, dizendo inclusive que viu a grande ave na cozinha. A velha se benze três vezes, pega o que restou do bolo e o enterra.

Após um tempo a avó ganha de presente uma compota de doce de goiaba, a menina sabe que o vidro não será aberto tão cedo. Ela não consegue deixar de pensar no doce e, ao tentar pegá-lo, derruba-o no chão e o vidro parte-se em pedacinhos. A avó não acorda, a menina deixa tudo como está, lava-se e volta a dormir. Na manhã seguinte, ao acordar a menina, a avó mostra o vidro no chão; a menina mais que ligeiro diz mais uma vez que foi Murucututu. A avó faz a mesma coisa: enterra os restos, faz sua oração...

Passando algum tempo a avó prepara uma rosca e a menina faz a mesma coisa, tenta comê-la durante a noite. Dessa vez aparece de fato a Murucututu, mas a menina não se assusta, tem coragem e acha aquele bicho

lindo. A coruja diz então para a menina que a coragem é uma grande virtude e, já que ela não tinha medo, a coruja iria lhe mostrar os mistérios da noite. Após passar a noite sobrevoando a cidade, com a grande coruja, a menina ao despertar na manhã seguinte, confessa para a avó tudo o que tinha feito. A avó, é claro, a perdoa.

Outro livro que traz este relacionamento de avós/avôs e netos/as é *O Menino e seu amigo*, de Ziraldo Alves Pinto. Esta história relata primeiramente a vida de um garoto com seu avô, as aventuras que faziam juntos nas manhãs de julho, as pescarias, o nascer do sol, as arapucas para pegar as rolinhas, para depois soltá-las. Enfim, aventuras que eles faziam na beira do rio e nas imediações da casa do avô. O menino aprende inclusive a ler com o seu avô, e foi crescendo “...primeiro para o ginásio, depois pra além do horizonte para o norte para a vida” (PINTO, 2005, p.41).

Ao final do livro o narrador se apresenta como o menino do livro e diz que agora é a vez de ele ser avô. Avô de uma garotinha, que a leva para a praia da mesma maneira que seu avô o levava para a beira do rio. E repete o gesto do seu avô de pôr a mão “capacete” na cabecinha de sua neta. Estando agora no papel de avô, ele se dá conta de quanto o seu avô o amava.

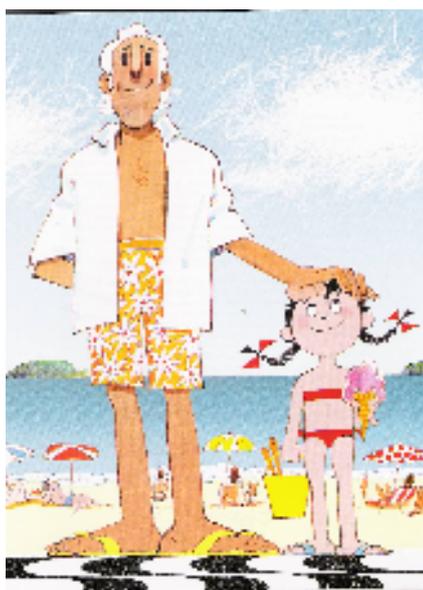


Ilustração 25 - O menino e seu amigo

Louro, ao falar sobre a construção de gênero e de sexualidade, afirma que

Na cultura brasileira, a manifestação de afetividade entre meninos e homens é alvo de uma vigilância muito mais intensa do que entre as meninas e mulheres. De modo especial, as expressões físicas de amizade e de afeto entre os homens são controladas, quase impedidas, em muitas situações sociais. Evidentemente, elas são claramente codificadas e, como qualquer outra prática social, estão em contínua transformação (LOURO, 2000, p. 80).

Nas histórias analisadas, percebo que a amizade entre pessoas do mesmo sexo ocorre quando apresentam parentesco, sendo que poucas vezes é abordada a amizade entre adultos do mesmo sexo e crianças do mesmo sexo. Mais uma vez percebemos a tentativa de normalizar as relações entre gênero e sexualidade.

No final da história *Pé de pilão*, a bruxa enfeitiçada diz que só quer encontrar o seu netinho. Há também ali um estereótipo de avó, pois na ilustração aparece a avó de óculos e avental.



Ilustração 26- Livro *Pé de pilão*

Outra obra que traz a ilustração de avô e avó é *Meu nome é tartaruga*. Pela ilustração vemos a imagem de avós já velhinhos, ambos com óculos, a mulher com lenço na cabeça e cabelos presos. Apesar do decote do vestido da avó, a imagem passa bastante seriedade, tanto que ela está de olhos fechados.



Ilustração 27 - Livro: Meu nome é tartaruga

Estes estereótipos estão presentes em várias obras, apesar do documento do FNDE orientar que os livros escolhidos não podem manifestar preconceitos, moralismos e estereótipos, não é o que ocorre de fato, os estereótipos de professor/a, avô/avó, menina/o são os que mais aparecem.

Outras obras que trazem a figura da avó são: *Fiz voar o meu chapéu*, de Ana Maria Machado e *Murucututu*, de Marcos Bagno.

