



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Luciana Catalão de Albuquerque

**AS CONSTRUÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO E
RAÇA NA LITERATURA INFANTIL**

Belo Horizonte

2015

Luciana Catalão de Albuquerque

**AS CONSTRUÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO E RAÇA
NA LITERATURA INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Processos de Diversidade, Educação, Relações Étnico-Raciais e de Gênero, pelo Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Ana Amélia de Paula Laborne

Belo Horizonte
2015

Luciana Catalão de Albuquerque

**AS CONSTRUÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO E RAÇA
NA LITERATURA INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Processos de Diversidade, Educação, Relações Étnico-Raciais e de Gênero, pelo Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Ana Amélia de Paula Laborne

Aprovado em 09 de maio de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Ana Amélia de Paula Laborne – Faculdade de Educação — UFMG

Prof. Dra. Regina Célia Passos Ribeiro Campos – Faculdade de Educação — UFMG

RESUMO

Neste trabalho são apresentadas reflexões sobre as temáticas gênero, raça e literatura infantil na educação escolar, a partir da realização do Plano de Ação desenvolvido na Escola Municipal Américo Rene Giannetti, com vinte e duas crianças do primeiro ano do primeiro ciclo com faixa etária de seis anos durante o segundo semestre de 2014. O objetivo do trabalho realizado foi refletir sobre as representações sociais que permeiam a literatura infantil e sua possível influência no processo de construção das identidades dos educandos e educandas, referentes a gênero e raça, e contribuir para construção de saberes emancipatórios sobre estes marcadores sociais. Para isso, realizaram-se intervenções pedagógicas decorrentes da leitura crítica do clássico infantil a *Branca de Neve* e do livro *Meninas Negras*, de Madu Costa. Como estratégia metodológica desenvolveu-se oficinas que incluíam contação de histórias, aulas dialogadas, exploração de revistas, recorte de gravuras e produção coletiva de cartazes. Após a intervenção e análises foi possível constatar que tanto as obras, quanto a cultura escolar e os demais elementos curriculares influenciam diretamente no processo de construção do conhecimento e desenvolvimento identitário das crianças. Verificou-se ainda a necessidade de posturas críticas ante aos conteúdos trabalhados na escola investigada. Mesmo considerando as limitações de tempo e recursos necessários para a realização do Plano de Ação, algumas crianças começaram a expor posturas mais críticas, questionando os padrões racistas, machistas e heteronormativos tão presentes na instituição investigada e nas demais relações que interferem na construção de suas identidades. Assim conclui-se que práticas pedagógicas cotidianas críticas contribuem para o processo da educação para a diversidade.

Palavras-chave: Gênero, raça, literatura infantil.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Cartaz 1:	“Meninas e meninos” “Homens e Mulher” Funções Compartilhadas	20
Cartaz 2:	“Meninas, Mulheres”	21
Cartaz 3:	“Meninos, homens”	22
Gráfico 1:	Rendimento real médio habitualmente recebido pela PEA ocupada residente nas seis maiores RMs, Brasil, out/13 – out/14(em R\$, out/14 –INPC)	27
Gráfico 2:	Taxa de desemprego aberto da PEA residente nas seis maiores RMs, Brasil, out,/13 – out/14(em % da PEA total)..	27

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	07
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	11
3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR.....	16
4. DA METODOLOGIA DO PLANO DE AÇÃO: PRODUÇÃO DISCURSIVA NA LITERATURA INFANTIL SOBRE A QUESTÃO DE GÊNERO.....	21
4.1 RESUMO DAS OBRAS.....	22
5. PRODUTOS.....	26
6. LIMITAÇÕES E PERSPECTIVAS.....	30
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
8. BIBLIOGRAFIA.....	46

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade extremamente marcada pelas diferenças de gênero e raça e ao analisar o espaço escolar percebe-se que este também é permeado por conflitos que tem sua origem no trato desigual da diversidade racial e de gênero. Entende-se que é fundamental pontuar que muitas práticas adotadas pela instituição escolar colocam as diferenças em segundo plano ou mesmo em um lugar de invisibilidade. Esse silenciamento, por sua vez, colabora para a manutenção das desigualdades que envolvem as representações socialmente construídas acerca dos papéis desempenhados e dos valores atribuídos a homens e mulheres, negros e brancos em nossa sociedade.

Enquanto professora, me instiguei para romper com esse silenciamento a partir de uma experiência em classe, quando desenvolvia um trabalho de contação de histórias com crianças de oito anos. Ao ler o clássico a *Dona Baratinha*, um educando me questionou: “Professora, a Dona Baratinha vai se casar porque o João Ratão vai comer sobremesa no almoço e no jantar? Só por isto?” O aluno provocou-me e conseqüentemente levou a turma toda à reflexão. Em meio ao debate as demais crianças pontuaram que “sim”, Dona Baratinha ia se casar porque possuía habilidades culinárias.

A partir desse contexto surgiu o seguinte questionamento: Há algum reflexo da representação social na literatura infantil em relação à formação da identidade de gênero e raça? De que forma a literatura infantil influencia na identidade das crianças em relação os marcadores sociais gênero e raça?

A literatura como forma de linguagem muitas vezes define o lugar da mulher e do negro em nossa sociedade. Isto ocorre de forma oculta, quando esses sujeitos são invisibilizados. A figura feminina é, na maioria das vezes, representada por personagens submissas, moças e princesas, sempre dóceis. Já a figura masculina é representada por homens, príncipes, fortes e heróis.

