

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, SEXUALIDADE E RELAÇÕES DE  
GÊNERO**

**Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura  
infantil**

**Mestranda: Zandra Elisa Argüello Argüello**

**Orientadora: Jane Felipe de Souza**

**Porto Alegre, dezembro de 2005**

**Zandra Elisa Argüello Argüello**

**Dialogando com crianças sobre gênero através da Literatura Infantil**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Porto Alegre, dezembro de 2005**

## AGRADECIMENTOS

“Gracias a la vida que me ha dado tanto...” (Violeta Parra) <sup>1</sup>.

Gostaria, na verdade, de poder abraçar todas as pessoas que, de diversas formas, me ajudaram e me acompanharam nesta caminhada. Alguns/mas abrindo o caminho; outros/as iluminando-o; outros/as apenas fazendo-me companhia no silêncio; outros/as sendo o próprio caminho e outros/as transformando-se às vezes nas pernas que conduziam meu andar por essas trilhas de esforço e trabalho. Todo esse aprendizado foi tatuado com sofrimento e dor em alguns momentos, mas repleto de satisfação e alegria ao ver-me transpondo obstáculos e superando limites.

Falo de um caminho feito de prazer e criação, de solidão e de silêncio. Senda de uma andarilha só, sustentada por uma multidão: de professores e professoras, de colegas, de crianças, de seus pais e mães, de feministas, de escritoras e escritores, de autores e autoras dos quais bebi cada palavra e cada ensinamento das suas obras.

Mais do que um caminho que se leva a um lugar para lá ficar, na verdade, esta é uma viagem da qual eu volto desde já, com grandes saudades e com o grande desejo de continuar a aprofundar teorizações que certamente me permitem pensar a vida e agir no mundo de uma forma diferente. A todas essas pessoas, meus sinceros agradecimentos:

À Jane Felipe, minha orientadora, por seus ensinamentos, exigências e parceria;  
às professoras Maria Isabel Bujes e Rosa Hessel Silveira, pelas contribuições importantes que fizeram ao meu projeto de Mestrado;  
à Judite, Graciema, Bianca, Ana Paula, Alexandre, Suyan e Adriane, pelos seus comentários ao meu trabalho, pelas ricas discussões em seminários e práticas de pesquisa;  
à Dagmar e Guacira: duas professoras que me ensinaram muito;  
às crianças da turma do Jardim de 2004 da escola pesquisada e suas famílias, por terem participado com tanto entusiasmo da minha pesquisa;  
à Mariléa, por sua preciosa participação na contação de histórias e pelo seu engajamento no trabalho de pesquisa;

---

<sup>1</sup> **Las últimas composiciones de Violeta Parra**, 1966 [Chile: RCA Víctor CML- 2456] Acompañamientos instrumentales de Isabel y Angel Parra, junto Alberto Zapcan. Informações obtidas no site: <http://www.geocities.com/transiente/violetaparra.htm>.

à EneDir, por abrir as portas da sua escola, dando-me todo o apoio para a realização de um trabalho acadêmico;

à Paula por ter escaneado as ilustrações dos livros com os quais trabalhei na minha pesquisa para a elaboração de um CD Rom e por suas valiosas sugestões;

Ao Rodrigo pela produção final do CD Rom de histórias infantis “não sexistas” com as quais trabalhei;

à Luciana, por revisar meus textos, transcrevendo também as fitas gravadas na pesquisa de campo, além de me indicar bibliografia;

às escritoras e feministas que colaboraram com informações sobre a temática de gênero e literatura infantil, em especial a Graciela Beatriz Cabal e Adela Turin;

à minha família por ter me ajudado a conseguir meus “livros feministas”;

ao Ronald e à Camila, meus companheiros de vida, marido e filha, por terem se interessado por meu trabalho, por terem discutido nos almoços e jantares minhas temáticas, pela paciência e ajuda na revisão dos textos, pela existência de ambos, sendo os maiores incentivadores de tudo o que faço, pelo amor com que me acompanham pela vida;

ao PPGEDU/FACED/UFRGS pela qualidade do seu ensino e formação.

## SUMARIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>06</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>07</b>
<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>1. DAS VIVÊNCIAS QUE FORJARAM MEUS CAMINHOS.....</b>	<b>13</b>
1.1. DE MENINA A MULHER.....	14
1.2. ANGELITO DE MI GUARDA.....	23
1.3. IDENTIDADE E DIFERENÇA NAS RELAÇÕES DE GÊNERO.....	29
<b>2. DOS CAMINHOS DE UMA INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>41</b>
2.1. SITUANDO A ESCOLA E OS PARTICIPANTES.....	58
2.2. VAMOS TER HISTORINHA HOJE?.....	61
2.3. DOS PROCEDIMENTOS E FERRAMENTAS DA PESQUISA.....	62
<b>3. LINGUAGEM E LITERATURA: CRIANDO SIGNIFICADOS CULTURAIS.....</b>	<b>67</b>
3.1. O PAPEL PRODUTIVO DA LINGUAGEM.....	68
3.2. A LITERATURA: LINGUAGEM ENTRE LINGUAGENS.....	76
3.3. LITERATURA INFANTIL OU LITERATURA PARA A INFÂNCIA?.....	85
<b>4. DIALOGANDO COM CRIANÇAS.....</b>	<b>94</b>
4.1. MARCAS DO FEMININO E DO MASCULINO NAS BRINCADEIRAS.....	96
4.2. AS HISTÓRIAS SUSCITANDO OS DIÁLOGOS.....	115
4.3. ROMPENDO ALGUMAS FRONTEIRAS.....	146
<b>5. PORTOS DE CHEGADA (E DE PARTIDA).....</b>	<b>160</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>167</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>175</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>181</b>

## RESUMO

A partir das teorizações produzidas no campo dos Estudos Culturais e dos Estudos Feministas, utilizando algumas ferramentas da teoria de Michel Foucault, procurei subsídios para a realização desta pesquisa ancorada numa perspectiva Pós-Estruturalista. Busquei, neste estudo, compreender quais os significados de gênero que crianças de 4 a 6 anos de uma escola particular de educação infantil atribuíram a 11 histórias infantis não-sexistas, que nos seus textos problematizavam questões de gênero. Considerei também as brincadeiras e as manifestações das crianças em diferentes momentos da rotina pedagógica como textos a serem analisados, procurando perceber os discursos que circulam em práticas de objetivação/subjetivação que são acionadas no governo das populações infantis. Os resultados desta pesquisa mostraram-me a importância de trabalhos deste tipo para educadores infantis e para todas as pessoas implicadas na produção cultural de crianças, uma vez que nos fornece pistas interessantes sobre as representações que os sujeitos infantis possuem sobre identidades de gênero, relações de desigualdade, cruzamento de fronteiras e outras questões de gênero.

Palavras-chave: Identidade, Representação, Gênero e Literatura Infantil.

## **ABSTRACT**

This research, based on Cultural Studies as well as feminist theories and some tools of Michel Foucault theory, has subsidies based on post structuralist perspective. The aim of this research is to understand which gender meanings were attributed by private pre-school playgroup children to eleven non sexist literature for children, which talked over certain problematic matters. The analyzed texts were the children manifestation in distinct moments of their pedagogic routine and recreation in order to understand the speech that circulates in objective/subjective practices that activate in the government of children populations. The results of this research demonstrated the significance of studies like this one for child educators as well as people related to cultural production of children, because they illustrate interesting tips about representations that child subjects have about gender identities, inequality relationships, boundary intersections and other gender matters.

Key words: Representation, Identity, Gender and Literature for Children.

*As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras. (Larrosa, 2002, p. 21).*



## APRESENTAÇÃO

Esta Dissertação de Mestrado é fruto de um trabalho realizado com crianças de 4 a 6 anos, em uma turma de Jardim B de uma escola particular, de classe média, localizada no Bairro Bom Fim em Porto Alegre.

Utilizando obras da literatura infantil contemporânea, estabeleci um diálogo com essas crianças sobre questões de gênero. Esse diálogo foi possibilitado pelas histórias infantis chamadas de “não sexistas”, visto que foram escritas com a intenção de não reproduzir mensagens sexistas ou binárias. A escolha das histórias obedeceu aos seguintes critérios: contos que problematizassem alguma questão relativa a gênero; que não tivessem sido escritas de uma forma moralizadora, porém, conservando seu senso estético; que possuíssem uma estrutura narrativa adequada e uma imagética e temática atrativas para crianças de 4 a 6 anos.

Minha intenção como pesquisadora foi utilizar as falas das crianças como materiais de análise que me permitisse observar as representações de gênero que esse grupo de crianças possuía. Também procurei investigar como as crianças se posicionavam frente às questões de gênero que as histórias problematizavam.

De Julho a Dezembro de 2004 acompanhei o cotidiano dessas crianças e a apresentação das histórias passou a compor uma parte importante da rotina dessa turma. Com um gravador, os livros de histórias e com a parceria da professora da turma, consegui dialogar com as crianças sobre questões de gênero através da literatura infantil.

No capítulo um, **Das vivências que forjaram meus caminhos**, teço os fios que unem momentos das minhas vivências pessoais e profissionais e que guiaram meus passos ao encontro de interesses acadêmicos sobre as questões de gênero. No item **De**

**menina a mulher**, relato as transformações acontecidas na minha vida desde o colegial até a época em que me engajei na revolução sandinista e mostro como essas vivências operaram transformações importantes na minha identidade e na compreensão das relações que são estabelecidas entre homens e mulheres. Em **Angelito de mi guarda...** resgato das minhas memórias os meus contatos com a literatura infantil; e finalmente em **Identidade e diferença nas relações de gênero**, mostro como meu encantamento pela literatura infantil uniu-se às minhas experiências profissionais para definir meu foco de pesquisa. O fato de ser coordenadora de escolas infantis me impulsionou a realizar um trabalho de participação com crianças, por meio da literatura infantil para conhecer e problematizar suas representações de gênero. Incidir, embora que minimamente, nas correlações de força que pautam o controle das identidades e diferenças significa entender os movimentos de luta pelas identidades (entre elas a de gênero), como de grande importância política. Por essa razão, entrecruzo essas vivências com teorizações sobre identidades, diferença e gênero.

No capítulo dois, **Dos caminhos de uma investigação**, detenho-me em relatar os passos que foram seguidos para envergar o trabalho de pesquisa. Procedo **Situando os participantes** para que o/a leitor/a possa localizar-se no contexto material em que a investigação ocorreu. As relações e vínculos com as crianças e o meu trabalho foram se aprofundando com o passar do tempo, e o gosto das crianças pelas histórias e pelo trabalho com elas desenvolvido ficava manifesto quando, ao chegar, elas me perguntavam: **“Vamos ter historinha hoje?”**; aqui apresento um breve resumo das onze histórias trabalhadas. Na parte que chamei **Dos procedimentos e ferramentas da pesquisa**, estruturei uma teorização que serviu de amparo para as escolhas que fiz, para as perguntas que formulei e para a seleção das teorias a que me filiei. Neste capítulo

procuro deixar o/a leitor/a bem informado sobre em que consistiu o trabalho de minha pesquisa.

No capítulo três, **Linguagem e Literatura: criando significados culturais**, dedico-me a fazer um entrecruzamento com as teorizações de linguagem e literatura. **O papel produtivo da linguagem** mostra, através de diversos autores, que a linguagem nos constitui, por isso **A Literatura: linguagem entre linguagens** indica com clareza o caráter contingente dessas categorias. A linguagem produz e é produzida; a literatura como uma forma que essa linguagem adota é um artefato cultural que veicula discursos e ajuda a constituir representações, significados e identidades, expressando relações de poder. Em **Literatura Infantil ou literatura para a infância?** procuro discutir essa falsa dicotomia. Na literatura infantil podemos encontrar refletidos valores que os discursos veiculam; na história do seu surgimento podemos ver o quanto o seu conceito é contingente e histórico.

O capítulo quatro, intitulado **Dialogando com crianças**, mostra o resultado do trabalho de pesquisa e a seleção das falas e as observações das crianças “colhidas” em campo; material que foi analisado e organizado em três categorias. Denominei a primeira categorização de: **Marcas do Feminino e do Masculino nas brincadeiras**, para aprofundar como as crianças mostravam o jeito que elas manifestavam/percebiam as suas próprias identidades de gênero e as identidades do outro gênero. De quais marcas de gênero as crianças eram portadoras? Quais as marcas que elas visibilizavam a partir das manifestações em diferentes momentos da rotina escolar? Na segunda categorização chamada por mim de **Histórias suscitando diálogos**, realizo análise das falas das crianças frente aos argumentos e situações que os contos apresentam, detendo meu olhar sobre questões de gênero. Em **Rompendo algumas fronteiras**, observei quais comportamentos das crianças atravessavam as fronteiras de gênero e o que

acontecia com elas nessas situações. Igualmente, analiso como as crianças percebem esses movimentos de *borderwork* (atravessamento de fronteiras de gênero), que são apresentados em algumas das histórias trabalhadas. Esta categorização me permitiu também explorar os posicionamentos das crianças frente àquelas histórias que mostravam rupturas na hegemonia de representações demarcadoras de territórios e delimitações para os gêneros.

## 1. Das vivências que forjaram meus caminhos

**“Tenho sido duas mulheres e tenho vivido duas vidas. Uma das minhas mulheres queria fazer tudo conforme os códigos clássicos da feminilidade: casar, ter filhos, ser complacente, dócil e materna. A outra ensejava os privilégios masculinos: independência, valer-se por si, ter vida pública, mobilidade, amantes” (Gioconda Belli, 2001, p. 12).<sup>2</sup>**

---

<sup>2</sup> Tradução minha, texto original: “He sido dos mujeres y he vivido dos vidas. Una de mis mujeres quería hacerlo todo según los anales clásicos de la feminidad: casarse, tener hijos, ser complaciente, dócil y nutricia. La otra quería los privilegios masculinos: independencia, valerse por si misma, tener vida pública, movilidad, amantes” (BELLI, 2001, p.12).

## **1. Das vivências que forjaram meus caminhos**

**Neste capítulo recorto fragmentos das vivências que foram decisivas na formação e transformação das minhas representações e da minha própria identidade de gênero. Uno a essas vivências as lembranças dos meus primeiros contatos com a literatura infantil, assim como as experiências que adquiri como coordenadora pedagógica de educação infantil, levando-me a colocar as questões de gênero como relevantes à educação.**

---

### **1.1. De menina a mulher**

Vejo-me vestindo o uniforme de saia xadrez de pregas, blusa branca com o emblema do colégio, meias imaculadamente brancas até o joelho; sapatos branco e azul e uma boina preta presa a um alfinete na cintura. Sim, eu adorava o uniforme do meu colégio e o próprio colégio; participava do coral e cantava em todas as missas, escrevia para o jornal, pertencia ao time de vôlei e estava envolvida em toda e qualquer atividade social organizada pelas freiras, tais como: dar aulas de catecismo, fazer trabalho voluntário em escolas para crianças portadoras de necessidades especiais, cantar nos asilos e comemorar nossos aniversários nos hospitais infantis. Amava tanto meu colégio que numa época, cheguei a pensar que a felicidade completa estava naquela reclusão total e que, talvez, algum dia eu me tornaria freira também.

A educação, que nesse colégio eu recebera, perfilou minha identidade de gênero dentro daquele modelo tido como o ideal da “condição feminina”. E assim, nos anos em que cursei minha educação escolar, subjetivei-me com muito orgulho – como uma boa aluna e uma boa filha. Aprendi a disciplinar meu corpo e a desenvolver habilidades próprias da nossa posição de “menina bem educada”. Aprendi a ser menina e moça dentro dos cânones da “boa educação”.

Guacira Lopes Louro (1995) explica como as escolas femininas dedicavam-se a desenvolver nas alunas aquelas habilidades tidas como “próprias” da sua “condição” de gênero. Ao ler a tese de doutorado de Jane Felipe (2000) pude perceber o quanto a educação das meninas as confinava ao mundo privado e o quanto os manuais educativos da época, com caráter normativo e prescritivo, pautavam os comportamentos que seriam considerados ideais para as meninas. Talvez seja possível pensar o quanto a educação das mulheres ganhou uma universalidade e uma naturalização. Isso permitiu que, em distintas épocas e em diferentes sociedades, as mulheres pudessem ser constituídas dentro de valores muito semelhantes, já que posso reconhecer, nas pesquisas e teorizações dessas autoras, traços da minha própria educação.

Embora os tempos tenham mudado e os discursos sobre as identidades de gênero também, é possível encontrar semelhanças nas descrições de feministas e autoras como Felipe (2000), Graciela Beatriz Cabal (1998) e Louro (1995) em relação a como a educação ministrada pela escola, pelos manuais e pelos livros didáticos, bem como pela literatura “consumida” dentro das escolas mantinha a função de pautar, ensinar e prescrever o comportamento “essencialmente feminino” em contraposição ao comportamento também “naturalmente masculino”. Essas autoras irão nos mostrar como a educação de meninos e meninas era altamente prescritiva, existindo uma centralidade no desenvolvimento das identidades pautadas pelo binarismo masculino-feminino.

Louro (1995, p. 57) observa que a escola teve e ainda tem a função de produzir as pedagogias da mulher, separando as mulheres dos homens e diferenciando as formas como deveriam ser educadas, produzindo e reproduzindo essas diferenciações através de variados recursos, como “...organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos,

avaliações”, os quais, segundo a autora, “iriam, explícita ou implicitamente, ‘garantir’ – e também produzir – as diferenças entre os sujeitos”.

Meu colégio era exclusivamente feminino e durante muitas décadas seu principal objetivo era educar meninas dentro dos ideais de comportamento da época. O próprio uniforme era uma indumentária que falava sobre recato, pudor e religiosidade, características indispensáveis para constituir de forma eficiente os traços do feminino.

Algumas aulas como ponto cruz, bordados, ainda faziam parte do currículo na minha época escolar. Poucos professores homens lecionavam no meu colégio e nossa educação, poder-se-ia dizer, era de mulheres para formar futuras mulheres.

Na família, as marcas de um binarismo eram mais ainda fortes; o filho homem foi o último a nascer e foi muito esperado, já que se pensava que sem um filho homem, uma família não estaria totalmente completa. Sua origem quanto sujeito do sexo masculino garantiu ao meu irmão prerrogativas e direitos negados às filhas mulheres, pois ele foi preparado para ser aquele que deveria acompanhar meu pai nas “atividades masculinas”, tornando-se o seu companheiro, o seu sucessor, o seu parceiro de todas as horas. Havendo assim, uma distinção muito grande em relação aos preceitos e as formas pelas quais as quatro filhas mulheres foram educadas, em contraposição àqueles que pautaram a educação do meu irmão, pois desde cedo ele aprendeu a manipular armas e a sair em caçadas com meu pai. Alguns de seus brinquedos foram facas campeiras, espingardas de pressão, revólver, espadas e uma verdadeira frota de carros e caminhões. Lembro-me muito bem deles, já que, embora eu tivesse bonecas com suas roupas, carrinhos e mobiliários, os brinquedos do meu irmão também me seduziam.

Um orgulho muito grande marcou seu ingresso na família; com isso, desde cedo lhe foram conferidas condições diferenciadas. Poderia falar de várias, mas creio que uma em especial ilustra muito bem as diferenças que pautaram a educação “masculina”



da “feminina” no seio de minha família: meu irmão, desde muito jovem, dialogava com tranqüilidade sobre sua sexualidade com meu pai, tema absolutamente proibido para as filhas mulheres.

Tais diferenciações e privilégios em torno dos gêneros estavam na base de práticas culturais que os produziam como “naturais”, cultivando uma conseqüente aceitação de que a “condição masculina”, além de ser diferente da “condição feminina”, compreendia elementos de valor que a posicionava de forma hierarquicamente superior. Nessa ordem familiar, fui me constituindo como menina/moça/mulher. Outras instituições sociais iriam delinear com bastante precisão os contornos dessa identidade.

Se em 19 de Julho de 1979 eu não estivesse com 18 anos, o meu destino certamente teria sido igual ao das minhas três irmãs mais velhas, que saíram de casa para se casar. Eu queria estudar psicologia, mas essa faculdade era oferecida somente na capital e eu morava numa cidade a 90 km. de Manágua. O país vivia um clima de insurreição: a guerra que vinha acontecendo a muitos anos nas montanhas da Nicarágua e que era chamada de Guerra Popular Prolongada (GPP) estava deixando de ser prolongada<sup>3</sup> e havia baixado das montanhas para entrar nas cidades. Vivíamos dias muito incertos e inseguros<sup>4</sup>, com notícias de cidades que eram tomadas pelos “muchachos” (garotos), como eram chamados os combatentes da Frente Sandinista contra a ditadura militar, com ações violentas como a tomada do congresso e o assalto à

---

<sup>3</sup> A GPP, como foi conhecida a guerra popular prolongada, tinha como objetivo a formação de guerrilheiros nas montanhas da Nicarágua e acumulação de forças para atingir o exército de Somoza através de ataques armados nessa zona do país. Nas montanhas se formavam quadros militares e políticos, se politizava a população campesina e se fazia crescer um partido armado. Entretanto, nos últimos anos antes do triunfo da Revolução Sandinista, surgiu um grupo chamado de “Terceiristas” que organizaram greves nacionais, tomadas de universidades, ações armadas nas cidades, além da própria organização da população civil urbana. Esse movimento cresceu numa conjuntura de unidade nacional contra a ditadura de repúdio dos países e organismos internacionais ao regime de Somoza.

<sup>4</sup> Durante mais de 40 anos a Nicarágua viveu sob a ditadura militar da família Somoza. Na década de sessenta surgiu um movimento armado, clandestino, de esquerda, que durante anos dedicou-se a formar um partido de massa, combater nas montanhas da Nicarágua a guarda de Somoza e a fazer surgir forças políticas e ideológicas para derrotar o governo somocista pela via de uma insurreição popular. Sua culminância se deu em 19 de Julho de 1979, quando o partido da Frente Sandinista de Libertação Nacional tomou o poder e empreendeu um governo de caráter popular.

casa de um alto funcionário do governo que oferecia uma festa ao embaixador americano. A cada dia havia notícias de pessoas sendo presas, torturadas ou “desaparecidas”. No dia-a-dia emudecíamos quando víamos passar os famosos camburões da guarda somocista. O sangue gelava, as bocas silenciavam, as crianças paravam de brincar, ninguém mais conversava e todo mundo corria para as suas casas trancando as portas. Às vezes, durante as madrugadas, numerosos disparos ou ruidosos estrondos nos acordavam, deixando um zumbido ensurdecedor e agudo que tomava conta das ruas, das casas, enfim, de toda cidade.

Dado esse clima, meus pais não permitiram que saísse da minha cidade e, assim, cursei o primeiro ano universitário em León, cidade onde nasci. Muitas foram as vezes em que, em plena aula, alguém avisava que os soldados da guarda somocista estavam invadindo a universidade: corríamos e nos trancávamos em banheiros ou então, nos refugiávamos em casas vizinhas para, então, sentir o gás lacrimogêneo das bombas de efeito moral. Saíamos com o rosto ardendo, procurando um pouco de água.

Mas, naqueles momentos eu ainda não havia me engajado nesses movimentos. Sobre os degraus seguros da sala da minha casa, eu assistia às passeatas que clamavam pela liberdade dos presos políticos, pelo fim das torturas e da ditadura militar somocista. Aqueles eram para mim acontecimentos que eu participava como uma mera espectadora – mal sabia que em pouco tempo me tornaria *uma deles*.

Notícias vindas de todo o país anunciavam que os sandinistas avançavam. Somoza e seu exército perdiam terreno: após a morte brutal de um jornalista americano e a veiculação na mídia americana de tal fato, o governo dos Estados Unidos retirou oficialmente seu apoio a Somoza, levando-o a fugir do país em 17 de Julho de 1979. A Direção Nacional da Frente Sandinista deu a ordem da *Ofensiva Final* que culminou na tomada do país. Numa tarde de 19 de Julho de 1979, saímos às ruas ao encontro de uns

homens barbudos vestidos de militares com as botas cheias de barro, que desfilavam triunfantes apertando as mãos e chamando-nos de *companheiros e companheiras*. Assim, começou um outro capítulo de minha vida<sup>5</sup>. Finalmente com o triunfo da Revolução, a saída de Somoza da Nicarágua e a rendição da guarda, as coisas no país começaram a ficar mais tranqüilas para se pensar na construção de uma nova ordem.

Meus pais me levaram a capital, Manágua, onde iria estudar psicologia. Deixaram-me na casa de uma senhora amiga deles. Os primeiros meses foram de estranhamento e de muita curiosidade na tentativa de entender tudo o que estava acontecendo. Aos poucos, comecei a participar das passeatas contra o imperialismo, pela paz, pelas transformações sociais. Os festivais de músicas com a nova canção latino-americana, que cantava para um povo oprimido que queria liberdade, foram me vinculando a essa causa e quando percebi, estava engajada na Juventude Sandinista na minha universidade. Nas aulas de Economia Política e Marxismo Histórico e Dialético, aprendi a entender porque meu país tinha tantas diferenças sociais e porque teve uma ditadura militar por mais de 40 anos. Estudei e debati a permanente intervenção norte-americana em todos os setores da vida nicaragüense: na política, na economia e na área militar.

Nas nossas discussões de base na Juventude, comecei a conhecer a história da Frente Sandinista e seu programa ideológico, dessa maneira meu discurso e pensamento tornaram-se antiimperialistas, clamavam por justiça social, autodeterminação e cada vez mais me distanciava daqueles preceitos aprendidos no colégio de freiras.

Ainda na universidade, participei das brigadas que foram ao ocidente (região compreendida pelos departamentos de Chinandega e León, dedicada ao monocultivo de

---

<sup>5</sup> Para melhor visibilidade das condições que possibilitaram as mudanças acontecidas nas minhas concepções e representações de gênero, fragmentei o relato das minhas vivências, enfatizando os momentos em que a educação escolarizada e a cultura familiar me constituíram como uma “menina” e os tempos “roji-negros” (da Revolução Sandinista) que me formaram como “mulher” e foi inspirada nessas conjunturas que pensei no título “de menina a mulher”.

algodão para exportação) para colher algodão, trabalho braçal muito extenuante que me permitiu aprender na pele o que significava a tão falada exploração da classe camponesa.

Quando fui trabalhar no Ministério da Agricultura e Reforma Agrária, fui escolhida para chefiar uma brigada de 200 funcionários até as fazendas do norte do país para colher café<sup>6</sup>. A essas alturas, meu uniforme era verde-oliva, deixando para trás toda e qualquer “condição feminina” de recato, submissão e obediência. Passei a comandar, dirigir e ser exemplo de uma brigada que acordava às 6 da manhã e passava os dias nas trilhas do café. Quando voltamos à cidade participei de um treinamento militar, pois havia a ameaça de uma invasão americana na Nicarágua. Dessa maneira, aprendi a armar e desarmar fuzis, a atirar granadas e, por mais que tenha me esforçado, não consegui me sair bem nos exercícios de infantaria. Acabei me inscrevendo como voluntária no serviço militar patriótico, pois entendia que o maior dever que tinha, naquele momento, era o de defender minha pátria, a Revolução e suas conquistas, mas não fui chamada, pois as mobilizações militares eram principalmente masculinas.

A essa altura, ser mulher, para mim, tinha muitos e novos significados. As mulheres guerrilheiras, as mulheres mártires, as mulheres que lutavam pela sua sobrevivência cotidiana, as mulheres em destaque político e militar, as mulheres escritoras, as mulheres artistas e as mulheres anônimas, todas elas tornaram-se meus novos paradigmas.

Comecei a entender que ser mulher não era apenas sair de casa para formar um lar; comecei a enxergar as mulheres silenciosas do povo na sua luta heróica pela

---

<sup>6</sup> As exportações de café e algodão foram durante muitos anos os grandes sustentáculos da economia nicaragüense. Nos anos posteriores ao triunfo revolucionário em que o país passou a sofrer uma guerra de parte das forças que queriam desestabilizar o avanço do governo da Frente Sandinista, houve falta de mão-de-obra para a colheita desses dois importantes ouros da economia. Formaram-se brigadas nacionais e internacionais de pessoas das mais diversas origens: intelectuais, trabalhadores/as, estudantes, militantes de partidos políticos etc., que participaram das colheitas de café e algodão para dar seu aporte solidário à sociedade nicaragüense daqueles tempos.

sobrevivência e a dos seus; ouvi mulheres falando na dor de perder três ou quatro filhos na guerra, mas com esperança de viver tempos de liberdade; soube de mulheres torturadas que não entregaram seus companheiros; vi mulheres ocupar espaços importantes: intelectuais, militares, dirigentes no novo governo; e tudo isso, mesmo sem eu perceber, foi mudando minhas representações de gênero e foi forjando minha identidade dentro de novos nortes.

Não quero dizer que a revolução que meu país viveu “solucionou” os problemas de gênero, ou que a sociedade alcançou a equidade, mas todos esses movimentos permitiram a circulação de novas representações de masculino e feminino, embora nunca se tenha teorizado sobre isso na Nicarágua.

No meu dia-a-dia realizei tarefas revolucionárias que demandavam o abandono das posições de sujeito em que o feminino fora colocado tradicionalmente. Assim, me vi protagonista de movimentos, como o da Cruzada Nacional de Alfabetização, em que jovens partiam para todos os cantos do país com o propósito de ensinar a ler e a escrever; o das Brigadas de cortes de café e algodão; o da formação da Milícias Populares em que todos/as, de forma voluntária, recebiam treinamento militar. Particpei também do Movimento Alunos Ajudantes em que estudantes eram selecionados/as e formados/as para dar aulas na Universidade a fim de ajudar a suprir a falta de professores, já que muitos/as foram chamados para cobrir áreas estratégicas do novo governo.

Esses tempos foram muito enriquecedores, muito educativos e de muito desapego; foram tempos de descobertas, de construções, de muitas vivências que rompiam com um passado, onde todos os princípios nele aprendidos foram postos em questão.

Depois daqueles dias nunca mais pude ser a colegial de saia de pregas.

Não cabe aqui aprofundar as análises sobre os acontecimentos que levaram ao desaparecimento das transformações ocorridas nos anos do governo sandinista, apenas quero mostrar como as marcas desses tempos foram decisivas para que hoje, como mulher, possa me situar na posição de compromisso com as lutas em torno da identidade e das questões de gênero, entendendo essa luta como legítima e politicamente relevante.

A vivência desses novos tempos trouxe mudanças nas minhas representações de gênero. A partir dessa época, tornei-me ativista da vida, rompi com limitações impostas a minha “condição” de mulher e impregnei minha alma de sentimentos que nunca mais abandonei, os quais marcam até hoje as coisas que faço na vida. A paixão, a indignação, a busca da transgressão, a inconformidade são elementos emprestados daquela época, sem os quais seria para mim impossível entender como são importantes as relações de poder que estão intrínsecas nas produções das identidades de gênero.

Meu desejo é mostrar como esses diferentes momentos do meu andar foram oportunizando situações de construção e desconstrução de valores éticos, políticos e identitários, devido não somente às novas posições em que as mulheres se colocavam na sociedade, mas principalmente devido as minhas vivências enquanto sujeito social e cultural.

Gostaria ainda de pontuar que em todo esse processo, outras mulheres influenciaram meu pensamento com a magia das suas palavras – escritoras que criaram livros em que as mulheres eram as personagens, a trama, a alma. Desde pequena, adorava ouvir histórias, passando horas debruçada sobre livros diversos. Mais tarde, conheci e apaixonei-me pela literatura latino-americana, principalmente pelas obras de escritoras como Isabel Allende, Marcela Serrano, Gioconda Belli. Os seus romances e biografias colocavam as mulheres em patamares de destaque; suas histórias tornavam

visíveis e revelavam as vidas ficcionais ou verdadeiras de muitas mulheres latino-americanas. Para mim, é impossível deixar de mencioná-las, pois suas obras também me inspiraram e impulsionaram a olhar as identidades das mulheres a partir de novas perspectivas.

## 1.2. “*Angelito de mi guarda...*”

**“No conjuro da palavra é necessário criar toda uma paisagem. As escamas do dragão, a penumbra do castelo, o vôo da fada, a cabeça da bruxa, as botas cem léguas e o magnífico chapéu de um gato que fala. Nada está dado, tudo é possível, nascente, e tudo - eis aqui o mais importante – é nosso” (ROBLETO, 2000) <sup>7</sup>**

Escolhi a literatura infantil para dialogar com as crianças não somente pelo fato de ser essa uma linguagem que permite chegar até o imaginário infantil, ou porque ela é um discurso produtivo que ajuda a gerar representações de identidades e relações de poder entre os gêneros, mas, também, porque as minhas vivências com essa literatura foram tão profundas, que ela é para mim, um objeto de paixão.

Meus primeiros contatos com a literatura constituíram-se, na verdade, percursos da minha própria infância. As primeiras canções de ninar: *dormite mi niño, corazón de ayote si no te dormís te come el coyote*<sup>8</sup>; as primeiras orações: *angelito de mi guarda*,

---

<sup>7</sup> “Al conjuro de la palabra es preciso crear todo un paisaje. Las escamas del dragón, la penumbra del castillo, el vuelo del hada y el cucurucho de la bruja, las botas que devoran leguas y el magnífico sombrero de un gato que habla. Nada está dado, todo es posible, naciente, y todo - he aquí lo más importante – es nuestro”. (Eliseo Diego, poeta cubano, citado em ROBLETO, 2000).

<sup>8</sup> Nesta parte da escrita da dissertação muitos dos fragmentos das obras ou as próprias obras às que farei referência ficarão no idioma de origem (Espanhol). Optei por não traduzi-las por dois motivos: o primeiro, de caráter técnico, porque para traduzir uma poesia, por exemplo, teria que praticamente criar uma outra poesia, que se assemelhasse ao significado daquela de origem, tornando-se um trabalho com um alto grau de dificuldade. O outro motivo, de ordem emocional, pois ao inserir nesta escrita parte daqueles encontros com a Literatura Infantil que me constituíram numa apaixonada por este gênero, sinto que lhes devo fidelidade absoluta, pois qualquer traço que não o primeiro, o original, transformaria o sentido e o sentir dessas vivências literárias. Em consulta a Professora Dra. Rosa Maria Hessel Silveira, ela me sugeriu o mesmo, pois já tinha visto em várias publicações, alguns textos literários deixados no idioma original, principalmente em espanhol por ser tão próximo do português e pelas complexidades que acarretam a tradução deste tipo de produções.

*dulce compañía, no me desampares ni de noche ni de día*<sup>9</sup>; as primeiras canções: *el patito chiquito no quiere ir al mar, porque en el agua salada no puede nadar* são manifestações que entraram na minha vida num tempo que transcorria entre os corredores da casa colonial dos meus pais e as ruas do meu bairro - cenário favorito de encontros com amigos/as.

Na Nicarágua da minha infância, contar histórias era uma prática cultural em que adultos iniciavam as crianças no conhecimento do mundo por meio da palavra. Lembro que as empregadas da casa dos meus pais povoaram minha imaginação com lendas sobre padres sem cabeça; carroças carregando almas penadas; mulheres que se transformavam em cães do demônio; mulheres vestidas de branco que passeavam pelos jardins das casas senhoriais espanholas, sim, porque toda casa colonial que se prezasse, tinha que ter uma aparição vestida de branco que perambulava pelas noites de lua cheia por esses cenários que foram seus em vida.

Lembro das noites em que minha vizinha, dona Chepita, uma velha professora, generosamente me contava muitas histórias. Ela morava numa antiga escola que ficava em frente a minha casa; à noite, sentada na sua cadeira de balanço, recebia a visita de algumas crianças do bairro e entre elas eu, é claro! Nós a procurávamos ávidas por escutar as muitas histórias que ela sabia contar. Embalada pela cadência do movimento da sua cadeira, iniciava fantásticos contos que quase nunca terminavam, pois antes do fim ela fechava os olhos mergulhados num sono reparador.

Este era um tempo de oralidade, jovens juntavam-se para passar as noites contando piadas; recitando versos curtos (*una vieja seca seca, com un viejo se casó y el viejo seco seco, seco seco se quedó*), fazendo concursos de adivinhações (*Quién es que camina y lleva su rancho encima? El caracol*). Vizinhos reuniam-se nas portas de suas

---

<sup>9</sup> Por sugestão de minha orientadora, o título desta seção é parte de uma oração ensinada por minha mãe quando eu ainda era bem pequena. Esta é uma forma de homenagear esse passado que me traz tantas lembranças.



casas e desses encontros surgiam relatos da infância e juventude dos mais velhos e a minha lembrança mais clara é quando minhas irmãs, meu irmão e eu nos deitávamos na cama dos meus pais, para que meu pai nos contasse histórias ou nos lesse poesias, das quais a minha preferida era: *El seminarista de los ojos negros* de Miguel Ramos Carrión, poeta espanhol do século XIX<sup>10</sup>:

#### *EL SEMINARISTA DE LOS OJOS NEGROS*

*I*

*Desde la ventana de un casucho viejo  
abierta en verano, cerrada en invierno por  
vidrios verdosos y plomos espesos,  
una salmantina de rubio cabello  
y ojos que parecen pedazos de cielo,  
mientras la costura mezcla con el rezo,  
ve todas las tardes pasar en silencio  
los seminaristas que van de paseo.*

*Baja la cabeza, sin erguir el cuerpo,  
marchan en dos filas pausados y austeros,  
sin más nota alegre sobre el traje negro,  
que la beca roja que ciñe su cuello  
y que por la espalda casi roza el suelo.*

*II*

*Un seminarista, entre todos ellos,  
marcha siempre erguido, con aire resuelto.  
La negra sotana dibuja su cuerpo  
gallardo y airoso, flexible y esbelto.  
El solo a hurtadillas y con el recelo  
de que sus miradas observen los clérigos,  
desde que en la calle vislumbra a los lejos  
a la salmantina de rubio cabello,  
la mira muy fijo, con mirar intenso.*

*Y siempre que pasa le deja el recuerdo  
de aquella mirada de sus ojos negros.*

*III*

*Monótono y tardo va pasando el tiempo  
y muere el estio y el otoño luego,  
y vienen las tardes plomizas de invierno.*

*Desde la ventana del casucho viejo  
siempre sola y triste rezando y cosiendo,*

---

<sup>10</sup> Este poema foi enviado pelo meu pai, manuscrito por ele e não possuo a sua referência bibliográfica. Miguel Ramos Carrión, filho de advogado, nasceu em Zamora em 1845. Inicialmente seguiu carreira militar e depois de bem sucedida vida de soldado trabalhou como editor de revista, jornalista, novelista, poeta e escritor de teatro. Alcançou fama, em sua época por vários países da Europa, morreu em Madri em 10 de Agosto de 1915. Para maiores informações consultar o site: <http://www.zarzuela.net/writ/carrion.htm#top>

*la tal salmantina de rubio cabello  
ve todas las tardes pasar en silencio  
los seminaristas que van de paseo.  
Pero no ve a todos; ve solo a uno de ellos,  
su seminarista de los ojos negros.*

#### *IV*

*Cada vez que pasa gallardo y esbelto,  
observa la niña que pide aquel cuerpo  
en vez de sotana, marciales arreos.  
Cuando en ella fija sus ojos abiertos  
con vivas y audaces miradas de fuego,  
parece decirle: - Te quiero! te quiero!,  
yo no he de ser cura, yo no puedo serlo!  
Si yo no soy tuyo me muero, me muero!  
A la niña entonces se le oprime el pecho,  
la labor suspende, y olvida los rezos,  
y ya vive sólo en su pensamiento  
el seminarista de los ojos negros.*

#### *V*

*En una lluviosa mañana de invierno  
la niña que alegre saltaba del lecho,  
oyó tristes cánticos y fúnebres rezos:  
por la angosta calle pasaba un entierro.  
Un seminarista sin duda era el muerto;  
pues, cuatro, llevaban en hombros el féretro  
con la beca roja por cima cubierto,  
y sobre la beca el bonete negro.  
Con sus voces roncadas cantaban los clérigos;  
los seminaristas iban en silencio,  
siempre en dos filas hacia el cementerio  
como por las tardes al ir de paseo.  
La niña angustiada miraba el cortejo;  
los conoce a todos a fuerza de verlos...  
Tan sólo, tan sólo faltaba entre ellos,  
el seminarista de los ojos negros.*

#### *VI*

*Corrieron los años, pasó mucho tiempo...  
Y allá en la ventana del casucho viejo,  
una pobre anciana de blancos cabellos,  
con la tez rugosa y encorvado el cuerpo,  
mientras la costura mezcla con el rezo,  
ve todas las tardes pasar en silencio  
los seminaristas que van de paseo.  
La labor suspende, los mira, y al verlos,  
sus ojos azules ya tristes y muertos  
vierten silenciosas lágrimas de hielo.  
Sola, vieja y triste, aun guarda el recuerdo  
del seminarista de los ojos negros.*

Ao escrever esse poema, muitos sentimentos afloraram; aqueles que a beleza da obra provoca e evoca, assim como os que estão relacionados aos momentos de vida em que esse poema esteve presente: a voz do meu falecido pai e a emoção com que lera esses versos para mim sempre como se os estivesse lendo pela primeira vez. E é isso o que significa para mim a literatura: vida, lembranças, saudades, emoção e beleza.

