

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GEIN - Grupo de Estudos em Educação Infantil
Especialização em Docência na Educação Infantil – 2º Ed.

Aline Eloisa da Silva

REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NA
LITERATURA INFANTIL DE QUATRO LIVROS DO PNBE

Porto Alegre

2016

Aline Eloisa da Silva

**REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NA
LITERATURA INFANTIL DE QUATRO LIVROS DO PNBE**

Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil – 2º edição do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiana de Amorim Marcello

Porto Alegre

2016

Aline Eloisa da Silva

**REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NA
LITERATURA INFANTIL DE QUATRO LIVROS DO PNBE**

Trabalho de Conclusão do Curso de
Especialização em Docência na
Educação Infantil – 2º edição do
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação
da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Fabiana de Amorim
Marcello

*Dedico às crianças de minha vida,
João Pedro, Maitê, Cassiana,
Rômulo e Martina.*

AGRADECIMENTOS

- A Deus, pela vida, por me dar forças para não desistir.
- À minha família, pela torcida positiva, apoio e incentivo.
- À minha mãe, Eloisa, por cuidar de mim e dos meus filhos.
- Ao meu namorado pelas caronas e palavras de carinho.
- A todas pessoas queridas que me acompanharam.
- Aos meu filhos João Pedro e Maitê, que me motivam a tentar a cada dia ser uma pessoa melhor.
- Ao Ministério da Educação e à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pela oportunidade.
- À coordenação do Curso e aos professores que estiveram sempre disponíveis para apoiar, incentivar e por compartilhar seus conhecimentos, me fazendo crescer profissionalmente e pessoalmente.
- Aos colegas, amigas e amigos pela parceria, almoços, cafés e aprendizados.
- À minha Orientadora, Prof.^a Dr.^a Fabiana de Amorim Marcello, que me acolheu em uma fase tão maternal e pouco acadêmica.

GRATIDÃO!

Sobre caminhos, caminhar e destinos: que o chegar não é mais valioso que a andança; que o encontro é precioso e necessário.

Genifer Gerhardt

RESUMO

A Constituição Federal de 1998 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 definem a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, deixando para trás, pelo menos legalmente, a marca assistencial que ganhava. Como um direito à Educação de todas as crianças, garantido por lei, tem-se como meta governamental, desde então, o incentivo no viés propriamente pedagógico da Educação Infantil, reunindo iniciativas voltadas para a promoção de uma educação de melhor qualidade nas instituições que atendem as crianças de 0 a 5 (outrora 6) anos. Partindo do pressuposto que os livros estão presentes no cotidiano do espaço escolar, seja na contação de histórias, ou por meio do acesso destes diretamente pelas crianças, tomamos como central deste trabalho a temática literária. Mais propriamente, e considerando a importância dos livros desde a mais tenra infância, este trabalho apresenta uma análise de algumas obras selecionadas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), uma política pública que promove o acesso à cultura com a intenção de formar alunos leitores e professores, notadamente a partir de títulos que concentrem discussões sobre gênero. Assume-se, como referencial teórico desta investigação, a produção de autores e autoras não apenas vinculados ao campo direto dos debates sobre estes conceitos, mas, sobretudo, aqueles que se voltam à articulação decisiva entre gênero sexualidade e infância, tais como Jane Felipe, Bianca Guizzo e Suyan Pires. Assim, por meio da discussão de quatro obras, pertencentes aos acervos do PNBE e, portanto, distribuídas gratuitamente nas escolas públicas, efetuou-se a análise voltada a alguns aspectos, em especial: as representações de gênero. Os títulos foram: *Anton e as meninas*, de Ole Konnecke; *Meninos de verdade*, de Manuela Otten, *Alô, Mamãe!* e *Alô, Papai!*, de Alice Horn e *O vestido luminoso da princesa*, de Ivan Angelo. Entendo a literatura como arte e como um instrumento de comunicação com grande potencial cultural, pedagógico e lúdico, sendo uma ferramenta indispensável no espaço educativo seja pelo potencial prazeroso, artístico e formativo daí, portanto, a justificativa da escolha por este tema de análise e debate.

Palavras-chave: Educação infantil. Literatura Infantil. Gênero.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	8
1 PANORAMA GERAL – PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA NA ESCOLA-PNBE.....	11
2 LITERATURA INFANTIL.....	17
3 GÊNERO.....	21
3.1 BREVES DEFINIÇÕES DE GÊNERO, HETERONORMATIVA, FEMINILIDADE E MASCULINIDADE.....	21
4 ANÁLISE DOS LIVROS.....	29
4.1 ANTON E AS MENINAS.....	30
4.2 MENINOS DE VERDADE	33
4.3 ALÔ, MAMÃE! ALÔ, PAPAI!	37
4.4 O VESTIDO LUMINOSO DA PRINCESA.....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS.....	45

APRESENTAÇÃO

Trabalho há alguns anos na educação infantil e observo a importância de se disponibilizar e trabalhar com livros nessa etapa da Educação Básica. Valorizo a literatura infantil como recurso pedagógico indispensável, pelo potencial lúdico e formativo na prática docente e, obviamente, para as crianças, desde a mais tenra idade. Os livros fazem parte do cotidiano nas turmas onde atuo. Assim, na organização dos espaços que proponho junto às crianças, sempre há um “cantinho da literatura” com livros à disposição delas; um espaço aconchegante com almofadas e colchonetes, o que não as impede de explorar as obras em outro espaço da sala. Além disso, tenho também o meu acervo pessoal com livros de literatura infantil, que são usados com as crianças em momentos dirigidos.

Em minha atuação como professora, a prática é ler para as crianças, de fazê-las interagir com o universo da palavra, se efetiva das maneiras mais diversas: pelos bilhetes nas agendas, recados, pelos distintos suportes de leitura (como jornais, revistas, *tablets*), bem como, claro, pela literatura expressa nos mais diferentes gêneros literários. Observo que as crianças demonstram muito interesse e curiosidade pelos livros; que, quando incentivadas, gostam de conversar sobre as histórias, sobre o que mais gostaram ou o que não gostaram. Acredito que bons textos, boas histórias impulsionam e enriquecem a imaginação, ensinando a pensar e produzindo cultura e aprendizagens.

Observo também que uma das práticas recorrentes na Educação Infantil são as Rodas de Conversa em que, com frequência, são utilizadas histórias para deflagrar discussões com as crianças. Percebo que as Rodas de Conversa despertam fortemente o interesse das crianças, especialmente quando há contação de histórias.

Em razão disso – ou seja, por um interesse pessoal que se liga à minha atuação como docente da educação infantil –, elegi quatro livros de literatura a fim de tomá-los como ponto de análise e debate, já que entendo que eles constituem-se como importantes artefatos por meio dos quais as crianças são ensinadas e educadas. Mais precisamente, e considerando o grande incentivo do governo federal, nos últimos anos, na aquisição de obras literárias para as escolas públicas – por meio do Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE) –, selecionei quatro obras de acervo. Em comum, todas elas tensionam e colocam em evidência uma temática a mim também muito cara, uma vez que, muitas vezes, é tida como uma espécie de tabu não apenas na escola, de modo geral, como, mais especialmente, na educação infantil: a temática do gênero e da sexualidade.

Dito isso, explico desta forma o objetivo desta pesquisa: analisar as representações de gênero presente em livros de literatura infantil do acervo do PNBE.

Para dar conta deste objetivo, na primeira seção deste trabalho, apresento um panorama geral sobre o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), a principal política pública de distribuição de livros no Brasil, mostrando o funcionamento do Programa desde o primeiro ano de distribuição, além de algumas discussões sobre sua efetivação (isso em termos de avaliação das obras e de sua seleção e organização dos acervos).