[...] a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros (do

mesmo modo como utiliza esses mecanismos em relação às raças, etnias, classes, sexualidades etc). (LOURO, 1997, p. 67)

A literatura é um rico instrumento de contribuição para formação dos educandos no currículo escolar. Mas é preciso ter um olhar atento diante das concepções de gênero e raça que compõem as obras. Gomes (2010, p.1) afirma que, “O currículo escolar é espaço em que diferentes significados sobre meninos e meninas e sobre brancos e negros são divulgados, demandados e produzidos. ” O que tem sido produzido? Qual o papel da literatura nesse contexto? Como ferramenta curricular por excelência, a abordagem literária na educação escolar, tem que ocorrer forma coerente, é preciso romper com a superficialidade no tratamento dado à diversidade, é preciso ter um cuidado especial para não silenciar vozes, mentes e corpos. Em proposições apontadas no parecer CNE/CP nº 15/2010¹, a então relatora e Conselheira Nacional de Educação, Nilma Lino Gomes ainda afirma:

Não se pode desconsiderar todo um conjunto de estudos e análises sobre a representação do negro na literatura infantil (Gouveia, 2005; Lajolo, 1998; Vasconcelos, 1982; entre outros) 1 , os quais vêm apontando como as obras literárias e seus autores são produtos do seu próprio tempo e, dessa forma, podem apresentar por meio da narrativa, das personagens e das ilustrações representações e ideologias que, se não forem trabalhadas de maneira crítica pela escola e pelas políticas públicas, acabam por reforçar lugares de subalternização do negro.(GOMES, 2010, p. 5)

Considerando as questões acima supracitadas, percebi a necessidade de qualificar minha prática docente como professora de literatura, trabalhando as demandas relacionadas a gênero e raça. Assim comecei a me interrogar como poderia trabalhar com a literatura infantil de modo mais crítico e refinado com as referidas temáticas. Até esse episódio não atentei para a necessidade de uma discussão mais aprofundada e reflexiva. Atualmente, considerando a discussão das relações de gênero e de raça como um tema desafiador e instigante, busco incorporá-los como algo significativo para as práticas pedagógicas que venho desenvolvendo em minha vida profissional.

De acordo com as assertivas, propus o plano de ação cujo objetivo principal foi contribuir para construção de saberes emancipatórios sobre as diferenças de

¹ [Parecer CNE/CEB nº 15/2010, aprovado em 1º de setembro de 2010](#) - Orientações para que a Secretaria de Educação do Distrito Federal se abstenha de utilizar material que não se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista.

gênero e raça, por meio do trabalho crítico com a literatura infantil na educação escolar. Para isto foram realizadas oficinas que incluíam contação de histórias, aulas dialogadas, exploração de revistas, recorte de gravuras e produção coletiva de cartazes. Tais intervenções foram realizadas durante o segundo semestre de 2014 na Escola Municipal Américo Rene Giannetti com vinte e duas crianças do primeiro ano do primeiro ciclo com faixa etária de seis anos.

Num primeiro momento busquei identificar as concepções que as crianças tinham sobre gênero e raça, por meio da leitura e discussão do clássico a Branca de Neve. A escolha dessa história se deve ao fato de que a mesma traz em sua narrativa elementos que permitem a reflexão sobre gênero e raça. A personagem Branca de Neve representa, ao mesmo tempo, o papel subalterno e dependente reservado à mulher em nossa sociedade e um padrão de beleza branco que nos faz refletir sobre o aspecto racial.

Após a leitura e discussão sobre o referido clássico, foi realizada uma oficina em que as crianças deveriam produzir cartazes classificando gravuras que consideravam pertencer ao universo masculino, feminino ou de ambos.

Durante a realização da atividade as crianças eram indagadas acerca de suas escolhas, e considerando suas justificativas, percebeu-se um discurso contraditório. Em determinados momentos as crianças afirmavam que papéis femininos e masculinos podiam ser compartilhados, e em outros reafirmavam delimitações dos papéis e dos lugares que esses devem ocupar de acordo com o sexo.

Em uma última etapa, foi realizada a leitura do livro as Meninas Negras, que pertence ao kit de literatura afro-brasileira distribuído pela Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte às escolas públicas municipais. O Trabalho com esse material teve como objetivo, retratar meninas negras, que apresentam um perfil mais autônomo, não se encontrando na posição de subalternidade. Ao fazer referência ao pertencimento étnico-racial de maneira positiva, acredita-se que essa obra constitui um importante espaço de divulgação de sentidos e representações da diáspora negra. Após a leitura deste material, houve uma aula dialogada e reflexiva sobre as questões étnico-raciais e de gênero.

O trabalho realizado partiu da hipótese de que as representações sociais dos clássicos literários infantis podem influenciar no processo de construção das identidades dessas crianças referentes a gênero e raça. Após a realização deste e análise foi possível constatar que sim, tanto as obras quanto os demais elementos

curriculares e a cultura escolar influenciam diretamente no processo de construção do conhecimento e identitário das crianças. Mediante a isto, é preciso se ter uma postura crítica ante os conteúdos trabalhados na escola investigada. Mesmo considerando as limitações de tempo e recursos necessários para a realização do plano de ação, foi possível perceber que práticas pedagógicas cotidianas que pretendem ser críticas contribuem para o processo de uma educação para a diversidade.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

As reflexões propostas nesse trabalho abordam os conceitos de gênero, raça e educação, tendo como base a literatura infantil. E para isso, é interessante definir, o que se entende, por “raça” e “gênero” neste trabalho. Ao longo da história as concepções em torno destes conceitos tiveram inúmeras vertentes e desdobramentos, e aqui são consideradas as perspectivas sócio-culturais dos termos, em que ambos são compreendidos para além das atribuições biológicas.