Os livros não faziam parte desse meu momento de convívio com a literatura, a aprendizagem era oral e de boca em boca íamos recitando: *donde puso el dulce mamá Chilindrá?, en el molendero muchacho de porrá. En el molendero se lo come el perro, en el garabato se lo come el gato.*

Príncipes e princesas, reis e rainhas, bruxas e bruxos, lobos e outros personagens de contos fantásticos ganharam na minha imaginação formas bem diferentes daquelas representadas na coleção dos irmãos Grimm que eu tive em minhas mãos, pela primeira vez, aos oito anos de idade.

Fanny Abramovich (1995, p.10) conta que seus primeiros contatos com as histórias vieram através das narrativas da sua mãe, que fazia adaptações livres em que surgiam figuras como “*um salgueiro que ela dizia chamar-se Fanny porque chorava muito como eu*”.

Os contos oferecem um mundo de emoções vividas através das situações que os personagens nos provocam. Eles nos oferecem informações sobre culturas, épocas, lugares, estéticas, ética e moral. Para Ana Maria Machado (1999) a literatura está indiscutivelmente ligada a emoções e ela nos empresta suas lembranças para testemunhar um tempo em que a literatura não era uma obrigação escolar e sim uma aventura de exploração do mundo ou um ato de “felicidade clandestina”, como foi chamado por Clarice Lispector. Assim, ao falar sobre estes doces momentos, Machado afirma:

Posso continuar ainda lembrando as diversas realidades sensoriais que cercavam o momento da leitura, sons, gestos, gostos, impressões tácteis e visuais que até hoje, de repente são capazes de me trazer bem nítido um encontro já vivido com um livro ou uma história. O ranger da rede que balançava enquanto minha avó contava histórias. O perfume de livro novo, não sei se do papel, da tinta ou da cola que prendia a cada costurada. O peso do meu primeiro *Robinson Crusoe*, aberto no colo, ilustrado por Carybé. O frescor dos ladrilhos da varanda em meu corpo nas tardes em que me deitava de bruços no chão para ler a *Ilha do tesouro*. O pão quentinho e crocante, com manteiga começando a derreter, que marcava a hora da merenda, única interrupção possível a me retirar de uma balsa no Mississipi com Huckleberry Finn ou de uma cavalgada entre Paris e Londres ao lado de D'Artagnan - manteiga que depois deixava marcas nas páginas dos livros e horrorizava meu avô pela falta de respeito à palavra impressa...” (MACHADO, 1999, p.70).

Lembro também, com prazer, que mais tarde e já na escola, a professora Carlótica Castellón, em sua aula de espanhol, nos fazia recitar as mais belas poesias de Rubén Darío<sup>11</sup>. Da sua obra destacarei tão somente alguns versos dos poemas, aqueles que costumávamos recitar pelo puro gosto de brincar com a cadência das rimas:

### **Del Trópico**

*-Que alegre y fresca la mañanita!  
Me agarra el aire por la nariz,  
los perros ladran y un chico grita  
y una muchacha gorda y bonita, junto a una piedra muele maíz  
[...]*

### **Campoamor**

*Este del cabello cano, como la piel del armiño,  
juntó su candor de niño  
com su experiencia de anciano;  
cuando se tiene en la mano  
el libro de tal varón;  
abeja es cada expresión  
que, volando del papel,  
deja en los labios la miel  
y pica el corazón.*

---

<sup>11</sup> Félix Rubén García Sarniebt (Rubén Darío) nasceu em 18 de janeiro de 1867 na cidade de Metapa, Nicarágua. Considerado o maior poeta das Américas, sua obra percorreu o mundo. Em Fevereiro de 1916 faleceu deixando uma obra até hoje insuperável na língua espanhola. Considerado gênio e orgulho de gerações, seus restos mortais descansam na catedral da cidade de León/Nicarágua, onde eu nasci (Rubén Darío, POESIA, Editorial Nueva Nicaragua. Managua, Nicaragua, 1989).

### **Canción de otoño en primavera**

*Juventud, divino tesoro,  
ya te vas para no volver!  
Cuando quiero llorar, no lloro...  
y a veces lloro sin querer.  
[...]*

### **Lo fatal**

*Dichoso el árbol que es apenas sensitivo  
y mas la piedra dura porque esa ya no siente,  
pues no hay dolor mas grande que el dolor de ser vivo,  
ni mayor pesadumbre que la vida conciente.  
[...]*

A poesia de Rubén Darío, poeta fundador do vanguardismo foi também uma das minhas primeiras impressões da literatura e foi com ela que aprendi que a palavra tinha cadência, ritmo e sonoridade; que a palavra contava histórias de diversas maneiras... Que a palavra florescia, crescia e se infiltrava no meio das várias gerações, unindo pais/mães e filhos/as, crianças e adultos.

### **1.3. Identidade e diferença nas relações de gênero**

Minha paixão pela literatura infantil se junta, nesta Dissertação de Mestrado, a outro grande interesse da minha vida profissional: a educação infantil. Por mais de dez anos fui coordenadora pedagógica de centros de educação infantil (0 a 6 anos), por isso meus passos não poderiam ter me conduzido em outra direção que não fossem os estudos no campo da infância.

Minha trajetória de vida, articulada às profundas mudanças ocorridas no campo das representações de gênero nas últimas décadas, tem direcionado meu olhar para as construções das masculinidades e feminilidades, dentre as muitas questões possíveis de

serem estudadas com crianças pequenas. Vários são os motivos deste direcionamento, mas, entre eles, poderia destacar minha percepção do quanto as identidades de gênero não são constituídas nas crianças de maneira sempre tranqüila, pois há conflitos, rupturas e descontinuidades nesse processo de construção.

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 .

Louro (2003) e Hall (2001), entre outro/as teóricos/as, mostram-nos que os anos 60 do século XX viram surgir as lutas dos “novos movimentos sociais”, entre elas, as lutas pelas identidades e pela igualdade de gênero. Aqueles grupos sociais que tinham sido posicionados em lugares subalternos e que eram concebidos como grupos socialmente subordinados saíram do ocultamento para reivindicar seu espaço na sociedade. A identidade da modernidade, elemento fundador da estabilidade da organização social sofre um processo de instabilidade e fragmentação. O indivíduo moderno viu fragmentada sua identidade e viu derrubadas as sólidas bases que sustentavam as localizações sociais nas quais os sujeitos eram posicionados. Esse modelo de identidade não servia mais para definir o indivíduo da pós-modernidade<sup>12</sup>, e é justamente na busca pela legitimidade das identidades sociais e culturais que se deflagra todo um movimento em que grupos inferiorizados, como as mulheres, os gays,

---

<sup>12</sup> Silva (2000a) escreve que o pós-modernismo caracteriza uma nova época histórica diferente da chamada Modernidade. Nas palavras do autor (op. cit. p. 93) “incredulidade relativamente às metanarrativas; deslegitimação de fontes tradicionais e autorizadas de conhecimento;[...] descrédito relativamente a significados universalizantes e transcendentais [...]” seriam algumas características próprias deste movimento, assim quanto a chamada crise da representação, a idéia de que a identidade não é única e sólida, pois passa a ser vista como fragmentada. Provisoriedade do saber, indeterminação, ausência de certezas e grandes verdades únicas, são partes do pensamento das pessoas que aderiram a este movimento.

as lésbicas, os negros, entre outros, vão levantar suas bandeiras de luta – e, com elas, esses grupos vão produzir suas teorizações.

A partir desses movimentos sociais e teóricos começa a ser questionada a suposta “naturalidade” atribuída pelos discursos circulantes às identidades, tornando visíveis os atributos de valor imputados à identidade considerada dominante: a de ser o centro, a de ser superior, a de ser a “norma”, a de ser estável, enfatizando o caráter cultural e contingente de tais atributos. Essas novas formas de entender a identidade (como um produto cultural) permitem analisar os processos educativos que também colocaram as identidades em determinadas posições de sujeito. São as relações de poder que atribuem significados às identidades culturais, posicionando, através delas, os sujeitos em determinados lugares sociais. As identidades culturais podem ser definidas como “o conjunto de características que distinguem os diferentes grupos sociais e culturais entre si” (SILVA, 2000a, p.69).

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. Nas argumentações de Tomaz Tadeu da Silva:

Primeiramente, a identidade não é uma essência, não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2000a, p.96).

E ainda de acordo com este autor, a representação, nas análises culturais, é a significação atribuída por meio de uma imagem ou de um texto “às características de

determinados grupos culturais” (SILVA, op. cit., p. 69). Para esse autor, não existe, portanto, identidade fora da representação. Outros como Kathryn Woodward (2000), e Hall (2000) utilizam o termo representação para designar os significados produzidos culturalmente. Para Louro (2004), a representação exerce um efeito regulador e disciplinador, já que ela estabelece limites e restrições, além de delimitar possibilidades.

Dessa forma, a representação permite-nos definir aquilo que a cultura convencionou valorizar como “a norma”, “a identidade”, “o centro”; já as possibilidades de diferença, são vistas como o “excêntrico”, o que é posicionado na periferia. Na lógica dessa retórica, entendemos a representação como uma noção que se opõe aos postulados que atribuem uma “natureza”, uma “essência” aos fenômenos. A representação confere um caráter de construção/produção que só é possível porque determinados arranjos sociais e históricos criam as condições para que tais culturas sejam inventadas e, no seio delas, surjam as representações. No interior das representações, há todo um sistema de regras, convenções e acordos, que possibilitam que alguns discursos se tornem legítimos e outros não. A representação materializa-se na linguagem, que é seu signo e seu elemento criador.

Termos como “discurso”, “práticas discursivas”, “significação” e “representação” usados por autores como Woodward (2000), Hall (2000, 2001) e Silva (2000a, 2000b), irão nos ajudar a compreender que o discurso, nas concepções pós-críticas, é entendido como o uso da linguagem não para descrever objetos e sim para fabricá-los, atribuindo-lhes um sentido cultural fora do qual não existe enquanto tais.

O pós-estruturalismo coloca as análises lingüísticas como importantes, já que considera que não existe nada fora da linguagem. Não há uma realidade em si mesma, ela é aquilo que a linguagem produz como trama discursiva. Essas teorias permitem pensar que as crianças poderiam adotar uma multiplicidade de posições desde que



tenham acesso a discursos que problematizem os binarismos pelos quais são produzidas como sujeitos.

Para entender as identidades femininas, devemos compreender como elas se diferenciam das identidades masculinas e vice-versa.

Para perceber como ambas as identidades produziram-se, é interessante observar o trabalho de resgate histórico que Felipe (2000) realizou para mostrar como discursos produzidos em diferentes áreas do conhecimento nos séculos XVIII, XIX e primeiras décadas do século XX inferiorizavam as mulheres; e também o quanto revistas pedagógicas e livros que circulavam em Porto Alegre na primeira metade do século XX prescreviam comportamentos visando à formação das identidades de gênero de meninas e de meninos. Segundo a autora:

Vários discursos – religiosos, médicos, filosóficos, literários – foram acionados colocando em circulação representações de gênero e sexualidade, geralmente baseados em concepções de uma natureza biológica, específica, reforçando, em alguma medida, a desigualdade entre mulheres e homens. (FELIPE, 2000, p. 114)

Os livros, artigos e revistas por ela pesquisados serviram como dispositivos educativos que produziram um ideal de comportamento para ambos os gêneros, levando as pessoas a desenvolverem suas identidades de gênero pautadas por esses preceitos, os quais, em sua síntese, faziam um chamado do homem para o mundo público e da mulher para o mundo privado. O homem era convocado à ação e à coragem; a mulher, ao recato, à discrição e ao controle de suas emoções, chamando-a para a obediência e à submissão. No entanto, as identidades de gênero têm passado por transformações ao longo do tempo. O gênero como categoria social não é estático, seu conceito tem se modificado ao longo da sua história, ao mesmo tempo em que tem provocado mudanças na produção de identidades e comportamentos de meninas, meninos, homens e mulheres. Para analisarmos a constituição de gênero nas crianças é oportuno pensar nos

diferentes significados que são atribuídos culturalmente às identidades de gênero na infância.

Nas minhas andanças pela educação infantil, pude acompanhar de perto o quanto as crianças que não correspondiam aos comportamentos hegemônicos de gênero ao qual pertenciam sentiam-se inadequadas no grupo social e eram, em algumas situações, motivo de deboche de seus/as colegas ou pelo menos de estranhamento. Assim, quando Thiago<sup>13</sup> (quatro anos e meio) explorava os batons no *cantinho do teatro* e corria atrás dos meninos para beijá-los na boca, era por todos chamado de *mulherzinha*, *bicha* ou *gay*, não sendo mais convidado para jogar futebol ou apostar corridas na hora do pátio. O caso de Thiago angustiou tanto seus pais que o menino foi levado a um psicólogo e transferido da escola.

Mariana (cinco anos) comentara com sua mãe que sua colega Tatiana parecia um guri, pois só brincava com os meninos, não usava vestido, nem saia e na festa de São João não quis se vestir de prenda e ainda pediu para a professora pintar barba e bigode no seu rosto. Essa situação me foi relatada pela mãe de Mariana em uma entrega de avaliações na escola da qual eu era coordenadora em 2001. Tatiana, por sua vez, falou em certa ocasião para sua professora: “*profe eu finjo que gosto de brincar de boneca para que elas (as colegas) brinquem comigo*”. Relato da professora da turma.

O caso de Ricardo (quatro anos e meio) causou muito constrangimento e preocupação para seus pais. Ele gostava de brincar de Barbie e solicitou-lhes que comprassem a nova Barbie Sereia, brinquedo preferido pelo grupo de meninas da sua turma. A mãe ficou muito preocupada após consultar seu terapeuta, quem falara que ela deveria dar ao menino a boneca, uma vez que “se ele viesse a ser *gay*, já estaria definido e não iria adiantar negar a ele a Barbie”. O pai não compreendia porque seu filho saía *assim*, já que ele (o pai) era um modelo muito masculino: jogava futebol com o filho e

---

<sup>13</sup> Os nomes são fictícios para preservar a identidade das crianças.

brincava com os bonecos. Pelo menos, o pai dizia-se aliviado, porque o filho preferia tomar banho com a mãe e lhe acariciava as pernas, o que lhe fazia pensar que seu filho não seria *gay*. Contudo, o pai negava-se a deixar que seu filho carregasse uma Barbie na mão quando ele o levava para a escola, embora Ricardo ficasse confuso, pois quando ele pegava um avião ou qualquer outro dos seus brinquedos, podia levá-lo na mão para a escola sem problema nenhum. O pai e a mãe de Ricardo orientaram a professora para que não o deixasse brincar com a Barbie nem no início, nem no final de tarde, pois poderia ser visto pelos pais e/ou mães das outras crianças. Essa situação foi acompanhada por mim numa escola no ano de 2003.

O meu interesse voltou-se a esses casos mais particulares, como por exemplo, aqueles observados no jogo simbólico - onde meninos que manifestassem desejo de brincar de casinha com as meninas eram olhados com estranhamento pelos seus colegas - até as situações mais rotineiras, como em brincadeiras onde grupos fechados de meninos brincavam de jogos de aventuras ou grupos separados de meninas brincavam de recriar ações cotidianas em família. Há ainda situações em que as meninas desejavam compor o time de futebol dos meninos sendo rejeitadas por “não saberem jogar”. Até mesmo nas próprias atividades pedagógicas surgiam comentários e discussões sobre questões de gênero. Tudo isso me impulsionou a estabelecer um diálogo com crianças sobre desigualdades de gênero, com o intuito de problematizar com elas as representações de masculinidades e feminilidades existentes.

A constituição das crianças em *sujeitos que importam*<sup>14</sup> requer que estes entrem em um processo de normalização onde suas identidades e comportamentos deverão igualar-se à norma pautada culturalmente. Entretanto, esta produção dos sujeitos infantis se faz no meio de deslocamentos, em que as crianças vão ocupando diferentes posições

---

<sup>14</sup> Tomo emprestada de Judith Butler (1999) terminologia empregada por ela ao apontar que *os corpos que importam* são aqueles obrigados a obedecer às normas que regulam a cultura hegemônica.

de sujeito. As identidades de gênero podem sofrer alterações na medida em que ao longo do tempo e no interior da cultura muitas negociações e transformações são possíveis de ocorrer. No entanto, nem sempre isso é entendido por pais, mães, professores/as e pessoas que têm crianças aos seus cuidados. Por diversas vezes, frente a um comportamento que não corresponda ao esperado, ao tido como *natural*, *normal*, os/as educadores/as e adultos em geral que têm a responsabilidade de cuidar/educar da criança começaram a se preocupar e a querer controlar o comportamento de meninos e meninas; é como se não houvesse outra possibilidade, a não ser seguir aquilo que está previsto e determinado pela cultura. Aqueles que subvertem as normalizações culturais são geralmente alvos de ações punitivas e/ou corretivas.

No meu cotidiano profissional pude conferir o quanto a exclusão, sanção e rotulação feriam as crianças e suas famílias, e isso me fez ficar muito motivada a fazer pesquisa sobre a representação de gênero que as crianças possuíam, com a intenção de *problematizar* e *desconstruir* essa representação circulante sobre identidades de gênero, sendo esse o objetivo político desta pesquisa. Desconstruir é usado neste texto com o sentido que Derrida (apud. LOURO, 2004) lhe confere, isto é, de desordenar, por em questão, perturbar os termos fundadores do discurso que produz uma relação binária entre uma identidade escolhida como superior e outra/s selecionadas para ocupar um lugar subalterno, de menor valor. Louro (op. cit. p. 42, 43) argumenta que: “ao eleger a desconstrução como processo metodológico, está se indicando um modo de questionar ou de analisar e está se apostando que este modo de análise pode ser útil para desestabilizar os binarismos lingüísticos e conceituais[...]”.

Se, como enfatizou Simone de Beauvoir (1980), nós não nascemos mulheres, nós nos tornamos mulheres, o mesmo se pode dizer dos homens. Isso implica, portanto, analisar os processos, as estratégias e as práticas sociais e culturais que produzem e/ou educam indivíduos como mulheres e homens de determinados tipos, sobretudo *se quisermos investir em possibilidades de propor intervenções que permitam modificar, minimamente, as relações de poder de gênero vigentes na sociedade em que vivemos* (MEYER, 2003, p.18). Destaques meus.

Dessa forma profilei minha investigação como um trabalho de ação, no que usei muitas estratégias da pesquisa etnográfica. Meu trabalho centrou-se na idéia de dialogar com crianças sobre questões de gênero através da literatura infantil, como bem aponta o título desta Dissertação de Mestrado, mas não através de uma literatura qualquer; essa literatura que na Proposta de Dissertação chamei de *não sexista* - porque foi esse o termo que encontrei nos países de origem destas publicações, a saber: Espanha, Argentina, França, Itália, El Salvador, Uruguai, etc. Portanto, tal literatura foi escolhida para que fosse um elemento facilitador e provocador/problematizador das questões de gênero, uma vez que, como afirma Felipe (2004), o conceito de gênero se contrapõe a uma idéia de essência e universalização do masculino e do feminino, ou seja: “A constituição de cada pessoa deve ser pensada como um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida em diferentes espaços e tempos” (FELIPE, 2004, p.33). Essas características através das quais se passa a reconhecer o masculino e o feminino são uma produção lingüística e trazem relações de poder implícitas que são responsáveis pela valorização e posicionamento sócio-cultural que adquirem as questões de gênero.

Pode-se afirmar que o conceito de gênero constitui-se num discurso que ao procurar explicar as formas que definem as mulheres e os homens na nossa cultura, institui/produz/cria as identidades a que deverão remitir-se. Esse conceito vai permitir toda uma problematização das maneiras de pensar as identidades sob uma perspectiva ancorada na fixidez e no binarismo, na naturalização e no essencialismo, pois como afirma Louro (2000): “O conceito de gênero investe de forma enérgica, contra a lógica essencialista que acredita numa mulher e num homem universais e trans-históricos”.

A invenção do conceito de gênero é atribuída às feministas anglo-saxãs que criaram o termo “gender”, procurando marcar uma diferença lingüística e conceptual da palavra “sex”. Nas palavras de Joan Scott: “Na sua utilização mais recente, o termo

‘gênero’ parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995, p.72).

A intenção de tal inovação, era, por um lado, combater as posições biologicistas que legitimavam diferenças e desigualdades entre homens e mulheres, mas também conferir, na argumentação de Louro (1995, p. 101): “uma legitimidade aos estudos sobre a mulher passando de um enfoque militante para um caráter mais acadêmico”.

O gênero é entendido como uma “categoria de análise” que permite compreender o caráter construcionista, histórico e contingente daquilo que define as identidades de homens e mulheres, permitindo a elaboração de que homens e mulheres sejam entendidos de maneiras distintas em diferentes épocas históricas, e que homens e mulheres sejam concebidos de maneira peculiar em culturas diferenciadas.

Entretanto, é importante lembrar que posteriormente as feministas americanas passaram a usar este termo como uma categoria analítica que lhes permitia incluir nela, não somente os estudos das mulheres, como vinha acontecendo, mas também os estudos dos homens, já que entendiam gênero como “uma categoria relacional” (SCOTT, 1995, p.72).

Parece-me importante salientar também, que as teorizações feministas não foram posicionadas num campo único do saber, mas com Joan Scott (LOURO, 1995) estas se aproximaram de um campo pós-estruturalista de análises, em que encontramos:

A ênfase nas práticas discursivas, a descentralização do sujeito, a rejeição das causas únicas, a idéia de um ‘poder capilar’ que está infiltrado e fluido no tecido social, a consideração da diversidade e da pluralidade, a recusa às grandes narrativas, etc. (LOURO, op. cit., p.111).

Para Meyer (2003, p. 16) o conceito de gênero aponta para a noção de que: “ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos

como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo”. Entretanto, há todo um investimento na sociedade por alcançar culturas normalizadoras, onde uma série de forças sociais com suas estratégias “sutis e refinadas de naturalização” (MEYER, 2003, p. 17) exercem uma ação formadora sobre os sujeitos nesse processo de constituir-se e reconhecer-se como homem e mulher.

Algumas destas forças seriam: mídia, literatura, cinema, música, brinquedos, etc., reconhecidas como *artefatos culturais*. Essa definição está inserida dentro da concepção teórica que chama de *pedagogias culturais* àquelas práticas educativas que se caracterizam pela produção de valores culturais. Em outras palavras: “qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvido - em conexão com relações de poder - no processo de transmissão de atitudes e valores...” (SILVA, 2000a, p.89). Autoras como Louro nos mostra que as *pedagogias culturais* têm uma viagem planejada no sentido da normalização e hegemonização das identidades dos sujeitos, por isso: “um trabalho pedagógico contínuo, repetitivo e interminável é posto em ação para inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade ‘legítima’” (LOURO, 2004, p.16).

Estudiosas feministas como Felipe (2004), Scott (1995), Louro (1997, 1999) e Meyer (2003) reafirmam que o conceito de gênero desconstrói essa visão de que na base dos comportamentos de homens e mulheres, meninos e meninas agiria uma “natureza” ou uma “essência” que predefiniria suas identidades e formas de agir, tornando visíveis os investimentos que a cultura faz na produção de tais identidades e mostrando as relações de poder que agem na formação e manutenção de um poder produtivo que permeia a constituição de tais identidades e suas relações de gênero. Da mesma forma muitos são os/as autores/as que ajudaram a desconstruir essa noção universalizante de

uma infância única e muitos/as são os/as que, hoje em dia, falam em uma infância no plural. Sarmiento (1999), Maria Isabel Bujes (2002) entre outros/as estudiosos/as, chamam nossa atenção para o caráter não universal da infância, uma vez que culturas diferentes produzem infâncias diversas. Felipe (2000), Walkerdine (1999) entre outras feministas, denunciam a carência de teorizações sobre gênero e sexualidade na infância, opinião compartilhada com Déborah Tomé Sayão (2003), que aponta a falta de referenciais teóricos relativos aos estudos de infância e gênero.

Os estudos atuais que pretendem dar conta desta temática situam-se acima dos campos disciplinares e os/as autores/as vão buscar nas diferentes áreas subsídios para formular suas explicações, já que não há um campo único que possa abranger a complexidade de uma temática que está perpassada na sua produção por muitos agentes sócio-culturais. Assim, falar nas questões de gênero das crianças implica em entendermos as teorizações sobre linguagem, cultura, infância, sociedade, história, etc.



## **2. Dos caminhos de uma investigação**

**Agora, as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas são inoperantes. Mas é impossível estancar as questões. Não há como ignorar as “novas” práticas, os “novos” sujeitos, suas contestações ao estabelecido. A vocação normalizadora da Educação vê-se ameaçada. O anseio pelo cânone e pelas metas confiáveis é abalado. A tradição imediatista e prática levam a perguntar: o que fazer? A aparente urgência das questões não permite que se antecipe qualquer resposta; antes é preciso conhecer as condições que possibilitaram a emergência desses sujeitos e dessas práticas (LOURO, 2004, p.29).**

## 2. Dos caminhos de uma investigação

**Neste capítulo, apresento a arquitetura do trabalho investigativo. As teorizações nas quais me ancorei os caminhos trilhados, os objetivos perseguidos, bem como os recursos metodológicos utilizados.**

---

Como lembram Meyer (2003) e Felipe (2003,2004) a constituição de gênero se dá através de um processo que tem suas rupturas e contradições e que se situa no campo do transitório, porque nunca alcança sua completude. Esse processo, cheio de instabilidades, é forjado pela contingência de seu caráter histórico. Práticas culturais se encarregam de exercer uma ação formadora para conduzir os sujeitos por caminhos seguros e “certos” na conformação de suas identidades de gênero e para isso, uma série de artefatos culturais são acionados no sentido de produzir significados e sentidos que garantam a normalização desejada. Segundo Silva (2000b, p. 83): “A normalização é um dos processos mais sutis pelo qual o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença”. A normalização consiste em colocar uma identidade como *a referência*, e as outras como *a diferença*. O conceito de diferença constitui-se num processo de significação cultural discursivo, que ganha relevância nas teorias pós-estruturalistas. Em síntese, poderíamos dizer que a diferença é o sentido atribuído àquelas características (raça, etnia, corpo, classe social, etc.) que distanciam os sujeitos da identidade tida como *a norma*<sup>15</sup>.

Nem todos os sujeitos são atingidos pelas discursividades hegemônicas e, ao mostrarem comportamentos que se afastam da representação hegemônica, sofrem o desconforto de posicionar-se, ou de serem posicionados, no lugar do *desviante*, onde,

---

<sup>15</sup> Esse termo foi cunhado pelo filósofo Jacques Derrida (SILVA, 2000a).

segundo Louro (2004), recebem um tratamento diferenciado, vejamos nas próprias palavras da autora:

Dentro dessa lógica, os sujeitos que, por qualquer razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na seqüência serão tomados como “minorias” e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria. Paradoxalmente, esses sujeitos “marginalizados” continuam necessários, já que servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, se constituem nos sujeitos que importam. (LOURO, 2004, p. 66).

É possível subverter essa lógica, uma vez que o movimento de luta pelas identidades subalternas possibilitou a emergência de teorizações que permitem que se compreenda a origem histórica, cultural e política dos discursos circulantes que pautavam a fabricação de tais identidades.

Essas teorizações possibilitam questionamentos tais como: O que fazer frente a essas culturas que silenciam, inferiorizam e invisibilizam determinadas identidades? Como problematizar o governo das populações que se realiza através da normatividade do gênero? Segundo Bujes (2001, p. 89): “O *governo*, como nos diz Foucault, seria uma ação sobre o campo eventual da conduta alheia, uma ação sobre ações presumidas, possíveis”. Continuando, a autora enfatiza que faz uso do termo *governo* para significar o modo como o poder se exerce e é exercido para administrar a conduta, como, por exemplo, o *governo* das crianças ou o *governo* de si por si mesmo.

A partir dessas compreensões procurei perfilar um trabalho com literatura infantil que de alguma forma problematizasse certas questões de gênero com algumas representações que ajudam a exercer esse governo nas crianças. Contudo, sabe-se que as histórias infantis não-sexistas nos seus textos também carregam representações que poderão produzir seus efeitos sobre os sujeitos.

Decidi fazer da minha pesquisa não somente um momento de aprofundamento teórico sobre as representações infantis de gênero manifestas nas falas e em outras linguagens das crianças, já que também crescia em mim uma vontade de problematizar essa força normatizadora, por isso, acabei escolhendo, assim, trabalhar com literatura infantil não-sexista.

Após definir um trabalho com crianças, utilizando histórias infantis que tivessem sido escritas sob um viés feminista, parti para a solitária aventura de navegar nesse mar sem fim que é a rede internacional de computadores, não sabendo ao certo por onde e como começar. Mas tal qual o significado das palavras que denominam, as informações formam cadeias intermináveis de relações, e uma informação vai-nos levando a uma outra e outra...

Uma primeira tentativa foi a de unir as palavras Literatura e Gênero, mas as informações referiam-se, na sua maioria, ao gênero literário. A tentativa de reconstituir os passos dados *on-line* resultou numa lembrança que se desvaneceu, já que se entra e se sai de tantos lugares e se lê tantas informações que nem sempre foi possível voltar pelas pegadas da trilha seguida.

Crianças e Gênero – essa combinação mostrou-me muitas informações, tais como: artigos, trabalhos publicados, dissertações, teses, cursos etc., mas não aquela específica que eu precisava. Eu tinha necessidade de encontrar histórias infantis de cunho feminista ou que tivessem sido escritas na perspectiva da desconstrução/problematização dos binarismos e das naturalizações em relação aos gêneros. Eu procurava por uma literatura que permitisse olhar para os comportamentos e as identidades normatizadas – que costumam ser apresentadas para as crianças tanto em livros didáticos quanto em livros paradidáticos – de uma forma analítica, crítica e/ou problematizadora e desconstrucionista. Essas idéias estavam bem claras para mim, mas

onde estava essa literatura? Para tentar responder a esta pergunta me lancei numa pesquisa de cinco meses na rede internacional de computadores.

O primeiro grande achado foi descobrir que, em novembro de 1990, a Rede de Educação Popular entre Mulheres da América Latina e do Caribe (REPEM) convocou o primeiro Concurso Latino-Americano de Contos Infantis Não-sexistas. O desafio do concurso era escrever contos interessantes para crianças, com qualidade literária, mas com um caráter não-sexista. Segundo Márcia Gobbi, a organizadora da REPEM:

Definir o que quer dizer “não-sexista” e, ao mesmo tempo, fazer Literatura com maiúsculas, isto é, não alienar, não pontificar, nem pautar através dos textos sobre o que está bem ou o que está mal em matéria de relação entre os gêneros, é uma empreitada estimulante, mas difícil. Não reforçar os padrões tradicionais discriminatórios <sup>16</sup>.

O caráter claramente político em relação às questões de gênero dessa organização e desse concurso me mobilizou e procurei estabelecer logo contato com a REPEM, a fim de conhecer o trabalho que estava propondo realizar e manifestando meu interesse em obter o livro *No nos vengan com cuentos* (REPEM, 2000), que reúne as obras premiadas no concurso. Assim também tomei conhecimento que na Espanha foi realizado, em 1998, o primeiro certame de contos não-sexistas, convocado pela *Dirección General de la Mujer, Consejería de Sanidad y Servicios Sociales*, Madrid.

Continuando a abrir “janelas” em busca de informações, uma outra combinação que ensaiei foi “Escritoras Infantis Feministas”. Isso me levou à revista quinzenal de Literatura Infantil e Juvenil de Buenos Aires, Argentina, chamada *Imaginaria*. No boletim nº 5, de 11 de agosto de 1999, encontrei os dados biográficos, obra e premiações da escritora argentina Graciela Beatriz Cabal, que publicou mais de cinquenta livros para crianças, jovens e adultos. Das informações sobre ela organizadas

---

<sup>16</sup> RED DE EDUCACIÓN POPULAR DE MUJERES. Disponível em: <[http:// www.repem.org.uy](http://www.repem.org.uy)> acesso em: 15 ago. 2003.

e publicadas no boletim, um texto da sua autoria, intitulado *O Anjinho*, me mostrou inicialmente a relação entre a sua obra literária infantil e o feminismo (ver Anexo).

Encantada com essa nova descoberta, escrevi para o boletim *Imaginaria*, cujo diretor me colocou em contato com Cabal, que me escreveu reiterando o caráter da ideologia feminista da sua obra literária e colocando em destaque os seguintes títulos de literatura infantil da sua autoria, os quais corresponderiam ao perfil de livros que eu estava procurando: *La señora Planchita y un cuento de hadas pero no tanto*<sup>17</sup> (1999, Editorial Sudamericana); *Historieta de amor* (4<sup>a</sup> ed. 2002, Editorial Sudamericana); *La pandilla del àngel* (2000, Aique-Larousse); *Que sorpresa Tomasito!* (2001, Editorial Alfajuará)<sup>18</sup>.

Nessa fase, eu já tinha tomado conhecimento de literatura, teorizações e trabalhos feministas em muitos países da América Latina (México, El Salvador, Costa Rica, Venezuela, Uruguai, Argentina), o que demonstrava o quanto as temáticas de gênero têm adquirido relevância política e acadêmica nesses países. Pude perceber que em todos esses escritos latino-americanos publicados na Internet, a palavra “não-sexista”, que os definia, se referia ao caráter de problematização do binarismo masculino/feminino, assim quanto às desigualdades de gênero.

A próxima combinação que experimentei foi a das *palabras Cuentos No Sexistas*, o que me permitiu tomar conhecimento da associação não-governamental *Du côté des filles*, organização sobre a qual já tinha lido no boletim *Imaginaria* nº 20, de oito de março de 2000. Esse boletim trazia o artigo intitulado “Qué modelos transmiten los libros Infantiles?”, o qual relata uma pesquisa realizada por aquela organização na França, Itália e Espanha, que consistiu em analisar 736 livros didáticos infantis

---

<sup>17</sup> Esta história poder ser lida no Anexo.

<sup>18</sup> Embora esses livros apresentassem belas histórias feministas de uma forma bem humorada ou, até mesmo, irônica; optei por não usá-los na pesquisa, pois seus textos eram muito longos para serem trabalhados com crianças pequenas e os recursos imagéticos dos livros não eram muito atraentes.

endereçados para crianças de 0 a 9 anos. O que mobilizou este estudo foi o fato de que os livros didáticos, através dos seus textos e de suas imagens, constituem material cultural que permitem a aprendizagem de processos de identificação e de criação de representações de gênero. A publicação afirma que a imagem observada durante muito tempo pelas crianças converte-se numa “verdade capaz de reproduzir os estereótipos sexistas”, nas palavras da presidente da ONG, Adela Turin.

Embora muitas das publicações encontradas nessa pesquisa utilizem freqüentemente o termo “estereótipos”, não pretendo aderir a essa terminologia por entender que ela é limitada, já que não permite um aprofundamento no estudo das desigualdades e das explicações das condições de possibilidade do surgimento de tais desigualdades. Estereótipo é “opinião extremamente simplificada, fixa e enviesada sobre as atitudes, comportamentos e características de um grupo cultural ou social que não aquele ao qual se pertence” (SILVA, 2000a, p.54). O termo é visto com desconfiança, segundo o autor, por estudiosos/as porque carrega uma conotação individual, psicologizante. Os/as autores/as dos Estudos Culturais, tais como Silveira (2002), Silva (1999) e Hall (1997), preferem utilizar o termo *Representação*, uma vez que ele expressa a produção de significados que se dá na linguagem e na cultura.

No site da *Du côté des filles*, encontrei uma obra animada da escritora infantil feminista Adela Turin, intitulada *Una feliz catástrofe*. Encantada pela simplicidade e perspicácia da história, escrevi para esta ONG para solicitar sugestões de livros e de autores/as de literatura infantil dentro da proposta do meu trabalho. Adela Turin, presidente dessa organização informou-me que a editora Lumen (Rondom House e Mondadori) publica há muitos anos a coleção *A favor de las niñas*, a qual está dividida em três categorias: até os seis anos, até os dez e para jovencinhas. Dessa coleção,

interessei-me pela coletânea de livros infantis não-sexistas destinados a crianças de até seis anos, nela encontrando 21 títulos (ver Anexo)<sup>19</sup>.

Foi nesse ponto, então, que decidi encerrar essa parte da busca de livros infantis não-sexistas, dado que, além de tomar conhecimento dos livros, consegui um total de 18 obras. Considero importante explicar que minha pesquisa não tinha como objetivo realizar um estudo sobre a literatura infantil não-sexista. Também não pretendia fazer uma análise dos discursos que tais obras apresentam, pois me propunha a utilizar esses livros para poder debater as questões de gênero junto às crianças.

Concordo com Davies (1994) ao julgar possível provocar alguns movimentos em certas práticas discursivas. Contudo é sabido que não podemos ter a pretensão de mudar os indivíduos e suas concepções, mas podemos problematizar determinadas questões, abalar certezas tão rigidamente estabelecidas.

Selecionei onze histórias porque elas permitem criar discussões sobre a naturalização que as questões de gênero têm sofrido e sobre possíveis rupturas com estas formas de representar os gêneros. A possibilidade de problematizá-las através da literatura pode contribuir para uma educação em que as diversidades sejam respeitadas e aceitas como constituintes e legítimas de um mundo plural (SABAT, 2004).

Conforme Louro (2003) afirma, não há lugar para a multiplicidade no currículo. As crianças recebem discursos que as interpelam levando-as a visões que não suportam

---

<sup>19</sup> Uma vez localizadas as obras que iriam servir de mediadoras para estabelecer meu diálogo com as crianças, tentei solucionar o seguinte problema: como obter esses livros? Realizei uma verdadeira operação de mobilização familiar, acionei meu irmão e sobrinho que moram em Houston, Texas, minha irmã que iria viajar ao México, minha mãe que iria para os Estados Unidos e assim uma parte da família se uniu solidariamente ao processo de obtenção dos livros, uma vez que essas obras não foram encontradas nas livrarias de Porto Alegre e importá-las por meio das livrarias além de ter um custo muito alto demorava alguns meses.

Por sugestão de Adela Turin escrevi para sua editora, a senhora Maria Casas da Rondon House e Mondadori, quem me enviou da Espanha sem custo algum sete das 21 obras da coleção *A favor de las niñas*, até os seis anos. Da mesma forma a Editorial Sudamericana me doou e enviou quatro das obras de Graciela Cabal. Dos onze livros usados no meu trabalho, quatro apenas foram comprados no Brasil.



a idéia do múltiplo, do diverso, do variante, do não-fixo. Incidir nessa visão foi uma das motivações deste trabalho.

Minha pesquisa traz as marcas desses “novos” sujeitos e dessas “novas” práticas, das quais Louro fala na epígrafe deste capítulo, uma vez que, mesmo me enveredando por labirintos, optei por trilhar caminhos inusitados e pouco visitados. Esses percursos metodológicos situam-se no campo do transitório, do temporal e são delineados com profunda humildade, sabendo que são só alguns dos percursos possíveis, que certamente existem outros, mas que esses são aqueles que foram possíveis de perfilar neste momento, procurando responder as escolhas que fiz, dado que, como afirma Rosa Maria Bueno Fisher (2002) as escolhas que fazemos são éticas e de alguma forma são também políticas.

Embora já tenha anunciado na apresentação, detenho-me aqui a descrever com mais detalhe em que consistiu meu trabalho de pesquisa.

Estabeleci um diálogo sobre gênero com crianças de quatro a seis anos, de uma escola infantil particular de Porto Alegre usando como mediadoras onze histórias infantis não-sexistas.

Uma vez selecionadas as obras que iria usar na pesquisa, elaborei, também, questionamentos<sup>20</sup> que ajudassem na discussão das temáticas apresentadas pelas histórias, usando as respostas e comentários das crianças como o *corpus* da minha pesquisa. Dos momentos passados como pesquisadora na escola, realizei observações das crianças em alguns momentos da sua rotina pedagógica. Detive meu olhar nas linguagens que as crianças manifestavam nesses diferentes momentos, inferindo algumas representações que elas possuíam sobre gênero. As brincadeiras e as atividades das crianças implicavam, em geral, na construção de narrativas as quais

---

<sup>20</sup> Os questionamentos de cada história encontram-se no Apêndice.

complementavam as intervenções por elas feitas ao lhe apresentar as histórias, o que muito ajudou no processo de compreensão de suas representações.

A pesquisa teve início em julho de 2004 com finalização em novembro do mesmo ano. Foram dois encontros semanais de 4 horas de duração cada, totalizando 160 horas de pesquisa de campo.