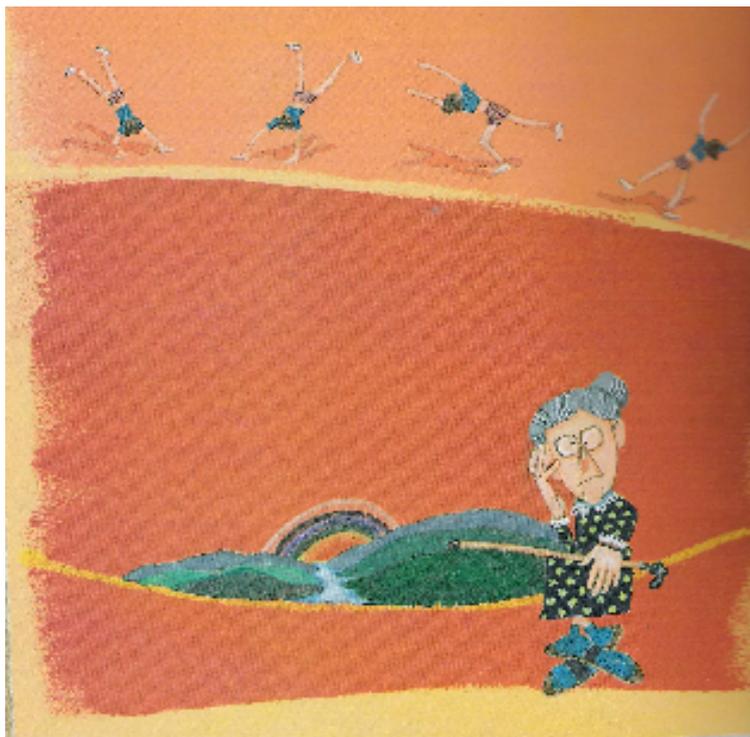


Ilustração 28- Livro: Fiz voar o meu chapéu

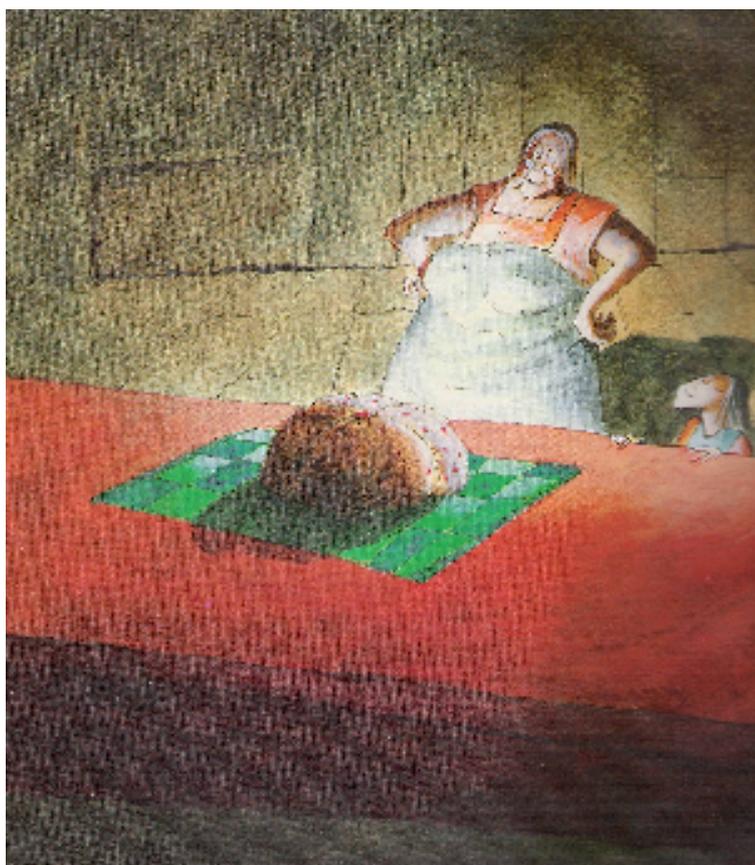


Ilustração 29 - Livro: Murucututu

Nestas ilustrações temos elementos em comum a serem observados. Primeiramente, os adereços que caracterizam o estereótipo de avó: óculos, coque, cabelos brancos, vestidos recatados. Na ilustração 28 o ilustrador tenta deixar a avó com uma “cara menos séria”; porém, os adereços permanecem, a única diferença são os olhos uma para cima e outro para baixo, sugerindo que ela ficou “tonta” com as piruetas da neta.

Mais uma vez temos o estereótipo de avó, com os adereços que marcam a feminilidade e a seriedade. É um clichê produzido nos livros que estão bem distantes do mundo real. Hoje em dia, não reconhecemos mais as avós por estas características, a grande maioria não se utiliza destes adereços que os ilustradores insistem em retratar.

Na ilustração 29 um elemento a ser observado é a robustez da avó, que representa a imagem das avós antigas, rechonchudas, que viviam na cozinha fazendo as guloseimas preferidas dos/as netos/as. Todas as ilustrações deste livro que retratam a figura da avó, mostram ela com esta diferença de tamanho e com avental, seja dia ou noite, parecendo já fazer parte do próprio corpo da avó.

Essas características físicas observadas nas avós são como que definidoras do “ser avó”. Louro afirma que

...pretendemos reconhecer a identidade – aquilo que o sujeito é – e, ao mesmo tempo, estabelecer o que ele não é – a diferença. Desejamos afirmar, com segurança, que o sujeito é isto, e, conseqüentemente, ele não é aquilo... Assumindo esta perspectiva determinista, supomos que as marcas são dadas e que a sua presença (ou ausência) indica a identidade. E, assim, deixamos de problematizar, exatamente, as tais marcas... esquecemo-nos que os corpos são significados, representados e interpretados culturalmente, que diferentes sociedades e grupos atribuem significados também diferentes às características físicas: que determinados traços ou características podem ter importância, serem considerados notáveis e, então, constituírem-se em marcas definidoras, ou, ao contrário, permanecerem banais, irrelevantes (LOURO, 2000,p. 90).

Essas marcas das quais Louro fala produzem a idéia de como aquele personagem deve ser, se comportar e se vestir. Ao olharmos para a ilustração

26 percebemos a proximidade da avó com seu neto, fica explícito o amor que um sente pelo outro. O cadarço desamarrado sugere um menino travesso, mas a avó o ama. O avental sugere que a avó passa um bom tempo na cozinha, fazendo bolos e doces deliciosos, tudo o que o adorável netinho gosta, ou seja a avó dos sonhos de qualquer criança.

Outro adereço que a avó recebe é o xale, que também transmite uma certa seriedade e doçura. Na ilustração abaixo, mesmo a avó estando em segundo plano, ela tem coque nos cabelos e sua postura comunica seu amor pelo neto e sua aprovação e alegria pelo que ele está sentindo.

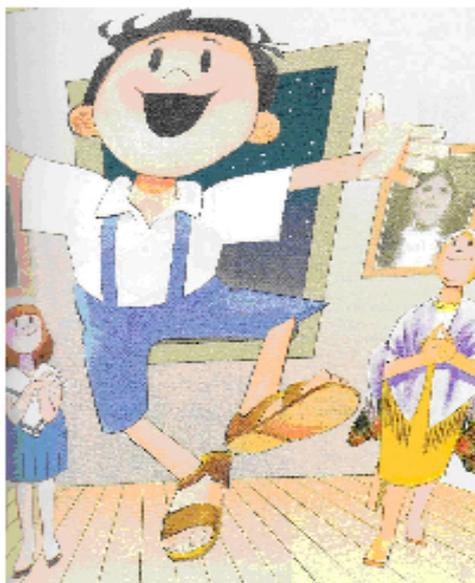


Ilustração 30- Livro: O menino e seu amigo

Uma outra obra que não trata diretamente do tema família, mas a demonstra em uma ilustração, é *Até passarinho passa*, de Bartolomeu Campos de Queirós. O narrador conta um pouco de sua infância, de sua casa que já não existe mais e das coisas que fazia. Ao falar sobre “...quando o dia suspeitava escurecer, inaugurando a tarde, um sossego rico em paz descansava sobre nossas conversas e incertezas” (QUEIRÓS, 2003, p.9), aparece uma ilustração sugerindo que as conversas eram em família.

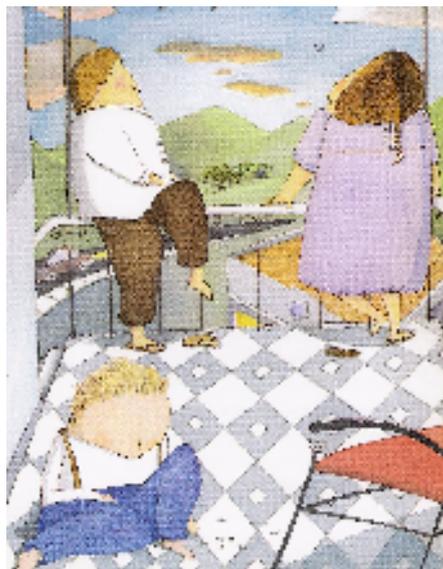


Ilustração 31- Livro: Até passarinho passa

De fato, a ilustração sugere um sossego: o pai e a mãe descalços de um pé, observando a paisagem, o menino descalço brincando com suas pedrinhas.