Na segunda seção, teço reflexões sobre o campo da literatura infantil e, junto a isso, já na articulação desta discussão, discuto os conceitos de gênero, na medida em que se fazem aqui como lentes conceituais para a análise das obras. Para esta discussão, valho-me dos trabalhos de autoras e autores vinculados aos debates mais amplos do campo, mas, especialmente, aquelas que vêm se dedicando a pensar na articulação entre gênero, sexualidade e infância, como Jane Felipe, Bianca Guizzo e Suyan Pires, entre outras. A intenção, neste caso, é manter as discussões e reflexões sobre a importância da literatura como elementos que atuam na formação/educação dos sujeitos infantis acerca das dinâmicas de gênero.

Em seguida, apresento, junto à metodologia do trabalho (na apresentação não apenas do *corpus* empírico, como também dos elementos que sustentam a

escolha das obras), as análises de quatro obras: *Anton e as meninas*, de Ole Konnecke; *Meninos de verdade*, de Manuela Otten, *Alô, Mamãe!* e *Alô, Papai!*, de Alice Horn e *O vestido luminoso da princesa*, de Ivan Angelo.

A importância desta pesquisa está radicada no pressuposto segundo o qual se espera da escola que seja um espaço de debate sobre preconceitos e, com efeito, de respeito à diversidade; um espaço de socialização, de aprendizagens e construção de conhecimentos sobre si e sobre a cultura que nos produz. Entendo a necessidade de manter e, cada vez mais, fortalecer este debate, provocando reflexões que favoreçam o desenvolvimento de meninos e meninas com oportunidades iguais e que permitam, das mais diferentes formas críticas, no debate sobre a equidade de gênero. Para isso, não parece haver dúvidas de que a literatura infantil pode contribuir para a constituição de um espaço como esse.

1 PANORAMA GERAL DO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA NA ESCOLA (PNBE): QUE LITERATURA? QUE TIPO DE FORMAÇÃO PARA A LEITURA?

O Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) é uma política pública que teve início em 1997 e, até hoje, ainda que com menos recursos, continua ativa. No decorrer destes quase 20 anos, o Programa vem se modificando para adequar-se às necessidades da Educação. Por meio dele, são distribuídas obras literárias, materiais de apoio, materiais periódicos, materiais de pesquisa, materiais de referência a professores e a alunos, promovendo o acesso à cultura, com a intenção de formar alunos leitores e instrumentalizar professores e sua atuação em sala de aula. Esta política pública visa promover a leitura e difundir o conhecimento entre alunos e professores, democratizando o acesso à informação. Anualmente, o PNBE distribui livros às escolas de educação básica da rede pública de ensino: Escolas Municipais, Estaduais, Federais e do Distrito Federal, todas recebem os acervos. Em 2008, o Programa foi significativa ampliado e, além das escolas de Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Infantil e o Ensino Médio passaram a receber os acervos.

A distribuição dos acervos é organizada da seguinte forma:

Anos Pares	Anos ímpares
Escolas de Educação Infantil	Anos Finais do Ensino Fundamental
Anos iniciais do Ensino Fundamental	Ensino Médio
EJA	

Os acervos literários são compostos por:

- Textos em prosa: Novelas, Crônica, Memórias, Biografias e Teatro;
- Versos: Poemas, Cantigas, Parlendas, Adivinhas;
- Livros de Imagens e Livros de História em Quadrinho;
- PNBE Periódicos;
- PNBE do Professor.

Todas as escolas cadastradas no censo escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), são automaticamente participantes do Programa Nacional Biblioteca na Escola.

Mota (2012) explica todo o funcionamento do PNBE em termos de suas etapas: o que se refere ao financiamento, o PNBE é executado com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com a Secretaria de Educação Básica e o Ministério da Educação. O FNDE elabora os editais e regras para a inscrição de livros. Assim, são publicados na Internet e no Diário Oficial da União (DOU) as regras e o prazo para a apresentação das obras/títulos pelas editoras. A avaliação das obras que comporão os acervos é realizada por equipe de mestres e doutores de Universidades Federais. Após a avaliação e a seleção, inicia-se o processo de negociação com as editoras. Firmado o contrato, são informadas as localidades de entrega e o início da produção de livros, com a supervisão dos técnicos do FNDE. A entrega em todas as escolas é feita pela Empresa Brasileira de Correio e Telégrafos, acompanhada de técnicos do FNDE e das Secretarias Estaduais de Educação. Para as Escolas de zonas rurais, os acervos são entregues nas Prefeituras ou nas Secretarias de Educação, que devem repassar às escolas.

Os livros distribuídos pelo Programa são tidos como títulos de qualidade literária, sobretudo como resultado de seleção e leitura que passam por uma série de avaliações. No que diz respeito aos acervos de literatura (para todas as etapas de ensino), o Instituto de Pesquisas Tecnológicas faz uma triagem e, após, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), ligado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), coordenador geral da avaliação desde 2006, responde pela avaliação pedagógica do PNBE (por meio do trabalho coletivo de consultores/professores universitários de todas as regiões do país). Depois dessa avaliação inicial, os livros são organizados em lotes de 16 a 20 obras e enviados a cada parceira vinculado a Instituições de Ensino Superior. Após a seleção, a lista com os títulos é enviada ao MEC e se iniciam os procedimentos para compra e distribuição.

No texto “Selecionar é preciso, avaliar é fundamental: acervos de literatura para jovens leitores”, Aparecida Paiva (2012) apresenta as principais inquietações e provocações que pairam sobre o Programa àqueles que o organizam

- O que de fato acontece com as obras quando deixam as editoras para fazer parte do acervo das bibliotecas?
- Os profissionais que atuam nas bibliotecas escolares têm conhecimento sobre o PNBE?
- Os acervos chegam de fato nas escolas? Se eles chegam, qual é a proporção de acervos enviados?
- Os professores de língua portuguesa sabem da disponibilidade desses acervos? Eles desenvolvem algum tipo de atividade com as obras? (PAIVA, 2012, p. 341).

Para a autora, o maior destaque é para as inquietações sobre a recepção das obras pelos jovens estudantes. Paiva (2012) relata que os percalços iniciam na escolha das obras por parte da equipe responsável, angustiada pela incerteza sobre a aprovação do público-alvo. Da mesma forma, há relatos de professores que discordam ou criticam as escolhas realizadas pelos profissionais do PNBE. A seleção das obras, por si, já apresenta uma série de fatores que a prejudicam, começando pela grande quantidade de títulos inscritos, notadamente superior à quantidade de títulos a serem selecionados e distribuídos. Entre eles, por exemplo, predominam textos em prosa em detrimento dos textos em poesia, em imagens ou mesmo das histórias em quadrinhos, o que determina que a diversidade de gêneros literários não é contemplada.

Segundo a autora (2012), faz-se urgente um exercício investigativo sobre a recepção das obras no ambiente escolar, de forma a orientar a ação dos avaliadores não apenas para a escolha, mas para que se realize a medição adequada para viabilizar o encontro do leitor com a leitura. Neste ponto, Paiva (2012) lança uma provocação comentando que nos acervos selecionados é possível perceber uma série de obras clássicas de autores nacionais e estrangeiros, o que leva à percepção de que os autores mais famosos e tradicionais levam grande vantagem sobre os autores mais contemporâneos e, sobretudo, aos fenômenos de vendas. Assim, é possível inferir que a seleção desconsidera o papel dos *best sellers* na formação de leitores. A autora apresenta números que comprovam que essas obras venderam

mais exemplares que os grandes clássicos e afirma que não é possível hoje ficar indiferente a tais fenômenos, ignorando-os por ocasião da composição dos acervos.

Sobre o tema central deste trabalho – e que consiste no olhar atento sobre os livros de literatura infantil –, Mota (2012) destaca que a avaliação das obras do PNBE ocorre através de três aspectos: qualidade do texto, adequação temática e projeto gráfico. Resumidamente, pode-se dizer que o primeiro preocupa-se com questões afetas à fruição estética e à ampliação do vocabulário do leitor, considerando sua faixa etária e nível de letramento; o segundo observa questões inerentes à diversidade de contextos sociais, culturais e históricos presentes na obra, a fim de se ampliar o conhecimento do leitor nestes campos; o terceiro considera a parte visual, a qualidade da impressão, visando um maior aproveitamento desses livros no ambiente escolar. Para o autor, esses critérios são adequadamente diversificados e demonstram a complexidade do processo de escolha que envolve “objetivos de ordens distintas” (2012, p. 310). No entanto, entre eles, uma marca comum: sua análise faz-se de modo inseparável, ou seja, é impossível considerar a análise isolada de cada um destes aspectos.