Nesses encontros eu acompanhava as atividades que as crianças desenvolviam em sua rotina pedagógica dentro da escola e, em períodos que duravam aproximadamente 40 minutos, eram apresentadas e debatidas as histórias. Cada história foi apresentada duas vezes ao grupo de crianças, entretanto nem todas tiveram sua “segunda chance”, já que em alguns dias em que fui até a escola para realizar a contação me deparei com impedimentos em função de festas de aniversários, saídas a passeios, etc.

As sessões de apresentação e discussão das histórias eram gravadas e posteriormente transcritas por uma pessoa formada em Letras na UFRGS, que tinha domínio da técnica da transcrição. Essa pessoa foi convidada a assistir uma das sessões de contação de histórias para que conhecesse as crianças e pudesse identificá-las posteriormente na transcrição.

As histórias eram contadas em um momento da rotina pedagógica chamado de *Hora do conto*, que acontecia dentro da sala de aula, a qual possui vários ambientes: *o canto do brinquedo livre, o canto das brincadeiras de casinha, o canto das atividades pedagógicas* e conforme a proposta de trabalho para o dia, novos arranjos do espaço vão sendo criados pela professora. O espaço destinado para a *Hora do conto* está delimitado por um tapete sob o qual as crianças se sentam em confortáveis almofadas formando um círculo para todos poderem ter a mesma visão da professora.

Na *Hora do conto* a professora costumava colocar uma placa na porta da sala com uma mensagem solicitando não ser interrompida, as crianças escolhiam livremente seus lugares e os lugares ao lado da professora, eram sorteados para que todos tivessem oportunidade de sentar do seu lado, uma vez que só participavam do sorteio os que ainda não tinham sentado do seu lado na semana.

As duas primeiras histórias *Artur e Clementina* (TURIN, 2001) e *Rosa Caramelo* (TURIN, 2001) foram apresentadas às crianças com recursos visuais. Um painel feito de material emborrachado, conhecido como EVA e feltro, era o cenário sobre o qual a professora ia posicionando os personagens confeccionados neste mesmo material. Mas na medida em que a professora contava a história e os personagens iam tomando conta do painel, as crianças descentravam sua atenção da narrativa uma vez que queriam manipular os personagens, de modo que este recurso ao invés de ajudar no processo de apresentação das histórias desviou a atenção das crianças. Após conversar com minha orientadora sobre tal fato, resolvemos então, que as histórias seriam apresentadas com o recurso da voz e as gravuras do livro, o que realmente permitiu que as crianças se prendessem às narrativas com maior intensidade.

As histórias eram sempre apresentadas pela professora regente da turma<sup>21</sup> e as ilustrações dos livros iam sendo mostradas às crianças durante a apresentação. Após a exposição das mesmas, se fazia o convite a uma participação mais livre das crianças, para que de forma espontânea manifestassem suas impressões e comentários sobre a história; caso isso não ocorresse, a professora iniciava os questionamentos, que eu previamente tinha elaborado, a fim de guiar as discussões. No entanto, em algumas

---

<sup>21</sup> Este procedimento responde a duas questões: a primeira, é sobre as minhas limitações em relação ao domínio da língua portuguesa, uma vez que, mesmo morando a 18 anos no Brasil, ainda apresento resquícios da língua espanhola em meu vocabulário. Embora isso não tenha nunca se constituído um impedimento na minha comunicação com as crianças, pareceu-me que seria mais produtivo e fluiria melhor se as histórias fossem contadas pela professora. Também tinha a convicção de que ficando “de fora” desse momento da contação de histórias, seria possível aprimorar minha observação sobre as crianças, fato que realmente possibilitou uma observação mais abrangente e apurada.

ocasiões o diálogo tomava rumos não previstos, nesses momentos se improvisavam questionamentos.

Durante as sessões eu anotava tudo que achava relevante no meu caderno de campo. Além disso, tudo o que acontecia nas sessões era gravado. As transcrições eram feitas dentro de um período máximo de 48 horas e quando eu as recebia, procedia a escrever o que chamei de “minhas impressões”, descrevendo o que tinha acontecido naquele dia, realizando já ensaios de análises e fazendo pontes com referenciais teóricos que me auxiliassem no exame do que havia vivenciado naquela tarde com o grupo pesquisado. Todo esse material compõe um caderno de campo, que posteriormente serviu de base para a escrita das análises desta pesquisa. Este caderno foi minha memória, o depositário de desenhos das crianças que sempre ávidas por deixar as suas marcas, me pediam uma folha para fazer um desenho, ou escrever orgulhosamente seus nomes, e outros que, como o Vicente, se gabavam de escrever várias palavras. À noite, na minha retomada das anotações, reconstruía cenas e me emocionava com acontecimentos tais como os beijos que ganhava de Vicente pelas histórias “tão lindas que eu levava”; o convite de aniversário que o Gustavo me fizera; o desenho que a Aline me dera, dizendo-me “é para tua filha”; as conversas animadas com a Andresa sobre o episódio da novela da noite anterior, etc.

Ao rever minhas anotações e ao ler as transcrições das fitas, me dava conta do quanto às crianças se engajavam com o meu trabalho, falando com mais desenvoltura e fixando-se mais em comentários sobre gênero, e esta percepção era minha maior motivação na pesquisa.

Optei por trabalhar com narrativa e leitura, pois me enveredar em um trabalho com desenho ou análises de imagens, por exemplo, teria requerido o uso de um referencial teórico próprio para este tipo de análises e não era meu objetivo de pesquisa,

meu objetivo era apresentar as histórias e a partir dos comentários das crianças fazer uma análise desses textos. Esse era meu foco. Entretanto planejei e realizei duas atividades diferenciadas. A partir da apresentação do livro *Faca sem ponta galinha sem pé* (ROCHA, 1997) propus para as crianças que realizássemos uma brincadeira de representação, meninas trariam roupas masculinas e meninos trariam roupas femininas, ambos as vestiriam e partiriam para uma atividade de representação. Com o livro *A princesa vestida com um saco de papel* (MUNSCH, 1992) a proposta de trabalho foi a seguinte: confeccionei cartões a partir das ilustrações do livro e os coloquei numa mesa, chamei as crianças em grupo de quatro e solicitei-lhes que olhando para os cartões me relatassem a história fazendo comentários da mesma se assim o desejavam. Embora esses recursos fossem usados nas minhas análises, elas centraram-se prioritariamente nos discursos infantis frente a contação das histórias e nas manifestações das crianças nos diferentes momentos observados da rotina pedagógica.

Gostaria de enfatizar que essa investigação só foi possível de ser realizada devido a algumas ferramentas da etnografia. Estudos realizados na área da educação infantil e as vivências desses anos de inserção na vida escolar das crianças, uma vez que eu trabalhava há dez anos como coordenadora pedagógica de centros de educação infantil e há oito anos na escola pesquisada, me permitiu conhecer melhor o funcionamento daquele grupo, já que eu possuía familiaridade com ele, existindo entre nós, um vínculo que ficou muito mais estreito com a pesquisa. Durante todos esses anos discuti sistematicamente com as professoras sobre o desenvolvimento das crianças, seus relacionamentos, seus jogos e aprendizagens, dificuldades e superações. Conheci as famílias e acompanhei situações de problemas e conflitos. Acredito que esse fato foi extremamente favorável para minha investigação, uma vez que nas pesquisas de cunho etnográfico, é crucial o estabelecimento “do estatuto de membro e a adoção de uma

perspectiva do ponto de vista ‘dos de dentro’” (CORSARO, 1995, p. 01), o que segundo Malinowski (apud. WOODS, 1995) está relacionado com aprender a linguagem do grupo que se vai pesquisar e ter um considerável tempo de convívio com os pesquisados, condições que consegui cumprir plenamente, uma vez que freqüentava essa escola há alguns anos.

Os caminhos da pesquisa etnográfica não são determinados *a priori*, eles vão se delimitando na medida em que vamos dirigindo nosso olhar de pesquisador/a em determinada direção, assim representações de gênero presentes nas brincadeiras, nos momentos em sala de aula, na realização de trabalhos e algumas respostas surgidas na apresentação das histórias conduziram meu olhar para alguns aspectos muito importantes. Cabe lembrar que o olhar e a percepção que temos sobre os sujeitos e o mundo é um olhar produzido dentro de determinados discursos, o que possibilitará distintas formas de interpretar aquilo que é olhado. Nas práticas etnográficas torna-se fundamental aguçar a capacidade de observar e desenvolver a sensibilidade, características do trabalho etnográfico que se constitui em premissas básicas. O objetivo primordial da prática etnográfica é entender a realidade sob a perspectiva do sujeito, e não sob a perspectiva do pesquisador, que tenta “sentir” a realidade do outro (WENETZ, 2005).

Os estudos etnográficos permitem uma maior proximidade entre pesquisado e pesquisador, consistindo uma análise daquilo que se constitui como particular. O pesquisador tem contato direto com o pesquisado, e a pesquisa é realizada na ação cotidiana, possibilitando a abordagem de situações e relações que se estabelecem no dia-a-dia (GEERTZ, 1989). Autores como Vicente Molina (2004) enfatiza as vantagens de trabalhos etnográficos na área da educação, já que permitem que observações detalhadas possam ser feitas e delas possam surgir novos saberes sobre os sujeitos.

Segundo ele, a pesquisa etnográfica, dentro do espaço escolar, permite o contato direto entre o pesquisador e o ambiente onde se desenvolve a pesquisa o que viabiliza o estabelecimento de inúmeras relações. As pesquisas de cunho etnográfico permitem que estudos complexos sejam feitos a partir de lugares simples, comuns (WINKIN, 1998). Aqueles acontecimentos cotidianos que não costumam atrair o olhar por não parecerem importantes para alguns pesquisadores, para a etnografia educativa é um objeto de estudo importante. Ileana Wenez (2005, p. 59) afirma que "os estudos etnográficos na área educativa permitem, por um lado, que se obtenham respostas mais satisfatórias para questões que outros métodos mais utilizados não logravam [...]".

Devemos sempre manter a cautela e lembrar que o olhar etnográfico não vai fornecer "a verdade sobre o pesquisado sob seu verdadeiro ponto de vista", uma vez que na concepção pós-estruturalista, não há uma verdade, nem muito menos uma única forma de interpretação do mundo.

O pensamento pós-moderno busca *insights*, procura teorizações que sejam úteis para explicar o mundo, mas sabe da relatividade e contingência de suas produções, por que não é essencialista. Para este pensamento, as coisas, a realidade é constituída quando são faladas, em outras palavras: "os enunciados fazem mais do que uma representação do mundo; eles produzem o mundo" (VEIGA-NETTO, 2002, p.31).

Os procedimentos seguidos nesta pesquisa foram os seguintes: antes de dar início aos trabalhos na escola, elaborei um *termo de consentimento livre e esclarecido* (ver Anexo) no qual obtive a autorização das famílias das crianças para que seus filhos/as participassem da minha pesquisa. Esse termo foi entregue pessoalmente por mim e pela diretora da escola a cada responsável pelas crianças, onde explicávamos os objetivos e os procedimentos da pesquisa. As famílias mostraram-se participativas e colaboradoras.

Com as crianças o procedimento foi diferente. Reunidas em grupo na sala de aula a professora perguntou se sabiam quem eu era. Todos/as me conheciam muito bem, pois na época trabalhava como coordenadora pedagógica da escola e tinha bastante contato com eles/elas, conforme relatei anteriormente.

A professora passou, então, a perguntar se sabiam por que eu estava ali e o que eu iria fazer no grupo. Surgiram várias hipóteses: “Ela está olhando nossa brincadeira, ela está olhando nosso comportamento, sei lá! Ela veio olhar nossos trabalhos...”.

A professora solicitou que dissesse o que eu fazia ali, e expliquei-lhes que estava estudando na universidade e que minha professora havia-me solicitado que observasse do que eles/elas brincavam, e que nos outros dias eu iria contar ao grupo umas histórias muito bonitas. Disse isso colocando no centro da roda algumas histórias com as quais eu iria trabalhar, deixando que as crianças as olhassem e as explorassem à vontade. Também falei que como a sexta-feira era o dia do brinquedo, eu também levaria brinquedos nesse dia. Perguntei-lhes se me deixariam ficar ali olhando como eles/elas brincavam e todos/as concordaram, exceto um: Tadeu. Entretanto ele passou a tarde toda tratando de chamar minha atenção, mostrando-me algum brinquedo dele, passando na frente de onde eu estava sentada, me abraçando ou fazendo desenhos com os quais me presenteava.

Falei mais detidamente sobre as histórias que eu estava levando para serem contadas pela professora, expliquei que gostaria de saber o que eles/elas achavam de tais histórias e para isso iria tomar nota do que eles/elas falavam e iria também gravar tudo o que fosse falado.

Posteriormente, cada criança se apresentou dizendo o seu nome, sua idade e qual eram a sua brincadeira preferida.



Nos momentos de observação sentei-me no chão, manipulei os brinquedos, ouvi com atenção as explicações sobre os diferentes nomes de cada um, fiz perguntas e, claro, aprendi muito.

**As preferências:**

**Adriana:** Polly, Barbie;

**Renata:** Polly, Barbie e desenhar;

**Tadeu:** Cartas Super Triunfo;

**Plínio:** Circo Mix;

**Rodrigo:** Carros, cartas Super Triunfo e Tazos;

**Maurício:** não quis falar;

**Vicente:** Tartaruga Ninja, moeda, cartas, tudo;

**Lucas:** Quebra-cabeças, moeda, cartas Super Triunfo, Tazos;

**Cristiane:** Bonecas;

**Vânia:** Hello Kitty, Barbie;

**Alexandre:** tudo o que Tadeu traz de casa para brincar;

**Pablo:** Comics, Moeda, quebra-cabeças.

As preferências das crianças por determinados brinquedos ofertaram-me pistas iniciais das feminilidades e masculinidades presentes naquele grupo de crianças, pois ficou bastante evidente que a escolha de brinquedos era fortemente marcada pelos seus processos de identificação de gênero. Os brinquedos e as brincadeiras são artefatos construídos culturalmente e estão envolvidos em processos de produção de sentidos e significados. Devemos lembrar que os discursos encarregados da produção de sentidos estão permeados por relações de poder que pretendem direcionar o processo de representação. Assim é comum ver em lojas de brinquedos, por exemplo, o quanto tais

artefatos encontram-se separados por gênero. As embalagens de brinquedos para meninas são geralmente em tons pastéis e trazem representações de meninas brancas exercendo funções maternais. Muitos desses brinquedos são miniaturas de implementos que lembram as tarefas domésticas (FELIPE, 1999). Entretanto brinquedos de ação, de aventura, armas, veículos, brinquedos que lembram esportes e brinquedos portadores de tecnologia são oferecidos abundantemente no mercado para meninos.

Bujes (2004, p. 211) reitera o caráter de artefato cultural dos brinquedos ao afirmar que:

É, portanto, a cultura que nos permite dar significados ao objeto brinquedo, atribuir-lhe um sentido. E a construção do seu significado se faz no âmbito das práticas discursivas, da linguagem. As representações de brinquedo, preexistentes, num determinado universo cultural, terão, portanto, sobre crianças e adultos um forte papel modulador nos significados que estes mesmos sujeitos passam a atribuir a tais objetos.

Certamente as representações que estes brinquedos ajudam a construir, tornam-se “verdades e modelos” a serem seguidos. Os textos dos brinquedos são lidos e assimilados pelas crianças e ao mesmo tempo em que as torna objeto de um discurso, as obriga compulsoriamente a assumir formas de comportamentos que as coloca em evidência quando esse comportamento não é o esperado.

## **2.1. Situando a escola e os participantes**

### **A ESCOLA**

Realizei esta pesquisa em um Centro de Educação Infantil localizado no bairro Bom Fim, em Porto Alegre. Esta escola foi criada em 28 de fevereiro de 1986 e funciona com creche, berçário, maternal e pré-escola.

Atendendo em regime integral, das 07.00 às 19.00 horas, a instituição recebe crianças de 0 a 6 anos. Ela Oferece turmas de Recreação I (crianças de 0 a 2 anos) e Recreação II (crianças de 3 a 6 anos) no turno da manhã; esse turno é atendido por duas professoras responsáveis por cada um dos grupos e uma auxiliar. O turno da tarde oferece as seguintes turmas: Berçário I (crianças de 0 a 1 ano e meio), Berçário II (de um ano e meio a 2 anos), Maternal I de (2 a 3 anos), Maternal II (de 3 a 4 anos) e Jardim (de 4 a 6 anos). Nesse turno, trabalham quatro professoras responsáveis por cada uma das turmas, duas auxiliares e uma professora de atividades múltiplas como: hora do conto, teatro e brinquedoteca. Fazem parte do corpo de funcionários da escola uma cozinheira, uma encarregada de serviços gerais, uma assessora financeira, uma nutricionista, uma coordenadora pedagógica e uma diretora. A escola possui, ainda, profissionais especializados que oferecem aulas de educação física, expressão corporal, música e recreação com caráter curricular. As aulas de inglês e de natação são opcionais.

As instalações físicas da escola são compostas por uma secretaria, um salão destinado a atividades múltiplas tais como aulas de dança, atividades de recreação, comemorações de festividades e aniversários, etc.; um refeitório, cozinha, sala das professoras, pátio com brinquedos, sala da direção, um solarium para os bebês, um dormitório, cinco salas de aula, dois banheiros coletivos para crianças e um banheiro para as funcionárias.

## A TURMA

O grupo de crianças de 4 a 6 anos era formado por cinco meninas e dez meninos. Dessas crianças, sete nasceram em 1998 (fizeram 6 anos em 2004), sete em 1999

(fizeram 5 anos em 2004) e uma em 2000 (fez 4 anos em 2004). Nessa turma, as crianças com uma maior permanência na escola são as que ingressaram em 1999; as com menor tempo de frequência ingressaram em 2003.

Todas essas informações são elementos importantes na realização desta pesquisa, pois, além de conhecer as crianças por ter trabalhado lá como coordenadora pedagógica, pude acompanhar o crescimento de algumas delas ao longo desses anos. As crianças me conheciam e estavam habituadas a minha presença na escola nos dias em que ia realizar meu trabalho de coordenação. Acredito que esse fator favoreceu minha inserção no grupo como pesquisadora, conforme já aponte.

A turma era coordenada por uma professora muito experiente, graduada em Pedagogia, e com especialização em Educação Infantil pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e que vem se interessando pelas questões de gênero e sexualidade na infância.

O grupo de crianças era muito unido, todos eram amigos/as e se relacionavam muito bem. Participavam com bastante entusiasmo das atividades propostas pela professora. Estavam bem adaptados à rotina escolar, demonstravam gostar de estar na escola, pois era o espaço de encontrar amigos/as e de fazer muitas coisas interessantes. Pude observar que suas brincadeiras de faz-de-conta eram bem ricas e elaboradas na base da cooperação; os desenhos mostravam formas bem definidas, ricas em detalhes, organizadas espacialmente e refletiam um pensamento muito criativo, característica similares que eram mostradas nas criações que as crianças faziam com sucata. As crianças possuíam bastante autonomia na realização de tarefas e organização de materiais, alimentação, cuidados de si e até mesmo para resolver situações conflitantes no grupo. Entretanto, às vezes se fazia necessário a ajuda da professora. A maioria das

crianças já freqüentava a escola nos anos anteriores e por isso possuíam hábitos e atitudes desenvolvidas no cotidiano escolar.

As famílias das crianças eram de classe média, profissionais liberais e/ou funcionários públicos e da empresa privada.<sup>22</sup>

## **2.2. Vamos ter historinha hoje?**

Passados os primeiros encontros de mútua adaptação, começou a contação de histórias. As crianças já tinham uma cultura desenvolvida de ouvir histórias e esse era um momento, do seu dia-a-dia, muito apreciado por elas. No ano anterior, desenvolvemos um trabalho na escola sobre literatura infantil, com esse mesmo grupo de crianças. Primeiro enviamos um questionário para casa para saber se as crianças possuíam biblioteca, bem como os critérios que as famílias adotavam para comprar os livros infantis. O resultado da consulta apontou que o critério de compra de livros era por preço ou por conveniência, se o livro estava ao alcance da criança em um supermercado, por exemplo, ele era comprado. Propusemo-nos a mostrar a essas famílias exemplares de livros destinados às crianças. Assim fizemos uma seleção de livros, solicitamos uma taxa de cada criança e compramos 18 livros (um para cada criança), os livros eram diferentes e isso permitiu que comprando somente um livro, cada criança levaria para sua casa 18 livros para serem lidos junto às famílias no fim de semana. No final do projeto promovemos uma feira do livro na escola e para nossa satisfação, observamos que as famílias compraram em média dois ou três dos livros oferecidos.

---

<sup>22</sup> Não farei uso de um referencial teórico para explicar as características de pensamento de crianças desta idade, pois tais referenciais universalizam e essencializam os comportamentos infantis. A observação deste grupo me permitiu perceber que, embora, possa colocar algumas descrições comuns, cada criança é uma história e este grupo é um grupo particular, razão pela qual sinto certo desconforto em atribuir a este grupo, características vindas de teorizações que foram concebidas pensando em uma criança trans-histórica.

Trago a lembrança deste trabalho porque esse grupo de crianças gostava de ouvir histórias, apreciava muito a hora do conto e isso foi também um elemento muito favorável no desenvolvimento do trabalho de pesquisa com literatura infantil.

Com os livros<sup>23</sup>: *Artur E Clementina*; *Rosa Caramelo*; *Uma feliz catástrofe*; *Corre, corre, Mary, corre*; *Príncipe Cinderelo*; *Princesa Sabichona*; *A princesa vestida com um saco de papel*; *A princesa e o dragão*; *Oliver Button é uma mulherzinha*; *Zero, Zero Alpiste*; *Faca sem ponta galinha sem pé* (ver a referência completa na bibliografia) mobilizei o grupo de crianças em torno das discussões sobre gênero.

### **2.3. Dos procedimentos e ferramentas da pesquisa**

Tomar as falas das crianças e os seus comportamentos, como um texto, como um discurso que institui uma dada realidade significa assumirmos que as teorizações usadas para analisar esses textos são ferramentas que nos permitem criar possíveis entendimentos sobre tal *realidade*, que neste caso, trata-se das representações das crianças sobre questões de gênero. Teorizações feministas e dos Estudos Culturais e algumas ferramentas das teorizações Foucaultianas foram acionadas para ajudar a construir entendimentos provisórios e contingentes sobre a temática proposta.

Compreender as representações que as crianças têm sobre questões de gênero é entender como agem os discursos que governam as populações para exercer uma ação normalizadora que tem na sua base *regimes de verdade* ou discursos que se tornam dominantes, porque uma determinada sociedade os faz funcionar como verdadeiros (SILVA, 2000 a). Esses discursos fazem valer relações de poder subjetivando as

---

<sup>23</sup> Para uma melhor compreensão das histórias, produzi um *CD ROM* com todas as histórias que usei nesta pesquisa. Esse CD foi enviado a cada um dos membros da banca examinadora.

crianças com o propósito de fixar um sentido de infância e de gênero. Nas teorizações de Foucault (1985), todas as sociedades acolhem determinados discursos, colocando-os em um patamar de legitimidade através de determinados mecanismos e instâncias que os legitimam como verdadeiros. Isso constitui uma política geral de verdade ou um regime de verdade que toda sociedade possui.

Algumas questões que deverão ser respondidas nessa pesquisa são: Como será que as crianças percebem as relações e identidades de gênero? Que masculinidades e feminilidades são essas, que manifestas pelas crianças na forma como brincam, na forma como se organizam para jogar e brincar, na forma como se relacionam entre elas, em como falam dessas questões quando confrontadas com elas? Quais as relações de poder que estão permeando essas falas e representações infantis? Estas perguntas pretendem dar aos entrecruzamentos entre infância e gênero novos significados ao posicionar tais questões no centro da pesquisa.

Fazer pesquisa com crianças é antes de tudo um desafio metodológico, pois como afirma Bujes (2002, p. 17) “A opção por tratar determinadas questões, segundo um enquadramento teórico específico, circunscreve possibilidades, indica caminhos, acaba por orientar direções de uma investigação”, direções estas que obrigarão a quem pesquisa desenhar seus percursos metodológicos em harmonia com as opções realizadas.

Trabalhar com as falas das crianças significa transcender em termos metodológicos, porquanto, não se tem muitos parâmetros nessa empreitada, uma vez que são pouquíssimas as pesquisas que são delineadas permitindo que as falas das crianças façam parte do *corpus* de investigação. Alguns trabalhos vêm sendo realizados nesse sentido e cabe mencionar aqui a pesquisa de Gobbi (1997) *Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*, que teve como

proposta conhecer através das falas das crianças de quatro anos de idade, produzidas na hora do desenho, “como elas percebiam as relações de gênero nas quais se encontravam envolvidas e construíam suas percepções sobre o que é ser homem e mulher [...]” (GOBBI, 1997, p.70). A Dissertação de Mestrado de Bianca Salazar Guizzo (2005), intitulada *Identidades de gênero e propagandas televisivas: um estudo no contexto da Educação Infantil*, que se propôs a trabalhar com as falas das crianças colhidas em sessões em que ela apresentava propagandas televisivas veiculadas pela mídia na semana que antecedeu o dia das crianças de 2003 e endereçadas especificamente às crianças. Nesse trabalho Guizzo analisou, a partir das falas das crianças, as representações que elas tinham sobre corpo, consumo, gênero, entre outros. Judite Guerra (2005), na sua dissertação de Mestrado intitulada “*Dos segredos sagrados*”: *gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil* acompanhou uma turma de 4 a 5 anos, em seus momentos de brincadeiras livres no pátio, a fim de investigar como essas crianças pensavam as questões de gênero e sexualidade.

Davies (1994) trabalhou com contos feministas para explorar como um grupo de crianças da Austrália compreendia tais histórias. Dedicou-se a estudar detalhadamente as respostas e comentários das crianças, combinando esse trabalho com observações realizadas nas escolas das crianças.

A importância de aprender a escutar as vozes das crianças, é reiterada por Zelia Demartini (2002), que alerta acerca das poucas discussões existentes no meio acadêmico sobre o tratamento dos relatos de crianças. Juracema Quintero (2002) aponta para o escasso conhecimento que se possui das *culturas infantis*, e responsabiliza isso ao pouco protagonismo que a fala infantil tem nas pesquisas sobre a infância, acrescentando: “Entre as ciências da educação, no âmbito da sociologia, há ainda resistência em aceitar o *testemunho infantil* como fonte confiável e respeitável”



(QUINTEIRO, op. cit., p. 21), destaques da autora. Alanen (2001) também afirma que as crianças são ocultadas nas produções ditas científicas; a ausência da participação das crianças nas investigações limita as possíveis teorizações a respeito da infância e suas implicações, como afirma Guerra (2005).

Podemos perceber como ultimamente, tem aparecido discursos que apontam para a importância de olhar para a criança como alguém com possibilidade de manifestar suas idéias, suas hipóteses, de estabelecer relações e de se comunicar, entretanto ainda prevalecem pesquisas desde uma perspectiva adultocêntrica.

Algumas autoras nos alertam sobre importantes aspectos a serem levados em conta ao trabalhar com as falas infantis, Rosa Hessel Silveira (2002b), faz referência à importância de se compreender que nessas falas não se manifestam somente *a voz da criança*, e sim uma polifonia de vozes, na qual é possível reconhecer vozes dos diferentes interlocutores com os quais as crianças entram em interação, alertando-nos para que, como pesquisadores/as, fiquemos atentos/as “aos mecanismos discursivos que mostram, deixam transparecer ou mesmo silenciam vozes enunciativas e não apenas vozes empíricas” (SILVEIRA, op. cit., p. 79). Por isso penso que, como pesquisadora, também sou portadora de outros discursos que se agregam àqueles que profiro, e que nas minhas palavras ecoam múltiplas vozes, por isso seria uma ilusão, pensar em um *discurso verdadeiro, único*, quando convivemos com a multiplicidade. De igual maneira, na literatura usada para problematizar e dialogar com as crianças existe uma polifonia e uma intertextualidade que denunciam, mesmo com sutileza, relações de poder entre homem e mulher [...] (SILVEIRA, op. cit.).

Gobbi (1997) salienta o cuidado que teve de não “engessar” a fala das crianças uma vez que aquilo que é afirmado por elas em um dado momento, pode sofrer alterações logo em seguida.

Davies (1994) destaca o vocabulário das crianças como um entrave na pesquisa realizada por ela, pois nem sempre as crianças com quem trabalhou possuíam “um vocabulário preciso para ‘contar’ suas experiências”, ela também considera a seguinte possibilidade: “Pode ser, também, que elas estejam tão longe da ordem do mundo, tal e qual é por elas entendido, que não saberiam como interpretar os questionamentos” (DAVIES, op. cit., p.66), tais dificuldades do trabalho com as falas de crianças pequenas, foram apontadas também nas pesquisas de Guizzo (2005) e Guerra (2005).

É importante lembrar que a pesquisa com crianças pequenas demanda do/a pesquisador/a uma grande capacidade de estar atento/a aos sinais das crianças, um aguçado sentido auto-avaliativo para pôr em questão métodos e procedimentos estipulados pelo/a pesquisador/a e uma especial criatividade e capacidade de improvisar, para aproveitar momentos preciosos que aparecem nessa atuação com crianças e que não haviam sido previstos, já que não é possível antever tudo o que poderá acontecer numa sessão de trabalho com crianças pequenas.

Tomar crianças como referentes empíricos não é uma tarefa fácil, uma vez que não há muitos referenciais prévios para se fazer isso, entretanto, a relevância que os estudos de gênero têm adquirido nas últimas décadas, oportunizou a junção desses com pesquisas sobre infância, o que tem levado teóricas como Felipe (1999, 2000, 2003), Laura Cipollone (2003), Egle Bacchi (2003), Sayão (2003), Daniela Finco (2003), entre outras, a publicar estudos e pesquisas por elas realizadas em que o foco são as categorias de gênero e infância, certas de que “No cotidiano das creches e pré-escolas, inúmeras relações se estabelecem mostrando que nelas vivenciamos, reproduzimos ou recriamos as masculinidades, as feminilidades e todas as outras classificações daí recorrentes” (SAYÃO, 2003, p. 83).

### **3. Linguagem e Literatura: produzindo significados culturais**

**O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta o poder do qual nos queremos apoderar. Michel Foucault (1999, p. 10)**

### **3. Linguagem e Literatura: produzindo significados culturais e de gênero**

**Neste capítulo, discuto teorizações centrais deste trabalho, a saber: teorias sobre linguagem, literatura, além das especificações da literatura infantil.**

---

#### **3.1 O papel produtivo da linguagem**

Na afirmação “a questão de gênero é uma questão de linguagem”, estudiosas feministas vão participar da “virada lingüística” sob uma perspectiva pós-estruturalista. Estas teóricas vão entender a “realidade” como algo que se constrói no discurso que a explica, não como algo dado, posto, referente, natural, e sim como algo construído a partir de uma matriz cultural. Para Louro (2000) não há nada de natural no gênero e sua aparição como conceito deve ser compreendida em torno do papel produtivo que a linguagem tem.

O valor que a linguagem tem no mundo social transcende as fronteiras de sua função de comunicação e expressão, uma vez que ela permite que o sujeito possa fundar-se e reconhecer-se como tal, possa conhecer e apropriar-se do mundo e dos seus significados. Ao aprendermos à linguagem, constituímos num mesmo processo nossas identidades e a dos outros, porquanto a linguagem define subjetividades, delimitando o ordenamento do entorno social, visto que, como nos mostra o filósofo Wittgenstein nas *Investigações*: “não é partindo do mundo que construímos a linguagem, mas, contrariamente, é a linguagem que constrói o mundo” (CONDÉ, 1998, p. 140).

Pode-se afirmar que a linguagem cria e gerencia sentidos e identidades individuais, sociais e culturais. Ainda assim, é importante entender que, se por um lado a linguagem constitui, por outro ela permite uma concomitante ação no mundo, posto que a cultura, segundo nos explica Silva (1999), é uma prática social por meio da qual

se produzem sentidos que só se legitimam mediante um processo relacional. Como bem aponta Hall (1997, p. 33): “... toda prática social tem seu caráter discursivo”, uma vez que, toda situação sócio-cultural não pode ser compreendida fora dos sistemas de significação nos quais adquire sentido, pois são os atos de fala que instituem os seus significados.

Assim, por exemplo, ao criar as categorias *masculina e feminina* para nomear as identidades de gênero, criam-se sentidos que pautam tais identidades; sentidos arbitrários, construídos, contingentes, uma vez que são os discursos que atribuem força e legitimidade a aquilo de que falam e é importante ter presente: “... que o discurso está na ordem das leis; que por muito tempo se cuida da sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra, mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que lhe advém” (FOUCAULT, 1999, p. 07).

Para a abordagem pós-estruturalista, na qual busco ancorar minhas reflexões, o mundo material não tem um sentido preexistente àquele que discursivamente lhe é atribuído. Embora a sua existência material seja inegável, ela só passa a ter sentido numa prática, na qual, determinados discursos vão conferir-lhe sentidos culturais. Para Foucault (1999), os discursos são práticas sociais que produzem aqueles objetos de que falam, e essas práticas são atravessadas por lutas de poder que legitimam alguns discursos e marginalizam outros. Em sua obra *A ordem do discurso*, o autor fala das lutas que se travam na atualidade pela posse e legitimação do discurso, pois quem tem a posse dele exerce um poder de interdição e exclusão, uma vez que: “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar tudo em qualquer circunstância, que qualquer um não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 1999, p. 09).

Autores como Iñiguez (2004), Ibáñez (2004), Van Dijk (2004), Silva (2000 a, 2000 b) e Hall (2001) auxiliam-me na compreensão de que a linguagem é, antes de

tudo, um instrumento que cria representações através dos seus enunciados<sup>24</sup> e, ao criar tais representações, produz coisas, convertendo-se na concretude do próprio pensamento e da chamada realidade. Dessa forma, os discursos servem para atribuir significados, criarem representações, produzir sentidos no mundo social e cultural e, com isso, estabelecer uma ordem e um poder.

Conforme afirma Silva (1999, p. 21), as relações sociais e o poder que nelas é exercido/produzido, não estão presentes tão somente no mundo ligado à produção de bens materiais. A cultura é constituída por meio das relações sociais, e estas estão envolvidas em redes de poder que, segundo Meyer (2000, p. 60), permitem a indagação: “quem pode dizer o que, acerca de quem, em quais circunstâncias?”, para que possamos compreender de que forma se estabelecem significados, criando as chamadas “posições de sujeito”. Silva aprofunda essa idéia ao dizer que:

Os diferentes grupos sociais não estão situados de forma simétrica relativamente ao processo de produção cultural, aqui entendido como processo de produção de sentido. Há um vínculo estreito e inseparável entre significação e relações de poder. Significar, em última análise, é fazer valer significados particulares. Na verdade, esse diferencial de poder não é inteiramente externo ao processo de significação; as relações de poder são elas próprias, ao menos em parte, o resultado de práticas de significação. (SILVA, 1999, p.23).

O entendimento da linguagem como um instrumento de poder que permite fundar, dar sentido, incluir, marginalizar, criar efeitos de verdade fica evidenciado em um movimento chamado “giro lingüístico”. Para Ibáñez (2004), giro lingüístico, muito em voga nas décadas de setenta e oitenta do século XX, foi usado para designar as mudanças ocorridas nas ciências humanas e sociais. Tal movimento teve como proposta central questionar o papel da linguagem na produção dos problemas sociais e culturais.

---

<sup>24</sup> O enunciado nesse texto é tratado no sentido que Foucault lhe atribui na sua função epistemológica (o que pode ser dito?) e no seu sentido político (quem está autorizado a dizer?). A preocupação é com as condições de possibilidade que legitimam alguns enunciados como possíveis de circularem e como representativos de um poder de verdade (SILVA, 2000a).

Essa nova forma de conceber a linguagem provocou mudanças na concepção que até então prevalecia sobre a sua natureza. Todo esse processo trouxe consigo novas propostas epistemológicas, que oportunizaram o surgimento de outros entendimentos a respeito da cultura, da sociedade, do sujeito, trazendo como consequência o florescimento de novas metodologias. É bom esclarecer que o giro não aponta para um movimento repentino, mas refere-se a um fato que se foi configurando ao longo de um período. Em sua obra *A identidade cultural na pós-modernidade*, Hall (2001) utiliza a expressão “virada lingüística” para argumentar sobre algumas mudanças epistemológicas acerca da linguagem. Segundo esse autor, não haveria uma autonomia real, nem uma autoria na produção da linguagem; ela é na verdade uma ação coletiva e não individual, em que o sujeito *se sujeita*<sup>25</sup> às normas, regras, códigos e sentidos que são a ele preexistentes. Entretanto, isso não significa que a linguagem seja fixa; pelo contrário, sua transformabilidade é uma das características que a constitui.

Em Silva (1999), encontramos também o termo “virada lingüística” para explicar o processo pelo qual se estabelece uma relação entre o real e a sua representação, ou seja, a forma como esse real ganha sentido e faz-se presente no dia-a-dia de uma dada sociedade. Entender a linguagem como tendo essa centralidade foi um produto da chamada “virada lingüística”. Condé (1998), em seu estudo intitulado *Wittgenstein, linguagem e mundo*, aponta que:

A chamada virada lingüística ocorrida inicialmente nos países de língua inglesa, sem dúvida, ocupa hoje um espaço que há muito ultrapassou suas fronteiras iniciais. Com efeito, para um grande número de filósofos contemporâneos, a Filosofia da Linguagem não é uma simples análise a posteriori no interior da atividade filosófica [...]. Para esses filósofos, a Filosofia da Linguagem é uma disciplina fundamental, ao interior mesmo a qualquer construção filosófica. Dessa forma, é a partir da Filosofia da Linguagem, isto é, da análise crítica da estrutura, dos limites, das possibilidades da nossa linguagem cotidiana, que poderemos estabelecer corretamente questões de teoria de conhecimento, política, ontologia, etc. (p.16).

---

<sup>25</sup> Segundo Silva (2000b, p.121), para Foucault o termo *assujétissement*, explica que o discurso tem um caráter de sujeição e de subjetivação na formação do sujeito, sendo o discurso “uma formação regulativa e regulada”, uma vez que é determinado e determina as relações de poder que agem no mundo social.

O caráter construído e construtor da linguagem fica evidente nessas teorizações, nas quais se procura evidenciar a maneira como o poder e a desigualdade social são estabelecidos, reproduzidos e combatidos através dos diversos discursos que circulam na sociedade. A ênfase, nessas teorizações, recai sobre os usos que se fazem da linguagem, pensamento que traz implícito uma recusa a uma “essência” e a uma “universalização” da linguagem, o que levará autores como Condé (1998) a falar em *linguagens*, no plural.

É importante destacar algumas mudanças nesse campo, tais quais: a passagem de uma premissa idéia/mundo para linguagem/mundo, as disputas entre teorias que atribuíam uma essência universal aos fenômenos e aquelas que argumentavam que a existência só se materializa no âmago de nossa linguagem. Essas teorizações sobre a linguagem situam as novas discussões num plano mais local e restrito, em que as velhas práticas de pretensão universalizantes e generalizadoras de um saber que poderia ser aplicado indistintamente às várias realidades, começam a ser abandonadas para abrir passagem para formas de abordar os problemas como locais, históricos, contingentes e mais específicos. Essas concepções fazem parte da chamada abordagem pós-estruturalista.

Como fenômeno epistemológico, o “giro lingüístico” trilha diversos caminhos, adota várias formas e transita por várias perspectivas. Não é meu objetivo aqui dar conta dessa história, nem me aprofundar nas diferenças que o trânsito desse fenômeno adquiriu através das suas andanças nos diversos campos sociais. Pretendo apenas fazer uma referência à origem de alguns conceitos que emprego.

Poderíamos citar, entre os vários teóricos que se debruçam sobre o estudo da linguagem, os chamados “filósofos de Oxford”, que postulam o seguinte: “Nosso conhecimento do mundo não se radica nas idéias que dele fazemos, ele se abriga, sim,



nos enunciados que a linguagem nos permite construir para representar o mundo” (IBÁÑEZ, 2004, p. 33). A partir de tais conceituações, é possível compreendermos que a linguagem produz a realidade, uma vez que não há nenhuma correspondência real entre os objetos e suas denominações. Sendo assim, o significado de tais objetos é atribuído pela linguagem, criando, assim, um sistema de representação.

Profundas transformações na idéia de sujeito derivam dessas teorias advindas dos estudos da linguagem. Para Foucault (1999), por exemplo, o sujeito não é autônomo, e o discurso que ele profere não é fruto do exercício da sua soberania, pois ele está mergulhado no próprio discurso. Essa impossibilidade de situar-se fora das tramas discursivas e das malhas do poder circulantes nelas traz consigo a morte, o fim da idéia de um sujeito autônomo, livre, sujeito da sua própria história, ou capaz de ser libertado, etc.