De acordo com Munanga (2003, p.27), “o conceito de raça, tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias escondem uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação”. Evidencia-se então, a dimensão social e política do termo, que não corresponde a nenhuma realidade natural baseada em raças inferiores e superiores. Atualmente, a utilização do termo é importante para reflexões sobre relações de poder permeadas pelo pertencimento étnico-racial. Mesmo tendo sido comprovada a inexistência de raças biológicas, aos negros é atribuído julgamentos negativos em decorrência de suas características físicas e culturais.

Conforme demonstra Gomes (2012), os pesquisadores e militantes do movimento negro ressignificaram o termo para o enfrentamento do racismo e discriminação decorrente da ideia de raças inferiores e superiores.

Na realidade eles trabalham o termo raça atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete. Por isso, muitas vezes, alguns intelectuais, ao se referirem ao segmento negro utilizam o termo étnico-racial, demonstrando que estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil. (GOMES, 2012, p. 47)

Assim como o conceito de raça, o conceito de gênero também é produzido socialmente e culturalmente. E a escola enquanto instituição social é permeada por essas relações, reproduzindo parâmetros sociais de gênero que permeiam o currículo, o regimento e a cultura escolar. Desde a mais tenra idade, as crianças vão sendo condicionadas a brincar de acordo com os papéis considerados masculinos e

femininos. Segundo Louro (1995, p.103) “Gênero é, portanto, mais do que uma identidade apreendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais”.

Deste modo percebe-se, que as identidades de gênero e raça são representações sociais hierárquicas com consequências significativas na fabricação das identidades masculinas e femininas. E não apenas isso, o gênero também é um conceito útil para compreensão dos sistemas simbólicos e, como tal, implicado na rede de significados e relações de poder do tecido social (SCOTT, 1990; NICHOLSON, 1994).

E por isso é tão importante compreender que os sujeitos envolvidos no processo educacional, sendo esses, professores/as, alunos/as, familiares e toda comunidade escolar, constroem diferentes identidades ao longo da sua história de vida e profissional. Neste processo de formação, a escola apresenta-se como um espaço privilegiado. No entanto, pesquisas demonstram a grande dificuldade que a escola tem de lidar com a diversidade desses sujeitos, buscando a padronização.

Cavalleiro (2015, p.1) traz a seguinte reflexão: “Afinal, “quem eu sou” e como ou com quem me identifico têm estreita relação com aquilo que “eu não sou” e com como ou com quem não me identifico”. Esta citação possibilita refletir sobre como as identidades são contruídas, inclusive na forma como as representações sociais são engendradas por um currículo fixo. As relações são construídas a partir do que a escola, reproduzindo a sociedade, determina como deve ser e não o que os sujeitos desejam ser.

[...] tal “naturalidade” tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que no interior das atuais escolas onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas. (Louro, 1997, p.60).

Pensando na perspectiva da construção das masculinidades, acredita-se que os estudos de Messner (MESSNER, 1992a, 1992b apud LOURO, 1997) se referiam à masculinidade hegemônica na sociedade americana. No entanto, podemos dizer que essa parece uma observação pertinente também em relação a nossa sociedade. Gostar de futebol é considerado quase como uma “obrigação” para qualquer garoto “normal” e “sadio”. Ao mesmo tempo, espera-se que as meninas brinquem de bambolê. As aulas de educação física usualmente representam essas situações constantes de exame da própria masculinidade e da feminilidade, uma vez

que exigem dos sujeitos habilidades específicas que são relacionados diretamente ao gênero.

Isto me levou a refletir sobre a regulação dos corpos que devem simbolizar o que é masculino dentro de um corpo biologicamente masculino e o que é feminino dentro de um corpo biologicamente feminino. É importante ressaltar como o discurso médico influencia nas questões de gênero, principalmente na escola.

O Plano de Ação em questão não tem como objeto as aulas de educação física. No entanto, essas aparecem nos dados analisados, o que sugere como os papéis de gênero são representados socialmente. A literatura infantil é um reflexo dessas representações tomadas pela sociedade.

Outro aspecto interessante a ser pensado é como a escola historicamente reproduz essas diferenças, tentando sempre controlar os corpos e as mentes, como apontou Foucault (1997). Percebe-se, portanto a busca constante da instituição escolar pela considerada “normalidade”.

“Ela [a escola] separa e institui e forma. E forma o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas, através dos seus quadros, crucifixo, santos ou esculturas, aponta aqueles e aquelas que deverão ser modelo e permite que os sujeitos se reconheçam “ou não” neste modelo”. (LOURO, 1997, p.58)

A literatura infantil entra neste contexto como objeto que precisa ser entendido de forma mais crítica para que as crianças não caiam na armadilha dos discursos montados pelas instituições, que cada vez mais procuram reproduzir sujeitos disciplinados e que reproduzem os padrões considerados normais. Em investigação sobre gênero e relações amorosas nos livros infantis, Pires (2009) aponta:

(...) o masculino e o feminino são representados na maior parte das imagens de uma única forma, mostrando, de maneira geral, o homem como energético, forte, racional, ousado, atrevido e a mulher como passiva, frágil, sentimental, doméstica e comportada. Essa forma de referir-se à mulher pode ser vista principalmente na representação visual das mães, pois elas são talhadas como exemplos de proteção, carinho e ternura. Comumente é associada a imagens femininas uma idéia leve, suave, meiga, comportada, como o tipo ideal de feminilidade. (PIRES, 2009, p. 168).

Até a década de 1920 os personagens negros praticamente não existiam na literatura infanto-juvenil, e os raros exemplos se detinham a um passado

escravocrata (GOUVÊA, 2004; GOUVÊA, 2005). Com passar do tempo percebe-se a inserção de personagens negros, porém de forma estereotipada, folclórica, com características animalizadas, atrelados à extrema simplicidade, primitivismo, ignorância, ao meio rural e ao passado (GOUVÊA, 2004).