Dentre as obras analisadas, nove falam direta ou indiretamente da família, seja pelo texto escrito ou pelas ilustrações. Em oito dessas obras, as crianças são do sexo masculino. Em duas obras aparecem a figura da irmã. Na obra *O menino e seu amigo*, de Ziraldo, existem três ilustrações de uma menina. Embora o texto não fale explicitamente que ela é irmã do personagem principal, as ilustrações sugerem esta idéia.



Ilustração 32- Livro : O menino e seu amigo

As outras ilustrações do livro em que aparecem a menina são as de número 30 e 36. Toda vez que aparece a família, a menina está junto, sugerindo assim um grau de parentesco.

Apenas uma obra, *Murucututu*, traz a figura feminina da neta - como filha única, visto que não tem outros personagens que compõem a família.

Na história mencionada anteriormente, *Meu nome é tartaruga*, em uma passagem o autor diz:

O menino menos imenso cresceu, ficou alto e careca, casou com uma mulher imensa de pano a cabeça e mora aqui até hoje. O casal tem dois filhos: uma menina imensa de óculos e um menino imenso de cabelo espetado (AZEVEDO, 1999).

Não há uma ilustração do casal, apenas do homem procurando sua carteira, que o cachorro havia comido, fato ainda desconhecido pelo casal.



Ilustração 33- Livro: Meu nome é tartaruga

As ilustrações sempre sugerem famílias felizes, protegidas. Porém, como nos lembra Bock, "...a família, como lugar de proteção e cuidados, é em muitos casos, um mito. Muitas crianças e adolescentes sofrem ali suas primeiras experiências de violência psicológica, a agressão física, o abuso sexual" (BOCK, 1991, p.256).

Como podemos perceber, todas as ilustrações e textos sugerem famílias heterossexuais. Temos ainda a obra *Marieta Julieta Raimunda da Selva Amazônica da Silva e Sousa*, de Mariana Massarani. A história inicia-se assim:

Marieta e Léo estão de férias, em casa. A mãe e o pai deles saíram para trabalhar. A babá está assistindo ao último capítulo da novela. Enquanto o bonitão Carlos Daniel não beijar a linda mocinha sofredora e injustiçada, a babá não vai querer conversar com ninguém (MASSARANI, 2004, p.3).

Não vemos livros que tragam a temática homossexual. Os poucos que o fizeram estão esgotados, sem reedição, e não são encontrados nas prateleiras das bibliotecas escolares, como é o caso do livro *Menino ama menino*, de Marilene Godinho. Este livro faz parte da Coleção Diferenças, que aborda os preconceitos presentes na sociedade.

A revista *Aprende Brasil*, da editora Positivo, apresenta uma matéria na qual demonstra-se uma certa preocupação em como abordar o tema família na escola, de que maneira o material didático pode ajudar, pois atualmente há novos modelos de família na sociedade contemporânea.

Uma reflexão bastante interessante que a reportagem faz é que

a maioria dos livros didáticos ainda mostra apenas a família considerada tradicional. Ou seja, pai, mãe e filhos brancos. Aqui, retoma-se a pergunta: isso reflete a verdade do que acontece dentro e fora dos muros escolares? (...) Famílias com mães e pais solteiros, com filhos adotivos, com pais e mães homossexuais, com filhos criados por avós e outros parentes? (RODRIGUES, 2007, p.19).

Essa reportagem ainda relata que escolas primárias da Inglaterra adotaram livros infantis com temática gay para crianças entre 4 e 11 anos de idade. Iniciativa que faz parte de um conjunto de leis que integram o Ato de Igualdade, que tem como objetivo reduzir as desigualdades sociais e eliminar a discriminação do país. A reportagem conta que um dos livros utilizados é *King & King*, um príncipe que após rejeitar três princesas acaba se apaixonando pelo irmão de uma delas, como em muitos contos de fadas eles se casam, selam a união com um beijo e vivem felizes para sempre.

É claro que a utilização destes materiais está gerando polêmica e protestos de grupos mais conservadores. Mas o fato é que aqui no Brasil isso ainda pode demorar muitos anos, mesmo porque o casamento homossexual ainda não é oficializado no País.

Por outro lado, sabemos de muitas crianças que já convivem com esta realidade em casa e acabam sendo ridicularizadas, sentem-se como a expressão popular diz “um peixe fora d’água”, pois em nenhum momento este tema é abordado com seriedade e com respeito nas escolas.

Um fato que teve uma repercussão foi o caso da cantora Cássia Eller. Com sua morte, a companheira quis ficar com a guarda de Chicão, filho legítimo de Cássia Eller, mas teve que aguardar decisão judicial.

Outro fato recente foi a primeira adoção legal por um casal homossexual masculino no Brasil, um marco para este tipo de adoção. Percebemos cada vez mais a “normalidade” heterossexual está sendo questionada e desmistificada.

Recentemente a novela *Duas Caras*, da Rede Globo, apresentou uma família com duas figuras paternas e uma materna. Uma nova composição familiar que está sendo representada pela ficção. No mundo real, mesmo as famílias heterossexuais já não são mais compostas por um único pai e uma única mãe. Muitos casais com filhos/as se separam e constituem famílias com outros/as parceiros/as. As crianças passam então a ter “duas mães e dois pais”, constituindo o que chamamos de família mosaico. Mesmo esta composição familiar, que é aparentemente a mais próxima da realidade das crianças, não é abordada em momento algum das obras literárias escolhidas e avaliadas pelo MEC.

O livro *A primeira palavra*, de Celso Gutfreind, traz a família nuclear tradicional: pai, mãe, e filhos – dois meninos. Na realidade, o livro demonstra mais a relação do Guto com a mãe. O restante da família aparece rapidamente em uma passagem da história: “...Guto, bilu, bilu, bilu – a mãe dizia. – Guto, bilu-bilu-bilu, a vó dizia. - Guto, bilu- o pai dizia. – Guto, sai daí – o irmão dizia” (Gutfreind, 2005, s/p.).

Guto chorava para conseguir o que queria: o colo da mãe e comida. Até que um dia ele chora e a mãe não aparece, então pronuncia sua primeira palavra: “manhê!”. Em uma ilustração aparece ao fundo o retrato do Guto com o pai e a mãe. Mas em primeiro plano está o Guto no colo de sua mãe.