Entender como esse sujeito é produzido implica compreender como se dão os modos de subjetivação, os quais são criados pelo estabelecimento de identidades e significados socioculturais que dominam e governam os indivíduos na atualidade. Nessa genealogia do sujeito, evidencia-se o poder encarregado de vigiar, controlar e governar através de uma rede discursiva que, apresentando-se de diversas formas, disciplina, interpela<sup>26</sup>, produz e controla os sujeitos. Contudo, é importante prestar atenção nas considerações que apontam não ser suficiente que a lei: “convoque, discipline, produza e regule, mas que deve haver também a correspondente produção de uma resposta – e, portanto, a capacidade e o aparato da subjetividade – por parte do sujeito” (HALL, 2000, p. 124).

Se, por um lado, parece que os discursos circulantes interpelam os sujeitos, essa dinâmica não acontece de forma causal, simplista ou linear. Também é possível pensar

---

<sup>26</sup> “Interpelação é o termo utilizado por Luis Althusser (1971) para explicar a forma pela qual os sujeitos, ao se reconhecerem como tais - sim esse sou eu - são recrutados para ocupar certas posições de sujeito” (WOODARD, 2000, p. 59).

que há movimentos em outros sentidos, que alguns sujeitos não são subjetivados por algumas práticas discursivas e sim por outras. Podemos ver, por exemplo, que nem todos os jovens respondem aos apelos consumistas, ou que nem todos os sujeitos vivem de acordo com a norma da heteronormatividade<sup>27</sup>, vivendo no limiar das fronteiras ou cruzando tais fronteiras para posicionar-se do lado da diferença.

Em outras palavras, as marcas que identificam e hierarquizam os sujeitos são geradas através da linguagem no seio da cultura, num campo que é político por que está atravessado por relações de poder.

Jimena Furlani (2003, p.69) problematiza a linguagem por considerá-la “fundamental no processo de desconstrução da normalidade, através do ato de colocar em questão a diferença que ela instituiu e por considerar que as regras lingüísticas são criadas num contexto histórico de poder e, dessa forma, podem ser modificadas”. Assim, a autora mostra como, através do discurso, se instaura uma relação de poder entre os gêneros. O ocultamento do feminino denota, por exemplo, as posições de sujeito que os indivíduos pertencentes a cada um dos gêneros devem ocupar na sociedade. Os adjetivos com os quais são caracterizados os sujeitos de gênero não são simplesmente descritivos, uma vez que exercem uma ação produtiva, em outras palavras, cada vez que se chama uma menina de bonequinha, princesinha, a menina está sendo levada a adotar as características de um comportamento mais doce, meigo, o mesmo ocorrendo com os meninos chamados de garotão, filhão, procurando que se identifiquem com qualidades de força e ação.

Quando uma criança nasce e a sociedade declara que é “uma menina” ou um “menino”, ela esta indo além de uma simples constatação, ela “inaugura um processo de

---

<sup>27</sup> Segundo a feminista Deborah Britzman (1996) a heteronormatividade é uma obsessão com a sexualidade normalizante, materializa-se através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante. Louro (2000), Guizzo (2005), Guerra (2005) observam que embora a heteronormatividade seja extensiva a ambos os gêneros, parece ser mais vigilante com os meninos, uma vez, que há uma articulação muito forte entre a construção da masculinidade e a sexualidade.

masculinização ou de feminilização com o qual o sujeito se compromete” (LOURO, 2004, p.15). E para poder ser reconhecido como parte integrante dessa sociedade, ele deve adotar todo um código de comportamento, tendo que sujeitar-se àquelas normas que vão reger sua identidade de gênero, do contrário se torna um sujeito *desviante*.

Para Judith Butler (2003, p. 08): “o gênero é uma espécie de imitação persistente, que passa como real. O desempenho dela/dele desestabiliza as próprias distinções entre natural e artificial, profundidade e superfície, interno e externo - por meio das quais operam quase sempre os discursos sobre gênero”. Nas palavras dessa autora, encontro convergência com a idéia de que todos aqueles comportamentos, representações que se tenham sobre gênero são sempre invenções sociais de um tempo e uma cultura dada; entretanto, as idéias sobre como devem ser produzidas e conduzidas as identidades de homens e mulheres de uma sociedade em particular, passam a ser tão disseminadas num *sensu comum*. A sociedade se esquece que inventou tais identidades e passa a assumi-las como naturais. Assim Butler (2003, p. 08-09) questiona-se: “Ser mulher constituiria ‘um fato natural’ ou uma *performance* cultural, ou seria a ‘naturalidade’ constituída mediante atos performativos discursivamente compelidos, que produzem o corpo no interior das categorias de sexo e por meio delas?”. Para compreendermos melhor as colocações dessa autora recorreremos a Silva (2000a, p. 90) para nos explicar o que entende por performatividade:

O conceito tem origem na distinção feita por J. L. Austin entre enunciados constativos (ou descritivos) e enunciados performativos [...] Um enunciado performativo\_ o termo advém da expressão ‘*perform and action*’, ‘realizar uma ação’\_ faz alguma coisa acontecer, podendo ser julgado como bem-sucedido mal-sucedido: ‘Eu os declaro marido e mulher’[...].”.

Aprofundando mais um pouco o conceito de performatividade, Silva (2000b, p. 93) explica que: “Em seu sentido estrito, só podem ser consideradas performativas aquelas proposições cuja enunciação é absolutamente necessária para a consecução do resultado que anunciam”. Desta forma para Butler (2003) as identidades sexuais e de

gênero são resultados de discursos que se repetem com força performativa, instituindo e regulando ao mesmo tempo tais identidades, concluindo na idéia de que toda identidade e representação cultural são, na verdade, uma questão do exercício da performatividade, que é dimensionada na pós-modernidade pela sua produtividade ou eficácia (SILVA, 2000a).

### 3.2 A literatura: linguagem entre linguagens

**Linguagem entre linguagens e código entre códigos, o que se chama de literatura leva ao extremo a ambigüidade da linguagem: ao mesmo tempo em que cola o homem às coisas, diminuindo o espaço entre o nome e o objeto nomeado, também exprime a artificialidade e a instabilidade dessa relação (LAJOLO, 2001, p. 36).**

Todas as argumentações anteriores permitem-nos começar a duvidar dos processos que consagram e naturalizam determinados fatos culturais atribuindo-lhes um *status*. Tal seria o caso da literatura, pois o discurso que legitima expressões da cultura humana conferindo-lhes um determinado grau de valor é, ao mesmo tempo, um discurso que marginaliza outras tantas manifestações colocando-as no lugar da *diferença*, sem cuja existência seria impossível termos a *norma*.

A literatura é uma das diversas roupagens que vestem as práticas pelas quais os sujeitos são interpelados, é discurso e ao mesmo tempo é criatura do discurso, exercendo uma função reguladora pelas representações nela existentes, sendo ao mesmo tempo regulada pelos discursos que se pretendem hegemônicos.

Foucault (1996) salienta que uma formação discursiva constitui-se num conjunto de forças que colocam em circulação uma determinada prática discursiva. Veiga-Neto (2003) nos explica que as práticas discursivas são compreendidas como a existência material de certas regras às quais o sujeito está submetido desde o momento em que

prática o discurso e que como consequência dessa submissão geram-se as “posições-de-sujeito”. Silva (2000 a, p. 43) ainda afirma que, nas abordagens pós-estruturalistas, o termo discurso “é usado para mostrar o caráter produtivo da linguagem na construção da cultura e da sociedade”.

São essas práticas discursivas que farão circular forças sociais, que, legitimadas por um discurso normativo e produtivo, organizam-se para investir de poder certos agentes que, por sua vez, proclamam-se vozes autorizadas e reconhecidas socialmente para incluir ou excluir as manifestações culturais na categoria de literário. Lajolo (2002, p. 18) chama essas forças de “canais competentes, aos quais compete a literalização de certos textos, isto é, a proclamação de um texto como literatura ou não literatura”. Segundo a autora esses canais competentes ou agentes são:

Os intelectuais, os professores, a crítica, o *merchandising* de editoras de prestígio, os cursos de letras, os júris de concursos literários, os organizadores de programas escolares e de leituras para vestibular, as listas de obras mais vendidas... {grifo no original} (LAJOLO, 2002, p.19).

As vozes desses agentes legitimam obras que são portadoras de representações, que se pretendem normativas: de raça, classe e gênero, entre outros marcadores sociais, e, a partir delas, são avaliadas toda e qualquer representação, estabelecendo relação de poder/hierarquia entre elas.

A literatura é linguagem, produto de uma determinada época, que exprime valores e representações da experiência humana, ao tempo que contribui para produzir os discursos que criam tais valores e representações. Cada época produziu um determinado tipo de literatura, e talvez o que interesse seja se indagar: quais foram as condições que permitiram a emergência daquelas manifestações e por que aquelas manifestações – e não outras – foram reconhecidas como literatura?. Compreender as circunstâncias e as especificidades em que emerge e evolui a literatura é acompanhar a marcha das transformações culturais da sociedade.

“O que é literatura? Perguntas permanentes, respostas provisórias” (LAJOLO, 2001, p.11). Com esta frase tão simples e ao mesmo tempo tão profunda, essa autora sintetiza a natureza arbitrária, cultural, histórica e contingente da produção literária.

O discurso literário não escapa das malhas do poder, e é este poder que se estende como uma rede capilar por toda a sociedade em suas diversas instâncias (FOUCAULT, 2002), que torna algumas vozes legitimadas para conferir o atributo de literário/a a um texto ou prática social. Desta forma, alguns textos desconsiderados no passado, por exemplo, adquirem posteriormente um *status* de literatura. Da mesma forma, textos tidos como possuidores de uma inegável natureza literária em uma determinada época, em outros momentos deixam de ter esse reconhecimento. Muitas manifestações de séculos passados que circulavam oralmente, vieram a ser consideradas obras literárias quando foram compiladas e publicadas.

Diante dessas questões, poderíamos nos questionar se as músicas populares, as manifestações do folclore infantil, os livros de auto-ajuda, contos e poesias não publicados, as novelas, etc. são de fato manifestações literárias? Conforme assinala Marisa Lajolo: “A resposta é simples. Tudo isso é e não é, e pode ser que seja literatura. Depende do ponto de vista, do significado que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura” (LAJOLO, 2001, p.16).

A origem da palavra literatura - segundo afirmam Lajolo (2000) e Vitor Manuel Aguiar e Silva (1983) - está ligada ao domínio das línguas clássicas e seu sentido vai ser associado ao da erudição, instrução, saber relativo à arte de escrever e ler; somente por volta do século XIII uma nova acepção do termo fará seu aparecimento no cenário cultural vocábulo literatura é derivado do termo latino *litteratura*, que penetrou nas principais línguas europeias no final do século XV; na língua alemã sua aparição se deu no século XVI e na língua russa no século XVII. No século XVIII introduziu-se a

palavra *belas artes* para designar o que se conhece hoje com o sentido de literatura. Foi na segunda metade do século XVIII que ela se converteu em um campo do saber, “em um objeto a ser estudado” conforme afirma Aguiar e Silva (1983, p.23). Ainda no século XVIII esse vocábulo passou a designar o conjunto de obras literárias de um país, e em fins desse mesmo século a palavra *literatura*, encerrou em seu significado uma noção de estética.

A sua evolução semântica continuou em pleno desenvolvimento nos séculos XIX e XX e suas principais acepções no limiar do romantismo são: conjunto de produção literária de uma época ou de uma região; conjunto de obras que possui uma identidade na sua temática, intenção; bibliografia sobre um assunto específico; usa-se o termo ao escrever a história da literatura e/ou manual de literatura e, finalmente, temos o seu termo empregado para designar área do conhecimento, disciplina acadêmica. As diversas acepções da palavra e as transformações históricas do vocábulo mostram o quanto o estabelecimento de uma definição não é uma tarefa fácil

Lajolo (2000) aponta algumas evidências como sendo necessárias para que uma obra seja considerada literária: que haja um escritor e um leitor e que exista um espaço de interação entre ambos, espaço este denominado de “*interação estética*” (destaques no original) (LAJOLO, op. cit. p.18). A obra deve ser proclamada como literária pelos agentes que socialmente se investem de autoridade para tal.

A literatura é um veículo da linguagem, onde se realizam exercícios de poder ao atribuir sentido e significado, com isso ela contribui na fabricação de identidades, posicionando os sujeitos em diferentes e desiguais lugares sociais. Desta forma é importante destacar o quanto a literatura infanto-juvenil exerce uma função produtiva nas representações e identidades culturais que circulam entre crianças e jovens. Contudo ela não é *a responsável* pela fabricação de tais identidades e seus significados, já que

esses se fixam pela trama de poder que age através de diversos e variados produtos culturais e não de um único artefato cultural.

Gladys Kaercher (2003) fala-nos, por exemplo, de como a literatura tem contribuído na formação do preconceito contra o/a negro/a, já que tanto nos textos como nos recursos imagéticos transmite-se uma mensagem carregada de preconceito, pois são os “personagens maltrapilhos, figuras difusas, ilustrações pouco atraentes” (KAERCHER, op.cit. p. 98). Assim, alerta a autora, as crianças negras não somente carecem de um referencial com o qual possam se identificar nos textos literários, quanto as mesmas carregam discriminações e representações negativas sobre suas identidades. É importante salientar, entretanto, que Kaercher atenta para rupturas que começaram a aparecer no cenário acadêmico, pedagógico e na Literatura Brasileira a partir de 1990, onde novas formas de representação do/a negro/a ganharam espaço.

A literatura tem sido um importante artefato cultural na fabricação das identidades de gênero. Cabal (1998, p. 27) utiliza textos que fizeram parte da sua história colegial para exemplificar como a literatura infanto-juvenil veicula o que ela chama de *sexismo* nas representações do feminino e do masculino:

Assim na segunda lavamos a roupa, que na corda deixamos secar.  
Assim na terça, com muito cuidado, a roupa, limpa, iremos passar.  
Assim na quarta enceramos o chão e o teto, sabemos limpar.  
Assim na quinta costuramos roupa, e aprendemos também a bordar.  
Assim na sexta saímos às compras, como sai às compras a mamãe.  
Assim no sábado fazemos bolos, que no forno deixamos dourar.  
E no domingo, quando está tudo já concluído, então vamos ao campo  
para brincar... (tradução minha)

A autora explica que esses textos faziam parte das leituras obrigatórias para meninas em sua educação escolarizada. Cabal relata que os livros da sua infância estavam repletos de textos misóginos e discriminatórios em relação à mulher. Muitos são os exemplos encontrados por estudiosas feministas sobre a maneira como a



literatura representa de modo diferente e desigual homens e mulheres. Enquanto os heróis têm um mundo para vencer e são obrigados a fazer escolhas, as heroínas costumam ter suas escolhas reduzidas a dois homens. Mulheres são apresentadas como vítimas ou vitimárias, verdadeiras seres do mal. As mulheres geralmente aceitam passivamente e com estoicismo o sofrimento. A mulher que transgredir encontra seu castigo (“merecido”) na morte, o homem é apresentado “naturalmente” como promíscuo e, portanto, deve ser perdoado; enfim, todo um sistema de valores e todo um regime de leis que governam os comportamentos de gênero são observados nessas obras literárias.

Essas afirmações são feitas por Egle Bacchi (2003, p. 45-46), que também nos diz: “A palavra torna-se rapidamente um elemento forte da vida infantil das mulheres, articula seus modos de comunicar, caracteriza suas expressões”. O binarismo em relação ao gênero presente na literatura para crianças é analisado ainda por Davies (1994), que aponta que o homem nesses textos é comumente apresentado como um agente que tem seu campo de ação no mundo exterior, enquanto a mulher é delineada como um ser passivo que tem como função ocupar uma posição de apoio ao elemento masculino, configurando-se no *outro* dele, a *norma*. Ana Helena Cizotto Bellini (2003, p. 99) enfatiza o caráter político dos estudos Literários Feministas cuja prática, segundo a autora, visa mudanças na exclusão da mulher na sociedade, uma vez que na sua argumentação:

Se percebermos o mundo de acordo com as palavras que usamos, como um sistema de valores inerentes a elas, as feministas estão engajadas em descobrir como a literatura, enquanto prática cultural pode estar envolvida na produção de significados e valores que mantém as mulheres em condição de desigualdade.

Para essa autora a construção das imagens femininas na literatura foi e continua sendo um veículo pelo qual os valores culturais, que se colocam como centrais, tem sido mantido de geração em geração. É por isso que entender e desconstruir os

mecanismos usados nessa construção permitirá pensar em uma modificação nas relações desiguais de gênero. Nos seus estudos ela tem confirmado o quanto é possível encontrar na literatura binarismo tais como “cultura x natureza, atividade x passividade, inteligência x sensibilidade, em que o primeiro elemento, de valor positivo, considerado a norma, é atribuído ao homem, enquanto o segundo, o desvio negativo, caracteriza a mulher” (BELLINI, 2003, p. 101).

Ana Maria Machado (1999) qualifica de “ideologia” os valores e as representações culturais sobre pessoas, povos, raça/etnia e gênero, entre outros, que a literatura ajuda a construir e difundir. Para ela, não há nenhuma obra sem posicionamento ideológico, pois a neutralidade não é possível e a inocência é uma falácia. Em seu livro *Contracorrente: conversas sobre literatura e política*, brinda-nos com vários exemplos em que a literatura cumpre o papel de transmitir os modelos hegemônicos, aqueles que a sociedade quer instituir para exercer controle sobre a suas populações.

A autora detém-se em estudar várias obras da literatura universal e nacional, das quais extrai inúmeros exemplos de como são criadas na literatura determinadas representações sobre os sujeitos.

Teresa Colomer (2003) compartilha com Machado a expressão de ideologia para referir-se àqueles valores sociais que são inscritos nos textos literários e que expressam a visão de mundo e de sociedade dos grupos sociais. A autora relata que, a partir dessas concepções, surge um movimento de estudos que focaliza suas análises nos textos como portadores desses valores socioculturais. Assim como Machado, essa autora nos afirma que não existe nenhum texto literário neutro, isento de mensagens e valores preconizados na sociedade. No entanto, um problema apresentado pela autora é o da qualidade versus a ideologia “politicamente correta”, assim ela se pergunta: “Devem

suprimir-se, por exemplo, as obras clássicas por seu conteúdo sexista ou racista?” (COLOMER, 2003, p. 120).

Essa autora situa o surgimento dos estudos na literatura sobre as questões de sexo e gênero, por volta de 1971, quando o estudo da literatura infantil é incorporado aos estudos da imagem da mulher na literatura, os quais culminam na veiculação na literatura de modelos de comportamento diferenciados pelo gênero. Em 1975, ano internacional da mulher, incentiva-se a produção de textos literários não-discriminadores e editam-se livros sob o título de “não-sexistas”<sup>28</sup> (COLOMER, op. cit. p. 120, destaques meus).

As editoras passaram a publicar coleções sobre essas temáticas. No Brasil, por exemplo, as questões de sexo e gênero passaram a fazer parte dos temas transversais sugeridos nos Parâmetros Curriculares estabelecidos pelo Ministério de Educação e Cultura. Conforme nos mostra Bellini (2003, p. 95):

No volume de língua portuguesa dedicado aos terceiro e quarto ciclos, o texto dos Parâmetros Curriculares insiste, em relação ao adolescente na “ampliação de sua visão de mundo, na qual se incluem as questões de gênero, raça, origem e possibilidades sociais, e a rediscussão de valores que, re-interpretados, passam a constituir sua nova identidade” (p.30).

Apesar de ser essa última citação dos documentos a única em que aparece a palavra *gênero*, o conceito aparece de forma explícita em Busquets et.al. (1988, p.16 e 156) como um dos objetivos da proposta dos temas transversais - a qual representa um dos pontos básicos dos Parâmetros- que seria detectar o nível de sexismo dos textos escolares, ficcionais ou não. De uma forma geral, tais objetivos buscam mudanças de perspectivas que fujam ao modelo elitista de educação, do qual o androcentrismo é um dos suportes.

Apesar de todo esse movimento, no Brasil ainda são poucas as obras literárias infantis nas quais a temática relativa a gênero é apresentada em uma perspectiva mais central e problematizadora, embora se entenda que muitas obras, mesmo não tendo as

---

<sup>28</sup> Na pesquisa que realizei na rede mundial de computadores encontrei com frequência o termo “não-sexista” para denotar uma literatura que está sendo produzida na contemporaneidade, a qual tem por objetivo problematizar a desigualdade entre os gêneros, desconstruindo discursos binários, muito presentes na literatura para crianças e na literatura em geral. Essa literatura carrega representações que desestabilizam as representações ditas hegemônicas sobre gênero.

questões de gênero como sua preocupação central, são portadoras de representações nesse campo.

Contudo, hoje em dia, encontramos autoras/es como Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Fernanda Lopes de Almeida, Marcos Ribeiro, Ricardo Azevedo e Cristina Porto (brasileiros/as), Babette Cole, Robert Leeson, N.M. Bodecker, Graciela Cabal e Adela Turin, entre outros, que vêm criando histórias nas quais são problematizados os binarismos de gênero, os marcadores sociais do feminino e masculino, as fronteiras dos gêneros, as diversas identidades sexuais, etc. Também podemos verificar que em vários países são organizados concursos nacionais e internacionais de literatura infantil de cunho feminista.

Esse tipo de literatura não é de fácil acesso e muitas obras não chegaram ainda ao Brasil. Vale lembrar, no entanto, que esse movimento não acontece de uma forma intencional por parte do/a autor/a, mas faz parte da trama discursiva que sustenta suas crenças e sua maneira de ver o mundo; assim como a recepção de um texto também se dá de modo particular e sociocultural, em que esse texto é capaz de mobilizar significados com os quais o/a leitor/a se identifica e dos quais se apropria para construir suas identidades e suas representações do mundo e de si.

### 3.3 Literatura Infantil ou literatura para a infância?

**“Um livro não é apenas aquilo que está escrito nele, mas também a leitura que o leitor faz desse texto. Os dois processos são ideológicos. Os dois pressupõem uma determinada visão do mundo. Para que o livro tenha um potencial rico, com muitas significações, é necessário que seja cuidadoso, tenha qualidades estéticas, seja um exemplo de criação original e não estereotipada. Mas, para que esse livro possa manifestar esse seu potencial, torná-lo real, é indispensável que encontre um leitor generoso que possa fazê-lo dialogar com outras obras, com visões de mundo enriquecidas pela pluralidade e pela aceitação democrática da diferença. Somente dessa maneira o livro deixará de ser um ponto de chegada, para se tornar um ponto de partida permanente para outras leituras - de textos do mundo” (MACHADO, 1999, p. 68).**

Para falar em uma literatura infantil ou em literatura para infância devemos nos remontar à aparição do conceito de infância. Esse novo regime discursivo vai gerar as condições de diferenciação entre adultos e crianças, estabelecendo-se entre essas duas categorias uma relação necessária para a identificação dos atributos que caracterizarão os seres que pertenceram a essa nova categoria da infantilidade. As crianças são produzidas discursivamente em relação ao adulto, elas são aquilo que o adulto não é. Desta forma são descritas e percebidas como imaturas, não prontas, frágeis, dependentes, desprotegidas, necessitadas de cuidados, de vigilância e de educação. Essa situação oportuniza o surgimento de uma série de dispositivos e de artefatos da cultura que tem como função o controle e produção desta nova categoria. A literatura destinada a estes novos sujeitos surge aproximadamente a partir do século XVIII. Esta literatura se difundirá no século XIX, consolidando-se no século XX. Entretanto, historiadores situam seus primórdios além do surgimento da infância como categoria social.

A literatura infantil vem da tradição oral, já que desde tempos remotos contavam-se contos para as crianças. J. C. Cooper (1998) afirma que os contos mais antigos são originários do Oriente. A coleção de fábulas escritas em Sânscrito chamada de *Panchatantra* era usada na educação de jovens provindos da aristocracia hindu. As

lendas budistas compiladas há dois mil anos conhecidas como *Janaka* e contos do Egito antigo datados de 1400 a.C. são alguns dos textos mais antigos de que se têm notícia.

Em 1550 foram publicados alguns contos de fadas e quase um século depois, em 1637, surgiram os *Pentamerone*, escritos por Giambattista Basile que os colheira da tradição oral italiana.

Lajolo e Zilberman (1999) realizaram um resgate da história que reconstitui as origens da literatura infantil. Elas nos apontam que as primeiras obras para crianças foram publicadas na primeira metade do século XVIII, entretanto, segundo essas autoras, obras escritas no século XVII, durante a época do classicismo francês, tais como as *Fábulas de La Fontaine*, as *Aventuras de Telêmaco* de Fénelon e os *Contos de Mamãe Gansa*, de Charles Perrault, vieram fazer parte do universo considerado apropriado para a infância.

Segundo Nelly Novaes Coelho (2000), a falta inicial de uma literatura escrita especificamente para crianças levou ao surgimento de adaptações de obras literárias escritas originalmente para adultos. Assim, nos séculos XVIII e XIX, foram publicadas as coletâneas de Perrault, La Fontaine e Grim as quais se popularizaram e difundiram-se inicialmente por toda Europa, alcançando posteriormente crianças de outras partes do mundo. Por essa época também foram escritos livros que pretendendo atingir adultos fizeram grande sucesso entre as crianças. Segundo Regina Zilberman (1999), é atribuída a Charles Perrault a literalização de uma produção que até então se dava através da tradição oral. Como podemos perceber, os contos datam de épocas onde as crianças, como categoria social, ainda não tinham visibilidade. Portanto, eles não foram originados para educar nem divertir crianças; este é um uso que posteriormente a cultura conferiu a essas e outras histórias. Os contos surgiram para procurar explicações sobre o

mundo e/ou da necessidade de narrar a vida, a morte e outras preocupações dos homens e das mulheres daquela época.

A concepção de criança como um adulto que ainda não tinha alcançado o seu desenvolvimento trouxe como consequência os primeiros textos infantis como uma simplificação daqueles contos criados para adultos. Conforme relata Coelho (2000, p.29-30):

Expurgadas as dificuldades de linguagem, as digressões ou reflexões que estariam acima da compreensão infantil; retiradas as situações ou conflitos não exemplares e realçando principalmente as ações ou peripécias de caráter aventuresco ou exemplar... as obras literárias eram *reduzidas* em seu valor intrínseco [...] (destaques no original).

Assim, muitos livros foram adaptados, contados e repassados para as crianças.

Vejamos, pois, um exemplo de Machado (1999, p.34):

“No final do século XVII e início do século XVIII, aparecem três livros que, em pouco tempo, se tornariam livros infantis por adoção - pois os adultos que os liam gostavam tanto deles que começavam a querer compartilhá-los com as crianças que amavam e passaram a contá-los. Os três livros eram *The Pilgrim's Progress*, de John Bunyan (1678); *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe (1719) e *Gulliver's Travels*, de Jonathan Swift (1726)”.

É oportuno mencionar que essas obras surgiram e difundiram-se em um mundo que passou por um processo de transformação sócio-política. De uma sociedade medieval em decadência abriu-se caminho para uma sociedade industrial, trazendo a ascensão da classe burguesa que passou a ocupar uma posição de domínio e vanguarda, condenando o sistema feudal ao seu desaparecimento. As cidades se consolidaram como núcleos populacionais, o Estado adquiriu poder absoluto, a vida pública separou-se da vida privada e a família se tornou uma unidade chave neste novo modelo social. Nesse contexto surgiu a criança como categoria social e com ela, uma série de objetos e produtos culturais que a sociedade industrial criou (como por exemplo, a literatura para

crianças), na tentativa de atender as supostas necessidades deste novo ser infantil, mas, ao mesmo tempo, ajudando a criá-lo e consolidá-lo na sua nova *posição-de-sujeito*.

A literatura infantil traz marcas inequívocas deste período. Embora as primeiras obras tenham surgido na aristocrática sociedade do classicismo francês, sua difusão aconteceu na Inglaterra, país que, de potência comercial e marítima, salta para a industrialização, porque tem acesso às matérias primas necessárias (carvão, existente nas ilhas britânicas, e algodão, importado das colônias americanas), conta com um mercado consumidor em expansão na Europa e no Novo Mundo e dispõe da marinha mais respeitada da época (LAJOLO E ZILBERMAN, 1999, p.18)

Para essas autoras a literatura infantil, nesse contexto, assume uma condição de mercadoria, iniciando, assim, as primeiras relações entre a escola e a literatura, uma vez que a primeira tinha como papel fazer da criança uma leitora para que essa pudesse vir a consumir a literatura circulante. Assim, a literatura infantil, por sua vez, começou a adotar posturas nitidamente pedagógicas<sup>29</sup>.

Marc Soriano (1975 apud. COELHO, 2000), sociólogo francês, defende a idéia de uma literatura infantil com *vocação pedagógica* (destaque no original), posto que a infância é um período de aprendizagem. A literatura infantil para esse autor: “é também ela necessariamente pedagógica, no sentido amplo do termo, e assim permanece mesmo no caso em que ela se define como literatura de puro entretenimento [...]” (COELHO, 2000, p. 31). Essa escritora afirma que a literatura, como ato criador, apresenta forçosamente essas duas interações.

Tais considerações podem ser encontradas também em Colomer (2005), pois ela salienta que a literatura surgida a partir do século XVII tinha a preocupação com sua função educativa, por considerar que este novo sujeito (a criança) deveria ser educado. E acrescenta: “Foi, precisamente a função educativa que tornou possível a aceitação

---

<sup>29</sup> Estas colocações nos permitem perceber o quanto o público alvo da literatura infantil tem se alterado, pois se nessa época pretendia-se atingir a crianças escolarizadas; em decorrência dessas mudanças, hoje é possível ver toda uma sofisticação na produção do mercado editorial na editoração e comercialização de livros para crianças de diversas idades. Por exemplo, livros de pano e emborrachados são lançados no mercado destinados a bebês.



social do novo ‘produto’” (COLOMER, op.cit. p.160) e continuando, ela diz: “Por isso é preciso levar em conta a reflexão própria da sociologia da educação sobre as formas de transmissão dos valores educativos surgidos nas últimas décadas nas sociedades pós-industriais, já que estas formas e valores transferiam-se para os livros infantis e juvenis...” (COLOMER op.cit. p. 161).

É do discurso que se produz este novo sujeito, a criança, como um ser cuja vivência inicial torna-se decisiva para seu futuro desenvolvimento, e é da preocupação com esse período da vida humana que vai surgir no livro infantil, o que foi denominado de *pedagogia invisível*, termo que denota a prática de transmissão de critérios, valores e forma de conduta social que as crianças devem seguir.

Para Bujes (2002, p. 19) na produção dessa infância estão intrínsecas relações de poder que “ao tomar a criança como um sujeito/objeto cultural”, fabrica esse sujeito criando significados culturais e fazendo-os circular como um *regime de verdade*. Sobre a relação entre as coisas e seus significados, essa autora nos explica que:

Os Estudos Culturais, especialmente em sua vertente voltada para as análises textuais, propiciam-nos também a compreensão do caráter inerentemente precário dos significados, da absoluta falta de correspondência entre palavras e as coisas e das lutas de poder pelo controle destes mesmos significados.

Assim como a relação entre as palavras e as coisas e entre as coisas e seus significados são arbitrarias, podemos situar a relação da literatura infantil e sua definição como algo que é contingente e histórico – difícil capturar em uma definição ou em um significado.

Existe uma discussão que aponta que o nascimento de uma literatura do gosto da infância ou apropriada para ela carrega significados de desvalorização dessas novas produções culturais, tanto é assim que em 1697, quando Charles Perrault escreveu *Histórias e narrativas de um tempo passado com moralidade*, publicou a referida obra

atribuindo a autoria ao seu filho, pois não era bem visto que um membro da Academia de Letras escrevesse uma obra popular como aquela, já que a literatura infantil não tinha ainda a legitimação que lhe seria conferida posteriormente.

Em essência, diz Coelho (2000, p. 29), a literatura infantil tem a mesma natureza da literatura que se destina aos adultos, “porque a literatura infantil é, antes de tudo, literatura, arte de representar o mundo, arte de criar com a palavra”.

O conceito do que é literário ou não, depende de vários fatores. Parafraseando Mário de Andrade, que disse que “Conto é tudo aquilo que o autor chama de conto”, (LAJOLO, 2002, p. 15), poderíamos dizer que literatura é tudo aquilo que a sociedade atribui convencionalmente de caráter literário. Essa afirmação por sua vez tem base na idéia de que essa conceitualização é arbitrária, contingente, histórica e responde a determinados arranjos sócio-políticos que permitem o nascimento, trânsito e enraizamento deste conceito.

Vidaluz Meneses (2000), a convite da revista *Parapara*<sup>30</sup> (1983), viu-se diante do desafio de apresentar um apanhado da literatura infantil na Nicarágua. Múltiplas são as definições de literatura infantil, disse a autora, algumas, por exemplo, a definem como aquela produção oral que ao adotar vários gêneros (lírico, narrativo, dramático) dirige-se ao público infantil com a dupla função de transmitir valores além de facilitar a comunicação e estimular a fantasia e imaginação com alegorias, imagens e fábulas; ou, então, obras que não tendo sido escritas originalmente para crianças, são alvo de interesse das mesmas. Também, continua afirmando a escritora, é literatura infantil, obras endereçadas propriamente às crianças. Para Meneses as fronteiras delimitadas por estes critérios “muito formais” poderiam levá-la a afirmar que não havia uma literatura infantil na Nicarágua; entretanto, ao voltar os olhos para uma produção “mais marginal”

---

<sup>30</sup> Publicação do Banco do livro da Venezuela que em 1983 propôs difundir o que tivesse sido realizado no campo da literatura infantil na América Latina.

(definição usada pela autora), ela encontrou o que chamou de “duas vertentes na literatura infantil na Nicarágua: uma *popular* e outra *culta*”<sup>31</sup>. Na primeira vertente ela situa as lendas; os ‘*cuentos de camino*’ (contos de autor anônimo que eram contados nos caminhos, nas idas e vindas das pessoas para entreterem-se, não sabendo exatamente a sua origem ou a sua veracidade); adivinhações e músicas anônimas do passado colonial, compiladas e publicadas por alguns autores contemporâneos, entre outras manifestações, que foram fazendo parte de uma cultura para as crianças. Continua explicando a autora que a *vertente culta* chega às crianças através de uma produção que não é intencionalmente produzida para elas, mas que devido a sua ludicidade desperta nelas interesse e prazer. Meneses (op.cit. p.17) mostra que “exemplos destes casos os encontramos na poesia e no teatro do Movimento de Vanguarda [...] seus membros denominaram este gênero lúdico e experimental”. Vejamos o poema *Plenilunio* de José Coronel Urtecho:

*Una gallina en un arado  
puso un huevo colorado  
puso uno  
puso dos  
puso tres  
puso cuatro  
puso cinco  
puso seis  
puso siete  
puso ocho  
puso nueve  
puso diez  
Puaff!!  
La luna.*

Segundo Octavio Robleto (2000)<sup>32</sup>, essa situação de não conceber num primeiro momento a literatura infantil como uma produção literária formal e consagrada, deve-se

---

<sup>31</sup> É importante salientar que sob a perspectiva dos Estudos Culturais não existe tal diferenciação. Tanto a chamada *alta cultura* quanto a chamada *baixa cultura*, não são mais do que representações das relações de poder que posicionam determinadas expressões culturais em uma relação binária.

<sup>32</sup> Uma vez que nesta Dissertação de Mestrado foram incluídas obras da Literatura Nicaragüense, me senti obrigada a trazer alguns/as teóricos/as que escrevem sobre ela.

ao fato de que a maior parte da produção literária para crianças na Nicarágua vem da tradição oral e não da sua forma escrita. As tentativas de compilar essas tradições orais tem sido mínimas perante a riqueza das expressões orais da cultura nicaragüense. O autor nos alerta sobre o fato de que essa condição de oralidade faz com que as histórias e contos sofram perdas de alguns elementos originais adquirindo novos significados, pequenos giros numa continuidade e descontinuidade permanente. Assim, perdas irreparáveis para o conhecimento e reconhecimento das raízes culturais ocorreram na medida em que muitas lendas foram disseminadas com a população e culturas indígenas da Nicarágua na época colonial e pós-colonial.

Encontro convergências entre autores nicaragüenses, brasileiros e de outras nacionalidades quando remetem a origem da literatura infantil às práticas anteriores a aparição de uma literatura impressa, assim também convergem esses autores na idéia de que essa literatura traz implícitas representações culturais que ajudam a formar os significados hegemônicos, mas que são concomitantemente formadas (as representações) por esses mesmos valores e significados que se posicionam no centro das relações de poder.

Coelho (2000) lembra-nos que a literatura infantil sugere belos livros destinados a recriar e que, por ser considerada um gênero de menor valor, foi-lhe conferido um sentido de utilidade e puerilidade. Correspondendo à idéia de que a criança seja um ser incompleto, em formação, a literatura a ela destinada pretende ser um canal para educá-la, transmitir-lhe valores e dar-lhe ensinamentos.

Na imagética dos contos infantis, podemos apreciar fortes ensinamentos sobre classe, raça/etnia, corpo, gênero, estética, ética, entre outros valores. Fanny Abramovich (1995) disserta sobre o poder de difusão e reforço dessas representações que os livros infantis apresentam. Assim - disse a autora-, a fada e a princesa têm olhos azuis, são

loiras, morenas – mas brancas –, esbeltas e vestem roupas imaculadas; os príncipes são corpulentos, fortes, elegantes, imberbes; o pai usa óculos e é acompanhado por algum objeto que indique a sua profissão; a mãe geralmente está envolvida em tarefas do lar; os reis e as rainhas são ricos, não trabalham, possuem belas vestimentas e moram em luxuosos palácios e são bonzinhos; os serviçais homens são, em geral, negros e as serviçais mulheres são comumente gordas; os marginais são pobres, maus e ameaçadores e os personagens maus são feios e/ou velhos.

Porém, nos tempos atuais, podemos encontrar histórias em que os príncipes são fracos, abusados e viram sapos no final da história; princesas que não querem casar; despenteadas, mal-educadas e bagunceiras, que trocam de vida com o dragão; meninos que choram; meninos que gostam de fazer coisas que os outros dizem ser coisas de meninas; personagens femininos que, saturadas de agüentar seu par masculino, acabam abandonando-o, além de personagens femininos que transgridem as práticas sociais. Podemos encontrar, em alguns livros infantis, representações de pares homossexuais, uniões multirraciais, famílias não-nucleares, etc. No entanto, uma literatura como essa representa ainda uma minoria e não tem uma grande circulação nos meios da cultura infantil brasileira.

#### **4. Dialogando com crianças**

**Se, depois da leitura dessas páginas, meu (minha) leitor (leitora) se sentir sensibilizado(a) para uma escuta mais sensível, mais desligada das aparências, perceptuais da identificação de autorias, de “*quem disse o que*”, e se sentir atraído(a) pela aventura (às vezes quase sem saída...) de desemaranhar o entrelaçamento de vozes que se ouvem nos discursos da/sobre/em educação, começando - quem sabe - pelo seu próprio, essas páginas terão provocado ecos... e essa voz, que já nasceu de outras, também, estará em outras (SILVEIRA, 2002b, p. 81).**

#### 4. Dialogando com crianças

**Neste capítulo uso as observações e falas das crianças para analisar a partir desses textos culturais quais as representações que elas têm sobre as masculinidades, feminilidades, cruzamentos de fronteiras e desigualdades presentes nas relações de gênero. Com a literatura infantil não-sexista pretendi, ao mesmo tempo, desestabilizar e problematizar representações de gênero tidas como naturais, buscando incidir, mesmo que minimamente, nos jogos de poder implícitos na produção de tais representações.**

---

Como bem afirma Britzman (1996), nenhuma identidade existe sem negociação, na medida em que adquirir uma identidade significa vivenciar um processo de múltiplas variações, mas que dizem respeito a um mesmo tema: representações e significados culturais.

Os arranjos sociais que permitem os processos de produção das identidades estão sempre em movimento, são variantes e dinâmicos, produzem o nascimento e a morte de significados e sentidos culturais e é por isso que a todo processo de construção lhe é inerente um processo de desconstrução<sup>33</sup>.

As histórias infantis usadas neste trabalho de investigação foram apresentadas com o intuito de conhecer as representações de gênero das crianças e problematizar alguns discursos hegemônicos sobre gênero. Cabe aqui reiterar a importância de se trabalhar com determinados artefatos culturais que estão presentes no cotidiano de meninos e meninas, pois como afirma Ruth Sabat (2004), tais artefatos permitem o "consumo" de um conjunto de valores que vão se fixando nas representações infantis pela via da repetição constante.

Como investigadora interessada em pesquisar as representações de gênero presentes nas falas infantis, assumo tais falas como um texto, que deve ser visto sob a lente de teorizações que me permitem elaborar perguntas e fazer questionamentos. As

---

<sup>33</sup> A desconstrução ajuda-nos a perceber que a oposição é construída e não é natural. Por meio dela podemos chegar aos processos que instauraram a polaridade e as relações de poder nela implícita.

representações das crianças sobre gênero não podem ser concebidas fora do contexto em que elas estão sendo produzidas como sujeitos generificados.