De modo geral, Mota (2012) também destaca que o PNBE encontra tantos desafios – de ordem estatal, material, literária e pedagógica – quanto riscos. Aqui, acentua o autor que as dificuldades enfrentadas iniciam-se já na recepção das obras nas escolas e na aceitação, por parte dos profissionais, do Programa como ação de promoção da leitura. Em sua análise, incluem-se o desconhecimento do PNBE, a inexistência de bibliotecas e o esquecimento dos livros, acondicionados em caixas, que corroboram para o insucesso da iniciativa.

Outro fator apontado por Mota (2012) como problemático é a padronização dos acervos, em que indicação de uma obra pode levar à adoção de padrões temáticos, linguísticos e ilustrativos, o que cerceia a produção de ilustradores e escritores mais inventivos e produz uma “academização” (2012, p. 317) da produção literária. Da mesma forma, há o risco da reprovação dos pais e professores sobre as obras selecionadas, que podem não compreender os critérios de seleção e ficarem insatisfeitos com a forma com que, por exemplo, as temáticas sociais, religiosas ou políticas são abordadas.

Além disso, o autor avulta outra questão: uma possível acomodação ou passividade dos professores, que passam a utilizar somente os títulos selecionados

pelo PNBE, entendendo que o processo de seleção pelo qual passaram é suficiente para garantir a eficiência no processo de formação do leitor.

Concordando com Paiva (2012), Mota (2012) evidencia o papel autônomo do professor na escolha das obras que lhe pareçam mais adequadas, uma vez que ele conhece as características dos alunos, suas dificuldades e o grau de maturidade da turma. Assim, nenhuma seleção, por melhor que seja, deve dispensar a participação do professor, porque, em suma, ele é o grande responsável pela formação do leitor.

Já há décadas, as pesquisas sobre o PNBE (e, sobretudo, sobre as obras por ele selecionada), se ampliam. Um destas pesquisas apontam o quanto os rumos da política se alterou, em grande parte devido às particularidades da escola brasileira, que conjuga públicos universos distintos e variáveis, conforme a região do país. Segundo Paiva e Beremblum (2009)

Embora o Programa tivesse nascido com a finalidade de equipar as escolas com livros para as bibliotecas escolares, em acervos coletivos, em dado momento os investimentos destinaram-se a coleções pessoais recebidas por poucos alunos, em relação ao universo de matrículas (ibidem, p. 81).

Outro dado importante que as pesquisas vêm mostrando que é somente a distribuição de livros de qualidade não muda as práticas pedagógicas, pois, algumas vezes, há dificuldade por parte dos professores para trabalhar com os livros e mesmo falta de tempo para realizar as leituras. Tal como narram Paiva e Beremblum (2009),

A partir da investigação realizada pôde-se constatar a dificuldade dos professores para trabalhar com os livros distribuídos, a ausência quase total de formação que lhes permitisse reflexionar sobre sua prática pedagógica e discutir diferentes concepções de linguagem, de leitura e de escrita, os limites no aproveitamento do material disponível e a angústia pela falta de tempo para exercitar a própria leitura” (idem, 2009, p. 83).

Entendo que o principal objetivo do Programa de incentivo e a democratização do acesso à cultura através de acervos literários para formação de professores e alunos leitores ainda apresentam grandes desafios, mesmo que venham se adequando no decorrer de sua trajetória e com sérios critérios de avaliação. E por isso se mantém a importância de avaliar e debater, já que os livros são ferramentas indispensáveis no espaço educativo. Não há dúvidas que o acesso a bens culturais é condição básica no processo de constituição do leitor. No entanto, o que estas discussões mostram é que, “ao mesmo tempo em que é essencial realizar um tipo de trabalho com a leitura é preciso um trabalho que permita refletir acerca dessas relações, dos sentidos apreendidos a partir do texto e dos sentidos produzidos e reconstruídos pelo leitor” (PAIVA E BEREMBLUM, 2009, p. 82). Penso, desse modo, que este trabalho se insere em meio a esta demanda: de problematizar os títulos em meio a discussões urgentes hoje, como é o caso das temáticas relativas ao gênero e à sexualidade.

2 LITERATURA INFANTIL

Infância e literatura são dois conceitos que foram sendo inventados e reinventados, variando conforme a época, o lugar, os grupos sociais e seus valores. A literatura adjetivada como infantil é produzida no seio de uma cultura que define o que é ou não literatura e também o que é ou não infantil ou próprio das/para as crianças” (CORSINO, 2015).

O Glossário Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores (CEALE), publicado em sua página oficial¹, é uma espécie de dicionário que reúne termos, definidos por pesquisadores de áreas de conhecimento no que tange às temáticas de alfabetização, leitura e escrita. Ali encontramos que “Literatura Infantil” recebe o seguinte sentido (e dando atenção ao modo como os adultos, particularmente, produzem e definem o que pode ser assim caracterizado)

A literatura infantil é um gênero literário definido pelo público a que se destina. Certos textos são considerados pelos adultos como sendo próprios à leitura para criança e é, a partir desse juízo, que recebem a definição de gênero e passam a ocupar determinado lugar entre os demais livros” (CADERMANTORI, s/d, s/p).

Com efeito, entende-se que também que a concepção de infância influencia nesta classificação, variando com a época de análise do texto. Para Lajolo e Zilberman (1991, p. 15), “as primeiras obras publicadas visando o público infantil aparecem no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII” – isso porque, até este momento, não existia uma concepção de infâncias consolidada e as crianças conviviam igualmente entre os adultos.

¹ Para maiores informações, ver: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>

Sendo o conceito de infância diferente em cada cultura, a determinação de literatura infantil não só é diferente em determinada época, mas também em diferentes lugares. Assim, é possível dizer que o conceito de “literatura infantil” é, por certo, um conceito de difícil definição por serem tão variáveis os outros que o definem (tal como o de infância). De acordo com Cademartori (ibidem): “as melhores obras são aquelas que respeitam seu público, permitindo ao leitor infantil possibilidades amplas de dar sentido ao que lê”.

A literatura é uma ferramenta pedagógica, indispensável no espaço escolar por seu grande potencial cultural, pedagógico, lúdico. Sua relevância no âmbito da Educação Infantil é observada pelo fato de estar presente em momentos e espaços do cotidiano educacional, tal como na contação de histórias e no cantinho da leitura e também nas rodas de conversas. De acordo com Rosa (2001),

Se observarmos atentamente, veremos que é destas práticas, de ouvir e contar histórias, que surge a nossa relação com a leitura e a literatura. Portanto, quanto mais acentuarmos no dia a dia da Escola Infantil estes momentos, mais estaremos contribuindo para formar crianças que gostem de ler e vejam no livro, na leitura e na literatura uma fonte de prazer e divertimento (ibidem, p. 82)

Para garantir uma educação de qualidade, a literatura exerce papel fundamental para explorar temáticas que surgem ou não no cotidiano do espaço escolar para a formação de leitores.

No que concerne à Literatura Infantil, Mota (2012) destaca a dificuldade em termos de classificação, uma vez que a produção voltada a este público é muito abundante e criativa, no sentido que desafia “até mesmo a noção tradicional de texto” (ibidem, p. 311). Essas obras têm sido produzidas em diferentes materiais, com inúmeros recursos táteis, como os relevos ou tecidos, deixando não em primazia imediata o caráter textual do livro em si. Segundo o autor, e considerando os títulos selecionados pelo Programa aqui em tela, algumas das obras disponibilizadas para avaliação do PNBE são mesmo extravagantes, divergindo da identificação tradicional de livro, dadas suas formas e cores pouco usuais.