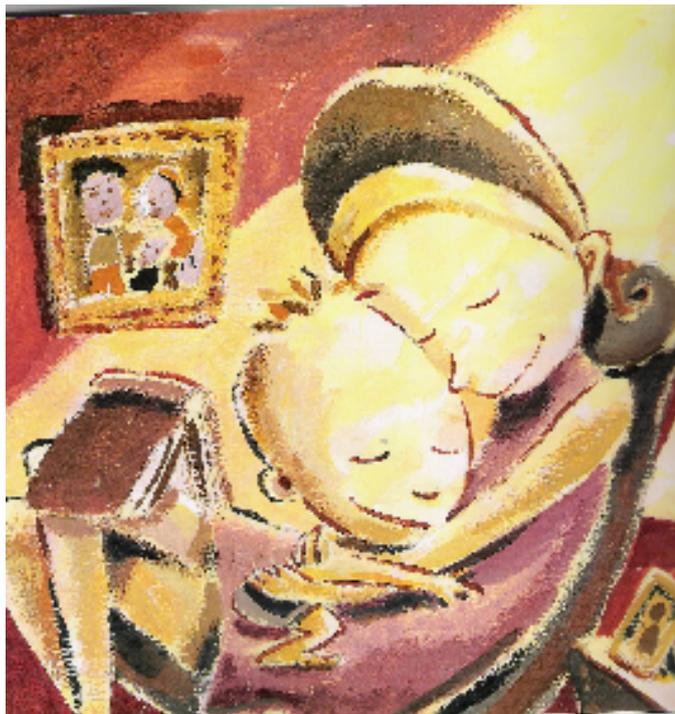


Ilustração 34- Livro A primeira palavra

Mais uma vez o reforço da idéia da família ideal composta por pai, mãe e filhos. Nesta história também o relacionamento adulto X criança se dá com sexos opostos: uma figura feminina com uma masculina.

Em geral são retratados os relacionamentos de mãe e filhos. Em nenhuma das obras aparece o relacionamento do pai com a filha, ou da mãe com a filha. Talvez porque as mulheres são vistas na sociedade como rivais e porque o relacionamento do pai com a filha é muitas vezes visto com malícia; a mãe gera o/a filho/a e por isso parte-se do pressuposto de que a ligação da mãe com seus/suas filhos/filhas é apenas amor maternal.

Outro livro que retrata essa relação mãe e filho é *Senhora Rezadeira*, de Denise Rochael. Este livro conta a história da mãe que percebe que seu filho está com o olhar caído, então ela diz que é "...quebranto, mau olho, coisa ruim" (ROCHAEL, 2004, p.12). Faz um banho para ele e promete levá-lo bem cedo na benzedeira. E fica ao seu lado durante a noite, cuidando dele zelosamente.



Ilustração 35- Livro Senhora Rezadeira

As obras reforçam que o lugar do cuidado é sempre uma atribuição natural feminina. Talvez este estereótipo seja bastante utilizado pelos/as autores/as porque quando uma família se separa raramente as/os filhas/os ficam com o pai. Hoje este fato está um pouco mais comum, porém ainda é raro.

Talvez os/as autores/as queiram representar através dos relacionamentos da mãe com seus filhos, a importância da figura maternal na construção do sujeito, visto que o primeiro contato com o mundo faz-se através da figura maternal. Não podemos esquecer, entretanto que a construção da sexualidade se dá a partir do relacionamento que as crianças têm com as pessoas ao seu redor, sejam elas masculinas ou femininas, heterossexuais ou homossexuais.

O que percebemos ao analisarmos as narrativas e suas ilustrações é que as histórias ainda produzem estereótipos que são típicos da nossa sociedade. Mais uma vez afirmo que mesmo o FNDE tendo definido como critério de seleção das obras a ausência de preconceitos e estereótipos, não é o que encontramos ao analisarmos com mais cuidado os livros selecionados.

Como por exemplo na ilustração do livro de Ziraldo, *O menino e seu amigo*, na cena do café da manhã, onde as pessoas negras aparecem servindo a família branca. Apenas um menino negro está sentado à mesa, mas aparece no canto inferior da gravura, de costas para o leitor.

Outro preconceito presente na ilustração é que as funções de preparar a comida e servir a mesa são tarefas atribuídas às personagens femininas.

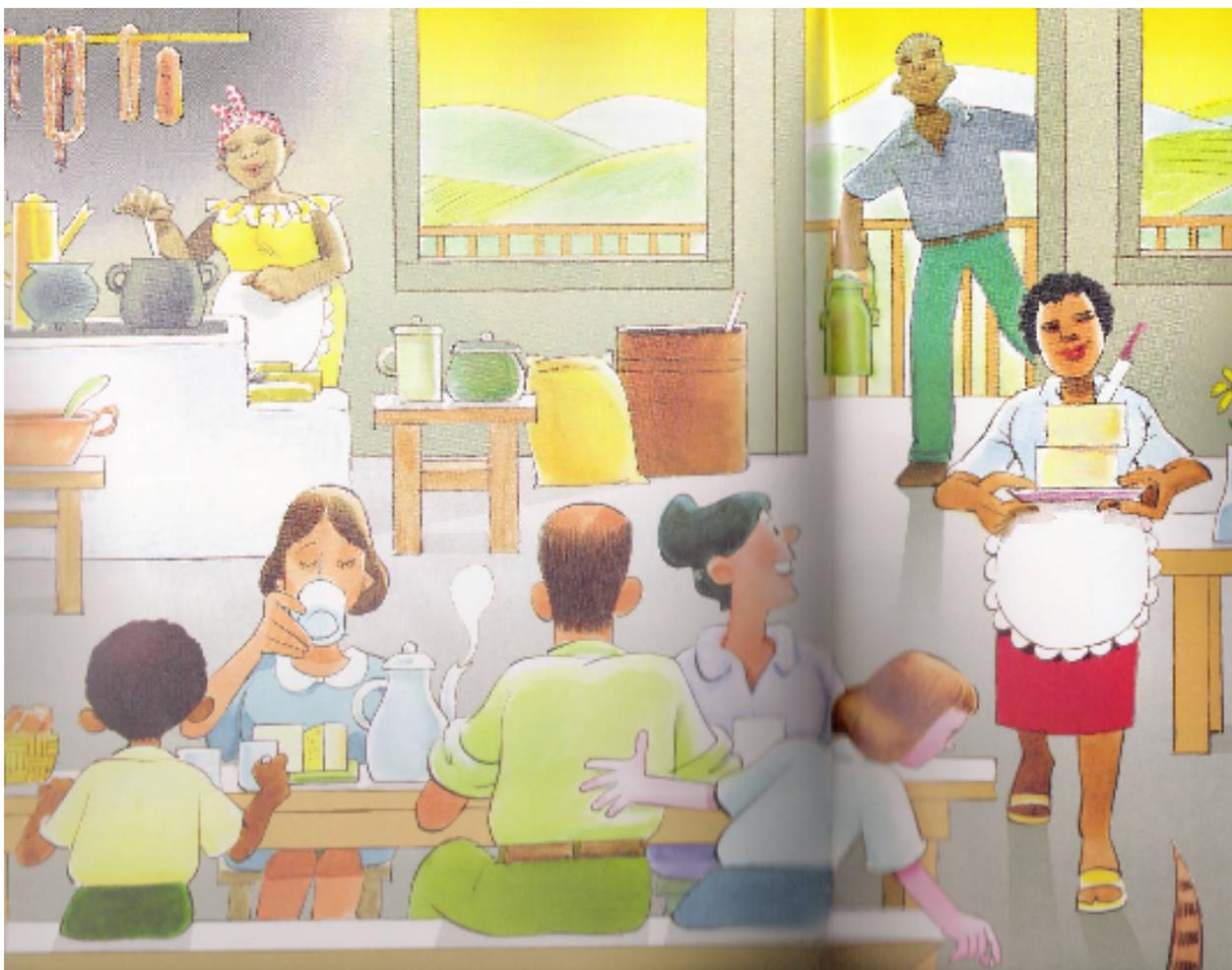


Ilustração 36- Livro O menino e seu amigo

Nós educadoras e educadores devemos repensar a maneira de utilizar o livro de literatura infantil, de maneira que não reafirmemos os preconceitos presentes em nossa sociedade. É necessário que cada docente analise e reflita as obras antes de levá-las para a sala de aula.