As teorizações sobre o discurso sustentadas por autores como Foucault (1999), Fisher (1999) e Meyer (2000), entre outros, mostram o quanto os sujeitos são subjetivados pelos discursos que circulam nas diferentes instâncias culturais, expressando uma dinâmica de exercício do poder que unifica, diferencia, inclui, marginaliza e legitima através de práticas discursivas às quais os sujeitos são submetidos. Cabe ressaltar, como bem lembra Fisher (2001), que o discurso não se refere somente a expressão da fala e sim a múltiplas formas da expressão humana. Assim, por exemplo, a atenção dada neste trabalho à atividade simbólica das crianças, significou atribuir aos jogos de faz-de-conta um *status* de representação das suas aprendizagens culturais.

#### **4.1 Marcas do 'Feminino' e do 'Masculino' nas brincadeiras**

É importante explicar, logo de início que embora use a terminologia "o feminino" e "o masculino" para mostrar aspectos comuns na constituição das identidades de gênero, concordo com Butler (2003) que esse termo tem um significado problemático, uma vez que não há uma identidade de gênero única, nem uma unidade no interior das categorias de gênero, pois além de serem plurais, estão permanentemente sofrendo transformações.

Como já disse anteriormente, para se constituírem em membros de uma determinada sociedade, desde seu nascimento, crianças passam por um processo de aprendizagem dos comportamentos considerados esperados, aceitáveis e adequados pela cultura do seu grupo social. Na sociedade estão contidos todos os ensinamentos considerados legítimos que irão dar forma às identidades de gênero das crianças e para



tornar essa tarefa mais eficiente, a cultura se vale de um arsenal de pedagogias culturais<sup>34</sup> portadoras de modelos de identidade.

Como assinala Davies (1994, p.18): "A forma de vestir, o penteado, os modelos de discurso e seu conteúdo, a diferente eleição de atividades, todos esses elementos se convertem em signos chaves que podem ser utilizados na hora de assumir com êxito uma posição de menina ou de menino" (tradução minha)<sup>35</sup>.

Na pesquisa de campo muitos foram os momentos em que observei do que as crianças brincavam, do que conversavam, como se organizavam para suas atividades e brincadeiras, como interagiam entre elas/eles, e o que produziam no espaço escolar. Embora meu foco fosse analisar as falas das crianças produzidas nos debates oportunizados pelas histórias, acompanhar seu dia-a-dia tornou-se uma necessidade para conhecê-las melhor.

A análise da interação humana em uma atividade coletiva dos indivíduos que se relacionam e que realizam a vida diária localmente em uma dada instituição estaria reproduzindo e transformando suas próprias histórias como a da sociedade como um todo no qual vivem. Assim o material observado, ao ser analisado, mostrou que as práticas vivenciadas pelas crianças nos momentos que passavam na escola discursam sobre o que elas são: seus comportamentos, identidades e representações, de forma que: "a observação da construção de contextos pelos participantes em que identidades sociais de gênero e sexualidade tornam-se relevantes, constituem uma fonte útil para o questionamento da existência de identidades hegemônicas e subalternas na escola", (ALMEIDA, 2004, p.65).

---

<sup>34</sup> Entendo as Pedagogias culturais como aquela instância que além da escola, exercem uma ação formadora e incidem na construção das identidades, abrangendo uma variedade de áreas sociais e culturais (STEINBERG e KINCHELOE, 2001).

<sup>35</sup> "La forma de vestir, el peinado, los modelos de discurso y su contenido, la diferente elección de actividades, todos estos elementos se convierten en signos clave que pueden ser utilizados a la hora de asumir con éxito su posición de niño o de niña" (DAVIES, 1994, p. 18).

A cena que vou relatar aconteceu num desses momentos em que me encontrava na sala de aula na hora do Brinquedo Livre, momento da rotina pedagógica das crianças em que elas são deixadas livres para se organizarem para brincar. Esse era o dia do "brinquedo de casa", em que as crianças podem levar os brinquedos que desejarem para a escola com a única condição de socializá-los. Vejamos então o que aconteceu com um grupo de meninas na Cena um:

### *CENA I<sup>36</sup>*

*Saí do canto dos meninos e me aproximei do canto das meninas<sup>37</sup>. Elas estavam brincando com as bonecas Polly<sup>38</sup>. Já tinham montado a casa e distribuído entre elas os/as bonecos/as, tendo já definido quem iria ser quem na brincadeira. O cotidiano de uma família foi recriado. Uma das meninas ao animar sua boneca anunciou: "o café da manhã está esperando a gente", no que as outras meninas pegaram suas bonecas e sentaram-nas a mesa. Duas meninas disputavam a posse do guarda-roupa.*

*Elas brincavam com as bonecas Polly, um guarda-roupa com roupas, um quarto com cama e abajur, uma cozinha, uma sala de jantar, uma sala de estar e um cavalo.*

*Depois elas discutiram sobre que nome deveriam dar às suas personagens. Uma delas disse que seria a cantora Wanessa Camargo, outra falou que ela seria a apresentadora Eliana e outra seria a dançarina Scheila Carvalho. "Bom" - disse*

<sup>36</sup> Os nomes verdadeiros das crianças foram trocados por outros nomes com o objetivo de preservar a identidade dos pesquisados.

<sup>37</sup> Gostaria de explicar que estes cantos, formaram-se, de forma espontânea sem a intervenção da professora. Tanto meninas quanto meninos se organizavam em grupos de pares do mesmo gênero e posicionavam-se em lugares específicos da sala formando, o que eu chamo de "cantos".

<sup>38</sup> As bonecas e bonecos Polly são bem pequeninos, tem corpos adultos, e vêm acompanhadas de mobília completas, acessórios de roupas e alguns animais. Todos os apetrechos são de plástico maleável, facilitando sua manipulação, durabilidade e permitindo com que os brinquedos possam ser higienizados.

*Adriana: “só não podem se chamar de Polly”, colocando uma delimitação na norma dos nomes.*

*Após a escolha dos nomes das personagens da brincadeira, as meninas iniciaram a organização do quarto: o guarda-roupa com roupas e calçados; a cozinha com talheres, louças, mesa e cadeiras.*

*A boneca morena e o boneco se beijaram “sem querer na boca”. Cristiane tapou a boca com um riso envergonhado, ao ver que eu a estava observando. “Agora eles vão tirar a roupa porque vão namorar” - disse Adriana. Ela e Vânia despiram a boneca e o boneco, deitando-os na cama - ele embaixo e ela em cima dele e cobrindo-os com um lençol “porque estão com frio”. Mais tarde, Adriane com a outra Polly (a loira) tirou da cama a Polly morena com um rudo “sai, sai”, deitando a Polly loira na cama com o boneco que lá estava. As meninas abriram os braços da boneca loira e colocaram entre eles o boneco deitado de bruços.*

*Enquanto isso, Renata e Cristiane trocavam orientações sobre sua brincadeira. Renata disse: “agora tu não é mais meu marido, tu me deixas, tá? Agora tu és meu filho”, ao que Cristiane respondeu: “ele não quis mais tu Renata, tá?”.*

*Alexandre quis brincar com as meninas e Adriana e Vânia não queriam deixá-lo brincar, mas Renata defendendo a sua participação na brincadeira argumentou: “Ele é meu bebê porque eu me separei do meu namorado”.*

*Alexandre se integrou pegando um dos bonecos e Adriana dirigindo-se a ele falou: “filho não vai sair de casa, não vai jogar futebol que hoje está frio”. Desta forma Alexandre foi inserido dentro do jogo simbólico posicionado num papel masculino e em uma atividade “masculina” (Caderno de campo, sexta-feira, 09 de Junho de 2004).*

Nas minhas observações pude constatar que as meninas ficavam muito entretidas com as bonecas Polly, sua mobília, acessórios ou então com brinquedos como ursinhos e outras bonecas da sala que permitiam exercer a função maternal, ou então, voltada para o amor romântico e, em algumas situações, mostrando com bastante clareza uma sexualização nas suas brincadeiras simbólicas.

Cabe lembrar que os brinquedos como artefatos culturais são portadores de uma série de significados que cumprem uma função compulsória, levando meninos e meninas a desenvolverem determinadas formas de se constituírem como sujeitos.

Assim, a indústria do entretenimento produz brinquedos "para meninas" tais como: casas com todos os seus componentes, cozinha, guarda-roupa, salas, camas, bonecos e bonecas adultos. Esses são kits completos para levar a menina a imitar a função maternal: fraldas, mamadeiras, bebês que choram que tomam banho, que fazem xixi, carrinhos de bebês, louça, roupas, vestidos, sapatos, etc. Ou, ainda, as bonecas obedecem a um determinado padrão de beleza – seus corpos são magros, brancos, jovens. Há, portanto, uma indissociabilidade entre afazeres domésticos e maternais, além de colocar a beleza como um atributo desejável, que deve ser cultivado desde muito cedo entre as meninas (FELIPE, 1999).

Foi possível observar uma erotização das meninas que se manifestou nas brincadeiras mediadas pelos brinquedos trazidos de casa, em que relações sexuais, relações amorosas, separações, beijos na boca e namoro eram uma constante.

Esta erotização se manifestou também nas personagens que serviam de inspiração para suas brincadeiras, as jovens apresentadoras de TV ou figuras do show business que são sempre mulheres muito sensuais. A sexualidade adulta é representada no fato do boneco e a boneca tirarem a roupa para dormirem e no fato de que ao invés de se deitarem um ao lado do outro, deitam-se um sobre o outro, aludindo claramente ao

ato sexual. Também é possível observar a presença desta sexualização na representação das relações adultas tais como: o marido que deixa a esposa, a boneca que vai ter um filho, o beijo na boca. Felipe (2003a, 2004), em suas recentes pesquisas, vêm se debruçando sobre a temática da erotização dos corpos infantis, concluindo que na atualidade "As representações de pureza e ingenuidade, suscitadas pelas imagens infantis, têm convivido com outras imagens extremamente erotizadas das crianças, especialmente em relação às meninas" (FELIPE, 2003, p.53).

A mídia e a cultura em geral, através dos seus diferentes dispositivos, colocam em circulação uma representação de feminilidade em que o corpo é o seu elemento central. Um corpo que não só é esguio e escultural, mas um corpo sedutor. Esta imagem de uma mulher que apela para o desejo do outro é a representação na qual muitas meninas espelham-se hoje em dia. Pode-se ver que as meninas usam roupas e calçados de mulheres adultas, mas não de qualquer mulher, mas aquela que é produzida para ser o modelo de sedução e desejo. Essa argumentação é encontrada em estudiosas como Mary Del Priore (2000), Felipe (2003), Valerie Walkerdine (1999) e Tatiana Landini (2000). Esta última autora afirma que há uma "erótica infantil" fortemente divulgada pela mídia.

Felipe e Guizzo (2003) realizaram um estudo sobre propagandas de uma determinada marca de sandálias veiculada em várias revistas, em que meninas foram posicionadas em posturas eróticas. Walkerdine (1999, p. 79) afirma que as imagens de meninas que são produzidas nas propagandas televisivas evocam um erotismo e passa no seguinte exemplo, a ilustrar tais afirmações:

...farei referência a fotos de moda em jornais e revistas, a anúncios de TV como, por exemplo, os dos carros Volkswagen, dos iogurtes Yoplait e do filme Gold da Kodak. Todos apresentam uma garotinha muito atraente e altamente erotizada freqüentemente (pelo menos nestes três anúncios da TV) com cabelos loiros e ondulados, quase sempre maquiada e com um olhar que sedutoramente retorna o olhar da câmara.

As propagandas apelam para a objetivação dos corpos das mulheres e meninas, de modo a erotizá-las. Tais práticas têm levado à subjetivação das garotinhas, posicionando-as ao mesmo tempo como inocentes, puras e sedutoras, pequenas Lolitas<sup>39</sup>, num misto de ingenuidade e sedução.

Os estudos realizados por Felipe (2003, p. 55), observam que as propagandas de brinquedos dirigidas às meninas "investem de forma importante na idéia do cultivo à beleza como algo inerente ao feminino". Assim, é comum encontrar em lojas de brinquedos estojos de maquiagem completos à disposição de meninas, já que se concebe a beleza e a vaidade como algo natural do feminino (FELIPE, 1999). Essas informações são corroboradas por Guizzo (2004), que ao trabalhar com propagandas televisivas que antecederam ao dia da criança, observou que as pequenas atrizes dessas propagandas assemelhavam-se a mulheres adultas, demonstrando vaidade e preocupação com a sua aparência.

Parece-me importante ressaltar que esse comportamento erotizado foi percebido somente nas brincadeiras das meninas, não sendo manifestado em nenhum jogo simbólico dos meninos, o que nos leva a pensar que os discursos circulantes sobre sexualidade, corpo e gênero, expressos especialmente na mídia, têm atingido de forma importante principalmente as meninas. Felipe (2003, p. 64) alerta para que este processo de erotização percebido nas garotinhas não leve a um "pânico moral e até certo saudosismo em relação a uma infância ingênua e terna de tempos atrás, mas talvez a olhar com mais atenção nossas próprias contradições...".

As crianças costumam ser representadas na cultura como seres inocentes que não possuem sexualidade, pois ela seria adquirida mais tarde. Louro (2000) argumenta

---

<sup>39</sup> Expressão usada para caracterizar a ninfeta que seduz ou cai na sedução do homem mais velho; da menina que tem um comportamento erotizado. Este termo tem a sua origem no livro intitulado de *Lolita* escrito por Vladimir Nabokov em 1955. O autor era de origem russa e ao emigrar para os Estados Unidos, adotou o inglês como seu idioma literário, Moacyr Sclair (caderno DONNA ZH, 02 de outubro de 2005).

que crianças têm especial curiosidade na sexualidade e vivenciam o prazer e o desejo com os seus corpos e com os corpos de seus colegas que servem como objetos de exploração. Se por um lado a sexualidade infantil é silenciada pela escola, por outro lado é vigiada e pedagogizada, pois quando surgem manifestações deste tipo, as escolas costumam "montar projetos sobre sexualidade", vinculando a mesma a sua função reprodutiva e transmitindo a heteronorma através de discursos que reforçam a idéia de uma sexualidade "normal". A escola empenha-se que suas crianças correspondam às formas hegemônicas de sexualidade, bem como a determinados padrões de masculinidade e feminilidade.

Embora seja possível afirmar que a diferença de comportamento entre meninas e meninos tenha bastante visibilidade, em especial quando se refere às identidades de gênero, podemos também observar que há manifestações em que os comportamentos das crianças encontram algumas similaridades. Nas cenas dois e três podem ser observadas outras formas de comportamento de gênero manifestadas durante as brincadeiras das crianças.

## **CENA 2**

*Cheguei à escola no horário em que as crianças se encontravam no pátio, momento livre da rotina pedagógica em que elas vão até o pátio da escola para brincar livremente.*

*Dou início a minha observação sentando-me no banco do pátio, procurando estar atenta a tudo que acontece ao meu redor e tratando de tomar notas rápidas no meu caderno que serve como diário de campo.*

*Cristiane e Renata estavam nos balanços explorando-os de diversas maneiras: se embalavam em pé, de joelhos, sentadas ou empurravam os balanços; tudo isso acontece ao mesmo tempo em que as duas engatavam uma animada conversa. Não pude captar o conteúdo da mesma, pois havia muitos sons no pátio e eu estava sentada um tanto afastada do lugar em que elas se encontravam (Caderno de campo, 21 de Junho de 2004).*



### CENA 3

*Cheguei na hora da entrada e como o dia estava ensolarado as crianças se encontravam no pátio com a professora.*

*Vicente e Pablo estavam nos balanços, neles eles ficaram um bom tempo conversando. Procurei chegar perto deles, fazendo um esforço para compreender as suas falas; percebi que falavam sobre futebol. Comentavam sobre os jogadores do Internacional e do Grêmio (times de futebol da nossa cidade).*

*Adriana jogava futebol com um grupo de quatro meninos. Ela é uma grande atacante, até conseguiu fazer um gol, pena que foi bem no meio da minha perna!*

*Marcos e Cristiane estavam brincando perto da entrada da cozinha quando eu cheguei. Passei ao lado deles e observei que Cristiane estava abraçada em Marcos, fazendo carinho em sua barriga. Maurício e Alexandre se juntaram a eles, mas Cristiane e Marcos se afastaram e foram a um outro canto do pátio, começando a brincar com um carrinho. Pouco tempo depois Marcos se integrou ao jogo de futebol.*

*Plínio, Rodrigo, Tadeu e Marcos jogavam futebol com Adriana e posteriormente Vânia e Aline se agregam a este grupo.*

*A professora chamou as crianças para fazerem uma fila em duplas, cada um escolheu livremente seu par e assim, cada um com um/a colega, independente de ser do mesmo gênero ou não, subiram de mãos dadas para a sala de aula, não por uma imposição da professora e sim porque eles assim o quiseram (Caderno de Campo, 02 de Julho de 2004).*

Nestes dias pude observar que as diferenças de gênero pareciam não influenciar na forma como as crianças se organizavam para compor as brincadeiras livres. Adriana, Vânia e Aline jogavam futebol e seu comportamento era semelhante ao dos colegas meninos. Desta vez, dois meninos posicionados nos balanços batiam um "papo animado", assim como observei Cristiane e Renata fazerem na vez anterior. Como elas, eles conversaram longamente embalando-se devagar. Com esse exemplo quero dizer que em determinados momentos da rotina, e em especial no pátio livre, pude perceber comportamentos semelhantes entre meninos e meninas, tais como: conversar em duplas nos balanços, apostar corridas, jogar futebol, andar de escorregador, brincar de fazer barulho. Já na sala de aula as crianças se separavam em grupos de iguais e ao se aproximarem para compor uma brincadeira comum, os papéis que iriam vivenciar na brincadeira eram generificados.

Parece-me que as identidades de gênero não são determinantes nestes momentos de brincadeiras livres, em que estão em espaços abertos, pois ora são meninas que lideram as brincadeiras, ora são os meninos. Em alguns momentos elas jogam futebol com os meninos, em alguns momentos alguns meninos brincam com as meninas de explorar os brinquedos do pátio, de pega-pega, de andar de motocas ou apostar corridas. Há nesse espaço aberto uma maior indiferenciação por gênero na participação das brincadeiras, o que pode nos levar a refletir o quanto a cultura interdita os comportamentos infantis.

Se os estudos sobre crianças e gênero são escassos, parece que estes têm se dedicado a teorizar sobre aquilo que diferencia estas duas categorias de gênero, pois poucas pesquisas detêm-se na observação de possíveis rupturas entre comportamentos "esperados" por um e outro. Devemos lembrar que as identidades de gênero não são fixas, apresentando uma constante transformação. As relações de gênero se produzem

dentro de práticas sociais em que os sujeitos masculinos e femininos vão se deslocando, mudando suas posições, provocando novos arranjos e constituindo significados e sentidos transitórios. Por tudo isso, adquire importância romper com as dicotomias presentes num pensamento polarizado, em que crianças são levadas a conceber o mundo sob esquemas binários.

As idéias apresentadas por Sayão (2003, p. 69), contudo, expõem que é possível ver as crianças "não mais como objetos passivos de socialização, determinadas pelas instituições ou pela família, mas como sujeitos ativos e portadores de grande capacidade para produzir cultura". Dessa forma, ao observar crianças, estamos também observando um processo de produção cultural.

Barrie Thorne (1993), ao realizar uma pesquisa etnográfica com crianças pequenas, observou que nem sempre essas manifestavam comportamentos opostos. Ela questiona os discursos que enfatizam as diferenças entre meninos e meninas e alerta que a adoção de "um modelo contrastivo" pode alterar o resultado de uma pesquisa, assim como direcionar o seu próprio *designer*, concluindo que as abordagens dualistas devem ser olhadas com desconfiança.

As crianças produzem cultura quando se deslocam ou transitam entre os significados que recebem e os que elas produzem acerca das suas identidades, corpos, gênero e sexualidade. Segundo Louro (2004), viajar é pluralizar sentidos, e eles constroem os territórios e as fronteiras. As crianças se deslocam entre o grupo, entre os objetos, entre os seus pares para ocuparem diferentes posições de sujeito. Não me refiro aqui a deslocamentos físicos, e sim comportamentais, a processos de representação e de relacionamentos. Nesses deslocamentos é possível observar as rupturas que as crianças realizam com as fronteiras culturalmente dadas para o gênero ao qual pertencem. Desta

forma, não podemos nos pautar por uma percepção binária ao observar os comportamentos das crianças e a sua cultura.

Foi possível observar nesses meses em que realizei a pesquisa de campo alguns exemplos desses deslocamentos, tais como: Vânia brincando sozinha com um grande grupo de meninos de circo Mix, ou ainda, Vânia ficando muito tempo envolvido em brincadeiras com as bonecas Polly com suas colegas meninas; Rodrigo brincava com meninas no pátio de brincadeiras de pega-pega ou na sala, no canto onde geralmente ficavam os meninos, passando horas a fio com bonecos, homenzinhos, carros, pistas etc. Alexandre tinha bastante trânsito na sala, pois às vezes ficava na mesa com as meninas sendo filho, marido, irmão, até cachorro nas brincadeiras de casinha delas, ou lutando de dinossauros com o Pablo, ou ainda detinha-se em montar quebra-cabeças com o Lucas.

Contudo, os meninos, segundo pude perceber nos seus jogos simbólicos, manifestavam comportamentos diferenciados das meninas, e esses momentos da brincadeira em sala de aula foram preciosos na "leitura" do processo de produção das suas masculinidades. Vejamos um exemplo na Cena quatro:

#### CENA 4

*No pátio livre observei que as parcerias e arranjos para compor brincadeiras não se pautavam em diferenças de gênero. As crianças corriam, jogavam futebol, brincavam de pegar, etc. Em outro momento alguns meninos faziam muitos barulhos com a boca: “Prr! Pssh! Eeh!”, ao tempo que distribuíam socos e pontapés no ar, empreendendo lutas com adversários imaginários. Porém, pude observar que a produção desses sons e barulhos converteu-se numa brincadeira onde se juntaram a outros meninos e meninas que riam divertidos/as com os sons que criavam.*

*No pátio percebi uma maior indiferenciação das brincadeiras enquanto ao gênero das crianças. As brincadeiras também são mais expansivas e corporais das que vi acontecer na hora do brinquedo livre na sala: Vicente, Pablo e Lucas montaram uma mesa com os bonecos do Circo Mix, brincadeira que se envolveram na maior parte do tempo do pátio livre. Enquanto isso, Adriana jogava futebol com Maurício, Rodrigo, Alexandre e Thomas, mas depois organizou uma brincadeira de esconde-esconde, em que se juntaram vários/as colegas.*

*Vânia e Renata andavam de balanço, passando mais tarde para os pneus e daí para o escorregador. Elas, às vezes, integravam a brincadeira de esconder, mas pouco tempo depois saíam para brincarem sozinhas.*

*Mais tarde, Lucas e Vicente simularam uma luta e isso se constituiu em uma brincadeira gostosa; depois se juntou a eles Alexandre, que propôs então uma nova forma de se entreter. A brincadeira agora consistia em subir pela parte da frente do escorregador, fazendo diversos sons com a boca. Observei que emitir sons os divertia muito “Brrr! Psst! Prrerr”. Outros meninos e algumas meninas vieram se juntar a esta “turma do barulho” e misturavam seus sons com muitos gestos, parecendo compor um personagem (Caderno de campo, 09 de Julho de 2004).*

Ao falar em masculinidade é importante abordar dois aspectos que me parecem particularmente importantes. O primeiro diz respeito à pluralidade das masculinidades, uma vez que no mesmo contexto social são produzidas formas múltiplas e heterogêneas de vivenciar as identidades. Entretanto, através de práticas discursivas, haverá a tentativa de hegemonizar as identidades, tanto masculinas, quanto femininas. O segundo aspecto diz respeito às contradições existentes no interior das identidades, pois essas nunca se apresentam como unitárias e fixas, na medida em que são permeadas de contradições e fragmentações.

Como salienta Steinberg (2001, p.182), os meninos são influenciados pelas pedagogias culturais, em que a violência se torna um dos elementos importantes na constituição de suas identidades, além de ser banalizada e estetizada como recreação e passatempo. A autora também explica que "a violência tecnografada é agora parte da pedagogia perpétua dos programas de TV e subseqüentemente tem uma participação informal na formação da criança".

Na Cena cinco descrevo outro momento de brincadeira livre em sala de aula:

## CENA 5

*A sala tem três mesas; as crianças se distribuíram entre elas formando três grupos. Numa mesa estavam Marcos, Alexandre e Lucas, que juntos montavam um quebra-cabeça de muitas peças. Na mesma mesa estava Maurício desenhando sozinho.*

*Em outra mesa estavam Gabriel, Vicente, Pablo, Rodrigo e Plínio brincando com bonecos pequenos, motos e carros. Levantaram-se da mesa e foram até um canto da sala pegar mais objetos para compor uma brincadeira. A organização da mesma foi feita de forma autônoma por eles ocorrendo de forma tranqüila.*

*O grupo dos meninos organizou um posto de gasolina. Os meninos animavam os bonecos que iniciavam lutas e corridas de carros. O tempo todo eles faziam os sons dos carros, das armas, dos socos e até de um tigre que foi atacar um dos bonecos. Eles gritavam. Não consegui escutar todas as suas falas na íntegra, mas os assuntos giravam em torno de naves espaciais, oficinas, viagens e de como os monstros comiam os homenzinhos.*

*Dois meninos simulavam uma luta com os seus bonecos, um era o monstro “boca grande” que comia os homenzinhos e o outro dava vida aos homenzinhos que não conseguiam escapar do monstro “boca grande”. Três meninos se entretinham organizando o espaço da brincadeira com barcos, homenzinhos, carros e helicópteros brincando de treinamento e de piratas. Chamo estes brinquedos de “homenzinhos”, pois eu não os conhecia, mas Vicente teve a paciência de me dar uma explicação muito aprofundada sobre este assunto. Os homenzinhos em questão são do “circo mix”, brinquedo que vinha nas revistas Recreio e que consistem em bonecos de borracha pequenos com forma humana masculina, em sua maioria, poucos bonecos com identidade feminina e vários com formas de animais como: dragão, sapo, e muitos outros (Caderno de campo, 02 de Julho de 2004).*

Novamente recorro a Steinberg (op. cit. p. 183) para analisar como a violência se impõe como linguagem cultural hegemônica em uma sociedade que tem múltiplas origens e manifestações culturais. Segundo a autora: "a violência é desenvolvida como uma forma de instituir normas sociais da comunidade que, em última análise, apóia o status quo". É importante lembrar que esta idéia que celebra a masculinidade como um sinônimo de força, coragem, violência e aventura é só uma idéia de masculinidade que foi produzida dentro de determinados discursos sustentados por uma série de artefatos culturais que ensinam quotidianamente a forma "legítima" de ser menino. Pode-se perceber a inscrição da normatividade acerca da masculinidade no próprio corpo da criança, já que os meninos são incentivados a se movimentarem e se expressarem com mais expansão do que as meninas. As brincadeiras de violência (brincar de soco, de derrubar-se, de luta) são ensinadas aos meninos desde pequenos, sendo permitidas e incentivadas, mas quando estes comportamentos se apresentam nas meninas, elas são olhadas com desconfiança e chamadas de "masculinizadas", "moleques", etc., num sentido negativo.

Outra cena que nos ajuda também a visualizar as especificidades contidas no comportamento de meninos se deu numa das atividades propostas pela professora a partir de uma das histórias não-sexistas contadas para a turma:



## CENA 6

*Lucas e Marcos estavam numa mesa com jogos de encaixe e com as madeirinhas. Com elas se dedicaram a montar espaços para albergar seus bonecos. Alexandre derrubou com seu dinossauro as construções, sendo seguido por Tadeu, que brincava com um boneco tipo super-herói: todo preto com listras vermelhas e uma espécie de pena preta na capa. Com este boneco na mão “invadiu” as casas e edificações de Lucas e Marcos. Esses, por sua vez, escolheram também bonecos tipo herói para brincar. Pablo juntou-se a eles munidos de dois bonecos “Power Rangers” e todos começaram a lutar, os meninos investiram em uma “sonoplastia” bastante real, imitando sons de socos, bombas, aviões e quedas.*

*No grupo do circo Mix ouvi Plínio falar: “eles são do mal!” ao que Rodrigo retrucava: “ eu não sou malvado!”*

*Lucas se juntou ao grupo do circo Mix e começou a explorar varias formas de combinar corpos e cabeças. O que chamou a atenção dos colegas foi a montagem dos bonecos e as suas variadas possibilidades de criar identidades convertendo-se no foco da brincadeira. Observei que os personagens femininos, deste brinquedo, ou eram deixados de lado ou eram “masculinizados”, ou seja, a cabeça ou o corpo eram compostos por elementos masculinos e a outra parte feminina, entretanto, ao darem vida ao personagem, era sempre masculina. Vânia continuou neste grupo, mas se manifestava pouco; ela fazia suas composições um tanto tímida e quietinha.*

*Logo os meninos se levantaram e se formaram novos grupos. Plínio insistia em ser do mal e ficava atrás de Rodrigo para convencê-lo a também ser malvado; no entanto, não teve sucesso. Vicente e Lucas pararam para olhar a revistinha do circo Mix e discutir sobre a mesma. No final estavam combinando de ir um na casa do outro para brincar (Caderno de campo, 01 de Outubro de 2004).*

Os meninos gostam bastante de conversar entre eles e têm assuntos comuns, como as histórias de ficarem pelados e perderem as roupas. Parece-me que a "transgressão" os unificou neste momento; "ficar pelado" era o ponto, chamou-me a atenção que nenhuma menina se pronunciara a este respeito. Isso nos faz pensar em quanto a nudez masculina é uma "façanha", é um "troféu", "uma coisa para se gabar" e a nudez feminina talvez seja considerada como "uma coisa feia", algo moralmente reprovável. Pelo menos neste grupo, com essas crianças, os seus comportamentos levaram-me a pensar desta forma.

O "bate papo" dos meninos sobre a perda das roupas converge com as teorizações de David Morgan (1999), quando ele explica que as masculinidades são construídas com retóricas da experiência em que os relatos colocam os sujeitos em posições de destaque e superioridade. Para ilustrar estas teorizações trago as lembranças de infância de Alexandre Bello (2005, p. 26):

Nessas histórias eu sempre saía vencedor, e mostrava alguns hematomas para provar a veracidade dos fatos. Neste ponto é com muito "pesar" que revelo que nunca, em toda a minha vida, esmurrei alguém. As histórias alardeadas eram livres adaptações de filmes/desenhos, livros ou de outras instâncias culturais. Os hematomas eram de quedas de bicicleta, batidas em objetos que estavam pelo caminho ou de pequenos acidentes.

Donald Sabo (2002) afirma que a construção da masculinidade se pauta em valores tais como: força, superioridade, movimento, ação, insensibilidade e violência. Os meninos aprendem a estreitar vínculos entre eles e a manter certa distância das meninas, visto que desde pequenos aprendem a desvalorizar e inferiorizar tudo aquilo que possa estar relacionado ao feminino e à feminilidade.

A pesquisa realizada por Silveira e Santos (2003) conclui que os meninos são apresentados nas narrativas infantis como heróis e protagonistas valentes de aventuras, que correm e vencem situações de perigo. Desta forma pode-se perceber o quanto as representações infantis de gênero vão produzindo identidades construídas a partir de

binarismos como homem/mulher, forte/fraco, público/privado, racional/intuitivo, entre outros. Contudo, as perspectivas pós-estruturalistas apontam que a masculinidade é constituída a partir de diferentes atravessamentos, os quais são construídos social e historicamente e os significados culturais a ela atribuídos respondem a práticas de poder específicas.

#### **4.2. As histórias suscitando diálogos**

Parece-me importante, logo de início, deixar claro que não esperava como pesquisadora, que as crianças iniciassem grandes debates sobre as questões de gênero, nem almejava fazer nenhum trabalho de "conscientização" com elas. Fiquei aberta ao que viesse, procurando descentrar meu olhar, escrevendo, lendo e relendo as falas das crianças com o máximo cuidado que me foi possível, para não olhar só para aquilo que meus olhos desejavam ver. Não pretendi, portanto, com o trabalho desenvolvido com as crianças, que elas pudessem entender como são produzidas as identidades de gênero, apenas quis me valer da literatura como um instrumento possível, uma vez que ela é um artefato muito importante onde circulam discursos sobre gênero. Desejava também que as crianças pudessem discutir quais identidades e relações estavam sendo apresentadas nas histórias não-sexistas e, assim, tivessem contato com uma nova narrativa, uma vez que considero esses contos úteis para gerar discussões que permitam teorizar o jeito como as crianças compreendem as questões de gênero.

As teorizações foucaultianas falam de um poder disciplinar presente em práticas cotidianas, que tem como objetivo exercer o controle sobre os sujeitos, através da regulação de suas condutas. A normalização dos comportamentos de meninos e meninas, a produção de saberes sobre a sexualidade e os corpos; as tecnologias que garantem o governo e auto-governo têm contribuído na produção de homens, mulheres

e têm exercido domínio sobre suas relações. Podemos olhar para as marcas dessas tecnologias no silenciamento e ocultamento das mulheres, na hipervalorização da masculinidade como sendo *a norma*, na celebração da heteronormatividade e na marginalização de comportamentos e identidades *desviantes*.

Britzman (1996) explica que na base dos jogos de poder entre as identidades, podemos encontrar como constituintes das mesmas os significados que são atribuídos aos marcadores sociais, tais como: "gênero, classe, sexualidade, aparências física, nacionalidade, etnia..." (LOURO, 1997, p. 43).

Na história **Rosa Caramelo** podemos obter algumas pistas sobre a percepção das crianças em relação a marcadores de gênero e as posições de sujeito ocupadas pelo feminino e pelo masculino:

*Rosa caramelo* (TURIN, 2001) é a história da elefanta Margarida que era diferente de todas as outras elefantinhas. Quando as Elefantas nasciam eram colocadas em cercados para que elas comessem dois tipos de flores que as deixavam com uma linda cor rosa na pele. Para facilitar a vinda da cor, seus pais as enfeitavam com babados e bordados cor de rosa. Os pais de Margarida a recriminavam por ser cinza, e ela, para agradar seus pais, resolve vestir os babados e sapatos rosa e ficar no cercado esperando adquirir a cor rosa. No cercado, Margarida via como seus primos, irmãos e amigos divertiam-se com alegria tomando banhos de lama, correndo atrás das borboletas e brincando na floresta. Margarida resolve, então, tirar todas as roupas e pular a cerca atrás de liberdade e divertimento. Todas as outras elefantas seguem seu exemplo e a partir daquele momento não se pode mais diferenciar os elefantes das elefantas pela cor da pele.

*Marília: Como será que as elefantinhas se sentiam quando ficavam  
presas?*

*Crianças: Tri:ste.*

Marília: *Triste. Por quê?*

Alexandre: *Porque só tinham que comer.*

Marília: *Só tinham que comer. O que mais?*

Tadeu: *Pra ficar rosa.*

Marília: *Para ficar rosa. O que mais deixava elas tristes?*

Vânia: *( ) porque elas ficavam presa no cercado.*

Marília: *Ficavam presas no cercado. Muito bem! E aquela que saiu do cerca:do, o que ela queria fazer fora do cercado?*

Lucas: *Brin[car].*

Gabriel: *[Bri]ncar.*

Marília: *Ah! Brincar com o quê?*

Crianças: *Na la:ma.*

Marília: *E quem brincava na lama, antes?*

Cristiane: *Os guri.*

Pablo: *As guria e os guri iam brincar.*

Marília: *Brincar de quê?*

Crianças: *De tirar a roupa*  
*((corte na fita))*

Vicente: *É, ficaram pelad:inhas.*

Marília: *Por quê:?*

Lucas: *Porque queriam brincar que nem os guri:s*

Vânia: *Porque elas gostavam de correr e brincar na lama.*

Vicente: *Porque não queriam ficar pre:sas<sup>40</sup>.*

(Fita gravada em sexta-feira, 16 de julho de 2004).

Quero me deter na análise de alguns aspectos desta parte das falas das crianças.

Inicialmente, para as crianças ficou claro que a cor rosa era um marcador da identidade feminina de gênero, pois os elefantes machos identificados pelas próprias crianças de "guri:s"<sup>41</sup>, eram cinza e junto a esta conclusão das crianças vem a

<sup>40</sup> De acordo com Luciana Etchebest, transcritora dos diálogos, existe algumas tabulações padrão, como: parênteses simples, que indicam dúvida (xxxx); parênteses vazios, que indicam impossibilidade de audição ( ); parênteses duplos, que indicam comentários ((xxxxx)) e letras maiúsculas, que indicam gritos (Ver Anexos).

<sup>41</sup> Guri é uma denominação regional do Estado do Rio Grande do Sul para referir-se a meninos, garotos e "gurias" é uma forma de chamar as meninas e jovens.

observação de que para conseguir esse marcador social do seu gênero as elefantinhas tinham que ocupar uma posição-de-sujeito que as colocava em uma situação diferenciada e desvantajosa. Os elefantinhos eram livres, podiam brincar, elas não, pois eram obrigadas a ficar no cercado "ficavam tristes, porque elas não podiam brincar".

Parece-me que a criança percebe a situação de injustiça, de inferiorização e falta de liberdade em que o feminino é submetido nessa história. Essa identificação, de que o lugar no cercado não era um lugar bom de ficar e, portanto, não era um lugar justo, é talvez o segundo aspecto a destacar nas análises das falas infantis sobre essa história. As posições de sujeito foram percebidas pelas crianças; os elefantinhos podiam brincar, elas não. As crianças chegam também a perceber, através da personagem Margarida<sup>42</sup>, que é possível subverter as imposições aos investimentos disciplinatórios feitos para o controle dos corpos.

Desde muito jovens as meninas aprendem a ocupar um espaço pessoal bastante limitado, onde posições e gestos são controlados e disciplinados para garantir um comportamento que contraste com o seu outro – o masculino. Foi destaque das falas infantis que elas tinham que se submeter às normas enquanto eles podiam usufruir de uma vida mais livre. Dessa maneira, foi possível estabelecer um paralelo entre as formas de educação entre meninos e meninas, que ainda hoje podem ser observadas, embora com matizes diferentes.

É importante lembrar que desde os séculos XVIII e XIX, Rousseau, Michelet e Fröbel defendiam uma educação diferente para homens e mulheres. Autores como Roquette (1997, apud. SOUZA, 2000) apontavam normas diferenciadas e próprias para meninos e meninas, pois, segundo ele, a única coisa que poderiam ter em comum seriam

---

<sup>42</sup> Margarida é a elefantinha cinza que desperta a preocupação de seu pai e sua mãe pois ainda não adquirira a cor rosa. Ao ser confinada ao cercado, Margarida observa seus primos e irmãos em liberdade e decide então transpor as barreiras e usufruir das mesmas prerrogativas.

as virtudes morais (SOUZA, 2000). Desde essa época a educação procurava perfilar a identidade feminina dentro de algumas características, tais como: descrição e recato. As meninas deviam disciplinar o seu corpo, controlar suas manifestações de afeto, de alegria e espontaneidade. Elas deveriam ser virtuosas, falar pouco, obedecer; a sua educação estava voltada para o gerenciamento do lar, a educação dos filhos e também se esperava delas subordinação ao marido. O silêncio aparecia como uma condição necessária à boa educação das mulheres e das crianças. A educação feminina era recomendada através dos manuais de civilidade, e esses diziam que as mulheres não deveriam ostentar qualquer forma de visibilidade. Para garantir estes comportamentos havia um forte investimento na vigilância corporal, moral e intelectual das meninas, tarefa na qual a escola, a família e a igreja dedicavam-se com afinco e com incrível afinidade e harmonia, e é claro, eficiência, pois durante séculos, meninas, jovens e mulheres mantiveram e cultivaram tais características. Entretanto, a educação do homem deveria estar voltada para a produção da coragem, da força de vontade, que o tornasse apegado ao trabalho, à família e à nação. Para o homem, a ênfase consistia em assumir uma posição de poder e de autoridade (SOUZA, 2000).

Em um momento da história **Rosa caramelo**, surgiu na pauta a seguinte discussão:

*Sandra: E com as meninas e os meninos, como a gente sabe quem é menino e quem é menina?*

*Vicente: Pelo pi:nto. É, de primeiro.*

*Sandra: Tudo bem. Mas, se não dá para ver o pinto, como a gente pode saber Quem é menina e quem é menino?*

*Pablo: Pelo cabe:lo.*

*Sandra: Pelo cabelo. Por que pelo cabelo? Qual é a diferença?*

*Pablo: Porque os meninos têm cabelo cur[to].*

*Vânia: [A m]inha irmã é menina com o cabelo*

*bem curtinho.*

*Sandra: Uhm!*

*Rodrigo: E eu já vi um menino com o cabelo até: a[qui] ((longo))*

*Pablo: [↑Já] sei! Pela vo:z.*

*Sandra: E a voz? O que tem a voz, para ti?*

*Pablo: A voz pode ser de meni:na.*

*Sandra: Como é a voz de menina?*

*Vicente: Ah! Sei lá! Toda assim, iii!!! ((trata de imitar um som mais agudo))*

(Fita gravada em 16 de julho de 2004).