Recentemente, as análises feitas sobre personagens negros apontam para o destaque destes nas narrativas, alguns se apresentando como protagonistas (LIMA, 1999; SOUZA, 2005). No entanto, conforme Rosenberg (2011) a condição naturalizada dos brancos e a subordinação dos negros se mantêm.

A ausência positiva dos negros na literatura também foi constatada na pesquisa realizada por Kaercher (2006), na qual foram analisadas as obras literárias do acervo do PNBE/99.

“[...] o sonho do branqueamento sinalizou para a fusão dos conceitos de raça/cor na Literatura Infantil e infanto-juvenil para a tentativa de apagar negros e mestiços das representações de raça” (KAERCHER, 2006, p.111).

Essa desvalorização do negro na literatura infantil traz efeitos significativos para as identidades de meninos e meninas, que ao não encontrarem referenciais positivos sobre a estética, cultura, valores e conhecimentos do povo negro, passam a negar seu pertencimento racial. Para Gonçalves (1987) “[...] o ritual pedagógico do silêncio exclui dos currículos escolares a história de luta dos negros na sociedade brasileira e impõe às crianças negras um ideal de ego branco. (GONÇALVES, 1987, p.28)

Assim essas representações vão influenciando as crianças, que passam a construir a imagem do que é ideal desde muito cedo. Negros (as) e brancos (as), meninas e meninos, ao terem contatos com as histórias dimensionam o que consideram ser bom e melhor.

No âmbito da interseção raça/gênero, Rosenberg (2008) realizou uma revisão de pesquisas sobre a literatura infanto-juvenil e identificou vários estudos (BAZILLI, 1999; LIMA, 1999:109-12; SOUZA, 2005: 187-8, ROSEMBERG, 1985) que constataram o trabalho doméstico como um lugar-comum para a mulher negra. Na mesma pesquisa constatou que as produções de literatura infanto-juvenil anti-racistas ainda eram desajeitadas ou inadequadas.

Considerando que o Plano de Ação realizado tinha como objetivo refletir sobre as representações sociais que permeiam a literatura infantil na temática de gênero e raça, foi necessário inferir as concepções desses conceitos representadas na literatura infantil identificando possíveis influências dessas representações para a construção das identidades das crianças. Era também nosso interesse perceber de que forma a escola pensa a temática de gênero e raça, assim analisar as determinações escolares acerca dos lugares e papéis a serem ocupados segundo esses marcadores sociais.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

Considerando as discussões apresentadas até agora, pode-se dizer que a escola na qual foi realizado o presente Plano de Ação coaduna com uma perspectiva estereotipada das representações sociais de gênero.

Na contramão desse processo, é interessante pensar em ações mais inclusivas do ponto de vista da instituição escolar em que as questões de gênero e raça recebam um tratamento pedagógico, não em prol apenas do cumprimento de uma Lei, ou de uma simples efetivação do que é considerado politicamente correto, mas sim na perspectiva de uma leitura ampliada e crítica das referidas temáticas, tentando fazer um exercício de levar a comunidade escolar a refletir sobre suas práticas. É importante pensar a diferença, e a construção das identidades como algo relacional e em construção (HALL, 2005). A flexibilidade das identidades não deve ser compreendida como um problema, e nem ignorada pela escola.

Foi extremamente desafiador, realizar o Plano de Ação na instituição investigada, já que se trata de uma escola com práticas pedagógicas conservadoras e que problematiza pouco a introdução das temáticas relativas ao campo da diversidade e inclusão. Por isso consideramos que é um campo árido para tratar do referido tema.

Com 365 alunos, a escola localiza-se na rua Jundiaí, 557, bairro Concórdia, Belo Horizonte. No ano de desenvolvimento da referida ação a instituição possuía Educação Infantil, primeiro ciclo nos dois turnos, sendo que no primeiro atendia apenas alunos de oito anos.

O turno da tarde, no qual a profissional atuava, possuía cinco turmas de primeiro ciclo, três de educação infantil e uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), para atender as crianças e adolescentes com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades, de uma parte da regional nordeste.

3.1 AS PRÁTICAS DE NORMALIZAÇÃO NA ESCOLA

Nesta instituição, a relação família e escola é superficial, bem como o relacionamento de alguns profissionais da instituição escolar entre si. O contato é

frágil não existindo, na maioria das vezes, uma interação consistente desses sujeitos e os conflitos são, na maioria das vezes, abafados. Com a ausência de projetos com as famílias, muitos profissionais desenvolvem trabalhos isoladamente, raramente conseguindo viabilizar um trabalho de equipe. Os trabalhos de Perrenoud (1995) mostram minuciosamente as formas e a intensidade com que a escola influi na vida familiar contemporânea, em parte pelas alterações sofridas pelo sistema de ensino: extensão da escolaridade obrigatória, políticas de democratização de acesso ao ensino, mudanças curriculares, pedagogias centradas no aluno.

Outro ponto importante é como o discurso religioso tem força na escola servindo muitas vezes como um elemento para “normativizar” os corpos e as mentes, evitando o enfrentamento das diferenças. Após o momento da oração, que acontece no início de cada turno, as crianças recebem instruções sobre como devem se comportar. Podem-se citar exemplos de algumas falas dos profissionais da instituição, tais como: “Não briguem”; “Meninas se comportam como princesas e os meninos como príncipes”, “Meninas não devem bater em meninos porque não é papel de mocinhas e meninos não devem bater nas meninas, porque rapazinhos não fazem isso”, “Meninos vocês não podem bater nas meninas porque vocês são mais fortes do que elas e vão machucá-las”; “Vocês acabaram de conversar com papai do céu, que ensinou tudo isso”.