Sabemos que a família nuclear – pai, mãe e filhos/as – foi importante no período de colonização, mas hoje temos diferentes formações familiares que ficam simplesmente à deriva da literatura divulgada pelo MEC. Alguns textos mencionam as/os avós/avôs e seu/suas netos/as, todavia não fica claro se estas duas pessoas são entendidas por família.

Butler diz que

variações no parentesco que se afastem de formas diádicas de família heterossexual garantidas pelo juramento do casamento, além de serem consideradas perigosas para as crianças, colocam em risco as leis consideradas naturais e culturais que supostamente amparam a inteligibilidade humana (BUTLER, 2003, p.224).

Ou seja, não é possível compreender e explicar como um casal homossexual tem um/a filho/a naturalmente. Para evitar que as crianças fiquem em dúvida e façam perguntas, o assunto nunca é tratado na presença delas, além de ser objeto de veemente interdição. É evitado tudo o que pode suscitar estes questionamentos, principalmente histórias infantis, materiais didáticos, conteúdos escolares ou programas de televisão.

Os novos modelos de família - a família mosaico, a família adotiva e a família homossexual - ficam de fora, tanto dos textos quanto das ilustrações. Paradoxalmente, estas questões sobre família estão cada vez mais presentes em nossas vidas, sob novas perspectivas e com novos dados, a exemplo das recentes conquistas da medicina no campo da fertilidade. Uma nova mentalidade vem sendo construída em relação à constituição da família, com o advento de técnicas que amparam mulheres e homens inférteis, que permitem até mesmo a escolha do sexo biológico pelo pai e pela mãe.

Esta nova relação família e tecnologia é apresentada por Luna, que diz

A transferência do ato reprodutivo da esfera privada, da família, para o contexto de laboratório é a operação principal realizada pelas novas tecnologias reprodutivas. Tais técnicas afetam a maneira de criar pessoas até então considerada no Ocidente uma decorrência da relação sexual. O parentesco é o sistema sócio-cultural responsável pela regulação da formação de pessoas, unindo aspectos biológicos e sociais da reprodução na cultura ocidental moderna. Os momentos da concepção e do parto seriam ocasiões privilegiadas de criar relações e lhes dar significado. Ao colocar o ser nascido na rede de

relações preexistente, a concepção e o nascimento também vão lhe conferir uma identidade específica (LUNA, 2001,p.389).

Estas questões de fertilização *in vitro* nos faz repensar até mesmo na condição humana, pois até hoje não se sabe o que fazer com os embriões que não são escolhidos por algum motivo. Estes fatores contribuem para uma nova visão e formação da família na sociedade atual.

Moreno fala que os livros trazem muito mais do que só o código escrito:

Vemos como os livros de linguagem não ensinam só a ler, assim como não é o domínio do idioma a única coisa que cultivam, mas sim todo um código de símbolos sociais que comportam uma ideologia sexista, não explícita, mas incrivelmente mais eficaz do que se fosse expressa em forma de decálogo. Meninas e meninos tendem de maneira irresistível a seguir os modelos propostos, principalmente quando lhes são oferecidos como inquestionáveis e tão evidentes que nem sequer necessitam ser formulados (MORENO, 1999, p.43).

Podemos dizer que o livro faz parte do processo de construção de comportamentos, idéias e valores, ele acaba por ensinar formas de ser meninos e meninas. O livro produz verdades sobre os sexos, por isso devemos ter cuidado com a utilização dos mesmos em sala de aula, para que as crianças possam ser livres dos preconceitos e moralismos presentes em nossa cultura.

PROVOCAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver esta dissertação percebi que temos muito a avançar no campo da sexualidade e de gênero. Nas escolas fala-se muito em ensinar a respeitar a diversidade humana, mas parece que estão esquecendo que isto ocorre porque a formação das identidades ainda é inter-cruzada por estereótipos, moralismos e preconceitos.

No decorrer desta pesquisa entendi que vários problemas perpassam a literatura infantil, desde sua função, finalidade, até a construção dos livros propriamente ditos. Em primeiro lugar, há um equívoco na maneira de se utilizar a literatura em sala de aula. Na escola em que atuo, por exemplo, não há a preocupação de desenvolver nas crianças o prazer de ler mas somente de aperfeiçoar o domínio do código escrito.

Como nos diz Zilberman e Lajolo "...cada texto não apenas representa sua poética, mas também ao mesmo tempo delinea e instiga certos modos de recepção e de leitura, antecipando e orquestrando, rompendo e/ou contradizendo suas possibilidades de diálogo com a sociedade" (ZILBERMAN e LAJOLO, 1991, p.8).

Um segundo problema, é o acesso que as crianças têm, ou melhor, que elas não têm ao livro, por motivos econômicos, políticos e culturais.

Acredito que este problema existe desde o surgimento da imprensa, pois o livro já nasceu como uma mercadoria destinada à classe burguesa. Como nos aponta Zilberman e Lajolo "...a literatura, concebida como parte do sistema cultural que acompanha a modernização de tipo capitalista, parece exigir contexto e horizontes burgueses" (ZILBERMAN e LAJOLO, 1991, p.8). Além de muitos livros não retratarem a realidade da maioria das crianças, maioria esta da classe baixa, o custo de um livro infantil é muito alto, dificultando o acesso a ele.

A terceira questão são os discursos presentes nas histórias infantis. Que sujeitos estão sendo formados através destes discursos?

As três categorias que o próprio MEC parece abominar - preconceito, discriminação e estereótipos - estão presentes em todas as obras selecionadas e distribuídas. Parece-me que os critérios avaliadores do MEC são questionáveis pois, embora os livros sejam diversificados em termos de tipologias textuais, eles apenas contemplam este aspecto didático. Tanto a/o docente quanto o/a discente têm contato com diferentes obras em verso e prosa mas, sobre a diversidade das relações interpessoais, há sempre marcas de normalização.

Como por exemplo quando o negro aparece em apenas uma obra e está servindo a família branca. Por que será isto ainda acontece? Por que não temos obras selecionadas que tragam diferentes formações familiares, incluindo a homossexual? Por que a mulher é a princesa frágil a espera de um príncipe encantado, valente, esperto?

Moreno diz que “...os padrões são os padrões e não se pode correr o risco de incitar jovens leitoras e leitores a imaginar que o mundo pode ser de outro modo, diferente do que é” (MORENO, 1999, p.41).

Será que estamos ensinando nossas crianças a não questionarem, a não refletirem sobre suas vidas, seus anseios? Por que esta necessidade de fixar identidades, marcando as diferenças?

Silva diz que “...o processo de produção da identidade oscila entre os dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la” (SILVA, 2000, p. 84).