Tal situação mostra que as diferenças ou contrastes entre os gêneros, para serem fabricados e para ganharem uma significação entre os sujeitos - que os inclua ou os exclua na/da norma - precisam da sua materialidade, a qual é absolutamente arbitrária e muda de cultura para cultura e de época para época, mas são esses signos materiais que vão permitindo a produção de representações e identidades. Em outras palavras, "a construção política do sujeito procede vinculada a certos objetivos de legitimação e exclusão, e essas operações políticas são efetivamente ocultas e naturalizadas..." (BUTLER, 2003, p. 19).

Os sentidos atribuídos a determinadas marcas de identidade são bastante arbitrários e governam o comportamento dos sujeitos. Podemos nos perguntar com esta história por que as elefantinhas aceitavam um confinamento que as privava de liberdade e alegria? Parece que a obtenção da cor rosa era uma prática à qual as elefantinhas tinham que se submeter, uma vez que ela estava dada, parecendo uma prática *natural*, pela qual o feminino devia passar para ser constituído com sucesso.

As crianças, ao fazerem um comparativo com os marcadores que permitem identificar meninos e meninas, remetem-se logo às diferenças mais visíveis, tais como:



o cumprimento do cabelo, o timbre da voz, as roupas que usam a identificação do gênero com determinadas cores, etc. Assim, quando a professora pergunta:

*Marília:* *Vocês usam ro:sa? Nas roupas vocês usam ro:sa?*

*Pablo:* *Não. Eu não tenho nenhuma roupa com rosa.*

*Tadeu:* *Nem[ eu].*

*Rodrigo:* *[Ne]m eu.*

*((crianças falam em sobreposição))*

*Marília:* *Por que, hein? Por que vocês não têm roupa com ro:sa?*

*Pablo:* *Tem o meu sapato, preto, ro:sa. (mostra o seu tênis)*

*((crianças falam em sobreposição))*

*Alexandre:* *Eu adoro a cor azul.*

*Vicente:* *Ah, eu também gosto, é uma cor forte.*

*Vânia:* *Eu também gos[to].*

*Alexandre:* *[Eu] gosto de cor escura.*

*Vicente:* *Eu gosto muito também de cor escura.*

*Pablo:* *Minha mãe comprou uma camisa com rosa, eu go:sto de ro:sa, quando eu desenho uso lápis ro:sa também.*

*Cristiane:* *Eu gosto de todas as cores porque eu adoro as cores. Adoro rosa.*

(Fita gravada em quarta feira, 18 de Agosto de 2004).

As manifestações dos meninos podem nos levar a pensar o quanto para eles, o uso de uma determinada cor não é compatível com a masculinidade. O discurso cultural que objetiva a cor rosa como um elemento que marca a identidade feminina subjetivou a maioria dos meninos desta turma, pois foram poucos os que declararam sem temor o gosto pela cor rosa e o uso da mesma em peças de vestir ou em calçados. A referida cor é significada como um atributo do feminino, por isso os meninos não a usam. Podemos entrever nas falas das crianças o quanto este discurso do rosa como um marcador social de gênero capturou as suas famílias, na medida em que referem que seus pais não comprariam roupas ou outros objetos com a cor rosa para os meninos. No entanto, é

interessante observar o quanto às fronteiras de gênero são atravessadas muito mais pelas meninas, pois em geral não há restrições ao fato delas usarem a cor azul, por exemplo. Já os meninos, parecem encontrar maior resistência para atravessar determinadas fronteiras.

Podemos pensar o quanto o sentido atribuído a determinados elementos que são tidos como representativos de identidades de gênero, são arbitrários. Não existe nada de natural na vinculação de uma cor a uma identidade. Segundo Malcom Bernard (2003), no século XVIII a cor rosa era usada em trajes masculinos da nobreza, e no século seguinte, na França, começou a ser associada a construção do feminino e do masculino, pensamento que se consolida em Ocidente por volta de 1920. Este autor refere o quanto vestir a "cor errada" faz os sujeitos se sentirem pouco a vontade. Estas argumentações me fizeram lembrar de uma situação que aconteceu no início do semestre, no colégio em que trabalho: Vinícius, de 5 anos, recusava sentar-se nas mesas novas que a direção da escola comprara para sua turma de nível B, porque apesar de ser uma mesa azul, ela tinha um filete "rosinha".

Podemos pensar que tal ligação – entre cor e identidade – converte-se num ato performativo, uma vez que o uso da cor rosa ou azul num bebê "declara" o gênero da criança. Cabal (1998, p. 60) refere que em sua época colegial pensava-se que as meninas deveriam usar rosa "e as orelhinhas perfuradas, para não se masculinizarem" (tradução minha)<sup>43</sup>. Tais sutilezas, quase banais, são testemunhos enfáticos dos binarismos e desigualdades de gênero.

Exemplos destas proposições podem ser encontrados nos resultados da pesquisa realizada por Cláudia Amaral dos Santos (2004), que ao analisar revistas endereçadas a mães e pais de bebês, mostrou como essas ajudam a fabricar as identidades de gênero das crianças a através dos discursos veiculados nas diferentes seções das revistas.

---

<sup>43</sup> Y las niñas de rosa, com las orejitas agujeradas, cosa de no convertirnos em machonas.

Assim, no que tange ao uso das cores para indicar identidades generificadas, ela descobriu que a moda lançada nestas revistas para meninas era muito mais colorida e variada, já a moda para os meninos, as roupas são na sua maioria de uma única cor, concluindo que há um maior investimento sobre as meninas "como aquelas que devem ser apresentadas como mais arrumadas, enfeitadas, coloridas e cheias de adornos" (SANTOS, 2004, p. 102).

Desta forma, podemos perceber o quanto às diferenças ente meninos e meninas vão sendo sutilmente construídas desde a mais tenra idade, através de pequenos artifícios, tais como o uso de determinadas roupas, a escolha de determinados brinquedos e brincadeiras tidas como "próprias" de cada gênero, etc. Estas teorizações e exemplos podem nos ajudar a pensar o quanto um elemento como a cor, associado a outros atos performativos, contribui na produção das identidades, interditando-as, controlando-as e governando comportamentos.

A história **Artur e Clementina** mostra o quanto as crianças reconhecem de imediato os marcadores sociais de gênero que nos identificam.

*Artur e Clementina* (TURIN, 2001) é uma história de duas tartarugas que se conhecem e resolvem morar juntas. Após o "casamento" Artur determina que ele sairá para trabalhar, enquanto Clementina deve ficar e esperá-lo em casa. Com o passar dos dias, Clementina fica cansada dessa situação e procura fazer coisas que a distraia, tais como: aprender a tocar flauta, aprender a pintar, etc. No entanto, a cada tentativa é ridicularizada por Artur que realiza todos seus pedidos, comprando-lhe coisas para compensar. A casa da Clementina vai ficando muito pesada com todos esses objetos que Artur adquiriu, até que um dia ela resolve abandonar a casa (e Arthur), em busca de sua liberdade.

Ao apresentar o título a professora perguntou:

*Marília: Será que as tartarugas são duas fê:meas?*

*Crianças: Nã::o!*

*Marília: Como vocês sabem?*

*Aline: Pelos nomes*

*Marcos: Porque uma tem colar e outra tem relógio grande.*

(Fita, lado, 09 de Agosto de 2004).

Esta história enfatiza as desigualdades de gênero materializadas na inferiorização do feminino representado pela tartaruga Clementina. As crianças perceberam o quanto a figura feminina da história foi submetida e dominada pelo seu par masculino. Realizando um exercício de estranhamento e desnaturalização da lógica que tem posicionado tradicionalmente o feminino neste papel subalterno, as crianças conseguiram manifestar rupturas com estas posições, colocando-se a favor de relações mais igualitárias e livres entre ambos os gêneros.

*Marília: Aonde as tartarugas se encontravam?*

*Alexandre: Na floresta, na água.*

*Marília: E aí? O quê aconteceu?*

*Crianças: Elas se casa:ram.*

*Marília: Como era o Artur?*

*Cristiane: Bravo e queria mandar.*

*Adriana: Era muito chato.*

*Marília: Como era a Clementina?*

*Vicente: Ela era assim, tris[te].*

*Pablo: [Ela] queria fazer outras coisas.*

*Marília: O que ela gostaria de fazer?*

*Vânia: Fazer alguma coisa, tocar flauta.*

*Marília: O que o Artur falou >quando ela disse< que queria aprender a tocar flauta?*

*Plínio: Que ela tocava muito ma:l.*

Marília: *E o que vocês acham disso?*

Aline: *Eu se fosse a Clementina deixava ele, por ser egoísta.*

Marília: *E o que aconteceu?*

Vicente: *Ele deu um som.*

Marília: *E depois?*

Vicente: *Ele deu um quadro.*

Marília: *Era isso o que Clementina queria?*

Vicente: *Não, ela queria ser arti:sta. Ele comprou um quadro e muitas coisas e amarrou na casa dela; ela não conseguia caminha:r com todas as coi:sas na casinha dela. Ela caminhava assim, oh! Oh! (se levanta curva o corpo e anda de lado e devagar)*

Marília: *Ela estava feliz?*

Crianças: *Nã:o!*

Marília: *Por quê?*

Crianças: *Porque ela queria sair, fazer alguma coi[sa].  
((crianças falam em sobreposição))*

Marília: *E o quê ela fez?*

Lucas: *Saiu de casa, ela queria passear e Arthur não deixava. O Arthur não a deixava [ser artista],*

Rodrigo: *[Eu ba]teria no Ar[tur].*

Vânia: *[Fa]ria tudo o que eu quiser*

Crianças: *Ele não a encontrou em casa. Ela saiu, ela[ foi]  
((várias crianças falam ao mesmo tempo))*

(Fita gravada em 09 de Agosto de 2004).

As crianças motivadas pelas perguntas vão salientar a subordinação de Clementina. Ao qualificar o Arthur como chato, egoísta, elas tomam partido a favor de Clementina. Entretanto, deixam bem claro que elas não agiriam como ela, pois bateriam nele ou o deixariam, coisa que a Clementina acaba fazendo no final da história. Segundo Souza (2000, p. 114):

Os discursos produzidos a respeito de mulheres, especialmente a partir dos séculos XVIII, XIX e primeiras décadas do século XX, tentaram posicioná-las de modo a que ocupassem um lugar de submissão e inferioridade na sociedade. Tais discursos, produzidos, nos mais diferentes campos do conhecimento, enfatizaram a argumentação de uma natureza biológica própria que, em última análise, justificava as desigualdades entre homens e mulheres.

A partir dos séculos XVIII e XIX, a "natureza" da mulher ficou na pauta dos estudos da ciência, uma vez que escritos do mundo antigo afirmavam que "as mulheres eram mais frias, fracas e úmidas, não possuindo calor suficiente para cozinhar o sangue e assim purificar a alma, sendo por isso mais indolentes. Já os homens, por serem considerados mais quentes e secos, eram mais ativos" (FELIPE, 2003, p.02)<sup>44</sup>. Estas e outras características físicas apontadas pelo conhecimento dito científico, dessa e de outras épocas, vieram a legitimar não somente as diferenças entre homens e mulheres, mas a inferiorização dessas.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Louro (1997) argumenta que as representações culturais que colocam as mulheres como diferentes dos homens, fazem isso encobrendo desigualdades em que o diferente a uma norma que serve como referência é posicionado num patamar de inferioridade.

A escritora Cabal (1998, p. 20) mostra os contrastes entre o que se esperava dos comportamentos femininos e masculinos, ao mencionar alguns dos livros escolares de sua infância:

Na primeira banca, à esquerda, sentavam-se Elvira e Roque Morales. São dois bons amigos, entretanto, que diferentes são um do outro! Ela é paciente e tão trabalhadora quanto uma formiga, trabalha discreta sem se fazer notar e só fala quando alguém lhe pergunta alguma coisa. Ele, no entanto, é inquieto e escorregadio, levanta-se, senta-se, anda constantemente de um lado para o outro e é sempre o primeiro em ter prontas as respostas. É um excelente aluno (tradução minha)<sup>45</sup>.

---

<sup>44</sup> FELIPE, Jane. Governando os corpos femininos. Texto disponível no site da revista eletrônica Labrys, n.4, jul./dez. 2003: [www.unb.br/ih/his/gefem](http://www.unb.br/ih/his/gefem).

<sup>45</sup> En el primer banco, a la izquierda, se sientan Elvirita Ferri y Roque Morales. Son dos buenos compañeros. Que distintos son el uno y outro, sin embargo! Ella paciente y laboriosa como una hormiga, trabaja sin hacerse notar y no habla sino cuando la interrogan, Él, en cambio, inquieto y movedizo, se

Ela também lembra que tais livros possuíam ilustrações em que as figuras femininas (mães, meninas e avós) apareciam sempre com aventais, entre panelas e apetrechos de limpeza, mas sempre felizes e sorridentes. Já as figuras masculinas apareciam nos livros didáticos, sempre realizando uma ação como conduzir barcos, aviões, trens, construindo casas, pontes etc. Assim vão se constituindo as categorias fundacionais do gênero, de uma forma desigual.

A discussão do livro Artur e Clementina permite observar que embora as crianças recebam mensagens culturais em que o masculino se afirma na relação de dominação sobre o feminino, apresentando a masculinidade hegemônica como opressiva e pautada na oposição com o feminino, as crianças demonstram entender que há aí uma relação desigual e injusta, portanto, pois tanto meninas quanto meninos, vão dirigir suas críticas contra esse poder opressor exercido por Artur sobre Clementina.

Poderíamos pensar também que essa situação é produzida pelos diferentes discursos que circulam na educação infantil, os quais fazem um chamado para a harmonia, a amizade, a resolução de conflitos e equidade nas relações das crianças. Estas práticas discursivas exercem cotidianamente uma influência moral nas crianças pequenas e ajudam a perfilar seus posicionamentos. Creio ser importante explicitar que, ao escrever estas reflexões estou me remetendo às crianças do centro de educação infantil no qual realizei minha pesquisa, uma vez que não pretendo fazer generalizações extensivas a todos os sujeitos infantis, já que eles são constituídos não somente pelos discursos hegemônicos, mas pela forma em como esses discursos entram em interação com outros produzidos desde o lugar de sujeito que a criança ocupa, definido pela conjunção de gênero, raça, classe social, etnia, religião, etc.

---

levanta, se sienta, va constantemente de un lado a outro y es siempre el primero en tener prontas las respuestas. Es un excelente alumno.

Os comentários produzidos pelas crianças a partir da história **Faca sem ponta galinha sem pé**, mostraram as contradições presentes nos diferentes discursos que nos constituem. As crianças fizeram críticas a alguns aspectos mencionados na história, mas por outro lado também demonstravam pensar com a lógica da norma pautada.

*Faca sem ponta galinha sem pé* (ROCHA, 1997) é a história de dois irmãos que ao passar embaixo do arco-íris em um dia de chuva, trocam de corpo. Assim, Joana vira João e Pedro vira Pedra; dessa forma passam a entender um pouco melhor as coisas que o/a irmão/ irmã faziam e que era motivo de brigas entre ambos.

A professora, ao ler a história, foi interrompida por comentários das crianças apontando para as diferenças entre meninos e meninas. Essa história já havia sido trabalhada no semestre anterior, de modo que as crianças ainda se lembravam dela.

*Vânia: Homem não cho:ra.*

*Maurício: Meu pai nunca cho:ra minha mãe já chorou.*

*Lucas: Meu pai também nunca cho:ra.*

*Vânia: Mmulher sabe subir em árvore...*

A professora retoma a história. O texto é um pouco longo e vejo que em alguns momentos as crianças se mostram inquietas, se mexem, se levantam e pedem água para a professora. Quando a história termina, a professora faz as seguintes perguntas:

*Marília: Quais são os personagens desta histó:ria?*

*Vicente: Pablo e Joana e mais a mãe e o pai.*

*Marília: Do quê o Pablo gostava de jogar?*

*Rodrigo: De jogar bo:la, futebol.*

*Marília: E a sua irmã Joana, gostava de quê?*

*Maurício: Também jogar futebol e subir em árvore.*

*Marília: E o que o Pablo falava?*



*Alexandre: Pablo não deixava, porque menina não po:de.*

*Vânia: Se joga futebol parece mo[leque]!*

*Aline: [ Pod]e, a Adriana joga futebol, tem um time do Brasil de meninas.*

*Marília: E o Pablo quando implicava com a sua irmã?*

*Vânia: Quando ela subia na á:rvore, porque dizia que ela não era menino.*

*Marília: Qual a tua opinião?*

*Marcos: Que todo mundo pode subir em árvores e fazer as coisas que Que:rem*

*Lucas: Se quiser po:de.*

*Renata: Mas se está de saia aparece a calci:nha.*

(Fita gravada em 17 de setembro de 2004).

As meninas, desde que nascem, escutam repetidamente discursos sobre o controle dos seus corpos, e assim, as próprias vestimentas que ajudam a configurar sua identidade de gênero se convertem em um elemento de controle do comportamento. Davis (1989) traz relatos de autores que descrevem castigos dados a meninas por exibirem comportamentos tais como colocar-se de cabeça para baixo numa barra, estando de vestidos. Walkerdine (1986) observa que os vestidos constituíam um elemento chave na definição que os meninos elaboravam sobre as meninas. Os meninos vestem calças, bermudas ou shorts, ficando à vontade para realizar qualquer tipo de movimento, sem a preocupação de mostrarem seus corpos ou suas roupas íntimas.

Essas formas de regulação das condutas através das vestimentas contribuem de certa forma, para o controle dos corpos infantis, procurando levar as crianças a terem um comportamento adequado ao seu gênero. Dentro dessa lógica, Davies (op. cit. p. 40) relata que:

Wex (1979) e Hug (1987), por exemplo, observaram que se ensina as meninas a sentar-se com posturas pouco naturais e submissas, mantendo seus joelhos sempre juntos. Contrariamente, permite-se liberdade absoluta aos meninos para sentarem-se de forma muito mais natural com os joelhos separados, parecendo assim, mais dominantes e seguros. Aquelas meninas que optarem por sentar-se com posturas "masculinas" não são consideradas dominantes e seguras de si, mas sexualmente provocativas e "fáceis" (tradução minha).

O processo de fabricação das identidades é quase sempre sutil, age nas entrelinhas e passa imperceptível para a maioria das pessoas. Assim, roupas, cores, palavras, jogos, esportes, atividades são atribuídas como adequadas ou não à manifestação de um modelo legítimo de identidade de gênero. Quando os meninos rejeitam a participação feminina nos jogos de futebol estão, segundo Virgínia Woolf (apud BOURDIEU, 1976), traçando "a linha de demarcação mística" que vai separar o mundo público, o mundo da cultura, convertendo-o em um monopólio dos homens do qual, são excluídas as mulheres, deixando-as de fora com o propósito de reafirmar a masculinidade, com seus traços simbólicos que os posicionam em uma relação assimétrica em relação às mulheres.

Vejamos os comentários das crianças sobre um outro trecho da história:

*Marília: O que o pai deles falava?*

*Plínio: O papai falava que homem não chora.*

*Marília: Menino pode chorar?*

*Pablo: Po:de.*

*Rodrigo: Eu choro de raiva ou quando estou triste.*

*Plínio: Eu choro quando dói e me machuco.*

*Gustavo: Mas se chora mu:ito, nhem nhem, nhem nhem, parece mulherzinha!*

(Fita gravada em 17 de setembro de 2004).

É importante lembrar que as crianças utilizam suas experiências concretas e os conhecimentos que já possuem para aproximar-se do enredo das narrativas e para emitir

uma opinião sobre os personagens e as situações em que eles se vêm envolvidos, e é dessa forma que dão sentido aos contos. As narrativas feministas pretendem apontar outras soluções para a resolução de problemas de gênero, propondo pensar a partir dessas novas perspectivas.

Por outro lado, as respostas das crianças são pistas interessantes sobre a forma como elas pensam as questões de gênero, mas também espelham as maneiras em que essas crianças se tornam sujeitos generificados. Estas maneiras não são lineares, não são estáveis, nem estão isentas de contradições e conflitos, e é por isso que, crianças podem migrar de um discurso hegemônico para um outro, que proponha determinadas rupturas, sem maiores problemas.

*Zero Zero Alpiste* (PINSKY, 2003) é a história de um menino que sempre ouviu dos seus pais que homem não podia chorar, mas um dia ele se machuca e sente muita vontade de chorar e chora. Ele observa que no lugar onde ele chorou nasce uma flor.

Vejamos os comentários feitos por elas diante da história **Zero, Zero Alpiste**.

*Marília: Quem quer contar a história?*

*Aline: Eu só lembro da parte quando ele martelou o dedo, quer dizer, pegou o martelo e martelou o dedo.*

*Marcos: Depois o pa:i disse que homem não cho:ra. Ele martelou o de[do].*

*Maurício: [Ele] chorou. E ele colocou numa pedra, cresceu uma planta.*

*Vânia: Eu me lembro que ele martelou o dedo e...*

*Ã... saiu lágrimas nos nó- nos olhos ((tem dificuldade para falar)). Aí ele pegou um co:po e daí. Daí as lágrimas ficou no co:po. Daí ele plantou uma flor amare:[la].*

*Lucas: [Qu]em escreveu a história foi a Te:ca.*

*Marília: Que coisas o Zero Zero Alpiste nunca fazia? Nunca.*

*Cristiane: Chora:va.*

*Marília: Nunca chorava?*

*Crianças: É.*

*Marília: Por quê?*

*Cristiane: Porque o pai dele disse que homem não cho:ra.*

*Marília: O que vocês – um de cada vez. Vamos começar por aqui. O que tu achas de menino chorar?*

*Maurício: Ba:h, professora. A menina cho:ra.*

*Maurício: Todo mundo cho[ra].*

*Cristiane: [Me]nos o papai Noel.*

*Marília: Por que todo o mundo chora?*

*Maurício: Por que se machu:ca, daí se chorar daí acaba a do:r.*

*Vicente: É. Eu acho, eu acho normal a gente chorar. Eu também - eu acho normal uma pessoa chorar, só isso.*

*Marília: Tá bom. Ã:. Vocês choram?*

*Crianças: Sim.*

*Cristiane: Eu cho:ro.*

*Marília: Quando você cho:ra?*

*Alexandre: Não me lembro.*

*Marília: Tá. Você chora? Quando você chora?*

*Maurício: Quando eu sou bebê.*

*Marília: Ã? Ah! E agora que tu és grande não choras mais?*

*Vicente: Chora. (Vários falam ao mesmo tempo)*

*Marília: Sh! É ele quem está respondendo. Não? Tá bom. Tu choras?*

*Renata: Sim.*

*Marília: Quando que tu choras.*

*Renata: Quando eu me machuco e quando eu tô triste.*

*Marília: Tu choras?*

*Plínio: Sim.*

*Marília: Quando?*

*Plínio: Quando eu jogo futebo:l.*

*Marília: Por que tu choras quando joga futebol?*

*Plínio: Porque eu caio e me machu:co.*

*Marília: Tu cho:ras?*

*Cristiane: Cho:ro.*

*Marília: Por quê?*

*Cristiane: Quando eu tô triste, e quando eu me machuco, e quando o meu cachorro morr[eu]*

*Marília: [O t]eu cachorro morreu? E tu choraste?*

*Aline: Cho:ro*

*Vicente: Quando, às vezes alguém machu:ca por nenhuma razão, e quando eu me machuco quando eu não vejo que – ai, tá machucando. Assim, ó*

*Marília: Tu choras?*

*Aline: Uhu ((confirma))*

*Marília: Quando?*

*Aline: Se alguém me machuca, ou se eu se machuco.*

*Marília: Tu choras? Tá bom. Tu choras ou não?*

*Vânia: Eu choro.*

*Marília: Quando?*

*Vânia: Quando eu me machu:co, quando alguém me machuca ou quando a minha irmã me bel:isca ou quando ela me puxa os cabelo.*

*Marília: Oh!*

*Vânia: Háhá ((risos))*

*Marília: Pablo! Você chora ou não?*

*Pe: Choro.*

*((crianças conversam paralelamente))*

*Marília: Quando?*

*Pe: Às vezes.*

*Marília: Às vezes por quê?*

*Maurício: Eu choro todas às vezes na minha casa que às vezes, às vezes eu quero pegar uma co:isa e o meu pai ou minha mãe não deixam. Eu queria até um dia pegar um joguinho só que o meu pai e a minha mãe não deixaram. Queria pegar um dia minha, minha pista de corrida e não deixaram e eu chorei.*

(Fita gravada em 13 de Outubro de 2004).

Neste dia trabalhamos com um livro que tinha como temática central problematizar um dos marcadores culturais da masculinidade mais difundido: homem não chora! Parece-me que as crianças deste grupo não foram atingidas tão fortemente

por esse discurso, talvez porque nas suas famílias tal concepção não seja enfatizada, ou ainda pelo simples fato de que as crianças choram para se expressarem. É possível pensar que para estas crianças chorar é uma função natural, como rir e talvez a problematização proposta pelo livro tenha lhes causado certa estranheza. Como pensar que não podem fazer uma coisa que fazem com frequência? Creio que seja importante relatar que neste grupo, e com esta professora, nunca se falou que menino não podia chorar, muito pelo contrário, tenho acompanhado os manejos da professora e ela espera as crianças se acalmarem, permitindo que expressem o que sentem, encorajando-as a falarem sobre o que as fez chorar e procurando auxiliá-las naquilo que elas estão precisando. As outras crianças também não costumam ridicularizar um/uma colega quando ele/a chora.

Felipe (2000) e Louro (2004) explicam que as representações masculinas (e as femininas) calcam marcas nos corpos, tanto nas manifestações quanto nas contenções que os sujeitos são obrigados a fazer. A permanente repetição de uma dada forma de comportamento é uma maneira de regular os corpos, principalmente porque são apresentados com qualidades idealizadas para a produção da feminilidade e da masculinidade, convertendo-se em uma forma de controle constante dos sujeitos infantis. Pode-se afirmar que o controle dos corpos infantis se dá, principalmente, pelo viés de gênero. Assim, se olharmos para as crianças, poderemos perceber diversas formas de regulação que são nelas produzidas. O fato de ser menina ou menino irá delimitar as possibilidades desses corpos, pois algumas atividades serão mais "apropriadas" para uns do que para os outros, manifestar emoções é incentivado e admirado nas meninas e conter e reprimir emoções é um procedimento de encorajamento na construção de uma masculinidade tida como ideal. "O homem de 'verdade' [...], deveria ser ponderado, provavelmente contido na expressão de seus

sentimentos. Conseqüentemente, podemos supor que a expressão de emoções e o arrebatamento seriam considerados, em contraponto, características femininas" (LOURO, 2001, p.22):

Uma rede de vigilância é acionada através de diversos dispositivos para garantir que meninos adotem posturas identificadas com a masculinidade dominante. Contudo, é possível ver na atualidade, discursos que atentam para rupturas nesta idéia hegemônica de ser menino/homem e fazem circular uma multiplicidade de sentidos culturais sobre a masculinidade. Nem sempre os sentidos são convergentes, às vezes divergem, disputam e se contrapõem, fato que propicia que as masculinidades possam ser vividas de diferentes formas, articuladas a outros marcadores sociais como religião, nacionalidade, raça, etnia e classe, produzindo assim outras marcas e atravessamentos na constituição das identidades.

Os ensinamentos de masculinidade que passam de pai para filho, não são simples formas de transmissão de comportamentos de gênero. No caso da produção do masculino, alcançar o modelo hegemônico de masculinidade implica também em dar testemunho da masculinidade de um pai, que soube ser um bom modelo para o filho. Esses modelos e ensinamentos são atravessados por práticas sexistas.

O sexismo em geral atribui uma origem de ordem natural às desigualdades que pautam as relações entre homens e mulheres, contrariando a idéia de que as desigualdades são produzidas. Essa forma de perceber os relacionamentos entre homens e mulheres, como providos de uma "essência", se faz presente em pedagogias culturais encarregadas de veicular representações binárias, que ocultam as forças de poder que as fabricam. Entre estes artefatos formadores de representações podemos citar a literatura, a mídia impressa e televisiva, os brinquedos, etc., ocasionando a ilusão de que tais representações são produtos de uma essência. Desta forma é importante lembrar que:

Nossa vida cotidiana é profundamente enraizada na atividade simbólica e discursiva, de tal forma que ventos cuja percepção nos pareça "natural"- uma tempestade, o vôo de um mosquito zumbindo em nossa volta - adquirem um sentido para nós através dos apelos discursivos e simbólicos que eles evocam, os quais, por sua vez, se constituem dentro de um universo cultural e semiótico dado (SILVEIRA, 2002, p. 48).

A constituição das identidades femininas se dá também por meio de imagens, que podem ser consideradas como textos, veiculando ainda hoje uma contradição entre a posição alcançada pelas mulheres na sociedade e as representações em que estas sofrem desigualdades sociais e culturais.

Embora a luta das mulheres pela igualdade de direitos tenha ganhado visibilidade, especialmente a partir de meados do século XX, ainda encontramos em muitos artefatos culturais que circulam na sociedade, uma visão conservadora e discriminatória que "engendra formas de silenciamento e exclusão" (PIRES, 2003 p. 202). Os discursos de gênero normatizam lingüisticamente as relações de poder que sofrem homens e mulheres nas suas relações sociais, hierarquizando tais relações e encobrendo desigualdades através de processos de naturalização.

Com o livro **Corre, corre Mary, corre**, as crianças deste grupo tiveram oportunidade de debater sobre uma narrativa que destacava as desigualdades na relação do casal que protagoniza o conto.

*Corre, corre, Mary, corre* ( BODECKER, 2001) é um poema ilustrado e conta a história da Mary, que com a aproximação do inverno, tem que realizar uma série de tarefas pesadas para ter condições de enfrentar o duro e rigoroso inverno. O marido fica só comandando e a apressando nas tarefas que ela tem que realizar, pois se diz muito cansado; até que a Mary, exausta e raivosa, leva bolinhos com chá, a pedido dele, mas atira-os na sua cabeça.



Marília: *Alguém quer falar um pedacinho dessa história?*

Renata: *Eu que:ro.*

Marília: *Então fala. O quê que tu queres falar dessa história? O quê que tu achastes?*

Vicente: *Ã, né. Ela diz: tá cansado, meu querido e dá TUM na cabeça dele com a jarra (faz gestos imitando a ação de jogar uma chaleira na cabeça).*

Marília: *É, por que será que ela jogou a jarra na cabeça dele?*

Vicente: *Ué, porque ela tava cansa:da.*

Marília: *Ela estava cansa:da?*

Pablo: *É, de tanto fazer tudo rápido.*

Rodrigo: *E ela também, ela tava cansada de fazer coisas que o, ai...*

Vicente: *E também porque ela tava muito furiosa com o marido.*

Marília: *Ela estava furio:sa com o marido? Por quê?*

Vicente: *Porque ela, trabalhando o dia inte:iro e ele sentado lá, dizendo: Corre, Mary, Corre, Mary. E ele não fazia nada. Ele não tava cansado. Ele tava.*

Alexandre: *E ele também só ficava. Ele só ficava senta:do lá e não fazia nada.*

Andressa: *Ai, não acredito. Que, que ele só ficava sentado vendo tevê, descansando. E ela só ficava fazendo tu:do. Corre, Mary, corre. Corta o pé de feijão.*

Marília: *O que mais vocês querem falar da história?*

Cristiane: *Eu. Porque o marido dela tava bem folgado e ela naquilo frio, só varrendo, só correndo.*

Marília: *Quem esta:va correndo?*

Renata: *A Maria.*

Marília: *Mais alguém quer falar?*

Alexandre : *Eu.*

Marília : *Fala.*

Gustavo: *A Mary, ela. A Mary, ela só fazia, recolhia os tomates numa cesta e ela fazia, colhia o feijão. O marido dela ficava: vamos, Mary, corre, corre. E colhe os feijões.*

Alexandre: *E ela tinha que fazer tudo ao mesmo tempo.*

Renata *Eu. E ela recolhia os tomates e também recolheu todas as coisas. E daí o marido tava gritando: co:rre, co:rre.*

*Pablo: E, e o marido dela era muito cha:to.*  
*Marília: O marido era cha:to?*  
*Vânia: Sim. Porque ele só ficava sentado.*  
*Lucas: Aí ela enfiou uma sa- uma chalei[ra].*  
*Renata : [Há]háhá ((risos))*  
*Lucas: lá na cara dele.*  
*Renata: chareila háhá chareila.*  
*((crianças falam em sobreposição))*  
(Fita gravada em quarta-feira, 25 de Agosto).

À primeira vista, os comentários das crianças a respeito dessa história poderiam fazer-nos pensar o quanto elas são sensíveis às desigualdades de gênero. No entanto, é importante considerar que a convivência com elas tem me mostrado o quanto são sensíveis a quaisquer situações de desigualdade e costumam querer "fazer justiça". Tal fato me leva a questionar até que ponto a situação de um fazendo o outro trabalhar, independentemente do gênero que a pessoa injustiçada possua, é o que movimenta tantas manifestações nesta discussão? Será que as crianças quando falam posicionando-se contra o marido e chamando-o de chato, estariam de fato percebendo as relações de poder do masculino sobre o feminino? Se ao invés de um homem e uma mulher, fossem dois irmãos ou duas irmãs, penso que as críticas das crianças também se manifestariam desta forma, o que me leva a pensar que, embora as respostas das crianças tenham sido no sentido de perceberem uma relação desigual entre Mary e o marido, isso não quer dizer necessariamente que elas tenham percebido o binarismo nas relações de gênero. Estas crianças, como veremos mais adiante, têm em suas famílias relações mais igualitárias entre pais e mães, pois ambos trabalham e participam das tarefas do lar, situação que as crianças contaram nos debates. Pergunto-me então, as crianças adquiriam um senso contra as desigualdades de gênero ou contra as injustiças em geral?

Acredito que talvez ambos os elementos componham as posições morais das crianças, na medida em que elas são capazes de entender que homens e mulheres devem usufruir de direitos, sem serem cerceados nos seus anseios, como já expressaram na história Arthur e Clementina. As presentes idéias que poderiam parecer divagações ou devaneios desorganizados, são na verdade reflexões que este diálogo com as crianças suscitou, pois é meu desejo mostrar o quanto na pesquisa, nem sempre adquirimos pensamentos conclusivos, fechados, "redondinhos". A pesquisa permite pensar muitas situações sob diversos pontos de vista.

Creio ser importante salientar que não importa se as crianças se mostram indignadas frente a uma relação de desigualdade, sem que consigam necessariamente compreender a fundo as desigualdades de gênero implícitas na mesma. Assim como elas são interpeladas por textos literários portadores de imagens/mensagens que colocam essas relações entre homens e mulheres em um patamar desigual mas encoberto, pregando que é natural que as relações tenham esse caráter binário, é importante que meninos e meninas possam ter acesso também a outros textos que os/as façam refletir sobre as desigualdades, no seu caráter produzido.

As relações de desigualdades entre homens e mulheres não são lineares, pois cada um exerce um poder produtivo e tem seus "territórios de domínio". Desse modo, o poder atravessa a sociedade como uma rede capilar, onde os sujeitos são posicionados em diferentes posições, nas quais ora exercem o poder, ora sofrem o poder.

Todas as teorizações usadas até agora neste estudo nos levam a pensar em como o discurso é constituinte de uma forma de pensar, ser e agir. É importante refletir que contos como o presente, levam até as crianças discursividades em que as figuras femininas, ao serem colocadas em uma posição de desigualdade e inferiorização, reagem, tomam uma atitude ao invés de "viverem felizes para sempre conformadas com

seu destino". Estas narrativas põem a descoberto relações de poder, hierarquias, e ruptura, permitindo que as crianças pensem sobre elas. Contudo, para que possam ser percebidas sem uma ação moralizadora do adulto, é preciso que a criança faça dialogar estes discursos com outros que já possui e que se constituirão em uma multiplicidade de vozes, que irão incidir nas representações que elas tinham sobre gênero. Desta forma, creio ser produtivo, desde o ponto de vista pedagógico, oportunizar às crianças a construção de sentidos múltiplos do mundo.

*Uma feliz catástrofe* (TURIN, 2001) é a história da família Rato que viva no buraco de uma casa. O pai Rato trabalhava fora de casa, a mãe Rato vivia envolvida nos afazeres domésticos e as crianças iam para a escola. Quando chegava a noite, o pai Rato voltava para casa, era servido pela mãe Rato, e contava durante o jantar lindas histórias para seus filhos das quais ele sempre era protagonista. A mãe nunca podia ouvi-las, pois tinha que fazer as tarefas domésticas. Quando terminava o jantar, o papai Rato ia para sua poltrona e era tarefa da senhora Rato não deixar que os filhos importunassem este sagrado momento de descanso. Tudo corria sempre igual na casa desta família até que um dia houve uma inundação, e a mamãe Rato, não podendo pedir ajuda para ninguém, teve que organizar seus filhos para deixarem a casa e procurar outro lar. No novo lar não havendo casa para limpar e panelas para ariar, a mamãe Rato teve tempo para brincar com seus filhos, para explorar o novo espaço e assim recomeçar uma nova vida. O pai Rato teve que aprender a preparar pratos e a organizar suas coisas, pois quando chegava do trabalho sua família já estava dormindo cansada de todas as aventuras que tinham vivido durante o dia nessa nova vida.

Vejamos a problematização do livro **Uma feliz catástrofe:**

- Marília: *Como era a Família Rato?*
- Gustavo: *Legal!*
- Marília : *Legal. O quê que a senhora Rato fazia na casa?*
- Vânia: *Trabalhava.*
- Cristiane: *Cozinha[va].*
- Pablo: *[Co]zinhava.*
- Marília : *Que ma:is?*
- Andressa : *Lavava roupa.*
- Plínio: *E limpava os prato[s].*
- Vânia: *[E] daí a mãe Rato gostava de ouvir história só que ela não podi:a porque ela tinha que lavar a roupa.*
- Andressa : *Até um dia caiu a panela e o papai ficou zangado "o: mãe"*
- Andressa : *"O papai tá falando" (imita uma voz mais grave)*
- Marília : *Mas ela queria, ela queria ouvir as histórias do papai Rato?*
- Crianças: *Sim.*
- Marília: *Querida? E ela podia?*
- Crianças: *Nã:o.*
- Marília: *Por que:?*
- Crianças : *((As crianças falam ao mesmo tempo))*
- Alexandre: *Porque ela tinha que trabalhar.*
- Marília : *Qual é o trabalho que vocês preferem? Vocês preferem o trabalho do papai Rato ou o trabalho da mamãe Rata?*
- Lucas: *Do papai Rato.*
- Marília : *Por que? Por que o trabalho do papai Rato?*
- Lucas : *Porque ele não ia fazer nada.*
- Marília : *Ah, o papai Rato não fazia nada no trabalho dele? Não?*
- Vânia: *Mamãe Rata.*
- Marília : *Mas por que tu preferia da mamãe Rata?*
- Vânia.: *Porque eu queria limpar.*
- ((crianças falam ao mesmo tempo))*
- Marília : *[Tu] gostarias de limpar casa, lavar louça, né?*
- Gustavo: *Eu adoro limpar a casa.*

*Marília: Tu também gosta de limpar a casa?*

*Vicente: E lavar a louça.*

(Fita gravada em Sexta Feira 20 de Agosto de 2004).

Os discursos sobre o cotidiano têm um lugar privilegiado nas análises das relações desiguais entre os sujeitos, permitindo olhar para as relações que entre eles se estabelecem, desde uma perspectiva desconstrucionista. Um livro como esse, oportuniza que as crianças refletiam sobre se é realmente comum, natural e/ou justo as posições em que o feminino e o masculino são colocados nesta história: ele, detentor de privilégios, ela, detentora de obrigações. Certamente em épocas anteriores essa situação, além de ser representada nos livros infantis como a única representação das relações de poder entre o casal e a família, era vivenciada na maioria dos lares, o que fazia com que tal representação ganhasse uma maior legitimidade.

Hoje tais representações de desigualdade e dominação começam a causar estranhamento nas crianças uma vez que nos seus lares as relações entre pais e mães sofrem outras conformações, já que como bem aponta Pires (2003, p. 206) "As resistências e mudanças, inclusive as transformações do senso comum passam pelas experiências vivenciadas no cotidiano por mulheres e homens comuns".

Desde tempos antigos e nas culturas greco-romanas as mulheres eram tidas como inferiores. Tais concepções permitiram a circulação de discursos que diferenciavam os comportamentos de homens e mulheres inferiorizando e discriminando essas últimas, e isso constituiu o que hoje conhecemos como relações de gênero (PIRES, 2003).