Retomando a acepção mais ampla do conceito que, embora de difícil definição, nos serve para pensar elementos centrais da discussão aqui proposta, Even Zohar (apud Mota, 2012) define por “literatura” como um polissistema que abriga diversas manifestações culturais, acomodando tanto gêneros canônicos, como outras obras e outros gêneros como, por exemplo, aqueles considerados “menores”. Neste patamar, a literatura infantil tem enfrentado grandes debates sobre seu lugar. A teoria dos polissistemas apresenta uma hierarquia dos sistemas que articulam o literário, evidenciando o dinamismo das obras, que podem fazer sucesso em um determinado momento e ser esquecidas no momento seguinte.

Na esteira desses pressupostos – que apostam no dinamismo das obras e no tensionamento sobre a literatura infantil considerada como “menor”, o PNBE não se restringe à disponibilização de clássicos, mas seleciona obras oriundas de diversos sistemas que compõem o polissistema literário brasileiro e que abordam uma série de temáticas. Na Educação Infantil, por exemplo, estas temáticas favorecem a exploração do potencial artístico, formador, imagético, criativo das crianças. Seu objetivo não se vincula à alfabetização estritamente, mas, por meio da literatura infantil, pode-se ultrapassar barreiras ampliando conceitos, produzindo aprendizagens e cultura. Segundo Rosa (2001, p. 83), “Isto equivale dizer que tornar o livro parte integrante do dia a dia das nossas crianças é o primeiro passo para iniciarmos o processo de sua formação como leitores”.

Entendendo a literatura como arte com ampla abordagem a ser trabalhada na educação infantil, através dela permitimos que as crianças reflitam sobre as histórias, criando abertura para problematização de temáticas de forma lúdica, imaginária. Por exemplo, as questões de gênero e sexualidade, de acordo com Pires (2009, p.22): “ensinam a ser homem e mulher e são constituintes das relações de gênero” e exatamente devem ter espaço na educação infantil.

A literatura é uma das principais ferramentas de abordagem sobre diferentes temas e a Educação infantil, como integrante da educação básica, deve considerá-los. No caso deste trabalho, entendemos que a literatura funciona como artefato cultural que ensina modos de ser menino e menina. Dessa forma, bons livros podem garantir uma educação de qualidade, considerando as questões de gênero e sexualidade – ainda que se saiba, claro, que esta qualidade é sustentada pela

formação de professores que atuam nesta etapa. Há a imperativa necessidade de capacitar e investir na formação docente para a realização da mediação de leitura, contação de histórias e como ferramenta para abordar as questões de gênero e sexualidade, já que fértil em sua diversidade, em seu potencial educativo capaz de esclarecer conceitos, desconstruir “verdades”, para confrontar, cada vez mais, discursos e atitudes de ódio e injustiças cometidas por preconceitos. Assim, é possível afirmar que oportunizar desde a Educação Infantil a intimidade com a arte literária pode auxiliar na formação de futuros leitores e pessoas que respeitam a diversidade.

3 GÊNERO

3.1 BREVES DEFINIÇÕES DE GÊNERO, HETERONORMATIVA, FEMINILIDADE E MASCULINIDADE.

Louro (1995) afirma que o conceito de gênero surgiu para desestabilizar e questionar 'verdades' de gênero que não são dadas biologicamente, mas inventadas e colocadas em prática cotidianamente. Essa mesma autora nos diz

Para muitas (os) de nós, a polaridade parece ser essencial à construção de gênero. Masculino e feminino se constroem na oposição e como oposição um ao outro; constituem polos opostos. Esta parece ser uma constatação básica em diferentes sociedades e culturas. “No entanto, tal polarização talvez seja não apenas uma constatação, mas um esquema lógico que, ao nos prender em seu interior, vem nos dificultando perceber e constituir o mundo de outras formas” (LOURO, 1995, p. 12).

Nessa mesma direção, Beck ressalta que:

[...] muitas críticas têm sido feitas ao conceito, por entender que ele limita e de certa forma aprisiona a compreensão de outras identidades, em especial quando conectadas às questões da sexualidade, como se os sujeitos se reduzissem apenas ao universo dicotômico masculino/feminino” (2013, p. 21).

Contudo o conceito de gênero está associado com a identificação da pessoa com determinado gênero e não com a anatomia do corpo. As identidades de gênero, assim como as sexuais, são construídas constantemente desde o nascimento e durante toda a vida, como já referido. Guizzo (2011) argumenta que a construção das identidades de gênero começa até antes do nascimento, quando a sujeição dos bebês às regulações de gênero começa a ser posta em prática nos âmbitos sociais

e familiares. Louro (1995) também nos auxilia na compreensão de que o conceito de gênero não pode ser visto apenas como sinônimo de “papéis”, pois se assim for podemos ligá-lo a regras arbitrárias que determinadas culturas acabam impondo aos seus membros, definindo comportamentos, modos de ser, modos de se vestir, atitudes, etc.

Estes conceitos variam, pois são muitas as variáveis na construção das identidades de gênero. Conforme afirma Pires

A utilização da categoria gênero não é de forma alguma uma escolha simples, consensual e sem consequências, ainda que sua adoção seja considerada pela maioria dos/as estudiosos/as como um marco na história das lutas feministas (2009 p.18).

Ampliando o conceito a outras categorias, que de acordo com Beck.

Além da ênfase no aspecto relacional entre feminino e masculino, os estudos e as pesquisas recentes que vêm sendo delineados em torno da temática de gênero têm procurado articulá-la a outras categorias tais como geração, raça, cor, etnia, classe social, por exemplo(2013, p. 20).

Entendendo então o conceito de gênero no plural, considerando a diversidade de identidades de gênero, a constituição de cada pessoa deve ser pensada como um processo que se desenvolve ao longo de toda vida em diferentes espaços e tempos (BECK, 2013). Assim como os diferentes significados, há diversas formas de o sujeito se relacionar com as fronteiras que limitam e definem não apenas o gênero, mas sua sexualidade.

Os conceitos de gênero e sexualidade, cada vez mais, vêm ganhando ênfase e ainda assim provocam muitas inquietações e dificuldades por parte das professoras que necessitam trabalhar com a temática. É necessário conhecimento por parte das educadoras para que se tenha potencial argumentativo ao responder

as perguntas das crianças, não assumindo uma postura repressora, escondendo, proibindo e respondendo com inverdades as curiosidades naturais. Dessa forma, auxiliaremos as crianças para que possam compreender o mundo e construir sua identidade de gênero.

Apesar de o assunto ser amplamente abordado, muitos preconceitos e padrões de comportamentos ainda estão fortemente presentes em recursos pedagógicos, brinquedos e produções industriais para crianças, mantendo a necessidade de debates e problematizações, para não “calar” a luta por direitos iguais e equidade de gêneros. Concordo com Beck, quando a autora afirma

[...] é importante observar atentamente as concepções das crianças, professoras, famílias e dos demais profissionais envolvidos com o processo educativo escolar, suas falas, seus silêncios, atitudes, as pedagogias culturais que perpassam esses espaços-livros, filmes, revistas, sites, brinquedos, jogos, etc.- problematizando tais contextos e produções torna-se nosso maior desafio. (2013, p.24).

A escola é um espaço social, espaço de aprendizagens e de construção de conhecimentos. Espera-se que, ao problematizar essas questões, elas sejam debatidas para a construção de um espaço de respeito e valorização da diversidade, de respeito ao ser humano e não um espaço conservador de preconceitos sejam eles quais forem. Daí a ser fundamental

[...] que as instituições escolares devem constituir-se em importantes espaços onde se aprende na prática cotidiana, a analisar como e por que surgem os preconceitos e as discriminações, a falta de oportunidades para uns e privilégios para outros (BECK, 2013, p. 24).