Estas falas, repetidas todos os dias, têm como base o elemento principal de normatização dos corpos e das mentes. Acreditando estar contribuindo com uma educação para a cidadania, tem-se a impressão de que está sendo trabalhado o respeito aos colegas. No entanto, a medida adotada carrega um discurso religioso e maniqueísta, transmitindo a ideia do androcentrismo como “força masculina”, utilizando termos como “fortes”, “príncipes”; e a ideia de fragilidade feminina com os termos “princesas”, “mocinhas”, que esboçam a noção de submissão da mulher.

O que se vê é um discurso religioso de uma escola que deveria ser laica por ser pública. De uma instituição que defini os espaços que os sujeitos devem ou não ocupar conforme sua visão do que é a “normalidade”. Conforme a LDB em seu artigo 33. Inciso § 1º e § 2º;

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

Dessa forma, percebo que tais práticas ferem o direito legal da laicidade na escola pública que não pode professar nenhuma fé. Além do mais, a oração está operando como um tranquilizante pedagógico, determinando os papéis considerados masculino e feminino. O ensino religioso é de participação facultativa do aluno, e quando menor, a adesão à disciplina tem que ser autorizada pelo responsável. A disciplina deve se apresentar na escola como conteúdo cognitivo opcional, jamais de forma disciplinar e coercitiva.

A busca constante pela homogeneidade, ordem e normalização pode ser observada pela regra do uso do uniforme, obrigatoriedade do uso do tênis, e proibição do boné, bem como a separação de filas de meninos e meninas.

A escola procura o tempo todo manter a ordem, e trabalha com a proposta de uma organização extrema. As carteiras são enfileiradas na maioria das salas, com raras exceções. A limpeza tem um lugar muito especial na instituição, reforçando uma visão higienista da educação.

É interessante pensar que uniformizando as crianças, e incentivando o uso do uniforme pelos professores e professoras, com uma justificativa explícita de que os educadores e educadoras poderão economizar com seu vestuário, a instituição corrobora com uma cultura higienista e homogeneizadora, reforçando uma concepção de que todos são iguais, se vestindo da mesma forma. Esta postura institucional, inibi a expressão das identidades que permanecem silenciadas por trás do uniforme, obrigatoriedade uso do tênis e proibição do boné. Parece existir um medo de que os corpos se expressem de forma diferente. Prefere-se a prática de uma contenção a partir da definição dos vestuários e do comportamento “adequado” dos meninos e das meninas. Os sujeitos não podem se revelar.

As atividades da escola integrada da referida instituição também contribuíram para a assepsia de gênero uma vez que o balé, dança considerada delicada, é reservada para as meninas e o judô autodefesa é reservado para os meninos. Os educandos e as educandas têm diversas atividades como: Para Casa, Informática,

Horta, Balé para as meninas e Judô para os meninos. Pode-se observar, nesta separação de atividades, mais uma vez, o androcentrismo.

A Escola Regular e Escola Integrada fazem uma parceria em relação aos alunos do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) da Rede Municipal de Belo Horizonte. As crianças que estavam no PIP eram incentivadas a participar da Escola Integrada para, no horário do projeto, frequentarem o PIP não correndo assim o risco de evasão. Ou seja, de modo implícito, o PIP passa a compor o cardápio das atividades da Escola Integrada.

O PIP busca oferecer um atendimento individualizado em português e matemática para melhorar o desempenho pedagógico. A Escola Regular e o projeto Escola Integrada desenvolvem uma parceria para garantir este atendimento, considerado pela rede e pela escola como carro chefe do primeiro ciclo, com o objetivo também de melhorar o IDEB e o PROALFA, que no momento está dentro do recomendável nessa escola, em torno de 195,5.

A escola também se apropriou de modo significativo, do discurso da medicalização, utilizando para sua efetivação Programa Saúde na Escola (PSE). Além disso, faz uma abordagem incisiva com os familiares ou responsáveis, tratando os casos que considera como agitação extrema da criança pela lógica da medicalização, muitas vezes acionando até a Promotoria da Infância e Juventude para cumprimento de medidas.

A sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), também se tornou um espaço para discussão dessas questões com o aval da própria rede. A instituição procura o tempo todo tratar o que considera “anormal” como enfermidade.

Outro ponto interessante para ser observado na escola é o fato de ser uma instituição antiga e pertencer a um bairro conservador e com um discurso religioso muito presente. Isto reflete nos professores que residem ao redor da instituição escolar e que comungam desta visão. Educadores e educadoras que muitas vezes têm sua experiência profissional restrita apenas aquele local ou a outra escola que fica ao lado, também da rede, que possui segundo e terceiro ciclo.

A escola também responde pela UMEI Cachoeirinha. Esta desenvolve mais projetos com as famílias, trabalhos coletivos com as crianças e consegue uma organização coletiva mais potente. Mas ainda não desenvolve um trabalho com a temática de gênero com o discurso de que as crianças são muito pequenas.

A Escola Municipal Américo Renê Gianetti também possui o projeto Escola Aberta, que desenvolve, aos finais de semana, oficinas de horta, judô, artesanato, informática e futebol. Nesse ponto é interessante pensar que, como ocorre de modo mais livre, não há um controle que considere a questão gênero mais efetivamente para escolha das oficinas. As meninas são mais estimuladas a participar da oficina de artesanato, mas os meninos também frequentam esta atividade. O público é flutuante e envolve toda a comunidade sendo mais frequentado pelos moradores da vila, tendo uma presença muito rara dos moradores do bairro.