Estas práticas discursivas vão fazendo circular representações de relações hierárquicas que ajudam a instituir um poder que mantém as desigualdades entre os

gêneros, contudo, nessas mesmas práticas existem movimentos de negação e de contradição a tais representações, procurando a estruturação de novos significados.

Essa realidade pode ser observada na fala das crianças sobre suas famílias, mostrando as posições de sujeitos em que pais e mães se colocam no interior das relações conjugais.

*Marília: Então vamos começar pelo Gustavo que já está falando. Gustavo, a mamãe e o papai trabalham?*

*Gustavo: A mamãe, sim.*

*Marília : Aonde?*

*Gustavo : ã:, lá no banco.*

*Marília : E o papai?*

*Gustavo : Não sei. Eles costumam dizer que ele trabalha como cabelereiro.*

*Plínio: O meu pai trabalha, trabalhava na Zero Hora agora trabalha lá na Expointer. E minha mãe trabalha no consultó:rio.*

*Marília : O que ela faz no consultório?*

*Plínio : Atende pacien[te].*

*Lucas: [ O] meu pai trabalha lá, lá na Aracruz.*

*Marília: E a mamãe?*

*Lucas: : Uhn, eu não me lembro.*

*Vicente: A minha mãe trabalha no Banrisul dos gaúchos e o meu pai trabalha em banco, mas não é o Banrisul.*

*Marília : E a tua mamãe e o teu papai Rodrigo?*

*Rodrigo: ã os dois trabalham mas, mas é diferente o meu pai traba:lha em computador e a minha mãe trabalha com criança.*

*Marília : Muito bem. A mamãe trabalha com criança, o quê que a mamãe faz com crianças?*

*Rodrigo : ã quando ela tá atendendo paciente, daí as crianças ficam brincando.*

*Tadeu: O meu pai estuda lá na Unisi:nos.*

*Marcos: O meu pai na Ulbra e a minha mãe na Aliança Francesa.*

*Pablo: A minha mãe é enfermeira.*

*Marília : E o papai?*

*Pablo: Ele conserta carro.*

*Marília : Conserta carro! E o papai e a mamãe trabalha? Onde?*

*Alexandre: Na padaria deles.*

*Marília : Ah, o que eles fazem?*

*Alexandre : ã, atendem os clientes*

*Vânia: : A minha mãe estuda na mesma faculdade do pai do Marcos.*

*Marília : Ah, o quê que ela faz lá?*

*Vânia: Ela estuda.*

*Marília : E o papai?*

*Vânia: É mé:dico.*

*Marília : Andressa, a mamãe e o papai trabalham?*

*Andressa: Sim.*

*Marília : Então conta pra mim o que eles fazem?*

*Andressa : Eles são dentista ã e a minha mãe também é dentista. E um dia eu fui lá, né, que eu tava com muita dor de cabeça no carro.*

*Marília : Ahã.*

(Fita gravada em Sexta Feira 20 de Agosto de 2004).

Conforme é possível observar na fala das crianças, a maioria das mães trabalha, o que evidencia o quanto as mulheres têm ocupado cada vez mais o espaço público, que era destinado exclusivamente ao homem, situação essa que faz surgir um novo ordenamento e conformação nas relações sociais de gênero. A dicotomia público/privado, em que as desigualdades entre homens e mulheres ganharam espaço durante muitos anos, começam a dar uma guinada. As mulheres estão tão posicionadas no mundo público quanto os homens começaram a participar do mundo privado do lar. Dessa forma podemos ver na continuação do relato das crianças o quanto a participação do pai tem se tornado uma realidade nas tarefas do lar.

A professora pergunta para as crianças quem é que realiza as tarefas do lar na casa deles com o objetivo de relacionar a história Uma feliz catástrofe com o cotidiano das crianças.



- Gustavo: A faxineira.*
- Plínio: Às vezes o meu pai, às vezes a minha mãe, às vezes, é o meu pai que lava a louça, às vezes é a minha mãe que lava a louça.*
- Maurício: Minha mãe faz[ tudo].*
- Vicente: [ A mi]nha mãe e o meu pai fazem tudo, ao mesmo tempo eles arrumam a minha cama junto, lavam a louça junto, às vezes só a minha mãe.*
- Rodrigo: O meu pai faz doce. O meu pai faz doce e até comida. Ah, e a minha mãe também, faz co[mida].*
- Tadeu : [A mã]e é que faz. Minha mãe faz[ tu:do].*
- Maurício: [O] meu pai só faz um comi:da que é uma[ sopa].*
- Pablo: [Às ve]zes é a minha mãe que lava a lo:uça, e às vezes é o meu pa:i.*
- Andressa: O pai que la:va, seca, arruma a cama.*
- Alexandre: A minha mãe trabalha na minha padaria.*
- (Fita gravada em Sexta Feira 20 de Agosto de 2004).

Percebi que vários elementos dessa história permitiram que as crianças se interessassem mais por ela, uma vez que a história tem crianças, fala do cotidiano de uma família e fala de histórias e aventuras. Avalio que das histórias contadas, essa foi a que permitiu uma maior participação das crianças. Quase todas responderam as perguntas, estabelecendo relações entre personagens e situações da história com situações da sua própria vida.

As respostas das crianças permitem-me perceber que elas olham para sua vida em casa e nela prestam atenção à distribuição de tarefas. Os seus relatos nos mostram que parece haver uma participação significativa dos pais nas tarefas do lar e a maioria das mães trabalha fora de casa. Quero dizer com isso que os personagens adultos da história: papai Rato e mamãe Rato não são modelos fiéis da figura materna e paterna da família das crianças. A fala das crianças mostra que o masculino vem ocupando espaços (como o da cozinha e o da arrumação da casa) destinados tradicionalmente às mulheres e isso é visto com "naturalidade" pelas crianças, o que me faz pensar que possivelmente

estes binarismos se constituam de uma forma mais tênue nas representações de gênero destes infantis. Posso estender esta hipótese também em relação à representação de mãe/mulher como alguém que vive no mundo público do trabalho, já que as histórias das mulheres nas últimas décadas, dão testemunho de que elas têm deixando suas marcas, abrindo novas direções e novos sentidos no processo de se constituírem como seres plurais.

### **4.3 Rompendo algumas fronteiras**

Denominei de "Rupturas de fronteiras" aqueles comportamentos que, se por um lado cruzam as fronteiras para o outro gênero, colocando-se fora de seu território, também estabelecem rompimentos dentro da sua própria fronteira do gênero, conseguindo assim transpor as barreiras dos comportamentos considerados "adequados".

*Oliver Button é uma mulherzinha* ( dePAOLA, 1979) é a história de um menino chamado Oliver Button. Ele não gostava de brincar com as mesmas coisas que os meninos brincavam, pois preferia pular corda e dançar, entre outras coisas. Estas preferências renderam-lhe muitos deboches por parte dos colegas, os quais chegaram a escrever no muro da rua “Oliver Button é uma mulherzinha”. Seus pais ficaram também muito preocupados insistiam para que ele jogasse futebol “ou de coisas que os outros meninos brincavam”. Um dia ele falou com seus pais que ele queria aprender a dançar e assim o matricularam em uma escola de dança, participou de um concurso que todos seus colegas assistiram, os quais, após o concurso, escreveram no muro “Oliver Button é uma estrela”.

A história **Oliver Button é uma mulherzinha** permitiu um rico debate sobre os supostos lugares do masculino e do feminino e os atravessamentos das fronteiras de gênero.

*Marília: Quem é que gostaria de contar historinha do seu jeito?*

*Crianças: Eu!*

*Gustavo: Era uma vez o Oliver ((risos)), ele, ele foi lá em cima nó sótão ((diz sólton)) pegar a fantasia de pirata pra dançar e sapatear e*

*Marília: E?*

*Gustavo: Foi para a escola e dançou lá e depois foi para a escola de novo, dançou e daí depois os meninos reclamaram e escreveram: Oliver é meio mulher e meio menina. E depois, ele não tava mais escrito, tava escrito: Oliver é um super astro. Deu.*

*Marília: Muito bem.*

*Crianças: He he!((Aplaudem o colega))*

*Maurício: Ele foi para a escola, e daí ele foi por último na fila da escola e daí ele chegou na escola e ele apresentou, ele dançou com sapato de mulher e daí todo mundo riu dele e deu.*

*Marília: Tá bom. E qual era o nome do personagem?*

*Crianças: Oliver.*

*Marília: O quê que acontecia com ele?*

*Pablo: Chamavam ele de mulherzinha.*

*Gustavo: Menos as meninas.*

*Marília: Quais as coisas que ele gostava de fazer? Levanta o dedo quem quer falar o que ele gostava?*

*Crianças: Dançar.*

*Crianças: Dançar. (Falam em sobreposição)*

*Lucas: Pular corda.*

*Cristiane: Brincar de bone[ca]*

*Vicente: [Ca]minhava no bosque.*

*Gustavo: Fazia roupa nas bonecas.*

*Aline: [[Ele sapateava.*

*Cristiane: [[Ele sapateava. ((falam em sobreposição))*

Marília: *O quê que os amigos, pensavam?*

Crianças: *Que ele era uma mulherzi:nha.*

Marília: *Martin, o quê que você acha da forma que os meninos tratavam o Oliver na história?*

Marcos: *Ruim.*

Marília: *Ruim? Por quê?*

Marcos: *Porque eles diziam que ele era mulherzinha.*

Marília: *Ah! E tu acha isso certo, Vânia?*

Vânia: *Ã-ã ((afirmando))*

Marília: *Ahn?*

Vânia: *Ã-ã*

Marília: *Por quê?*

Vânia: *Porque ele é amigo deles.*

Marília: *Tá. Agora eu vou perguntar uma co:isa, aqui para o Gabriel. Se tu fosse o Oliver, o quê que tu faria?*

Gustavo: *Há há há ((risos))*

Marília: *Se começassem a te chamar de mulherzinha, se fizessem o que fizeram com ele, o que tu farias?*

Gustavo: *Dava um soco neles.*

Marília: *Dava um so:co. O quê que tu faria, Thomaz?*

Maurício: *Eu dava chute, dava soco.*

Marília: *Rodrigo, o quê que tu faria?*

Rodrigo: *Dava chu[te].*

Marília: *[Da]va chute também.*

Gustavo: *Posso falar uma coisa.*

Marília: *Ahn?*

Gustavo: *Lutava karatê com eles.*

Vicente: *Eu! Eu! Eu!*

Marília: *E tu, Vicente, fala.*

Vicente: *Eu ficava lutando com ele até, até ele se machucar inteiro.*

Marília: *O quê que eles escreveram na parede?*

Plínio: *Oliver é uma mulherzinha.*

Marília: *Por quê?*

Plínio: *Porque ele só dançava.*

Gustavo: *E brincava de boneca.*

Marília: *Ah! E menino não pode só dançar?*

Crianças: *Po:de.*

Marília: *Será que o menino só tem que jogar futebol?*

Crianças: *Nã:o.*  
*((falam em sobreposição))*

Gustavo: *O Pablo não joga*

Marília: *Ah! Daí se ele não joga, a gente pode ficar chamando ele de mulherzinha?*

Gustavo: *Não. Não pode obrigar a jogar futebol.*

Marília: *Ah!*

Sandra: *E se um menino brinca de boneca e não gosta de jogar futebol, e gosta de brincar de boneca, de pegar as fantasias de princesa, o que vocês acham disso?*

Sandra: *Vocês brincariam de boneca?*

Gustavo: *Sim, é legal.*

Vicente: *Eu bri:nco. Eu tenho uma boneca, A Barbie!*

Sandra: *Ah!*

Gustavo: *Eu sempre brinco com a Polly.*

Marília: *O que aconteceu no final da história?*

Vicente: *Tava escrito- escreveram Oliver é uma estrela.*

Crianças: *É uma estrela ((falam junto com Vicente))*

Marília: *Ah! E o quê que é isso: Oliver é uma estrela?*

Vicente: *É porque ele é bom.*

Marília: *Ahn?*

Gustavo: *Ele é bom em mu:sica.*

Marília: *Ah! Ele é bom em música.*

Gustavo: *É também em sapatear.*

Marília: *Em dança.*

Vicente: *É que ele é o melhor de todos.*

Marília: *E o que vocês acharam dessa história?*

Gustavo: *Lega:l.*

Crianças: *Legal.*

Vicente: *Que ele é o máximo!*

Marília: *Legal, mas por que legal? Legal, por quê?*

Marília: *Ah! Será que nessa história, ou aqui na nossa vida, têm coisas de meninas, têm coisas de meninos?*

Crianças: *Tem.*

Aline: *Menina pinta a u[nha].*

Cristiane: *[Colo]ca batom.*

Marília: *E será tem coisas que é só de meninos?*

Gustavo: *[[Não.*

Vânia: *[[Não.*

Vicente: *É, tem.*

Marília: *O quê, Lucas?*

Lucas: *Só que os meninos se vestem de Power e as meninas nunca se vestiram.*

Gustavo: *Que de brinquedo de luta as meninas não brincam.*

Marília: *E o quê que o pai do Oliver queria que ele fizesse?*

Aline: *Queria que jogava basebol e fut[ebol].*

Cristiane: *[joga]r bola.*

Marília: *Tá.*

Cristiane: *Jogar basquete.*

Pablo: *Mas ele não era muito bom de futebol.*

Marília: *É? E por que ele não era muito bom?*

Gustavo: *É porque sempre ele não corria rápido, ele corria pouquinho.*

Vicente: *É. Ele sempre deixava o time perder e o chefe nem deixava.*

(Fita gravada em Quarta Feira 20 de Outubro de 2004).

Como afirmei anteriormente, o controle sobre os corpos é um marcador de gênero importante. Ao menino não somente lhe são permitidas atividades movimentadas, quanto há toda uma celebração cultural a essa “hiperatividade”. Já a menina é produzida numa economia de movimentos onde o corpo deve se enquadrar, deve se conter, deve ficar sossegada. As teorizações de Foucault (1997) ajudam-nos a compreender que as identidades, corpos e sexualidade são produzidos no interior de uma sociedade disciplinar, onde o poder se apresenta não somente como a proibição, a

contenção e sim como uma força produtiva que vai dizer para os sujeitos o que eles devem fazer, o que devem ser e como devem se comportar. Trata-se de um biopoder, ou seja, um meio de regulação dos corpos individuais e dos comportamentos de uma coletividade.

Este conto fala do cruzamento de fronteiras. Quando a criança, e principalmente o menino, passa com seu comportamento para a fronteira de outro gênero, torna-se motivo de preocupação por parte dos adultos que o submetem a uma constante vigilância, além dele ser motivo de chacota, ironia, ridicularização e desrespeito por parte do grupo em que está inserido (GUIZZO, 2004; GUERRA, 2005). É por isso, que meninos e meninas aprendem desde cedo que, os sujeitos que não correspondem ao padrão de gênero e de sexualidade admitidos pela cultura em que estão inseridos, são alvos de gozações, apelidos ou outras formas de caricaturizar e ridicularizar o que se concebe como a diferença. Louro nos explica que:

A fronteira é lugar de relação, região de encontro, cruzamento e confronto. Ela separa e, ao mesmo tempo, põe em contato culturas e grupos. Zona de policiamento é também zona de transgressão e subversão. O ilícito circula ao longo da fronteira. Ali os enfrentamentos costumam ser constantes, no apenas e tão somente através da luta ou do conflito cruento, mas também sob a forma de paródia (LOURO, 2004, p. 19, 20).

As fronteiras do gênero e da sexualidade são constantemente vigiadas, porque o seu cruzamento desestabiliza as dimensões tão fortemente sustentadas por discursos hegemônicos e faz balançar "certezas", "verdades", "normas" e "pautas" que são a base da dita normalidade. O que está em jogo são as relações de poder que demarcam lugares fixos para os sujeitos criarem e desenvolverem suas identidades "em segurança".

Comparar o menino a mulher é um insulto, é dizer que de certa forma ele é inferior, já que uma das maneiras de evitar o atravessamento de fronteiras é inferiorizar o outro lado. Assim, os meninos, ao assumirem comportamentos que o discurso legitima

como sendo constitutivos de identidades de meninas, sofrem uma desqualificação dos seus pares, uma vez que historicamente a identidade feminina tem sido posicionada num patamar de menor valor, conforme já fora anteriormente explorado.

Segundo nos explica Louro (2001), as desigualdades se instituem ao inscrever em uma identidade uma hierarquia que possibilita olhar para ela, como a identidade legítima, identificando em todas aquelas outras identidades que não partilham de seus atributos, uma condição não só de diferenciação, mas principalmente de inferiorização:

De modo mais amplo, as sociedades [...], constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens. Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristã e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os "outros" sujeitos sociais que se tornarão "marcados", que se definirão e serão nomeados a partir dessa referência. Dessa forma, a mulher é representada como "o segundo sexo" e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual (LOURO, 2001, p. 15, 16).

Em sua narrativa pessoal, Oliver Button constrói para si preferências que não são aceitas pelos seus pais, professores e pelos seus colegas, o que o leva a sofrer segregação. Conforme explica Rosimeri Aquino (2004) os comportamentos masculinos que não correspondem à norma, e especificamente no caso da homossexualidade masculina, são sempre vinculados ou qualificados com atributos do feminino: "uma certa maneira de caminhar, falar, falsetes, trajetos na voz, nos gestos, cuidado com o vestuário (alinhado ou extravagante)" (op. cit. p. 89). Ao falar sobre a história, as crianças deste grupo mostraram-se indignadas com as manifestações agressivas contra Oliver Botton, pois para elas constituíam-se numa violência as manifestações preconceituosas contra ele, contudo isso não é garantia de que elas tenham uma aceitação e abertura para diferentes representações de masculinidade e principalmente para aquelas que transitam e atravessam as fronteiras do gênero.



Assim, no dia em que solicitei ao grupo que trouxessem de casa indumentárias masculinas e femininas e os convidei para vestirem roupas do outro gênero - na idéia de trabalhar um pouco o livro *Faca sem ponta galinha sem pé* – os meninos com exceção de Pablo, negaram-se a colocar roupas femininas e começaram a se chamarem de "mulherzinha". Já Pablo fez para si uma produção completa, utilizando as roupas da mãe que tinha levado e não se importou com os comentários dos colegas, divertindo-se muito ao andar de sapato de salto alto. As meninas, por sua vez, colocaram camisas, camisetas, bonés e gravatas dos pais e somente Aline não aceitou vestir roupas masculinas. Entre elas não houve nenhum comentário em tom de deboche por estarem usando trajes masculinos. Ao que parece, as meninas podem transitar mais facilmente pelo gênero oposto. Algumas situações ajudam a pensar em um outro viés do cruzamento de fronteiras:

Cristiane e Renata brincavam e teciam o seguinte diálogo:

- *Filha, filha, filhaaaa – disse Renata.*
- *O que é papai? – respondeu Cristiane*
- *Papai estou caindo, vem me salvar.*
- *Filha.*
- *Que pai?*
- *Tô indo te salvar.*

Nesta brincadeira Renata era o pai, protetor, salvador e Cristiane a filhinha em perigo. Nenhum colega ridicularizou o fato de Renata estar representando uma figura masculina em seu jogo simbólico. Ela mesma não se mostrava nem um pouco "fora de lugar" ao fazer isso. Ana Paula Sefton (2005) ao estudar as identidades masculinas e as paternidades presentes na literatura mostra que nos livros infanto-juvenis é usual que as imagens veiculem representações de pais com um físico imponente, forte, protetor e

"multifuncional", ou seja, que saiba fazer "muitas coisas". Segundo ela, o pai carrega um "dever-ser" que lhe impõe, em diversas situações, saber resolver e lidar com situações cotidianas de tomadas de decisões e resolução de problemas. Essas percepções sobre paternidade produzem significados de como os homens devem ou não agir/pensar/sentir, posicionando-os como sujeitos com determinadas características em detrimento de outras, bem como vão se dando as elaborações de como deve ser o pai/homem nesse momento de tempo e espaço social.

Estas representações de pais aliadas às representações de masculinidades hegemônicas onde a força, a coragem são constantemente atribuídas às figuras masculinas, levam a se pensar em um ser masculino-paterno com atributos que são altamente valorizados como superiores. Da mesma forma que podemos observar o culto ao amor materno presente na forma em como as crianças brincam de casinha cuidando dos seus filhos/as e dos afazeres do mundo doméstico, encarando isso como uma função preferencial das meninas, os cuidados estendem-se além da representação da maternidade, sendo vivenciada na paternidade também. Poderíamos nos perguntar se as meninas não se sentem desconfortáveis nessa representação? Por que não foram alvo de chacotas e deboche uma vez que estariam atravessando as fronteiras do seu gênero? Podemos supor que a menina está se movimentando para uma identidade tida como superior, a qual é reafirmada na forma em como esse pai é representado: como o salvador de uma filhinha desprotegida. Mas acredito que como esta situação não foi um comportamento freqüente, não fixou a atenção das crianças para essa situação de borderwork.

As histórias **A princesa e o dragão**, **A princesa vestida com um saco de papel** e **A princesa sabichona** são protagonizadas por figuras femininas na posição de

heroínas ou protagonistas. Todas as personagens não se restringem ao papel limitado pela sua condição de gênero e decidem romper com este e ir atrás dos seus ideais.

*A princesa e o dragão* (WOOD, 1982) é a história de uma princesa bagunceira, mal-educada, despenteada, que “não tinha modos” e gostava de fazer maldades. As queixas e súplicas constantes do rei, da rainha e de toda a corte eram inúteis frente a teimosia da princesa. Um dia ela resolveu ir até a caverna do dragão, lugar que ninguém freqüentava porque tinham medo dele. Qual a surpresa da princesa ao encontrar um dragão que gostava de poesia, de música, que tinha etiqueta à mesa, fala mansa e delicada e que era incapaz de fazer mal a alguém. Eles, então, resolvem trocar de lugar e a corte real e seus súditos ficam muito felizes com tal troca, pois o dragão resultara numa princesa maravilhosa.

*A princesa vestida com um saco de papel* (MUNSCH, 1992) conta as aventuras de uma princesa que ao ser atacada por um dragão vê seu noivo, o príncipe, ser seqüestrado. O dragão queimou suas roupas e a deixou toda suja de fuligem, mesmo assim a princesa veste um saco de papel e vai atrás do dragão para resgatar seu príncipe. Com inteligência e valentia a princesa chega até o dragão e o convence a fazer várias provas até que ele fique exausto. Desta forma ela conseguiu chegar até o príncipe, que ao vê-la toda suja, não se deixou ser resgatado por ela, a não ser que ela voltasse com suas vestes reais. A princesa foi embora e deixou o príncipe tolo na companhia do dragão.

*A Princesa Sabichona* (COLE, 1998) é a história de uma princesa que não queria casar, tendo como meta ficar solteira e morar com seus bichos que ela adorava cuidar. Pressionada pelos seus pais, o Rei e a Rainha, ela aceita se casar com quem passasse pelas provações que ela impôs, e só um, dentre os vários candidatos, conseguiu sair

vencedor. Entretanto, quando a princesa vai dar-lhe o beijo e entregar-lhe o troféu, para assombro de todos, ele se converte em uma terrível rã berrugenta. Nasce assim a lenda de que os beijos da princesa são capazes de converter em rãs príncipes, e por isso ninguém mais se candidata à vaga de marido dela, ficando desta forma, feliz na companhia de seus bichos e solteira como ela sempre quis.

*Marília: O quê que fala a história?*

*Alexandre: de uma princesa e um dragão.*

*Marília: E o que mais? O que mais que fala a história?*

*Marília: Como é que era a princesa?*

*Vânia: Ela usava um vestido verde e um chapéu verde.*

*Rodrigo: Ela tinha cabelo escabe[lado].*

*Vicente: [Nunca] gostava da comida.*

*Andressa: Ela era mal educada.*

*Renata: Mostrava a língua.*

*Cristiane: [Ela] mostrou a língua, fez careta.*

*Marília: Fazia careta e comia errado.*

*Marília: Como é que era o dragão, gente?*

*Vicente: Era verde.*

*Rodrigo: [Er]a bom, educado e querido.*

*Vicente: Eles trocaram de lugar. Porque a princesa gostava de ser um dragão e o dragão gostava de ser princesa.*

(Fita gravada em Sexta Feira 12 de Novembro de 2004).

O dragão mobilizou mais as crianças do que a princesa e ao estabelecer uma relação entre essa e a realidade das crianças, elas apontaram na sua maioria que gostavam mais do dragão do que da princesa e que de todos os colegas, Rodrigo era parecido com o dragão por se amigo, por ser educado, por não brigar e ser querido. A mensagem feminista proposta pelo livro de que todos deveríamos ter o livre arbítrio de ser o que quiséssemos não se mostrou muito significada pelas crianças. A preferência pelo dragão e a rejeição da conduta da princesa mal-educada, é compreensível nesse

grupo de crianças, em que os valores altruístas são muito cultuados na escola e na família. No entanto, caberia aqui pensar o quanto as crianças já incorporaram sobre as normas de comportamento mais adequadas para as meninas, na medida em que rejeitaram seu comportamento pouco educado.

A princesa vestida com um saco de papel mobilizou tanto a opinião de meninos quanto de meninas em torno do comportamento tolo do príncipe e em relação a coragem e inteligência da princesa.

A proposta feminista deste conto apresenta a figura feminina em posição de destaque, de ação, que se vale da sua inteligência para vencer os desafios. Parece-me que não é uma simples inversão de posições, é mais do que isso, o conto se propõe a posicionar a figura feminina em um lugar de protagonismo. Embora as crianças tenham compreendido bem quem é a heroína da história, elas se detiveram a falar mais sobre o comportamento mal-educado do príncipe.

*Marília: Do quê que fala a historinha?*

*Adriane: De uma princesa.*

*Alexandre: Dragão e príncipe também.*

*Rodrigo: [[O dragão seqüestrou o príncipe].*

*Vicente: [[Pegou o príncipe] ((falam juntos)). É. Ele capturou o príncipe e botou fogo no vestido e a princesa vestiu um saco de papel velho, antigo.*

*Marília: Qual o personagem mais importante da história?*

*Vicente: A prince:sa.*

*Marília: Qual é que tu acha? A princesa. Tu, qual é que tu acha?*

*Pablo: O dragão.*

*Andressa: O dragão.*

*Marília: O quê que a princesa fez?*

*Cristiane: Foi lá salvar ele.*

*Marília: Resgatar quem?*

*Cristiane: O príncipe.*

*Marília: E como é que ela conseguiu, ã, vencer o dragão?*

*Marcos: Ela disse pro dragão queimar um monte de bosque, daí ele ficou sem fogo pra correr o mundo inteiro em dez segundos.*

*Marília: E quando ela encontrou o príncipe, o quê que aconteceu?*

*Vicente: Ah, ah, não. Eu sei. O príncipe disse que ela tava toda feia e disse pra ela vestir um outro vestido bem bonito, daí ele vai casar com ela, e daí ela disse: quer saber de uma coisa? Tu não presta mesmo pra nada.*

(Fita gravada em Sexta-feira, 22 de Outubro).

Esta história coloca a menina no papel da heroína, que com o uso da sua inteligência vence o dragão. O príncipe é mostrado como alguém preconceituoso, e é esta situação que capta mais a atenção das crianças, pois foi onde elas mais centraram suas críticas. A história rompe com o tradicional final em que ambos se casam e vivem felizes para sempre.

O trabalho com histórias em que as questões de gênero podem ser evidenciadas, problematizadas, desconstruídas, invertidas, permite pensar o quanto este exercício se mostra interessante, na medida em que diferentes forças culturais incidem na produção dos discursos que subjetivam as crianças. Apresentar tais histórias pode suscitar outras formas de representações, para além daquelas já fortemente estabelecidas, permitindo assim uma visão mais plural e mais rica das relações de gênero.

Saindo um pouco da temática do gênero que norteia esta investigação, percebi a imensa importância de, no trabalho com crianças pequenas, ouvi-las e observá-las. De fazer exercícios cotidianos de intentar compreendê-las além das nossas lentes. De fazer silêncio e ouvi-las em suas manifestações.

A história A princesa sabichona, problematiza um dos elementos mais significativos em torno da feminilidade: "o casamento". Nesta história a protagonista não deseja se casar, apesar de toda a pressão familiar. Ela consegue ficar solteira cuidando dos seus bichos, como sempre desejou. Após contar a história a professora fez alguns questionamentos, surgindo o seguinte assunto:

Marília: *Ela não quer casar, ela quer ficar solteira.*

Marília: *Um dia tu vai ser adulto. Quando você for adulto você vai querer casar ou não?*

Alexandre: *Vou.*

Marília: *Por quê?*

Alexandre: *Por que eu quero ter filho.*

Marília: *Uhn, será que não dá pra ter filho sem casar?*

Cristiane: *Dá. A minha mãe teve filho sem casar.*

Vicente: *Dá pra fazer outro jeito.*

Marília: *Qual é o jeito?*

Vicente: *Pedindo pro papai do céu um filhinho. Mas tem que ser mulher, o marido nunca vai sair bebê da barriga do marido.*

Marília: *Quer dizer que o marido nunca vai poder ter o bebê?*

Andressa: *Porque ele é ho:mem.*

As meninas comentam que elas não querem casar quando forem grandes .

Vânia: *Nem eu também vou querer casar.*

Marília : *Por quê? Por que tu quer ficar solteira?*

Os meninos são mais enfáticos ainda dizendo que eles não pretendem casar quando forem grandes, somente Vicente expressa seu desejo de casar quando crescer.

Vicente: *Eu vou casar. Eu adoro casar, para ser um pai de verdade.*

Marília: *E o quê que a gente precisa pra ser um pai de verdade? Me diz.*

Pablo: *Comer um monte.*

Renata: *Trabalhar.*

Vicente: *É brincalhão também pode ser.*

Vicente : *Eu só vou casar com uma mulher, e depois eu largar a mulher e só ficar com o filho. Hihi. ((risos)) Casa, fica com o filho e depois largar a mulher pra rua..*

A história mobilizou bastante o grupo, eles/as estavam muito participativos e a temática permitiu uma rica discussão também sobre assuntos que foram emergindo, como o de ter filhos sem casar. A negativa inicial das crianças de não querer casar pode estar relacionada com a identificação deles/as com a personagem da história, a princesa Sabichona, ou também com a distância que o casamento está da vida infantil.

Podemos ver que algumas crianças vinculam diretamente o casamento com a possibilidade de terem filhos. Para Vicente, por exemplo, a única função do matrimônio era a possibilidade de ter filhos. Questionadas, as crianças foram capazes de pensar que, mesmo sem casamento, também poderiam ter filhos.

As falas infantis nos mostram com bastante clareza o quanto as crianças já estão sendo subjetivadas pela heteronormatividade e por modelos que instituem no casamento o espaço sagrado para a geração de filhos. As falas das crianças não são entendimentos simplificados de uma realidade adulta, são, na verdade, evidências de discursos que estão nas bases das representações infantis de gênero e que vêm atuando através de muitas instituições e práticas, as quais são aprendidas e interiorizadas tornando-se quase que "naturais" (LOURO, 1997).



## **5. Portos de chegada (e de partida).**

**Diz-se que os corpos carregam marcas. Poderíamos, então, perguntar: onde elas se inscrevem? Na pele, nos pelos, nas formas, nos traços, nos gestos? O que elas "dizem" dos corpos? Que significam? São tangíveis, palpáveis, físicas? Exibem-se facilmente, à espera de serem reconhecidas? Ou se insinuam, sugerindo, qualificando, nomeando? Há corpos "não-marcados"? Elas, as marcas, existem de fato ou são uma invenção do olhar do outro? (LOURO, 2004, p. 75).**

## **5. Portos de chegada (e de partida)**

Colocar um ponto final torna-se um desafio para quem, como eu, escolheu trabalhar sob uma perspectiva teórica que acredita que o conhecimento está em uma permanente construção; que as “conclusões” a que chegamos são somente algumas formas de ver as coisas e que as explicações possíveis que encontramos no momento para as perguntas que nós formulamos e que nos instigaram a pesquisar são refutáveis e provisórias.

Comecei este trabalho mostrando algumas experiências de vida e aprendizagens que me permitiram compreender o caráter político e relevante das lutas por significados, discursos, representações e identidades. Um misto de entendimento e vivência ganhos ao longo destes anos aguçou meu olhar para as questões de gênero, constituintes de minha vida familiar, escolar, política, profissional e acadêmica.

As teorizações de gênero foram fundamentais na compreensão de que não há nada de natural na produção da norma que pauta os comportamentos e que delimitam fronteiras das identidades de gênero, assim como também nas desigualdades existentes nestas relações. As teorizações escolhidas para dar embasamento a minha escrita, permitiram-me estranhar os discursos que se pretendem hegemônicos na produção das identidades de gênero, encorajando-me, ao mesmo tempo, a realizar um trabalho que pudesse dar margem a algumas problematizações, desestabilizando, mesmo que minimamente, as relações de poder que atravessam o processo de fabricação de tais identidades.

As vivências pelas quais passei como coordenadora de centros de educação infantil marcaram muito as escolhas que fiz para realizar este trabalho.

A perspectiva teórica que me amparou, atentou-me para a instabilidade, contingência e transitoriedade do conhecimento. Por essa razão não foram encontradas nestas páginas verdades absolutas, conclusões definitivas – apenas ponderações, teorizações e análises possíveis. Situo este trabalho na concretude do tempo e do espaço em que foi realizado, pois é nesse lugar restrito "do comum", "do cotidiano" que se materializam as práticas discursivas, exercendo assim o seu governo sobre as crianças. A adoção de uma perspectiva pós-estruturalista nesta pesquisa, nos possibilita pensar que é da incerteza que nasce a necessidade de saber, e que respostas suscitam novas perguntas, pois os portos de chegada são, ao mesmo tempo, portos para novas partidas.

As teorizações sobre literatura, discurso e gênero foram os pilares sobre os quais ergui minhas análises, uma vez que elas me permitiram perceber o caráter construído e construcionista da literatura, mas, principalmente, o quanto a linguagem nos produz, nos governa, nos seduz. Não podemos situar nada fora dela e por tal razão as lutas pela posse de discursos tornam-se vitais na pós-modernidade.

Foi possível perceber através da pesquisa, o quanto a literatura pode ser um importante artefato para problematizar as relações de poder entre homens e mulheres e principalmente para desconstruir aqueles mecanismos sutis que a cultura usa na produção e legitimação das masculinidades e das feminilidades. Obviamente não se trata de ter a expectativa de mudar o comportamento ou a opinião das crianças sobre o tema das desigualdades, mas colocá-las em contato com belas histórias, ricas na sua visualidade e na sua linguagem, a fim de discutir a temática do gênero.

É importante referir que as crianças deste grupo vêm trabalhando ao longo dos anos com os mais variados livros infantis, de modo que o gosto e o encantamento pela literatura infantil facilitaram a realização desse trabalho.

Cabe ainda considerar a importância de se ter acesso a outras formas de literatura que possam carregar nos seus textos representações não binárias e não sexistas, dado que muitos estudos têm teorizado sobre o quanto a literatura infantil tem sido tradicionalmente portadora de textos misóginos, contribuindo para a formação e manutenção do status de certas identidades e de determinadas formas de ver o mundo e as relações de poder nele vigentes.

Os resultados dessa pesquisa apontaram que a literatura é um bom aliado para tecer estratégias para se trabalhar as questões de gênero com crianças no âmbito escolar.

As manifestações infantis em atividades escolares variadas foram referenciais usados como parte do corpus da minha pesquisa junto com as falas das crianças, uma vez que elas são portadores de marcas de identidade, significados e sentidos atribuídos ao gênero.

Nas brincadeiras livres no pátio, as crianças pareciam mais à vontade para transpor determinadas barreiras, podendo brincar ou transitar entre os diversos grupos, não importando se eram grupos de meninos ou meninas. As relações das crianças neste espaço pareciam ser mais parietárias, havendo uma maior indeferência por gênero nas brincadeiras, mostrando comportamentos similares entre meninos e meninas.

Pode ser observado o quanto o brinquedo é um elemento que cria e governa, ao mesmo tempo, comportamentos infantis de gênero. Existe uma delimitação dos brinquedos e da forma de brincar mais adequada para meninas e para meninos.

A hora do brinquedo livre permitiu apreciar o quanto as meninas têm sido subjetivadas por discursos hegemônicos sobre corpo, sexualidade e gênero. É possível pensar em uma erotização presente nos seus jogos de faz-de-conta. Já os meninos carregam o discurso da violência, da aventura, da força; há um predomínio nos seus

comportamentos, especialmente nas atividades lúdicas de celebração da masculinidade pautada pelos jogos de violência.

A pesquisa permitiu ainda constatar o quanto a masculinidade é produzida por um processo de diferenciação do seu "oposto", a feminilidade. Para garantir a atribuição de um significado de maior valor a essa identidade de gênero, se inferioriza o feminino. Assim, os meninos ao brincarem com o circo mix, não se permitiam manipular bonecos que tivessem uma identidade feminina. Ultrapassar a fronteira de gênero para os meninos é mais do que transgredir, significa desqualificar, inferiorizar e por isso, o território além da fronteira do masculino é vinculado a características femininas, significando-as como de menor valor.

As crianças compreenderam bem o enredo dos contos, interessaram-se bastante pelas histórias, realizaram comparações da situação apresentada pela história e sua realidade.

Esta pesquisa permitiu também se atentar para rupturas presentes nos discursos infantis sobre as fronteiras de gênero. As vozes das crianças nos apresentam um mundo de polifonia em que muitas vozes são ouvidas nas falas e brincadeiras simbólicas infantis. Suas vozes apresentam contradições uma vez que a adoção, por parte das crianças, de suas identidades de gênero não é um processo tranquilo, linear ou harmônico, havendo ao interior dele complexidades, pluralidades, incompletudes e migrações.

Os caminhos metodológicos trilhados foram sendo perfilados, definidos e reavaliados, uma vez que para as pesquisas de cunho pós-estruturalista não há um método "pronto", "acabado". Neste sentido, alguns elementos da pesquisa etnográfica

aplicada à educação foram muito valiosos para entrar no universo infantil e realizar exercícios de olhar de “dentro”.

Ficam algumas considerações para a educação infantil nos resultados desta pesquisa: a importância da professora ter condições teóricas para trabalhar questões de gênero que por ventura se apresentem na rotina escolar das crianças. A produtividade que artefatos culturais tais como: livros, brinquedos, etc., têm para o aprendizado e problematização das relações de gênero. A produtividade de se trabalhar com histórias infantis não sexistas para que crianças possam ter acesso a novas narrativas que ajudem a tornar seus pensamentos plurais e mais democráticos. A compreensão do quanto as identidades de gênero são fabricadas e do papel que a linguagem e a literatura infantil desempenham nessas lutas pelo domínio e controle da representatividade e legitimação. Talvez uma das maiores aprendizagens realizadas neste trabalho tenha sido a de ter aprofundado a compreensão do quanto as relações de poder que instituem a norma e a diferença, colocando a diferença no lugar do abjeto, do marginal, do excêntrico, deixando assim marcas na pele e na alma e nós, como educadores/as, não devemos ficar indiferentes frente a estas situações.

Gostaria de colocar, para finalizar, que essas 11 histórias escolhidas poderiam ter oportunizado outras discussões. Acredito que o potencial de trabalho com histórias é muito grande, porque elas mobilizam as crianças. Os recortes que fiz, foram motivados por minhas experiências de vida na educação infantil. Acredito que a leitura atenta destas páginas poderá suscitar nos/as leitores/ novas e variadas idéias acerca de possibilidades de trabalho e se isso acontecer me sentirei muito gratificada em saber que um trabalho como este mobilizou também o/a leitor/a, fazendo-o/a avistar novos e diferentes horizontes.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil, gostosuras e bobicies**. 5. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

AGUIAR e SILVA V. M. de. **Teoria da Literatura**. 5ed. Coimbra: Amedina, 1983.

ALANEN, L. Estudos Feministas/ Estudos da Infância: paralelos, ligações e perspectivas, In: CASTRO, L. R. (Org.). **Crianças e jovens na construção**, 2001.

ALMEIDA, A. N. **Construindo contextos: a produção de identidades masculinas na fala-em-interação**. Dissertação de Mestrado. PPGL/UFRGS. Porto Alegre, 2004.

AQUINO, R. S. **O ponto fora da curva**. p, 85-96. In: Corpo, gênero e sexualidade. MEYER, D. E., SOARES, R. F. R.(orgs.) - Porto Alegre: Mediação, 2004.

ARELLANO, J. E. Orígenes de nuestra literatura para niños. In: **Literatura para niños en Nicaragua** (antologia). Selección de Vidaluz Meneses y Jorge Eduardo Arellano. Editor: Jorge Eduardo Arellano. Ediciones Distribuidora Cultural, 2000.

BACCHI, E. Ser menina ontem e hoje: notas para uma pré-história do feminino. In: **Pro-posições**. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação, Unicamp, p.41-52, v.14 n.3(42), set./dez, 2003.