Os livros e literatura estão funcionando como mecanismos de fixação e normalização das identidades femininas e masculinas. Sabat, ao escrever sobre a constituição das identidades através da publicidade, diz que

Identificamo-nos com diferentes categorias que se formam em torno do sexo, da raça/etnia, da sexualidade, por exemplo. A teoria social contemporânea tem discutido a identidade em termos culturais, o que significa dizer que sua constituição é compreendida a partir de uma perspectiva na qual importam momentos determinados histórica e culturalmente, que constituem identidades não definitivas, nem

universais. As identidades culturais são constituídas a partir das diferentes formas como grupos sociais se reconhecem entre si. Ou seja, as identidades culturais não são dadas a priori, não são preexistentes aos sujeitos, elas se constituem no processo de representação de um grupo, sempre em relação a outros grupos, que carregam características diferentes daquele que está sendo representado. A questão das identidades emerge em meio a processos de desigualdade, produzidos a partir de diferenças. Emerge quando grupos sociais não se reconhecem como iguais. Das identidades culturais, importam-me aqui, particularmente, as identidades de gênero e as identidades sexuais (SABAT, 2001, p. 15).

O fato de as mulheres estarem sempre representadas de saia produz uma marca. Tenho um exemplo pessoal desta marca: minha filha de três anos, ao assistir o coral das crianças do HSBC, disse: “esse coral **das meninas** é lindo né mãe!” Perguntei: “- Por que coral das meninas?”, ao que ela respondeu: “Porque estão todas de saia e só menina usa saia”. Ou seja, ela com apenas três anos de idade já tem a imagem do feminino ou masculino a partir das marcas de identidade produzidas pela sociedade.

Para Moreno, as ilustrações nos livros infantis têm papel fundamental, pois

Essas ilustrações são bastante significativas, sobretudo para meninas e meninos pouco hábeis na arte de ler. Diferentes estudos realizados em psicologia infantil mostram como, ao iniciar-se na aprendizagem da leitura, as meninas pequenas – e também os meninos – interpretam o significado das palavras escritas a partir do desenho que costuma acompanhá-las nos livros de leitura, mudando e deformando a interpretação do texto para adequá-lo à imagem que o ilustra (MORENO, 1999, p. 41).

Livros que fazem de alguma maneira o/a leitor/a refletir sobre essas questões, principalmente no que se refere a gênero e sexualidade estão fora das listas do MEC.

Por exemplo, o livro *Menino brinca de boneca?*, de Marcos Ribeiro, está fora da lista do MEC. Esta obra, além de ter uma história que questiona os papéis femininos e masculinos fixados pela sociedade, questiona o machismo e a obrigação dos afazeres domésticos das mulheres. Estereótipos e preconceitos também são abordados, fazendo com que as crianças percebam que tudo isso veio sendo construído pela sociedade apresentando vantagens

aos homens em relação as mulheres. Todas estas questões são abordadas por meio de dinâmicas, nas quais o/a professor/a pode explorar não só questões de sexualidade mas também fazer a interdisciplinaridade acontecer, já que a maioria das/os docentes ainda pensa que a escola foi feita para ensinar a ler e escrever e que as questões à margem disso não são pertinentes ao processo escolar; portanto, não devem ser incorporadas às práticas escolares diárias.

Outra obra que questiona a brincadeira de meninos com bonecas é *O menino que ganhou uma boneca*, de Majô Baptistoni (2002). Paulinho, o personagem principal, em sua festa de aniversário de 4 anos ganha uma boneca. De início sente vergonha e a guarda junto com os outros brinquedos. No dia seguinte, vai brincar com os novos brinquedos e sente vontade de brincar com a boneca, mas lembra-se que os outros meninos falaram que isso era coisa de menina. Porém, mesmo depois de ter brincado a tarde toda, ainda sente vontade de brincar com a boneca. Vai até seu quarto, fecha a porta e a retira da caixa.

Em seguida Paulinho, sua mãe e seu pai, vão visitar uma tia que acabara de ganhar nenê. Paulinho percebe que seu tio não leva jeito nenhum para segurar o neném. Vai até a sala brincar com sua prima que está brincando de carrinho. Paulinho diz a ela que isto era coisa de menino, mas a prima responde: "...claro que não... minha mãe é mulher e dirige carro. Quando eu crescer também vou dirigir. Preciso praticar brincando" (BAPTISTONI, 2002, p.18).

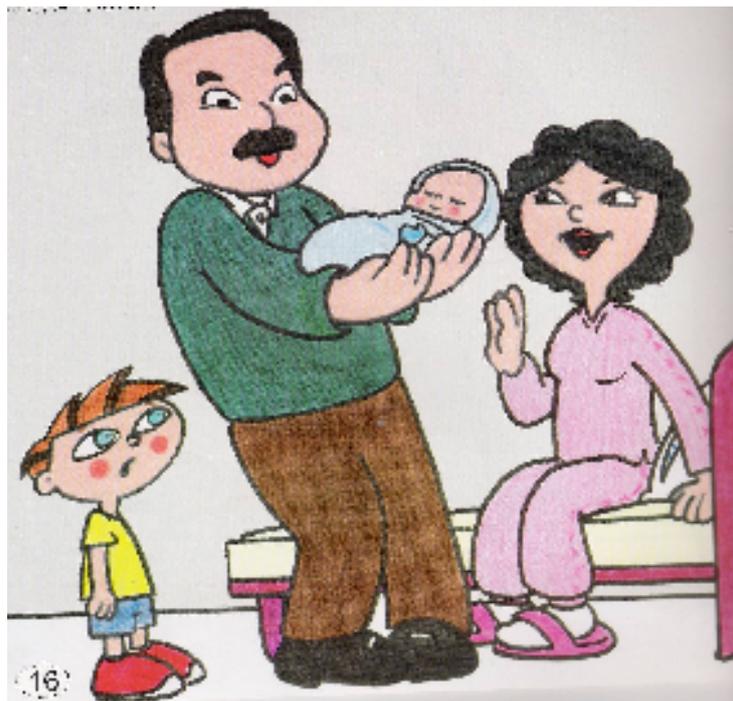


Ilustração 37 - Livro: O menino que ganhou uma boneca

Então Paulinho chega à conclusão que se o tio tivesse brincado de boneca, ele saberia segurar o bebê. A história termina com Paulinho brincando de boneca sem sentir vergonha de ninguém, pois ele estava brincando de ser pai.

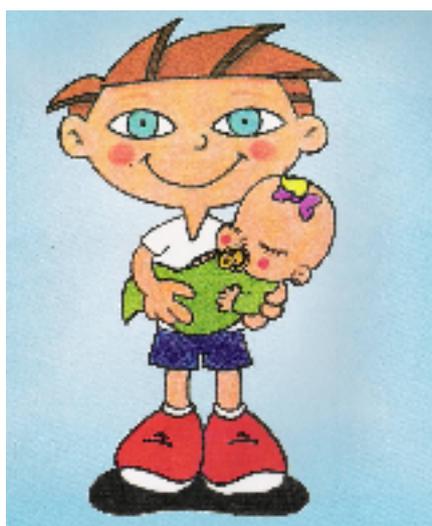


Ilustração 38- Livro: O menino que ganhou uma boneca

Ruth Rocha também levanta esse questionamento em seu livro *Faca sem ponta galinha sem pé*. É a história de dois irmãos, um menino e uma menina que, ao passarem por baixo de um arco-íris, invertem seus papéis. Começam então a experimentar um o mundo do outro, ele num corpo de menina e ela num corpo de menino. Pedro passou a ser Pêdra e Joana passou a ser Joano. Ao chegarem em casa assustados, a mãe e o pai acharam que era brincadeira, mas depois perceberam que algo realmente tinha acontecido e ficaram preocupados em como vesti-los no dia seguinte para que ninguém percebesse a troca.