As atividades da Escola Aberta são recreativas e pode-se pensar que neste contexto há mais liberdade, sendo mais difícil controlar os corpos e as mentes. Profissionais que trabalham na Escola Aberta relatam que por ser no final de semana, deixam as crianças mais livres. Apesar de ocorrer uma separação das brincadeiras consideradas masculinas e femininas, alguns desses monitores trabalham durante a semana na Escola Integrada e alegam que não conseguem realizar a divisão das oficinas por gênero como ocorre no projeto Escola Integrada. Percebe-se, portanto uma necessidade premente de se trabalhar a questão de gênero na escola de modo mais efetivo.

4 DA METODOLOGIA DO PLANO DE AÇÃO:

PRODUÇÃO DISCURSIVA NA LITERATURA INFANTIL SOBRE A QUESTÃO DE GÊNERO

Para o desenvolvimento da metodologia foram propostas aulas em formato de oficina de gravuras utilizando revistas diversas. A oficina adotou como instrumentos revistas e cartolinas, tendo como função a colagem, e foi conduzida pela professora responsável pelo Plano de Ação, com a colaboração da professora referência na turma de primeiro ano do primeiro ciclo.

Para mobilizar os debates com as crianças foram propostas duas contações de história. A primeira escolhida foi Branca de Neve. Essa escolha se deve ao fato deste conto de fadas produzir um discurso em que a menina tem um papel definido: ela pode ficar na casa dos Sete Anões desde que cuide da casa, naturalizando o trabalho infantil das meninas no cuidado com a casa. O Estatuto da criança e do adolescente disposto na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, afirma em seu Art. 60 que: “É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz”.

A obra também transmite como forma ideal, bela, correta, a brancura, quando ressalta o desejo da mãe da Branca de Neve em gerar uma filha que seria perfeita por ser Branca como a Neve. Este padrão de belo e reproduzido na sociedade por meio de discursos e práticas que reservam ao termo branco o lugar privilegiado do bom, do melhor, do que é limpo, pela concepção higienista. E ao termo negro a referência do que é ruim. Pode-se exemplificar nas seguintes representações: Casar de branco como símbolo de pureza, a cor branca como sinônimo de paz, em contrapartida tem-se a cor preta como representação do sujo, da tristeza, do luto, do ruim, como nas expressões; “lista negra”, “magia negra”, “ovelha negra”, outros. Ramos (1995) traz essa reflexão ao afirmar que:

Povos brancos, graças a uma conjunção de fatores históricos e naturais, que não vem ao caso examinar aqui, vieram a imperar no planeta e, em consequência, impuseram àqueles que dominam uma concepção do mundo feito à sua imagem e semelhança. Num país como o Brasil, colonizado por europeus, os valores mais prestigiados e, portanto, aceitos, são os do colonizador. Entre estes valores está o da brancura como símbolo do excelso, do sublime, do belo. Deus é concebido como símbolo em branco, em branco são pensadas todas as perfeições (RAMOS, 1995, p. 240).

Nos clássicos literários como a obra Branca de Neve e os Sete Anões, esse privilégio também é evidenciado. Predominantemente os príncipes e as princesas são considerados belos e belas, brancos e brancas, simbolizando uma elite social, que residem em castelos luxuosos com servos para atender seus anseios, o que reflete o lugar de poder e prestígio da branquitude na sociedade. Conforme Laborne (2014), o termo Branquitude pode ser compreendido:

“como um modo de comportamento social a partir de uma situação estruturada de poder, baseada numa racialidade tida neutra, não nomeada, mas sustentada por privilégios sociais continuamente experimentados”.
(LABORNE 2014, p. 42)

4.1 RESUMO DAS OBRAS:

CONTOS DE GRIM – BRANCA DE NEVE

Ilustrações de Anastasija Anchipouta

Em pleno inverno, uma rainha costurava ao pé da janela e espetou o dedo na agulha, foi tão bonito o reflexo do vermelho desmanchando na brancura da neve, que ela desejou ter uma filha Branca como Neve, corada como o sangue e de cabelos pretos. Pouco tempo depois a rainha deu à luz a criança dos seus sonhos. A rainha morreu logo depois que a menina nasceu e o rei casou-se novamente. A nova Rainha era linda, vaidosa e arrogante. Não aceitava que existisse ninguém mais bela do que ela. Tinha um espelho que cotidianamente indaga: Espelho, espelho meu! Existe alguém neste mundo mais bela do que eu? E o espelho respondia que ela era a mais bonita do universo. Ela ficava satisfeita porque o espelho só dizia a verdade. Entretanto Branca de Neve foi crescendo e se transformando em uma menina cada vez mais bela. Um dia a rainha questionou o espelho: Espelho, espelho meu, neste mundo há alguém mais belo do que eu? Ele respondeu: És belíssima, mas Branca de Neve é mil vezes mais bela! Com isto a rainha tenta matar a menina por inúmeras vezes, utilizando de diversos artifícios, mas a menina é sempre protegida pelos sete anões, que a abrigaram. No entanto, para residir na casa dos sete anões a menina deveria realizar as atividades domésticas. A personagem é dependente dos sete anões. A rainha tenta por inúmeras vezes retirar a vida da menina, e em uma das estratégias, se disfarça de vendedora camponesa e oferece-lhe uma maçã envenenada. Desta vez a menina

fica como morta, sendo colocada em um caixão de cristal, mesmo assim continua bela a ponto de encantar um príncipe que quis levá-la para seu castelo. No trajeto em direção ao castelo, os servos do príncipe tropeçam e a maçã que estava presa na garganta de Branca de Neve é posta para fora. Neste momento Branca de Neve desperta, recebe o pedido de casamento do príncipe e aceita. Em sua festa de casamento é preparada uma armadilha para a madrasta. Com um brasão de ferro em seus pés, a madrasta é obrigada a dançar até a morte.