A garantia de uma educação de qualidade está também relacionada com o esclarecimento de curiosidades das crianças com ferramentas disponíveis como, por exemplo, a literatura com seu potencial lúdico e formativo, já que na educação

infantil a criança começa a se reconhecer e a se identificar com as regras e normas relativas ao gênero e à sexualidade.

Para repensar práticas e desconstruir conceitos é preciso problematizar a temática e assim assessorar os profissionais da educação na concepção de uma educação para crianças, vislumbrando a criação de um espaço onde meninos e meninas não sejam sujeitos a oportunidades de experiências desiguais e sim um espaço de equidade de gênero que permita o desenvolvimento pleno de suas habilidades e construção de saberes.

É notório o avanço destas temáticas nas políticas para a educação, mas ainda há muita dificuldade de se conversar sobre o assunto e de explorar na escola principalmente por falta de conhecimento e conservadorismo.

Considerando o potencial dos livros de literatura infantil para abordar pedagogicamente questões que se vinculam ao gênero com crianças é que neste trabalho tomo como material de análise quatro obras ligadas ao Programa Nacional de Biblioteca na Escola, por ser a maior política pública de distribuição de livros e incentivo à leitura nas escolas, como já referido. Corroborando com essa ideia, Pires (2009) argumenta que

Os livros de literatura infantil sempre foram e continuam sendo artefatos culturais e, como tais, carregam uma gama de significados que reforçam a cultura de certo tempo e lugar. Dentre esses significados estão as representações de masculinidades e feminilidades.

O tema é não apenas atual e urgente, como, justamente por isso, tem sido alvo de debate nos mais variados campos. No dia sete de junho deste ano a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil declarou que:

[...] aprofundar o debate sobre sexualidade e gênero contribui para uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade, não restando dúvida sobre a necessidade de a legislação brasileira e os planos de educação incorporarem perspectivas de educação em sexualidade e gênero.

A igualdade de Gênero está entre os 17 objetivos da Agenda 2030, que são compromissos dos países-membros das Nações Unidas estabelecidos em 2015 em prol dos direitos humanos:



FONTE: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>

Para isso, a Organização disponibiliza materiais para auxiliar professoras e professores a incluir questões de gênero e sexualidade nas aulas, por meio do site, bem como realiza campanha nas redes sociais. A Agência das Nações Unidas, afirma:

As desigualdades de gênero, muitas vezes evidenciadas pela violência sexual de meninas, expõem a necessidade de salvaguardar marcos legais e políticos nacionais, assim como tratados internacionais, no que se refere à educação em sexualidade e de gênero no sistema de ensino do país.

Para a UNESCO, “a eliminação das desigualdades de gênero é determinante para a construção de uma sociedade inclusiva e equitativa”.

A literatura infantil pode e deve ser espaço de discussão para que tais lutas sejam enfrentadas. Pires (2009, p. 23) afirma que a “literatura é ação, é duelo, é experiência. Dessa maneira, ela representa formas de se constituir mulher e homem e de se relacionar socialmente”.

Dentre as discussões mais caras ao campo dos estudos de gênero e sexualidade, saliento, para fins de discussão deste trabalho, aquela relativa ao conceito de heteronormatividade. De acordo com Sabat (apud Pereira, 2010, p. 82),

Heteronormatividade é o conjunto de normas, regras, procedimentos, que regula e normaliza não apenas as identidades sexuais, como também as identidades de gênero, estabelecendo maneiras usuais de ser, modos de comportamento, procedimentos determinados, atitudes.

O conceito de heteronormatividade define então a heterossexualidade como norma, os sujeitos que sentem atração sexual exclusivamente por pessoas do sexo oposto como padrão de sexualidade, sobre o qual a nossa sociedade está “oficialmente” organizada.

De acordo com Pereira (2010, p. 82),

[...] a heteronormatividade objetiva produzir sujeitos heterossexuais para que vivam dentro daquilo que é considerado como norma, como natural. A identidade sexual passa a ser entendida não somente como aquela que é normal, mas como algo que naturalmente constitui o sujeito, como uma identidade que é fixa e estável.

A mesma autora diz:

A heteronormatividade entra em funcionamento desde o momento em que o médico anuncia para a mãe qual o sexo da criança, pois é ele (o médico) o primeiro a normatizar o corpo desta criança. Já no útero materno, a criança está determinada a viver como menina/garota/mulher ou menino/garoto/homem.

Ou seja, entende-se que, obviamente, mesmo antes de nascer, as crianças estão implicadas com os pressupostos da heteronormatividade. Conforme Pereira relata:

Desde a mais tenra idade, a criança precisa aprender a reconhecer-se como masculino ou feminino. É necessário ensinar-lhe a viver as experiências impostas por esta lógica binária que divide o mundo. Crescemos neste mundo dividido, nele aprendemos a ser, a viver, a conviver de acordo com as regras, com as normas que nos são ensinadas. Aprendemos o que somos, quem somos e como somos, como devemos nos portar, o que podemos comer, onde podemos andar e, não menos importante, a quem podemos amar.

Ainda que as identidades de gênero não sejam passivas de escolhas, não respeitar a identidade de gênero do indivíduo, abre espaço para preconceitos, homofobia e todas as violências que fazem parte da sociedade atual, que é formada de tantas diferenças e também de intolerância. Segundo Arguello (2005, p.29),

Essas identidades têm sido pautadas por oposições binárias masculino-feminino, em que a identidade masculina é colocada em patamar de superioridade em relação à feminina, gerando relações desiguais entre os gêneros, vistas muitas vezes como “Naturais”. Não corresponder a essas expectativas sociais e resistir a elas é geralmente considerado como um problema ou defeito social por parte de quem ouse questionar e se contrapor a tais situações.

Romper com a normativa heterossexual, implica desafios. Conforme Sefton (2011)

Há aqueles que perpassam a fronteira, uns que a cruzam, outros que se encontram na via de policiamento, aqueles que perambulam por todos os lados, etc. Por estes movimentos todos, percebemos a pluralidade de constituição de identidades sexuais: homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, dragqueens, dentre tantas outras possibilidades (2011, p.55).

Com relação à identidade de gênero, é necessária uma reflexão mais complexa, pois “remete à constituição do sentimento individual de identidade” (GROSSI, s/a, p.8), ou seja, ao gênero com o qual uma pessoa se identifica, que pode ou não concordar com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento. Quanto a isso, aliás, tem se popularizado, cada vez mais, a discussão

sobre crianças que, desde pequenas, manifestam a inconformidade quanto aos aspectos normativos acerca de seu gênero biológico, como discorre o trabalho de Kennedy (2010), intitulado “Crianças transgênero: mais do que um desafio teórico”.

Na cultura ocidental, é comum a associação do gênero à sexualidade, havendo uma classificação dos indivíduos que se relacionam com outros do mesmo sexo como homossexuais e, muitas vezes, remetendo-se essas relações à doença, à perversão ou à anormalidade. Porém, a Organização Mundial da Saúde define que a sexualidade faz parte da personalidade de cada um, sendo uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, portanto, a saúde física e mental.

Atualmente, ocorre por parte de alguns estudiosos, a tentativa de afastamento do conceito de sexualidade da noção de reprodução animal associada ao sexo. Enquanto que esta noção se prende com o nível físico do homem enquanto animal, a sexualidade tende a se referir ao plano psicológico do indivíduo. Além dos fatores biológicos, a sexualidade de um indivíduo pode ser fortemente afetada e definida (não sem tensionamentos e resistências) pelo ambiente cultural em que este se insere.

Sobre a definição e as características do masculino e do feminino que serão abordadas ao longo deste estudo, esclarece Arguello (2005, p.31)

A identidade tem a ver com a representação, que deve ser compreendida como um processo cultural em que significados são produzidos. No caso específico de identidades de gênero, ser homem ou ser mulher, ser menina ou ser menino, a rigor, não significaria nada, a não ser pelo valor simbólico que a cultura confere a essas identidades produzidas, ou seja, pelas representações que a sociedade constrói sobre as identidades.