Agora podiam brincar do que tinham vontade antes, mas não faziam porque não era coisa de menina ou de menino. Antes da transformação, os irmãos tinham problemas de relacionamento, pois quando Pedro pegava a bola para jogar futebol, Joana também queria jogar, mas Pedro não deixava porque futebol é coisa de homem. Por outro lado quando Pedro chorava, Joana tirava sarro e dizia que ele era “mulherzinha”. A figura da mãe e do pai reforçam os estereótipos da mulher delicada, boazinha, e do homem que não chora, não leva desaforo para casa...

No dia seguinte, no caminho para a escola, Pêdra chutou uma tampinha e Joano disse para parar porque menina não faz essas coisas, mas Pêdra disse que não se sentia menina. Pedro e Joana acabam até gostando e tirando proveito da tal mudança, pois agora cada um poderia fazer o que gostava, sem que ninguém ficasse chateando.

Após um certo tempo, contudo, queriam mesmo era voltar como eram antes. Procuram um arco-íris para fazerem a troca novamente. E a história termina com os dois voltando para casa e, no caminho, Joana avista uma tampinha de cerveja e chuta para Pedro e vão jogando até em casa. Agora mesmo voltando a serem o que eram antes já não se preocupam mais em distinguir o que é de menino e o que é de menina.

Nesta história a autora demonstra um pouco da angústia que os meninos e as meninas vivenciam no dia-a-dia. Quantos meninos já não

quiseram chorar e foram proibidos por adultos ou até por outras crianças? E quantas meninas não quiseram jogar futebol e foram ignoradas ou chateadas pelos meninos?

Finco, ao observar vários momentos de brincadeiras entre crianças, diz que

... foi possível levantar a hipótese de que as crianças ainda não possuem práticas sexistas em suas brincadeiras e, portanto, não reproduzem o sexismo presente no mundo adulto. Esses meninos e meninas ainda não possuem o sexismo da forma como ele está disseminado na cultura construída pelo adulto: as crianças vão aprendendo a oposição e a hierarquia dos sexos ao longo do tempo que permanecem na escola (FINCO, 2003, p.95).

Vários mecanismos são utilizados pela escola para marcar as diferenças do sexo. O livro, infelizmente tem sido um destes mecanismos.

No Brasil, as discussões sobre famílias e relacionamentos heterossexuais têm sido cada vez mais comuns, porém ainda não se têm aplicações reais como na Espanha por exemplo, onde implementou-se uma

nova disciplina que vai ensinar no próximo ano crianças espanholas de 10 anos que ter duas mães ou dois pais é tão normal quanto ter uma família tradicional. Segundo a agência ANSA, a nova matéria, chamada "Educação cívica", responde a uma iniciativa parlamentar aprovada em 21 de junho e representa um aspecto da Lei Orgânica de Educação (LOE) que entrará em vigor em 2007. O objetivo da disciplina, que será obrigatória e equiparada em importância a matérias como Línguas e Matemática, é fazer com que alunos do último ano da escola primária e primeiro da escola secundária compreendam que existem vários tipos de família, inclusive a homossexual (Por redação, 2006, disponível em : http://mixbrasil.uol.com.br/mp/upload/noticia/11_101_50630.shtml).

Que tipo de pessoa nós educadoras/es estamos formando? Será que conseguimos formar sujeitos críticos ou simplesmente fazemos com que estes dêem continuidade àquilo que nos foi imposto e agora impomos às gerações que nos sucedem? Que identidades queremos formar?

A produção dessas identidades e de suas intrincadas relações dá-se, é claro, em muitas instâncias e espaços. São múltiplas as práticas sociais, as instituições e os discursos que cercam os sujeitos, produzindo e reproduzindo diferenças, distinções e desigualdades. A escola é uma dessas importantes instituições (LOURO, 2005, p.87).

Acredito, talvez utopicamente, que é pela educação que poderemos construir uma sociedade voltada para a alteridade, para o respeito ao outro e às suas diferenças.

Cito as palavras de Meireles com relação à criação de bibliotecas infantis, na tentativa de tornar as crianças mais humanas

se em tal assunto pudesse a autora exprimir alguma aspiração, talvez fosse a da organização mundial de uma Biblioteca Infantil, que aparelhasse a infância de todos os países para uma unificação de cultura, nas bases do que se poderia muito marginalmente chamar um "humanismo infantil". Na esperança de que, se todas as crianças se entendessem, talvez os homens não se hostilizassem (MEIRELES, 1984, p. 16).

Entendo que é pela infância que vamos conseguir construir um mundo melhor, sem preconceitos e discriminações. Se todas as crianças pudessem conhecer as diferentes culturas e aprender a conviver com elas, talvez chegaríamos a um ponto em que os sujeitos seriam menos marginalizados, não teríamos mais as chamadas minorias raciais, sexuais, etc.

Abramowicz, tratando do processo de escolarização das crianças de quatro a seis anos, diz que

(esse processo de escolarização) ao mesmo tempo em que anuncia a decidida inserção da criança na cultura, o reconhecimento de sua cidadania como um sujeito de direitos, pode vir a ser uma maneira de captura e de escolarização precoce no sentido da disciplinarização, normalização e normatização do corpo, das palavras e gestos, na produção de um determinado tipo de aprendiz trazendo, portanto, uma rejeição à alteridade e às diferenças que as crianças anunciam, enquanto tais (ABRAMOWICZ, 2003, p.16).

Diria que o processo de escolarização faz isso não só com crianças de quatro a seis anos, mas em qualquer fase do período escolar. A escola fecha

os olhos para as questões presentes na sociedade atual e continua com o discurso normalizador, disciplinar.

Enfim cabe a nós, educadoras e educadores, inventar, reinventar, criar e recriar maneiras de formar sujeitos.

Ou como diz Arthur de Távola:

Educar nos Três Tempos

Eu educo hoje, com os valores que recebi ontem,
para pessoas que são o amanhã.

Os valores de ontem, os conheço.

Os valores do hoje, percebo alguns.

Os de amanhã, não sei.

Se só uso os de ontem, não educo: COMPLICO.

Se só uso os de hoje, não educo: CONDICIONO.

Se só uso os de amanhã, não educo: FAÇO EXPERIÊNCIAS.

Se uso os três, sofro. Mas educo.

Por isso, educar é perder sempre, sem perder-se.

Educa quem é capaz de fundir ontens, hoje, amanhã,
transformando-os

num presente.

Onde o amor e o livre arbítrio sejam as bases.