Esta é uma das versões mais antigas da história e foi selecionada pela professora para o Plano de Ação por ser adotada pela escola investigada.

Ao analisar a história acima, percebe-se uma subalternidade da figura feminina e o ideal do branqueamento como padrão de beleza único. As representações sociais dos clássicos, geralmente definem a mulher como sexo frágil e o homem como protetor e herói, o que nos leva a refletir sobre a questão da força masculina androcêntrica e sobre o papel de fragilidade da mulher que, na referida história é representada pela figura de Branca de Neve que espera um príncipe para salvá-la.

A segunda história escolhida foi *Meninas Negras*, um texto literário que compõem o kit de literatura afrobrasileira enviado para as escolas do município de Belo Horizonte pela Secretaria Municipal de Educação. Esta obra foi selecionada por trabalhar as diferenças, focalizando a “raça” do ponto de vista positivo e também por apresentar meninas em situações de autonomia sem reiterar os papéis estereotipados de gênero. O texto se contrapõe a esses estereótipos e a hipótese era de que isto teria repercussão positiva nas subjetividades das crianças.

MENINAS NEGRAS

Autora: Madu Costa.

Ilustração: Ruben Filho

Edições: 265 Coleção Griot – Mirim

M

ariana: O mundo de Mariana é mar, rio e ar. Mariana é negra. Alegre e Sonhadora, gosta da cor de sua pele. Na escola, a professora conta que os negros vieram lá da África. Contam também que foram trazidos como

escravos. A menina sonha com a liberdade, e encontra a mãe-África linda e liberta. Mariana viaja na imaginação!

Dandára: Dandára é uma linda menina. Negra, olhos vivos e espertos, é uma menina feliz. Dandára deseja um animal de estimação. Ela quer uma girafa e um leão. Ela também quer um tigre pintado no chão. A professora de Dandára fala das terras da África, a criança imagina olhando as nuvens pela janela: Girafa, Elefante, Tigre e leão. Dandára viaja em seus pensamentos.

Luanda: Luanda é uma menina bonita, de corpo forte, criança do tom de chocolate. Apresenta habilidades com dança. Além disso, aprende o que deseja. A professora de Luanda fala do povo e da cultura dos que vieram da África. Luanda, naturalmente dança sua história. Menina feliz, utiliza seu corpo para resistir. Estas são as Meninas Negras, peles marrons, olhos espertos. Gostam de contar histórias. Elas se identificam cada vez mais no belo espelho da mãe-África e agregam os saberes com a imaginação de um povo resistente que nunca desistiu de ser feliz.

Apesar da professora da personagem Dandára retratar a África de uma maneira extremamente estereotipada, silenciando outros saberes africanos, Dandára se identifica com sua cor e faz uma leitura positiva do continente africano. Gomes (2008, p. 75) afirma que “[...] ainda quando se fala em África na escola e até mesmo no campo da pesquisa acadêmica, reporta-se mais ao escravismo e ao processo de escravidão”.

A inserção da obra “Meninas Negras” no kit escolar representa um avanço interessante, pois o livro demonstra meninas em situações autônomas, contrapondo-se aos clássicos, que devem ser trabalhados de forma crítica, pois foram escritos em contexto histórico sexista e racista.

Nas intervenções, as crianças escutaram as histórias que a professora leu em braile. A escolha por trabalhar com os textos transcritos para o braile teve como proposta levar as crianças a conhecer, de modo mais significativo, o processo de leitura e escrita da docente, se constituindo também uma estratégia em prol do objetivo de se contribuir para construção de saberes emancipatórios sobre as diferenças e a iniciativa de que circulem outras referências de leitura e escrita entre as crianças.

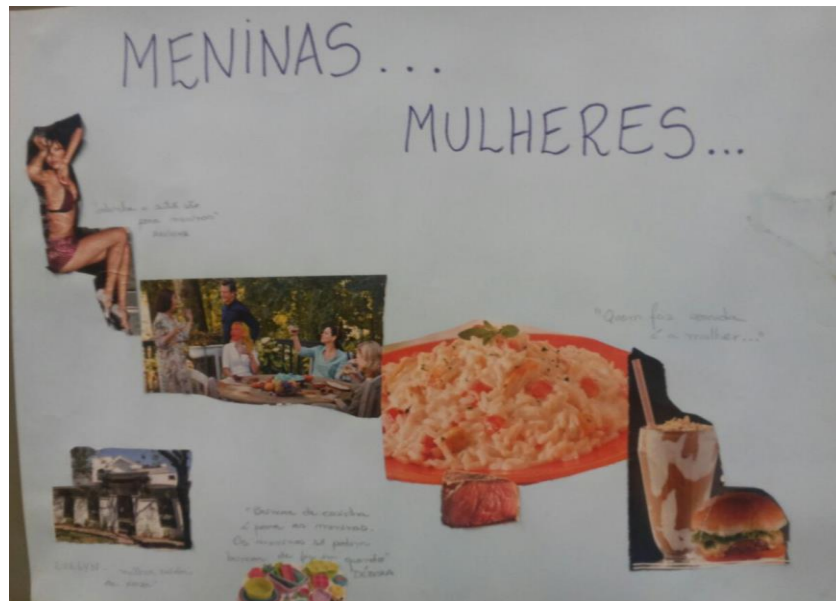
Em relação às ilustrações, a metodologia inicial seria de projetar as gravuras e solicitar que as crianças as descrevessem para as professoras. Entretanto, esse procedimento foi inviabilizado pela ausência de material na escola. Para contornar o problema as professoras optaram pelo seguinte processo: a professora responsável pela intervenção leu a história e a professora colaboradora do projeto descreveu as gravuras.