O incentivo diferenciado para uns e outros (meninas e meninos), o uso de roupas e brinquedos “adequados”, bem como de esportes, brincadeiras e atitudes que considera “feminino” ou “masculino” são, por certo, um exemplo disso.

4 ANÁLISE DOS LIVROS

A metodologia aplicada na análise dos livros elencados a seguir iniciou com a definição de algumas etapas. Inicialmente, pensou-se em obter um número maior de obras, não definido, mas maior que os quatro selecionados. Metade seria oriunda da primeira edição do PNBE (2008) e metade seria oriunda da última edição (2014) – neste sentido, gostaríamos de dar ênfase ao primeiro ano em que o PNBE passa a investir mais fortemente na compra de livros (2008) e no último ano deste processo (2014). Ou seja, meu interesse inicial era demarcar uma espécie de análise longitudinal dos títulos selecionados, analisando, pois, dois momentos, espaçados por oito anos. Uma grande dificuldade revelou-se no garimpo das obras na escola em que trabalho, uma vez que muitos títulos perderam-se, não foram devolvidos ou mesmo encontravam-se estragados, com partes faltantes, sem condições de uso para fins de estudo.

Assim, entre os livros encontrados em minha escola, selecionei aqueles com temáticas relativas às representações do masculino e do feminino (ponto focal deste estudo), porém de maneira mais ampla o que tange aos anos do PNBE. Ou seja, considerando o universo da escola em que atuo e os acervos oferecidos pelo PNBE apenas os títulos aqui levantados tratam a temática de maneira mais evidente, como elemento central da narrativa – o que já indica um ponto importante em termos de resultado de pesquisa: a escassez dos títulos.

Para compor a análise, baseei-me especialmente nas categorias produzidas por Suyan Pires, que evidenciam a literatura infantil e apresentam recortes das obras, de forma a fundamentar a análise relativa às questões de gênero.

Merece ser dito ainda, e já considerando o modo como os livros foram analisados, que é possível afirmar, de acordo com Pires (2009, p. 22), “que tanto as imagens quanto os textos verbais contidos nos livros literários, produzem marcas, ensinam a ser homem e mulher e são constituintes das relações de gênero”. Ou seja, a análise concentrou-se numa inseparabilidade entre conteúdo e forma, justamente por entender que é desta combinação que as representações vão sendo

construídas.

4.1 ANTON E AS MENINAS



Figura 1: Capa do livro: Anton e as meninas

No livro *Anton e as Meninas*¹, de Ole Konnecke, escritor e ilustrador alemão, traduzido para o português e que faz parte do acervo do PNBE de 2008, narra-se a brincadeira que acontece em uma pracinha: duas meninas brincam na caixa de areia e o Anton, menino que é o personagem principal, chega e começa a se exhibir com seus brinquedos e ideias de brincadeiras para chamar a atenção das meninas. Elas, por sua vez, permanecem na caixa de areia brincando sem dar a atenção que ele tanto deseja.

Anton está feliz da vida. Anton tem um baldinho. Anton tem uma pá. Anton tem um carro grandão. Mas as meninas não olham.

Anton sabe fazer muitas coisas, conforme é descrito no livro: ele sabe pular alto, é forte, brinca no escorregador de olhos fechados, de barriga para baixo, e mesmo assim elas não o olham. Anton fica chateado e constrói uma casa, “a maior casa do mundo”, mas a casa cai e Anton chora. Então, somente quando o menino demonstra fragilidade e começa a chorar, elas o acolhem, oferecem um biscoito e o convidam para brincar².



Figura 2: Anton ganha atenção das meninas.

Logo chega outro menino, Lucas, e fica subentendido que a história se repetirá. As imagens do livro são claras, em tons pastéis, e o menino Anton está sempre de chapéu, de calça e camisa, segurando pazinha e baldinho de brincar na areia e um carrinho (brinquedo tradicionalmente masculino)³. É possível afirmar que essa representação, de certo modo, vai ao encontro do que se espera para um sujeito masculino.



Figura 3: representação tradicionalmente masculina.

Uma das meninas é representada de maneira não tão tradicional, de calça e cabelos curtos, com um grampo no cabelo, a outra menina de cabelos longos, mas amarrados e de vestido, representações bastante usuais⁴.



Figura 4: representações femininas.

Percebe-se que o livro retrata o comportamento feminino como sensível, maternal, pacato, pois enquanto as meninas brincam o tempo todo da mesma brincadeira, a figura masculina é representada pela criatividade, força, potencial, como se a fragilidade ou a demonstração de sentimentos masculina fosse algo inusitado, de acordo com Haslinger (apud NOVAKOWSKI, 2014, p. 31) “os estereótipos criados para definir o gênero feminino e o masculino fazem parte de um conceito histórico, construído culturalmente e tem modificações conforme o tempo, mas sempre vendo a mulher como submissa à virilidade do homem”.

Na última página do livro, encontra-se uma conclusão do autor que explica a diferença entre homens e mulheres e aponta para uma cisão nos modos conformados de situar, de modo binário, homens e mulheres:

Homens e mulheres são bem diferentes. Meninos e meninas também. Anton quer impressionar as meninas. Só que elas nem dão bola, porque não gostam de gente exibida. Mas, quando Anton mostra sua fragilidade, elas o tratam com carinho. É assim no tanque de areia. É assim no mundo todo.

Dessa forma, podemos pensar no quanto as representações de ser homem e mulher estão normatizadas, ainda que aqui sejam o caso de mostrar também algo que tensiona a apresentação mais recorrente do menino e o recoloca, também ele, no lugar de sensível e frágil. Pires (2009, p. 24) diz que

trabalhar com a ideia da construção social das mulheres enquanto sujeitos femininos, aos quais é atribuída uma série de características tidas como comuns a todas elas, ao mesmo tempo em que possibilita emancipar as mulheres dos mitos associados a sua natural feminilidade, encaminha para uma outra abordagem acerca do mundo masculino. Implica reconhecer, também, que muitas das características dos homens que o movimento das mulheres condenava, ou ainda condena, foram socialmente atribuídas aos representantes do gênero masculino, independentemente da vontade deles.

Outro livro que trata da fragilidade masculina como algo inusitado é *Meninos de Verdade*, que faz parte do PNBE 2014. Trata-se de um livro que recupera da questão do medo, a princípio, como exclusividade feminina e é ele que discutirei a seguir.

4.2 MENINOS DE VERDADE



Figura 5: Capa do livro “Meninos de verdade”.

É assim, com esta frase provocativa, que a autora Manuela Otten, apresenta a história: “Meninos de verdade, como a gente, não têm medo de nada! Afinal de contas não somos meninas...”.

Antes de ler o livro na íntegra, é possível pensar as representações do gênero feminino serão inferiorizadas. De um modo geral, pode-se afirmar que o texto inferioriza a representação feminina. No entanto, antes disso, são os pressupostos mais conservadores que servem de mote para toda a discussão da narrativa.



Figura 6: meninos criticam as meninas

A história acontece em cima de uma cama onde dois meninos conversam sobre as meninas⁶, na qual eles as criticam dizendo que são “sem graça”, que “passam o dia penteando bonecas”, que “dormem com bichinhos de pelúcia”, são “megamedrosas”, que “no escuro fazem xixi na camisola”. As ilustrações, por sua vez, sugerem que eles se divertem muito nessa conversa, rindo das meninas.

Em dado momento, no entanto, um deles fala em fantasmas, fazendo com que os dois sentissem medo. Logo, os meninos relatam um ao outro que precisam fazer xixi, mas buscam seus ursinhos e correm para o quarto da menina⁷. Ela, por sua vez, aparece dormindo tranquilamente no meio deles, enquanto eles estão de olhos arregalados, demonstrando muito medo, retratando a fragilidade dos meninos.



Figura 7: meninos buscam proteção de menina

De algum modo, ambos os livros (*Anton e as meninas* e *Meninos de verdade*) tomam como tema central a fragilidade masculina e tratam a demonstração de sentimentos como algo inusitado para os meninos. Ao retratar a fragilidade, no final da obra, vê-se a dinamização (por meio da ironia) de uma recorrente assertiva quanto ao que cabe aos meninos e às meninas⁸.