(TAVOLA, s/p, 2008)

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Proposições**, vol.14, nº3, p.13-24, 2003.

ALBAGLI, Fernando. **O cavalo do mocinho**. Rio de Janeiro: Zit, 2005.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2001

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1981

AZEVEDO, Ricardo. **A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores**. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo06.htm>. Acessado em 21/07/07.

_____ **Meu nome é tartaruga**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999

BAGNO, Marcos. **Murucututu a coruja grande da noite**. São Paulo: Ática, 2005.

BAPTISTONI, Majô. **O menino que ganhou uma boneca**. Maringá: Editora Massoni, 2002

BERGER, Peter L., BERGER, Brigitte. O que é uma instituição social? In : FORACCHI, M. M., MARTINS, J.S. (Orgs.). **Sociologia e sociedade**. Rio de Janeiro : Livros Técnicos e Científicos, 1977.

BOCK, Ana Maria Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Família... o que está acontecendo com ela? In:_____ **Psicologias: Uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1991.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, v.21, n.1, jan/jun de 1996.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

BUJES, Maria I. E. **Infância e maquinarias** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

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

_____*O parentesco é tido sempre como heterossexual?* **Cadernos Pagu**. Campinas, n21, p.219-260, 2003b

CIPOLLONE, Laura. *Diferença sexual, dimensão interpessoal e afetividade nos contextos educacionais para a infância*. **Pró-posições**, vol.14, nº3, p.25-39, set-dez 2003.

COELHO, Nelly. **Literatura infantil: história, teoria e análise**. São Paulo: Quíron, 1981

COLOMER, Tereza. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003

CORAZZA. Sandra Mara. **Infância e educação – Era uma vez... quer que conte outra vez?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____**História da infância sem fim**. Ijuí: Unijuí, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DALLA BONA, Elisa. **Literatura infantil: Funções e conceitos**. Mimeografado. 2 páginas.

DINIS, Nilson Fernandes. *Pedagogia e Literatura: crianças e bichos na literatura infantil de Clarice Lispector*. **Educar em Revista**, Curitiba, n.21, p.271-286, jan/jun 2003.

_____*Educação, Cidadania e as minorias sexuais e de gênero*. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e STOLTZ, Tânia. (org.) **Educação, cidadania e inclusão social**. Curitiba: Aos quatro ventos, 2006.

ESPANHA: *Nova disciplina ensina que família gay é comum*. Por Redação. 14/7/2006 Disponível em: http://mixbrasil.uol.com.br/mp/upload/noticia/11_101_50630.shtml

FELIPE, Jane. *Afinal, quem é mesmo pedófilo?* **Cadernos Pagu**, Campinas, n.26, jan-jun, p. 201-223, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário do Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pró-posições**, vol.14, nº3, p.89-102, set-dez 2003.

FLORA, Anna. **Em volta do quarteirão**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. **História da sexualidade I : a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 13ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

FRANÇA Mary e FRANÇA, Eliardo. **Cacho de histórias**. Rio de Janeiro: ZIT Editora, 2005.

FRY, P. e MACRAE, E. **O que é homossexualidade?** São Paulo: Brasiliense, 1983.

FNDE, **Programa Nacional Biblioteca da Escola** pnbe 2008. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=biblioteca_escola.html. Acessado em: 20/10/2008

GODINHO, Marilene. **Menino ama menino?** Rio de Janeiro: Armazém das idéias, 2000.

GUTFREINDE, Celso. **A primeira palavra**. São Paulo: Formato, 2005

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: História e histórias**. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2004.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. da (Org). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Currículo, gênero e sexualidade**. Portugal: Porto, 2000.

_____. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LUNA, Naara. Pessoa e parentesco nas novas tecnologias reprodutivas. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, vol.10, no.2, 2001.

MACHADO, Ana Maria. **A Jararaca, a Perereca e a Tiririca**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

_____. **Fiz voar o meu chapéu**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1999.

MASSARANI, Mariana. **Marieta Julieta Raimunda da Selva Amazônica da Silva e Sousa**. Rio de Janeiro: Manati, 2004.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

_____. **Ou isto ou aquilo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

MENDONÇA, Martha. O Jeito é negociar com eles. **Revista Época**. Rio de Janeiro, nº467, 30 de abril de 2007, p.112-115.

MIGUEZ, Fátima. **Cada sapo com seu papo, cada princesa com sua sutileza**. São Paulo: DCL, 2004.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: O sexismo na escola**. São Paulo: Moderna, 1999.

MUNDURUKU, Daniel. **As serpentes que roubaram a noite**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

MURRAY, Roseana. **Maria fumaça Cheia de graça**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2005.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: conformação da pedagogia moderna**. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

NEVES, André. **Sebastiana e Severina**. São Paulo: DCL, 2002.

ORTHOF, Sylvia. **Um pipi choveu aqui**. São Paulo: Gaia, 2005.

PARKER, Richard. Cultura, Economia Política e Construção Social da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PINTO, Ziraldo Alves. **O menino e seu amigo**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2005.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Até passarinho passa**. São Paulo: Moderna, 2003.

QUINO. **Toda a Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

QUINTANA, Mário. **Pé de Pilão**. São Paulo: Ática, 2005.

RIBEIRO, Marcos. **Menino brinca de boneca?** Salamandra, 2001.

ROCHA, Ruth. **Faca sem ponta galinha sem pé**. São Paulo: Ática, 2004.

ROCHAEL, Denise. **Senhora Rezadeira**. São Paulo: Cortes, 2004.

RODRIGUES, Danielle. A família de hoje. **Revista Aprende Brasil**. Curitiba, Ano 3, nº 16, p.18-20, abril/maio de 2007.

SABAT, Ruth. **Filmes infantis e a produção performativa da heterossexualidade**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil

_____. Pedagogia cultural, Gênero e sexualidade. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, vol.9, no.1, p.9-21, 2001.

SAYÃO, Déborah Thomé. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. **Pró-posições**, vol.14, nº3, p.67-87, set-dez 2003.

SCIESZKA, Jon. **A verdadeira história dos três porquinhos**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2005.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **Elementos da pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVEIRA, Rosa Hessel. Leitura, Literatura e Currículo. In: COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SOUZA, Érica Ranata de. Marcadores sociais da diferença e infância. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.26, p.169-199, janeiro-junho 2006.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. **Cultura infantil a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2004.

TAVOLA, Arthur da. **Educar nos três tempos**. Disponível em: http://www.pensador.info/autor/Artur_da_Tavola/2/. Acessado em 25/03/08.

VEIGA, José J. **A estranha máquina extraviada**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

XAVIER, Marcelo. **Tem de tudo nesta rua...** Belo Horizonte: Formato Editorial, 1990.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

_____. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

_____. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

ZILBERMAN, Regina. LAJOLO, Marisa. **A leitura rarefeita**. Brasiliense: São Paulo, 1991.

WADA, Maria José Figueiredo Ávila. A professora da creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. **Pro-posições**, vol.14, n.3 (42), p. 13-24, set./dez. 2003.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Teses, dissertações, monografias e trabalhos acadêmicos**. Curitiba: Editora UFPR, 2007. (Normas para apresentação de documentos científicos, 2)