BELLI,G. **El país bajo mi piel**. Memórias de amor y guerra. Manágua, Nicaragua, Amaná, Ediciones, 2001.

BELLINI, C. A. H., A Representação da mulher e o ensino da literatura. In: GHILARDI-LUCENA, M. I. (org.) **Representações do Feminino**, Campinas, SP: Editora Átomo, 2003. (Coleção mulher \$ vida).

BELLO, A. T. **Sujeitos infantis masculinos: homens por vir?** Proposta de Dissertação de Mestrado. PPGEDU/FACED/UFRGS. Porto Alegre, 2005.

BERNARD, M. **Moda e comunicação**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

BRITZMAN, D. P. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, n. 21(1), p. 71-96, Jan/jul. 1996.

BODECKER, N. M. **Corre, corre, Mary, corre**. Traducción: Ana Maria Móis. Barcelona, Editorial Lúmen S.A. 2001.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Tese de Doutorado. UFRGS/FACED/PPGEDU, Porto Alegre, 2001.

\_\_\_\_\_. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&M, 2002.



\_\_\_\_\_. Descaminhos. In: **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Marisa Vorraber costa (org.); Alfredo Veiga-Neto... [et.al.]. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. Criança e brinquedo :feitos um ara o outro? **In: Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...**/ organizado por Marisa Vorraber Costa; Alfredo Veiga-Neto...[et.al.] -2 ed.- Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

BUTLER, J. Corpos que pesam- sobre os limites discursivos do “sexo” In: LOURO,G. (org.) **O corpo educado – Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Problemas de gênero. Feminismo e subversão de identidades**. Tradução, Renato Aguiar. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

CABAL, G. B. **Mujercitas, Eran las de antes? y otros escritos**. Editorial Sudamerica S. A., 1998.

\_\_\_\_\_. **La señorita planchita y um cuento de hadas pero no tanto**. Editorial Sudamericana, 1999.

\_\_\_\_\_. **La pandilla del ángel**. Editorial Aique-Larouse, 2000.

\_\_\_\_\_. **Historieta de amor**. Editorial Sudamericana, 2001.

\_\_\_\_\_. **Que sorpresa Tomasito**. Editorial Alfajuará, 2001.

CIPOLLONE, L. Diferença sexual, dimensão interpessoal e afetividade nos contextos educacionais para a infância. In: **Pro-posições**. Revista Quadrimestral da Faculdade de educação, Unicamp, p.25-39, v.14, n.3(42), set./dez. 2003.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 1. ed. São Paulo, Editora Moderna, 2000.

COLE, B. **A princesa sabichona**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Príncipe Cinderelo**. São Paulo: Martins Fonte, 2000.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

CONDÉ, M. L. L. **Wittgenstein, Linguagem e Mundo**. São Paulo: Annablume, 1998.

COOPER. J.C. **Cuentos de Hadas. Alegorías de los mundos internos**. Editorial SIRIO, S.A, Buenos Aires, Argentina, 1998. Título original: Fairy tales, allegories of the inner life. Traducido del inglés por Xóchitl Huasi, editado originalmente por Harper Collins Publishers Ltd.

CORSARO, W. “We’re Friends Right? Children Use of Access Rituals in a Nursey School”. In: **Language in society**, n 8. 1995.

CRUZ. S. H. V. **Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa**. UFC, 2004.

DARIO, R. **Poesia**. Manágua, Nicarágua: Editorial Nueva Nicarágua, 1989.

DAVIES, B. **Sapos y culebras y cuentos feministas: los niños de prescolar y el género.** Título original de la obra: Frogs and Snails and feminist Tales. Madrid: Ediciones Cátedra, S. A., 1994.

DEMARTINI, Z. de B. F. Infância, pesquisa e relatos orais, In: **Por uma cultura da infância. Metodologia de pesquisa com crianças/** Ana Lucia Goulart de Faria, Zélia de Brito Fabri Demartini, Patrícia Dias Prado, (orgs.) – Campinas, Sp: Autêntica Associados, 2002.

dePAOLA T. **Oliver Button es una nena.** Traducción: Sandra López Varela. León (España): Editorial Everest, S.A. 1979.

DEL PRIORE, M. **Corpo a corpo com a mulher - pequena história do corpo feminino no Brasil.** São Paulo: Senac, 2000.

DIJK, T. A. V. O giro discursivo. In: IÑIGUEZ, L. (coordenador). tradução de Vera Lúcia Joscelyne. **Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

FELIPE, J. de S. Entre tias e tiazinhas: Pedagogias Culturais em circulação. In: SILVA, L. H. (Org.). **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999, p. 197-179.

\_\_\_\_\_. Infância, gênero e sexualidade, In: **Educação & Realidade.** v. 25, n.1, Dez-Jan/jul, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2000.

\_\_\_\_\_. Erotização dos corpos infantis. In: Goellner, S. et. all. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação.** Petrópolis: Vozes, 2003a, p. 9-27.

\_\_\_\_\_. Entre batons, esmaltes e fantasias, In: MEYER, D. e SOARES, R. (Orgs.) **Corpo, Gênero e Sexualidade. Porto Alegre:** Editora Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. Governando os corpos femininos. **Revista Labrys.** n.4, jul./dez. 2003. Disponível em < [www.unb.br/ih/his/gefem](http://www.unb.br/ih/his/gefem)>. Acesso em 15 mar 2005.

FELIPE, J. e GUIZZO, Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Proposições.** Revista Quadrimestral da Faculdade de educação. Campinas: Unicamp, v. 14, n.3(42), set./dez. 2003, p. 119-132.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-posições.** Campinas: Unicamp, v.14, n.3(42), set./dez. 2003, p.89-100.

FISHER, R. M. B. Identidade, Cultura e mídia: a complexidade de nossas questões educacionais na contemporaneidade. In: SILVA, L. H. (Org.). **Século XXI: qual o conhecimento? Qual o currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999, p. 18-32.

\_\_\_\_\_. **Televisão e educação: fruir e pensar a TT.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In; **Caminhos investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Costa M. V.; Veiga-Neto, A.; [et.al.] (orgs.). Rio de janeiro: DP&A, 2002.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 26 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 5. ed. Rio: Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. **La arqueología del saber**. Madri: Siglo XXI, 1996

FURLANI, J. **Mitos e tabus da sexualidade humana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GEERTZ, C. Estar lá, escrever aqui. **Diálogo**. São Paulo. v. 22, n. 3, p. 58-63, 1989.

GOOBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: **Por uma cultura da infância. Metodologia de pesquisa com crianças/** Ana Lucia Goulart de Faria, Zélia de Brito Fabri Demartini, Patrícia Dias Prado, (orgs.) – Campinas, Sp: Autêntica Associados, 2002.

GUIZZO, B. **Identidades de gênero e propagandas televisivas: um estudo no contexto da Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado. PPGEDU/FACED/UFRGS. Porto Alegre, 2005.

GUERRA, J. **Dos “Segredos sagrados”: Gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil**. Dissertação de Mestrado. PPGEDU/FACED/UFRGS. Porto Alegre, 2005.

HALL, S. “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo”. In: **Educação \$ Realidade**, v.22, n.2, p.14-46, jul-dez, 1997.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Silva, T. T. (org.), Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000b.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro, 6. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

IÑIGUEZ, L. (coord.) **Manual de Análise do Discurso em Ciências sociais**. Tradução de Vera Lúcia Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2004.

IBÁÑEZ, T. G. O “giro Lingüístico”. In: IÑIGUEZ, L. (coord.), tradução de Vera Lúcia Joscelyne. **Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

KAERCHER, G. E. P. da S. **“Assim são os outros”: negros e negras na Literatura Infantil brasileira (1995-2002)**. Porto Alegre, PPGEDU/FACED/UFRGS, 2003.

LAJOLO, M. **Literatura: leitores & leitura**. Editora Scipione, 2002.

LANDINI, T. S. **Pornografia infantil na Internet: proliferação e visibilidade**. Dissertação de Mestrado. FFLCH/USP. São Paulo, 2000.

LARROSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Lingüística. Universidade de Barcelona, Espanha, 2002.

LEESON, R. **Nunca beses a los sapos!** 1999.

LOURO, G. L. Gênero, História e educação: construção e desconstrução. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 7. ed., Petrópolis/RJ: Vozes 2004 a, 1. ed. 1997.

\_\_\_\_\_.  **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Portugal: Poro Editora, Ltda. 2000.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da sexualidade. In: **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. LOURO, G. L. (org.). 1 ed. (1999) e 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. Currículo, Gênero e sexualidade \_ O “normal”, o “diferente” e o “exótico”. In: LOURO, G.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. **Corpo gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003. p 41-52.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, 96p.

MACHADO, A. M. **Contracorrente: conversas sobre leitura e política**, São Paulo: Ática, 1999.

MENESES, V. La literatura infantil em Nicarágua. In: **Literatura para niños en Nicarágua** (antologia). Selección de Vidaluz Meneses y Jorge Eduardo Arellano. Editor: Jorge Eduardo Arellano. Ediciones Distribuidora Cultural, 2000.

MEYER, D. E. **Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro- evangélica no Rio Grande do Sul**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

\_\_\_\_\_. et. Alli. **Educação, Saúde, Gênero e Mídia um estudo sobre HIV/AIDS-DSTs com agentes comunitários/as de saúde do programa de Saúde da Família em Porto Alegre,RS**. Relatório de Pesquisa. Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2003.

MOLINA, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da educação física. In: **A pesquisa qualitativa na Educação Física**. MOLINA, V.; NETO, V.; TRIVIÑOS, A. (orgs.) Porto Alegre. Editora da UFRGS: Sulina, 2004.

MORGAN, D. Aprender a ser hombre: Problemas y contradicciones de la experiencia masculina IN: LUKE, C. (comp.) **Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana**. Madrid: Murata, 1999.

MUNSCH, R.. N. **La princesa vestida com uma bolsa de papel**. Ilustración: Michael Martchenko, 16ª edición, Buffalo, NY: Editorial Annick Press LTD. 2002.

PINSKY, M. **Zero zero alpiste**. 16º edição. São Paulo, SP-: Editora Ática, 2003.

PIRES, V. L. A identidade do sujeito feminino: uma leitura das desigualdades. In: **Representações do feminino**. Guilardi-Lucena M. I. (org). Campinas, SP: Átomo, 2003. (Coleção mulher & vida).

ROBLETO, O. La tradición oral: fuente de la literatura infantil em Nicarágua. In: **Literatura para niños en Nicarágua** (antologia). Selección de Vidaluz Meneses y Jorge Eduardo Arellano. Editor: Jorge Eduardo Arellano. Ediciones Distribuidora Cultural, 2000.

ROCHA, H. A. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**. Florianópolis, UFSC, Centro de Ciências da educação. 1999.

ROCHA, R. **Faca sem ponta galinha sem pé**. 2º edição. São Paulo, SP: Editora Ática, 1997.

QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. In: **Por uma cultura da infância. Metodologia de pesquisa com crianças/** Ana Lucia Goulart de Faria, Zélia de Brito Fabri Demartini, Patrícia Dias Prado, (orgs.) – Campinas, Sp: Autêntica Associados, 2002.

SABO, D. O estudo crítico das masculinidades. In: ADELMAN, M. e SILVESTRIN (org.). **Gênero Plural: um debate interdisciplinar**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

SANTOS, C. A. **A invenção da infância generificada: a pedagogia da mídia imprensa constituindo identidades de gênero**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

SARMIENTO, M. Introdução, In: PINTO, M; SARMIENTO, M. **Saberes sobre as crianças - Contextos e identidades**. Braga/Portugal; Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1999.

SAYÃO, D. T. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. In: **Pro-posições**, Revista Quadrimestral da faculdade de educação, Unicamp, v.14, n. 3 (42) set./dez. 2003.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre:UFRGS/FACED, v.20, n.2, p. 71-79, jul./dez. 1995.

SILVA, A. L.; MACEDO, A. V.; NUNES, A. **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: MARI/FAPESP, 2002.

SILVA, T. T. **O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Teoria Cultural e Educação. Um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a

\_\_\_\_\_. **Identidade e diferença a perspectiva dos estudos culturais**. (org.), HALL, S. WOODWARD, K. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b.

SILVEIRA, R. M. H. (org.), **Professoras que as histórias nos contam**, Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

\_\_\_\_\_. “Olha quem esta falando agora!” A escuta das vozes na educação. In: **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Marisa Vorraber Costa (org.) 2 ed. Rio de Janeiro: DP7A, 2002b, p. 61-83.

\_\_\_\_\_. SANTOS, C. A. “As meninas e a professora ficaram assustadas...”: representações de gênero em textos infantis. In: **Educação**. São Leopoldo, v. 7. n. 13 (nº especial: anais), jul./dez. 2003.

SOUZA, J. F. **Governando mulheres e crianças: Jardins de Infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

STEINBERG, S; KINCHELOE, J. (org) **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2001.

THORNE, B. **Gender play. Girls and boys in school**. New Brunswick e New Jersey: Rutgers University Press, 1993.

TURIN, A. **Arturo y Clementina**. Traducción: Humpty Dumpty. Barcelona: Editorial Lúmen, S.A. 2001.

\_\_\_\_\_. **Uma feliz catástrofe**. Traducción: Humpty Dumpty. Barcelona: Editorial Lúmen, S.A. 2001.

\_\_\_\_\_. **Rosa Caramelo**. Traducción: Humpty Dumpty. Barcelona: Editorial Lúmen, S.A. 2001.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WALKERDINE, V. A cultura popular e a erotização das garotinhas. **Educação & Realidade**. Porto Alegre. vol 24, n.2 p. 75-78, jul/dez., 1999.

WENETZ, I. **Gênero e Sexualidade nas Brincadeiras do Recreio**. Dissertação de Mestrado. (Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física Porto Alegre, UFRGS, 2005.

WINKIN, Y. **A nova comunicação: Da teoria ao trabalho de campo**. Papyrus editora, 1998.

WOOD, A. **The Princess and the Dragon**. Singapore: Child's Play (International) Ltda. M. Twinn, 1982.

WOODS, P. La escuela por dentro. La etnografía en la Investigación educativa. **Temas de educación**. Barcelona: Paidós, 1995.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2000.

ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira, história & histórias**. 65. ed. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. Escrever para crianças e fazer literatura. In: **Literatura infantil brasileira**, LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. 6 ed. São Paulo, Ática, 1999.

## **APÊNDICE**

## APÊNDICE

### 1. QUESTIONAMENTOS SOBRE AS HISTÓRIAS

#### ARTUR E CLEMENTINA

##### Questionamentos

- Quem gostaria de contar a história?
- Como era Artur?
- Como era Clementina?
- O que Artur fazia durante o dia?
- O que Clementina fazia durante o dia?
- Como ela se sentia?
- Quais as coisas que Clementina gostaria de fazer? Ela as fazia? Por quê?
- Quais as coisas que o Arthur gostava de fazer? Ele as fazia? Por quê?
- O que Artur dizia quando a Clementina lhe falava que queria aprender a tocar flauta ou aprender a pintar?
- O que vocês pensam sobre isso?
- Alguém gostaria de namorar/ficar com alguém parecido com Artur? Por quê?
- Alguém gostaria de namorar/ficar com alguém parecido com Clementina? Por quê?
- Como era a casa de Artur e Clementina?
- Como é a casa de vocês? Quem mora lá?
- Na casa de vocês, quem faz as tarefas da casa?
- As pessoas fazem o que gostam? Do que elas gostam?
- O que aconteceu no final com Artur? Por quê?
- O que aconteceu no final com Clementina? Por quê?
- Quem gostaria de fazer mais algum comentário sobre a história?

#### ROSA CARAMELO

##### Questionamentos

- Gostaria que vocês contassem a história novamente.
- Como eram as elefantas da história? Eram iguais aos elefantes? Por quê?
- Por que as elefantas eram assim?
- Onde ficavam as elefantinhas? O que elas ficavam fazendo?
- Elas ficavam ali porque elas queriam?
- Será que elas gostavam de ficar lá?
- Os irmãos e primos das elefantinhas eram iguais a elas?
- Onde eles ficavam? O que eles faziam? Será que eles gostavam de ficar lá?
- Quem era Margarida?
- Como ela era? Era igual às outras elefantas? Por quê?
- O que lhe falavam seus pais?
- O que você acha disso?
- O que aconteceu com Margarida?
- E com as outras elefantinhas?



- Como é o final da história?
- Qual a parte da história que você mais gostou? Por quê?
- Como você gostaria que fosse a vida das elefantas e a de dos seus irmãos? Por quê?

## **UMA FELIZ CATÁSTROFE**

### **Questionamentos**

- Como era a família Rato?
- O que a senhora Rato fazia?
- O que o senhor Rato fazia?
- O que acontecia quando o senhor Rato chegava em casa?
- O que o senhor Rato costumava fazer após a janta?
- A senhora Rato escutava essas histórias? Por quê?
- O que você acha disso?
- O senhor Rato trabalhava? Aonde? Como era o trabalho dele?
- A senhora Rato trabalhava? Como era o trabalho dela?
- Qual trabalho você prefere e por quê?
- O pai de vocês trabalha? Aonde? Como é o trabalho dele?
- A mãe de vocês trabalha? Aonde? Como é o trabalho dela?
- Como é na casa de vocês?
- Quem realiza o serviço de casa, como lavar pratos, fazer o jantar, arrumar as camas, cuidar das crianças? O que você acha disso?
- O que aconteceu na casa da família Rato?
- Como era a vida da família Rato agora que não tinham casa?
- Como se sentiam as crianças e a mamãe nessa nova casa? Por quê?
- O que fazia o papai Rato quando voltava do trabalho nessa nova casa?
- Conte o que achou de mais importante nessa história. Por que achou isso mais importante? O que é uma coisa importante?

## **CORRE, CORRE, MARY CORRE.**

### **Questionamentos:** <sup>46</sup>

- O que fazia Mary?
- Como a Mary se sentia?
- Enquanto isso, o que fazia o seu marido?
- O que você acha disso?
- De que modo você gostaria que fosse essa história?

---

<sup>46</sup> Gostaria de salientar que na medida em que as crianças começam a participar mais das histórias, de forma espontânea, os questionamentos vão sendo por mim perfilados de forma mais aberta. A minha intenção era ver o que emergia do grupo como mais significativo.

## PRINCIPE CINDERELO

### Questionamentos: <sup>47</sup>

- Qual é o nome da história?
- Quem é que escreveu o livro?
- Quem gostaria de contar a história?
- Qual a parte da história que vocês mais gostaram?
- Vocês conhecem uma história como essa?
- Quem é que gostaria de contar a história da Cinderela?
- Como é o final da Cinderelo?
- Como é o final do príncipe Cinderelo?
- O que vocês acham dessas duas histórias? Elas eram iguais?
- O que vocês pensam sobre o que aconteceu com o Ciderelo e com a Cinderela? Por quê?

É importantíssimo salientar que nas histórias contadas daqui adiante os questionamentos foram mais abertos, para deixar as crianças refletir sobre o que elas significaram mais das histórias. Muitas foram as vezes que os questionamentos não foram realizados da forma previstas, pois as crianças intervinham e suas falas levavam o foco da discussão para um outro viés, também de grande relevância.

## PRINCESA SABICHONA

### Questionamentos:

- Como é nome da história?
- Quem é autora que escreveu o livro?
- Quem gostaria de contar a história?
- Qual a parte da história que vocês mais gostaram?
- Quais são os personagens da história e o que eles fazem?
- O que a Princesa sabichona queria?
- Por que ela queria ficar solteira?
- O que é ficar solteira?
- Quando vocês forem adultos, vocês vão querer casar?
- Por quê?

---

<sup>47</sup> A altura do trabalho, as crianças já interrompiam a contação para manifestar seus comentários sobre as histórias e a participação delas era mais livre. As manifestações das crianças levaram o diálogo a respeito da história sob outros aspectos não contemplados nos questionamentos. Na história *Rosa caramelo*, surgiu no grupo uma inquietação em relação a parte em que as elefantinhas ficam "peladinhas". Na história *A princesa sabichona*, houve toda uma problematização em torno da necessidade de se casar para ter filhos e a discussão focou na temática da sexualidade. A história *O príncipe Cinderelo* suscitou uma discussão em torno da moral, do que é justo e do que é injusto. Na hora foi necessária uma improvisação, a qual foi fluindo de forma harmoniosa e fez com que esta pesquisa se constituísse num diálogo com as crianças.

## **A PRINCESA VESTIDA COM UM SACO DE PAPEL**

### **Questionamentos:**

- Qual é o nome do livro?
- Que história ele conta?
- Quais são os personagens que aparecem nesta história?
- O que o dragão fez?
- Qual o personagem mais importante da história?
- Por quê?
- O que aconteceu com o príncipe?
- O que a princesa fez?
- Que aconteceu entre a princesa e o dragão?
- Como ela conseguiu vencê-lo?
- O que o príncipe falou para ela?
- O que ela fez?
- O que você acha disso?
- O que vocês acham do príncipe? Por quê?
- O que vocês acham da princesa? Por quê?

## **A PRINCESA E O DRAGÃO**

- Quem gostaria de contar a história?
- Quais eram os personagens mais importantes da história?
- Como era a princesa?
- O que pensavam seus pais?
- O que você acha disso?
- E o dragão como era?
- O que aconteceu com a princesa e com o dragão?
- Deseja fazer algum comentário?

## **OLIVER BUTTOM**

### **Questionamentos:**

- Alguém gostaria de contar a história?
- Qual era o nome do personagem?
- O que aconteceu com ele?
- Por quê?
- Que coisas ele gostava de fazer?
- O que seu pai falava para ele?
- O que os amigos pensavam dele?
- O que você acha dessa situação?
- Se vocês fossem Oliver o que vocês fariam?
- O que vocês pensam desta história?

### **ZERO, ZERO ALPISTE.**

- Qual é o nome da história?
- Quem é que escreveu o livro?
- Quem gostaria de contar a história?
- Qual a parte da história que vocês mais gostaram?
- Qual era o nome do personagem principal?
- Qual era seu apelido?
- Por que lhe chamavam desse jeito?
- O que é que ele sabia fazer melhor?
- Qual era a coisa que ele nunca fazia?
- Por quê?
- O que vocês acham disso?
- Será que menino não pode chorar?
- E menina pode chorar?

### **FACA SEM PONTA GALINHA SEM PÉ**

#### **Questionamentos:**

- Quais são os personagens desta história?
- O que Pedro gostava de jogar?
- E a sua irmã Joana, gostava de quê?
- E o que Pedro falava sobre isso?
- O que o pai deles dizia para eles?
- E vocês que pensam sobre isso?
- Pedro e Joana brigavam?
- Quando Joana implicava com o Pedro?
- Por que o Pedro implicava com Joana?
- O que aconteceu quando os irmãos passaram embaixo do arco-íris?
- Que nome eles ganharam agora que tinham novos corpos?
- O que aconteceu no final da história?
- O que você achou da história?

## **ANEXOS**

## ANEXO A: NAVEGAÇÕES

### Contatos e Endereços Eletrônicos:

- **Programa Interdisciplinário de Estudos de Género (PIEG), Universidad Centroamericana, Nicaragua:**  
<<http://www.uca.edu.ni/programa4/pi>. > Acesso em: set 2003.
- **Programa Universitario de Estudios de Género. Universidad Nacional Autónoma de México:**  
<<http://ww.unfpa.org>> Acesso em: set. 2003.
- **Editorial Sudamericana SA, Argentina**  
<<http://www.edsudamericana.com.ar>> Acesso em oct. 2003
- **Revista Argentina de Literatura Infanto-juvenil: Imaginaria**  
boletin@imaginaria.com.ar  
<<http://www.imaginaria.com.ar>> Acesso em: 15 de ago. 2003
- **Red de Educadoras Populares entre Mujeres de America Latina y el Caribe**  
repem@chasque.apc.or  
lavaredua@repem.org.uy  
<<http://www.repem.org.uy>> Acesso em: 19 ago. 2003.
- **ONG Francesa: Du Côte des Filles**  
<<http://www.ducotedesfilles.org>> Acesso em: 12 ago.2003.  
cotefilles@noos.fr
- **TURIN, Adela. *História animada: Una feliz catástrofe*. Disponível em:**  
<<file:///A:/Du%20Cote%20Des520Filles.htm>> Lumen. Acesso em: 19 ago. 2003.
- **Livraria espanhola feminista:**  
libriamujeres@unapalabraotra.org
- **ONG Las Dignas , El Salvador, América Central:**  
educacion@lasdignas.org.sv  
<<http://www.lasdignas.org.sv>> Acesso em 12 jul.2003

## **ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.**

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Esta pesquisa tem por objetivo dialogar com as crianças, meninos e meninas, da turma do Jardim A/B da Escola de Educação Infantil SAPEQUINHA, utilizando algumas histórias infantis não-sexistas, sobre as suas representações quanto às questões de Gênero. Para isso, serão realizados alguns encontros, no próprio período de aula, que terão duração aproximadamente de 30 a 40 minutos. Esses encontros serão arquitetados através de diferentes técnicas: leitura de histórias, problematização de tais histórias e de algumas representações de gênero através de perguntas de caráter aberto, permitindo a maior abertura para a participação das crianças, solicitação do uso de outras linguagens como desenhos, pinturas, teatro, brincadeiras livres etc.

Realizarei também observação das manifestações das crianças nos diferentes momentos da rotina pedagógica da escola.

As histórias que irão ser trabalhadas com as crianças estarão na secretaria à disposição dos familiares que desejarem analisá-las.

As informações e resultados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Pelo presente Termo de Consentimento, declaro que fui informado/a dos objetivos, da justificativa para realização dessa pesquisa, bem como dos procedimentos a que meu/minha filho/a será submetido/a.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Licenciada e Especialista em Educação Infantil Zandra Elisa Argüello Argüello, Coordenadora Pedagógica desta escola e aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestranda orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jane Felipe, professora titular do PPGEDU/FACED/UFRGS.

Assinatura do/a responsável pelo/a aluno/a:

---

—

Assinatura da pesquisadora:

---

—

Porto Alegre, \_\_\_\_ Junho de 2004.



## ANEXO C: LITERATURA INFANTIL NÃO-SEXISTA

### Colección a favor de las niñas, hasta los seis. Rondon House e Mondadori.

- 1) **ADIVINA CUANTO TE QUIERO:** La liebre grande y la liebre pequeña intentan contarse cuánto se quieren antes de irse a dormir.  
Autor: Sam McBratney, Ilustradora: Anita Jeram.
- 2) **ANA BANANA Y YO:** Ana Banana no tiene miedo, siempre se le ocurren cosas estupendas y atrevidas.  
Autor e Ilustrador: L. y E. Bleguad.
- 3) **ARTURO Y CLEMENTINA:** Arturo le da a Clementina todo lo que desea, pero a la  
la muy desagradecida sólo le apetece escaparse.  
Autor: Adela Turín, Ilustradora: Nella Bosnia
- 4) **BAILA, TANYA, BRAVO, TANYA:** Sólo quiere bailar... pero no en la academia sino en la pradera, junto al río... libre  
Autora: Patricia Lee, Ilustrador: Satomi Ichikaw.
- 5) **CAÑONES Y MANZANAS:** Los cuentos y dibujos que la reina hace para la pequeña  
princesa las llevará a construir un mundo nuevo lejos de las guerras del rey.  
Autora: Adela Turín, Ilustradora: Sylvie Selig.
- 6) **CORRE, MARY, CORRE:** A Mary le toca hacer todos los preparativos de la granja  
para la llegada del invierno, mientras su marido dirige todo sentado en el sillón.  
Autor: N. M. Bodecker, Ilustrador: Erik Bleguad.
- 7) **QUANDO YO ERA PEQUEÑA:** Memorias de una niña de cuatro años.  
Autora e ilustradora: Adoración Santolaya.
- 8) **DE VERDAD QUE NO PODÍA:** Una mamá con mucha imaginación.  
Autora: Gabriela Keselman, Ilustradora: Noemi Villamuza.
- 9) **EL LIBRO DE LOS CERDOS:** Si mamá se va, ellos se convierten en cerdo.  
Autor e ilustrador: Anthony Brown
- 10) **EL MUSEO DE CARLOTA:** Carlota vive una experiencia increíble la primera vez  
que visita el museo.  
Autor e ilustrador: Anthony Brown.
- 11) **HASTA LA TARDE:** Papá y mamá comparten tareas.

Autora e ilustradora: Jeanne Ashbé.

- 12) **HISTORIA DE LOS BONOBO CON GAFAS:** Los bonobos son unos coquetos y las bonobos se ocupan de organizarlo todo.  
Autora: Adela Turín , Ilustradora: Nella Bosnia
- 13) **HISTORIA DE UNOS BOCADILLOS:** Las mamás preparan bocadillos y los señores escriben los periódicos, hasta que una niña lo cambia todo.  
Autora: Adela Turin, Ilustradora: Margherita Saccaro.
- 14) **LAS DAMAS DE LA LUZ:** De cómo las mujeres inventaron la electricidad.  
Autora e ilustradora: Adoración Santolay.
- 15) **MANUELA COLOR CANELA:** Todos los días toma el sol porque le gusta verse color caramelo, color cacao, color canela.  
Autora: Elena Dreser, Ilustradora: Marisol Fernández.
- 16) **MI MAMÁ:** Qué divertido es jugar al escondite con mamá.  
Autor e ilustrador: Guido Van Genetchen.
- 17) **¿QUIÉN AYUDA EN CASA?:** Cuando mamá se marcha sola de viaje, se dan cuenta de lo duro que es el trabajo de casa.  
Autor: Ricardo Alcántara , Ilustrador: Gusti
- 18) **¿QUIÉN RECOGE LAS CACAS DEL PERRO?:** Si el perro es de todos, ¿por qué es siempre mamá quien recoge sus cacas?  
Autor: Ricardo Alcántara, Ilustrador: Gusti.
- 19) **ROSA CAMELO:** De cuando los elefantes eran grises y las elefantas rosas hasta que una elefantita fue desobediente.  
Autora: Adela Turin, Ilustradora: Nella Bosnia.
- 20) **UNA FELIZ CATÁSTROFE:** El señor ratón siempre es el protagonista de las aventuras que cuenta a sus hijas e hijos, hasta que llega una aventura de verdad.  
Autora: Adela Turin , Ilustradora: Nella Bosni.
- 21) **VIOLETA QUERIDA:** Violeta, un zapato de tacón, cree que las mujeres tienen menos dedos en los pies, pero las zapatillas le aclaran la cuestión.  
Autora: Adela Turin, Ilustradora: Francesca Cantarelli.

## **ANEXO D: TEXTOS DE GRACIELA CABAL**

**Graciela Beatriz Cabal.** Essa escritora nasceu em Barracas, Buenos Aires, em 1939, e faleceu em fevereiro de 2004. Foi formada em Letras na UBA. Foi Presidenta da ALIJA (Associação de Literatura Infantil e Juvenil da Argentina) de 1993 a 1995. Foi autora de mais de cinquenta livros para crianças. Em todos os seus livros, tanto quanto nas participações em mesas redondas e seminários, manifestava a sua preocupação pelo tema da mulher visto pela ótica do humor.

### **O ANJINHO** (resumo)

Autora: Graciela Beatriz Cabal (1998)

Livro: Mujercita eran las de antes!

Editorial: Sudamericana

“Um dos medos que atormentaram boa parte da minha infância foi o medo de esmagar o anjinho” (Falo do meu anjinho. Aquele que me correspondia).

É verdade que eu nunca logrei vê-lo, porque, segundo a senhorita Porota – nossa professora da primeira série – os anjinhos somente se deixavam ver pelas meninas boas, quietinhas, limpas e muito, mas muito trabalhadoras.

Ela, a senhorita Porota, os via (pois por alguma razão ela era a professora), ela podia ver todos os anjinhos: cada anjinho sentado ao lado da menina que lhe correspondia por sorte, mostrando-se mais triste ou mais contente segundo o comportamento da dita menina.

[...]

A máxima preocupação da senhorita Porota – e juro que ela conseguiu nos transmiti-la – era de que, entre jogos de mãos, movimentos e apertões, algum anjinho receberia um mau golpe.

[...]

Nunca pude afirmar com certeza, mas se comentava que as meninas más – as que não tinham vergonha, falavam palavrões e sempre se sentavam na parte de trás da

sala porque não tinham mais concerto e eram pouco inteligentes – haviam tentado acabar com os seus anjinhos, esfregando-se umas nas outras para arreventá-los, e cortavam-lhes o ar com as suas tesouras de fazer trabalhos manuais.

[...]

A verdade é que os anjinhos nos mantinham em estado de ansiedade. Especialmente durante os recreios, pois havia de cuidar que eles não caíssem ou tropeçassem nos bebedouros, ou se perdessem por aí (pois era algo assim como bebês).

O que nenhuma de nós podia explicar com clareza era em que consistia a proteção com que nos brindavam os anjinhos. E até chegamos a suspeitar que éramos nós as que cuidavam deles!

- Podem conversar caminhar lentamente pelo pátio, brincar de roda e outros jogos de meninas – apontava a professora. – Desta forma, os anjinhos ficarão contentes!

Então eu, que queria de verdade na vida era ser pirata, olhava com inveja os meninos da senhorita Lucrecia, que nos recreios corriam, pulavam e se divertiam tranqüilamente.

- Senhorita – me animei a perguntar um dia – os meninos da outra turma, eles não tem anjinho?

Como ela não respondeu, depois de um tempo voltei para os jogos de meninas.

[...]

“Sob o complacente olhar das professoras...”.

## **LA SENHORA “PLANCHITA”<sup>48</sup>**

CABAL, Graciela Beatriz, La señora Planchita y un cuento de hadas pero no tanto, 1999, Editorial Sudamericana S.A.

Ilustradora: Elena Torres, Argentina, estudou Belas Artes, foi ilustradora de revistas e depois recebeu um convite para ilustrar livros infantis, desde então desenha somente para crianças. Tradução minha.

---

<sup>48</sup> “La Señora Planchita”: o título desta obra é o sobrenome da personagem principal, *plancha* significa ferro de passar roupas. Portanto esta história faz alusão a esta tarefa decretada como essencial e obrigatoriamente feminina.

A senhora “Planchita“ de la Fuente era uma dona de casa muito caprichosa – suspirou feliz: a cozinha brilhava e um delicioso odor de pinho subia desde a fenda... A fenda!... A senhora Planchita tomou a esponja dourada... E ficou de quatro no chão, esfregando vigorosamente a fenda da cozinha até que ficou reluzente como a prata.

Em uma casa o mais importante são, sempre, os detalhes - dizia a mãe do senhor de La Fuente (sua sogra).

Por isso, cada vez que terminava (isto é uma força de expressão, pois nunca realmente terminava) o trabalho forte da casa, ela a percorria de cima abaixo e de uma ponta à outra, agachando-se para ver o reflexo dos pisos encerados.

Ela tinha uma hora sagrada que nem a sua sogra era capaz de interromper, às três da tarde era a hora da sua novela.

Mas não nos confundamos, a senhora Planchita, não era como a sua cunhada, a Gladys, que aproveitava as telenovelas para ficar... esticada num sofá (ou num banquinho, dá no mesmo! ).

A senhora Planchita aproveitava esta hora para passar roupa.

Porque ela era mulher de passar roupa todos os dias. Ela não era de essas...

Ela passava peça por peça, com borrifador de água e amido caseiro.

E passava tudo até as meias de nylon.

Nesse dia a senhora Planchita não estava conseguindo concentrar-se, pois tinha uma preocupação deixando-a aflita e só se atrevia a comentá-la com o seu marido. A sua filha Florência era um pouco “diferente”.

A questão é que Florência - como dizer sem que o coração se partisse de dor? Florência tinha saído um tanto, um pouco, um pouquinho... masculina.

Ela recebera queixas do comportamento de Florência, uma vizinha fez um escândalo porque “sua filha – senhora – lhe deixou um olho roxo no pobrezinho do meu Johnny, que nunca fez mal para ninguém”.

Outra queixa que ouviu foi que “a menina subia em árvores junto de seu irmão (referia-se a Tito) e isso, senhora, não somente é impróprio para uma menina, mas também é perigoso...” (A senhora Planchita pensou que Tito também poderia cair de mau jeito e ficar alijado pelo resto da vida. Mas não falou nada).

Os brinquedos que costumava ganhar não agradavam Florência, que inventava um uso diferente para os mesmos... Uma vassoura ela fez de cavalo e um espanador de

penacho de índio... Mas apesar desses defeitos a menina era uma “excelente aluna e uma grande leitora”.

A senhora Planchita, receberia neste dia a visita da sua sogra, dona Lola, carregada de frascos de doce de tomate, que ninguém gostava, e de olhos bem abertos para caçar a falhas da sua nora. E como toda avó que se preze, dona Lola tinha levado presentes para seus netos:

- Este do laço azul é de Tito: um jogo de química... E este outro do laço rosa - a avô sorriu - é para você: um conjunto de costura com agulhas, linhas de cores e um dedal...

Florência que era franca em suas observações reclamou:

- Mas vovó... Fui eu que te pedi o jogo de química! Eu não gosto de bordar!

Essa noite a senhora Planchita decidiu ter uma conversa séria com o senhor de la Fuente.

Mas logo que ela começou a falar, o senhor de la Fuente, que esse dia estava morto de cansaço, recordou que a educação das crianças, em especial a da menina era coisa dela, que ela já tinha o bastante com o trabalho e as festas. E que a deixasse dormir, que como se podia ver ela não tinha que sair pela manhã a ganhar o pão.

A senhora Planchita não conseguiu dormir e foi passar roupa e ver televisão, foi então que viu uma menina na televisão, era ela quando criança e começou a recordar.

Do dia em que falou o palavrão que um menino tinha lhe ensinado na escola. Com sabão e água tinha lhe lavado a boca... sua mãe falou que fizeram isso pelo seu bem, porque uma menina boa não diz palavrões.

Também se enxergou mais velha, no dia em foi para casa com duas notas baixas no boletim e seu pai disse-lhe por que ira estudar se depois ela iria casar-se...

E chorando, a senhora Planchita se viu brincando de piratas com seus irmãos e se lembrou que dela também pensavam que era um tanto masculina...

## ANEXO D: TEXTO FEMINISTA

*Eduardo Galeano*  
1776  
*Filadélfia*  
*Si él hubiera nacido mujer*

De los dieciséis hermanos de Benjamín Franklin, Jane es la que más se le parece en talento y fuerza de Voluntad.

Pero a la edad en que Benjamín se marchó de casa para abrirse camino, Jane se casó con un

Talabartero pobre, que la aceptó sin dote, y diez meses después dio a luz su primer hijo.

Desde entonces, durante un cuarto de siglo, Jane tuvo un hijo cada dos años. Algunos niños murieron,

y cada muerte le abrió un tajo en el pecho. Los que vivieron exigieron comida, abrigo, instrucción y

Consuelo. Jane pasó noches en vela acunando a los que lloraban, lavó montañas de ropa, bañó

montoneras de niños, corrió del mercado a la cocina, fregó torres de platos, enseñó abecedarios y

oficios, trabajó codo a codo con su marido en el taller y atendió a los huéspedes cuyo alquiler

ayudaba a llenar la olla. Jane fue esposa devota y viuda ejemplar; y cuando ya estuvieron

crecidos los hijos, se hizo cargo de sus propios padres achacosos y de sus hijas solteronas y de sus nietos

sin amparo.

Jane jamás conoció el placer de dejarse flotar en un lago, llevada a la deriva por un hilo de cometa,

como suele hacer Benjamín a pesar de sus años. Jane nunca tuvo tiempo de pensar, ni se permitió dudar.

Benjamín siguió siendo un amante fervoroso, pero Jane ignora que el sexo puede producir algo más que hijos.

Benjamín, fundador de una nación de inventores, es un gran hombre de todos los tiempos. Jane es una mujer

de su tiempo, igual a casi todas las mujeres de todos los tiempos, ha cumplido su deber en esta tierra y ha expiado

su culpa en la maldición bíblica. Ella ha hecho lo posible por no volverse loca y ha buscado, en vano,

un poco de silencio .

Su caso carecerá de interés para los historiadores.

## ANEXO E: CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
-	(hífen)	marca de corte abrupto
↑↓	(flechas para cima e para baixo)	alteração de timbre (mais agudo e mais grave)
::	(dois pontos)	prolongamento do som
<u>nunca</u>	(sublinhado)	sílaba ou palavra enfatizada
<b>PALAVRA</b>	(maiúsculas)	fala em volume alto
°palavra°	(sinais de graus)	fala em voz baixa
>palavra<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<palavra>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
hh	(série de h's)	aspiração ou riso
.hh	(h's precedidos de ponto)	inspiração audível
[     ]	(colchetes)	fala simultânea ou sobreposta
=	(sinais de igual)	elocuições contíguas
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	micropausa, até 2/10 de segundo
(     )	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pôde ser transcrito
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
((olhando para o teto))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal

\* Adaptado das instruções para submissão de artigos ao periódico especializado *Research on Language and Social Interaction* (Lawrence Erlbaum).