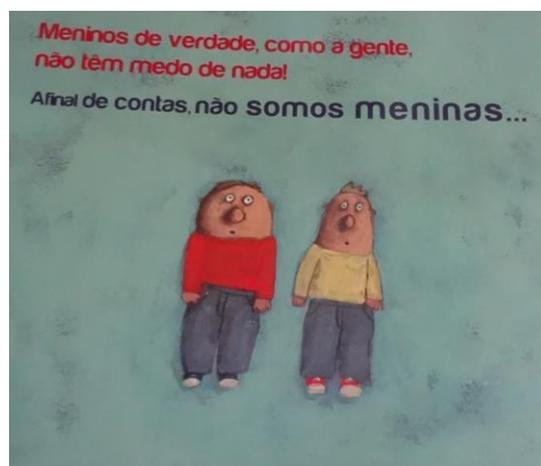


Figura 8: Ilustração final do livro

Dizendo de outra forma, as afirmações “afinal, não somos meninas” e “meninos *de verdade*” que o próprio título traz emergem aqui na contramão dos sentidos mais recorrentes e podem ser lidas como uma alternativa às práticas mais

comuns, quando fronteiras entre o específico do feminino e do masculino parecem não poder ser borradas – o que acaba por coincidir, muitas vezes, com a necessidade de negar este feminino para que o masculino se reforce. Guerra (2005, p. 100), neste sentido, afirma que “para os meninos toda e qualquer expressão relacionada à feminilidade deve ser apagada, rejeitada para não ser identificada como traço homossexual”.

Não se pode negar, no entanto, que há características decisivas nas ilustrações: os meninos sempre de calça e camisa, as meninas de trança, vestido e adereços no cabelo. Pereira (2010, p. 91) afirma, quanto a isso, que “o ser e estar no mundo pressupõe naturalmente viver como homem e mulher, menino e menina. A leitura que se faz dos corpos das crianças é que ele esteja de acordo com o gênero que representa o masculino ou feminino...”

Nestas histórias, temos situações que colocam em debate o modo como se normatizam as identidades masculinas e femininas. Percebe-se com clareza que os personagens creem e buscam seguir um padrão estabelecido para homens e mulheres ou para meninos e meninas: os homens (aparentemente) não têm medo – e se têm não representam, pois não são “como as mulheres”: elas sim são frágeis e medrosas.

Conforme Guizzo (2013, p.41)

Comporta-se de acordo com os padrões esperados em determinada cultura ou sociedade, como menino (sendo forte, viril, corajoso, etc.) ou como menina (sendo delicada, comportada, meiga, etc.) não é algo dado pela natureza, mas construído socialmente. Ao longo da vida aprendemos através daquilo que nos é apresentado em diferentes meios e instituições, a ser menino ou menina, homem ou mulher.

Refletir sobre estas representações presentes nos livros que também tensionam os comportamentos estereotipados de meninos e meninas, torna-se importante para manter esta discussão sobre as temáticas de gênero e sexualidade articuladas à infância.

4.3 ALÔ, MAMÃE! ALÔ, PAPAÍ!

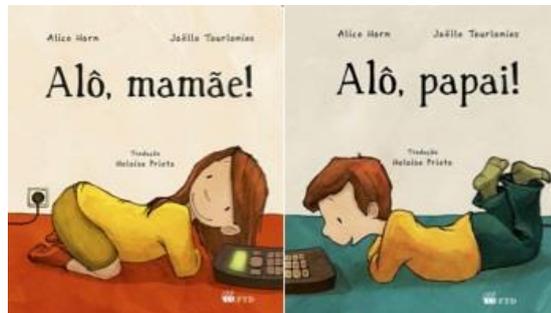


Figura 9: capa do livro “Alô, Mamãe! Alô, Papai!”

No livro *Alô, Mamãe! Alô, Papai!*⁹, de Alice Horn é narrada a conversa ao telefone da menina com a sua mãe, e do menino com o seu pai. Trata-se de dois livros, com ricas imagens, detalhadas por desenhos que retratam um mundo de fantasia que a mãe cria para a filha¹⁰ e o pai cria para o filho¹¹ enquanto conversam pelo telefone. Nestes textos, surgem criaturas e objetos diferentes: cão com chifres, avião com remos, trator com asas. As ilustrações são poéticas, pois remetem a um mundo fantástico, demonstrando como o adulto percebe a fantasia infantil e a utiliza para a aproximação com a criança por meio dessa demonstração afetiva. Pode-se dizer que as ilustrações “conversam” com o texto, pois o texto escrito é bem sucinto, de forma que essas imagens complementam a interpretação do leitor.

As duas histórias são bem interessantes e criativas, uma vez que a maioria das histórias voltadas para crianças apresentam modelos pré-concebidos de pai (óculos, barba, sisudez) e mãe (geralmente dona de casa, avental), adultos completamente diferentes das crianças, e estas apresentam pais mais afetuosos e com uma percepção diferenciada sobre o universo infantil.



Figura 10: mãe e filha brincam enquanto conversam ao telefone.



Figura 11: pai e filho brincam enquanto conversam ao telefone.

Em “*Alô, papai!*”, o Menino pede um presente ao pai e assim começa uma criativa conversa do filho com seu pai, que está no trabalho. Eles imaginam diferentes tipos de objetos, como um trator com asas, um avião com remo, um barco com rodas, um carro a vapor, entre outros. O menino, se divertindo, lembra ao pai que as ideias não são possíveis. O livro finaliza com a surpresa do papai chegando em casa, sendo ele o presente para o menino.

Nesse caso, observa-se a figura paterna do cuidador atencioso e presente, permitido uma representação de relação distante de estereótipos – ainda que a figura do pai seja apresentada com características de um determinado tipo de masculinidade, de óculos e cabelos curtos. A representação de paternidade traz a figura de um pai amoroso, diferente de muitas outras obras em que concede esta marca prioritariamente à mãe. O pai aqui demonstra uma característica responsável

e presente mesmo à distância, empenhado em aproveitar os momentos com seu filho: mesmo que seja pelo telefone, há sempre espaço para o jogo.

No entanto, é preciso dizer que, apesar da tentativa de mostrar o pai de maneira diferente do habitual, percebe-se que as imagens ainda trazem aspectos e objetos relacionados ao modelo masculino da sociedade em que vivemos¹²: o pai estimula a criatividade do menino utilizando recursos como caminhões, trens, aviões e animais. Em nenhum momento é retratada uma boneca ou outro brinquedo que se relacione com o modelo do que se entende por “feminino” – mais uma vez, fronteiras parecem não poder ser “borradas”.



Figura 12: estereótipos de objetos masculinos.

No livro “Alô, mamãe!”, a menina conversa com sua mãe, que está trabalhando. Também ao telefone as duas conversam sobre como ela retornará para casa após o trabalho, o livro não ilustra e não comenta onde a mãe trabalha.

As duas imaginam as possibilidades deste retorno: “Voando em uma nuvem particular?”, “Em um caminhão de bombeiros com velas voadoras?”, “Em um submarino, voando em uma vassoura...”. A mãe, por sua vez, inventa vários meios de transporte e, no final uma surpresa: a mamãe veio dirigindo e falando no viva-voz, surpreendendo a filha com sua chegada.

As imagens que marcam a feminilidade apresentam elementos comuns em todas: adereços, vestidos, salto alto, mas deixam em aberto questões de

sexualidade de ambos, pois nenhum dos dois aparece com um par, apesar de as duas histórias fazerem parte da mesma coleção.

Este livro ao apontar de um lado o Alô Mamãe! E do outro o Alô Papai! Traz um jogo de visualidade, de cada lado uma história. A obra retoma um jogo gráfico da Editora Caramelo cuja série era chamada de o outro lado da história onde em um mesmo livro de um lado a narrativa dos contos de fadas e do outro, ao virar o livro, a outra versão da história. Esse jogo de virar o livro do avesso mostra uma paternidade nova que é trazida na obra analisada “Alô Papai!”.

4.4 O VESTIDO LUMINOSO DA PRINCESA



Figura 13: capa do livro “O vestido Luminoso da Princesa”

Este é um livro que narra a história em estilo clássico de conto de fadas, com princesas, príncipes, bruxas, fadas, castelo e casamento¹³. É um livro que carrega muitas informações textuais, em prol do jogo de imagens característico das obras anteriores.

A princesa Samara já tinha um noivo, o príncipe Olaf. Portanto, pelo que narra a história, “ela não precisava mais se preocupar em procurar um noivo”. No entanto, a Princesa Udinéia sentia muita inveja, justamente por não ter um príncipe. Como marca dos contos de fadas tradicionais, o livro trata o casamento como determinante da felicidade feminina: “aos catorze anos, a princesa Samara, filha do rei da Zagrébia, estava feliz e satisfeita porque já tinha um noivo.” (p.4).

A obra indica que as princesas ficavam em seus castelos esperando um príncipe, mas existia uma dificuldade, pois muitos homens morriam nas guerras. Assim, as princesas precisavam se esforçar para encontrar um príncipe; caso não encontrassem, casavam-se com um conde, um duque, ou um barão, uma vez que ser solteira não era uma opção. Na história, é destacada a ansiedade das mulheres pelo casamento, como se fosse o “único” destino.

As princesas viviam à espera do príncipe de seus sonhos e enquanto esperam ele chegar aprendiam a bordar, cantar, dançar, a conversar e brincavam no jardim.

O livro traz uma representação da figura feminina competitiva, muito vaidosa, invejosa – também aqui bastante recorrente nos contos de fadas, balizados pelo relevo em que bem e mal se situam e são fortemente marcados:

- a invejosa princesa de Udinéia tentou por todos os meios impedir que eu dançasse com Olaf. Tinha medo de que o príncipe visse de perto meus olhos azuis... - Lindos! – A minha pele de seda... - Tão linda! (...).

Este livro retrata uma imposição já bastante arraigada da sociedade à mulher: a subordinação ao casamento. Hoje, ainda é possível perceber que as mulheres mais velhas, que optam por não casar são malvistas e até mesmo podem sofrer algum tipo de preconceito. Mesmo com o advento dos contraceptivos, numa época em que a mulher não precisa ser mãe, caso não queira, a maternidade ainda é imposta à mulher.

Para além desta questão de maternidade e da heteronormatividade (já que elas esperam, invariavelmente, por um homem), ainda percebe-se o estereótipo da mulher mimada e instável: as princesas são vaidosas e cada qual aspira a ser melhor e mais atraente que a outra. Aqui é possível se remeter a um pressuposto do

senso comum, segundo o qual a mulher se arruma para outra mulher, uma vez que sempre quer chamar mais atenção que a outra. A mulher é mostrada como invejosa, pois a segunda princesa quer encontrar um príncipe mesmo com a opção de casar com outros nobres, pois assim, não ficará em posição inferior à outra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa, nas quatro escolas em que visitei em Esteio: Escola de Educação Infantil Colorindo o Aprender, Escola de Ensino Fundamental Vitorina Fabre, Escola Estadual de Ensino Fundamental Ezequiel Nunes Filho, Escola de Educação Infantil Irmã Sibila Ana Burin e na Escola de Educação Infantil Jornalista Marione Machado Leite em Canoas na busca dos livros para análise, algo que se destacou e causou estranhamento foi em uma visita a biblioteca do Serviço Social da indústria- SESI, ter em seu acervo livros do programa que conforme informado foram recebidos por doação da comunidade, ainda que esta biblioteca não seja pública. O desconhecimento do Programa (PNBE), principalmente por parte das professoras. Em conversas informais com algumas destas profissionais, pude perceber que poucas conhecem o Programa. O único programa citado, em termos de captação de livros, foi a Fundação Itaú Social. Além disso, citou-se que há os livros que as escolas compram ou recebem como doações das famílias. A ausência de bibliotecas também me surpreendeu, tanto quanto a falta de cuidado com os livros do Programa dificultou o “garimpo” dos livros. Em 2006 Gládis Kaercher na sua tese de doutorado: “O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Biblioteca na Escola-1999”. Já discutia sobre o as Representações de gênero no PNBE, questões ainda hoje inquietantes, uma década depois este estudo se mantém relevante.

Neste trabalho, pretendi chamar a atenção sobre o potencial lúdico e pedagógico da literatura como ferramenta para se trabalhar as questões de gênero. Da mesma forma, tentei trazer, pelo menos no que diz respeito à escolha dos livros, a importância do acesso a diferentes narrativas e gêneros literários para o desenvolvimento da imaginação e criatividade das crianças no que concerne ao debate sobre os conceitos chave da pesquisa.

Sendo a escola um espaço de construção de saberes, entre eles das sexualidades humanas, reafirmo a importância da formação dos professores para que essas questões sejam trabalhadas com maior compreensão, para a superação de preconceitos, discriminação e intolerância que ocorrem na sociedade e também no próprio espaço escolar.

Para finalizar, desejo salientar que a literatura, como instrumento pedagógico e de formação de professores, possa construir uma visão mais humana, de modo que meninos e meninas possam se expressar e viver suas infâncias sem imposições de comportamentos, e com oportunidades mais amplas, menos limitadas para a construção de um mundo com mais igualdade entre os diferentes com respeito as individualidades.

“Da luta não me retiro.”

Fernando Anitelli

REFERÊNCIAS

(s.a.) Glossário CEALE- Termos de alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/> Acesso em 20/06/2016

(s.a) Geeks Fanfics. Blog. **Sexualidade e gênero- Luna**. 28 de março de 2016. Disponível em <http://geeksfanfics.blogspot.com.br/2016/03/sexualidades-genero-luna.html> Acesso em 10/05/2016

BECK, Dinah. Com que roupa eu vou? Consumo e erotização nos uniformes escolares infantis. In: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca; BECK, Dinah (org.). **Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação**. Canoas/RS, Ed. da ULBRA, 2013.

CIRINO, Darciene. **Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE: apropriação dos acervos para a formação de leitores no município de Ipameri-Goiás**. Dissertação- UFG. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, história e educação: construção e desconstrução**. Educação e Realidade. Gênero e Educação, Porto Alegre: v. 20, n. 2, p. 101-32, jul/dez. 1995

PAIVA, Jane e BEREMBLUM, Andréia. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) uma avaliação diagnóstica**. Revista Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 173-188, jan./abr. 2009

RAMOS, Josiane. **A construção do gênero e da sexualidade na literatura infantil**. Dissertação. UFP. Curitiba. 2008
Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF,1998. Vol.1.

ROSA, Russel T. D. da. **Ensino de Ciências na Educação Infantil**. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. P. da S. (orgs.). **EDUCAÇÃO INFANTIL: pra que te quero**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SEFTON, Ana Paula. **Pai não é de uso diário (?): paternidades na literatura infanto-juvenil**. Dissertação. UFRGS, 2006.

PIRES, Suyan. **Histórias de amor para sempre, histórias de amor para nunca mais...**: o amor romântico na literatura infantil. Tese. UFRGS, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1987.

GUIZZO, Bianca Salazar. **“Aquele negrão me chamou de leitão”**: representações e práticas de embelezamento na educação infantil. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

LOURO, Guacira. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*. n. 46, dez./2007, p. 201-218.

Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, Marta Julia; MEYER, Dagmar e WALDOW, Vera (Orgs.). *Gênero e Saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 7-18.

<https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUM121.pdf>

KAERCHER, Gládis E. P. da S. **“O mundo na caixa: gênero e raça no Programa nacional Biblioteca da Escola-1999”** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

ARGUELLO, Zandra E. A. **“Dialogando com crianças sobre gênero através da Literatura infantil”**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.