Com o objetivo de promover o registro sobre a compreensão das relações de gênero a partir das interpretações possibilitadas pela história, foram realizadas oficinas de colagem em que os educandos e educandas, a partir das gravuras escolhidas por eles, discutiram as representações por eles já construídas sobre os papéis masculinos e femininos. Foi possível refletir então, através das imagens escolhidas pelas crianças nas revistas, sobre a leitura que elas possuem acerca de algumas questões: Qual ou quais são os papéis que compreendem como masculino e feminino? Qual ou quais os papéis que estes atribuem a ambos os gêneros?

Nesta primeira atividade da leitura da *Branca de Neve* as crianças tiveram total liberdade para expressar suas ideias, sem nenhum tipo de coerção.

As intervenções foram gravadas para facilitar a análise do Plano de Ação e para possibilitar o desenvolvimento do trabalho e as conclusões. Todo o material produzido foi objeto de análise dessa produção.

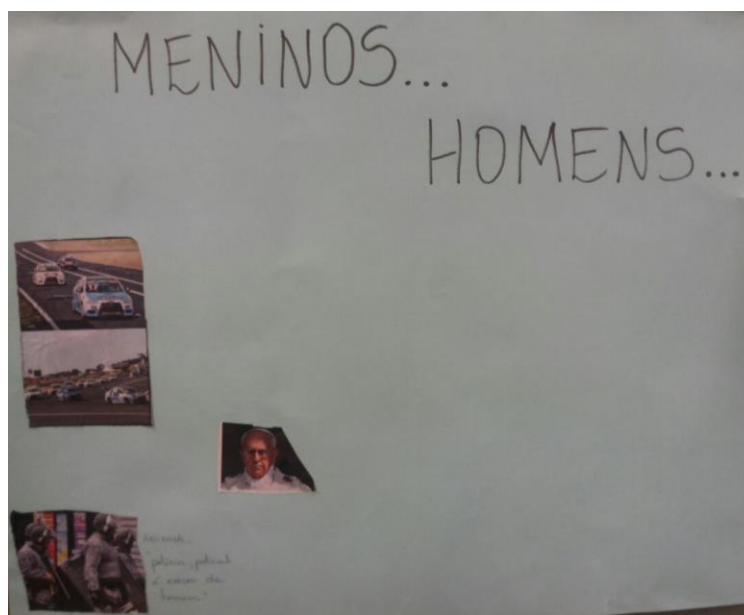
CARTAZ 2: “Meninas, Mulheres”



Fonte: Cartaz produzido apenas pelas meninas da turma.

Observa-se que neste cartaz as educandas que confeccionaram eram apenas meninas. No momento da produção, optaram por desenvolver o trabalho separadas dos meninos. Na construção deste material, apesar das indagações da professora e da oferta de revistas diversificadas, as meninas se detiveram apenas aquilo que consideravam ser do universo feminino. As imagens escolhidas enfatizavam a atividade doméstica como arrumar casa, fazer comida. Além disso, definiram que somente mulheres podem utilizar calcinha, sutiã e baby-doll. É importante pensar que as crianças não conseguiam explicar o porquê de suas escolhas, demonstrando a apropriação do discurso produzido pela família e pela escola.

CARTAZ 3: “Meninos, homens”



Fonte: Cartaz produzido pelos meninos e apenas por uma menina da turma da Mônica

O cartaz número 3 (três) foi confeccionado por meninos e por uma menina. No referido material foram representadas apenas as funções que eles consideravam masculinas. Percebe-se então uma relação de poder, em que, determinadas experiências reconhecidas por excelência na sociedade só podem ser desenvolvidas pelo sexo masculino. O Papa, figura máxima do clero reconhecido pela igreja católica mundialmente, ocupa um lugar de poder em cuja função só pode ser exercida por homens. Ao selecionar esta imagem, a criança parece ter se apropriado desta legitimidade social.

A figura dos policiais alocada no cartaz, de funções consideradas apenas aos homens, remete-nos ao imaginário social de algumas crianças, que demonstram reconhecer o papel de protetor, ou mesmo agressor deste profissional. Mesmo sendo uma profissão exercida por ambos os sexos, aos homens recai a maior representação da ideia de controle, força e autoridade.

A seleção da gravura do carro de corrida sugere a ideia de que a aventura cabe ao homem, pois ele simboliza na sociedade força, agilidade e virilidade. No espaço escolar, este estereótipo pode ser observado durante o recreio, quando os meninos são incentivados a correr, e as meninas ficam reservadas a brincadeiras

consideradas mais delicadas. Ou seja, desde criança aprende-se a esperada delicadeza feminina e a desejada ousadia masculina.

6 LIMITAÇÕES E PERSPECTIVAS

Durante a realização do Plano de Ação foi possível perceber algumas representações sociais produzidas pelas crianças acerca de gênero e raça. E com propósito de apresentar algumas reflexões sobre essas indicações, foram elencadas categorias de análise, que serviram de base para sistematização do trabalho. São elas: a naturalização do trabalho doméstico infantil e feminino; os espaços destinados a meninos e meninas na sociedade com funções determinadas por brincadeiras; e a naturalização dos papéis através dos vestuários considerados femininos e masculinos.

▪ **Naturalização do trabalho doméstico infantil e feminino:**

...se você quiser tomar conta da casa, fazer nossas camas, lavar, costurar, tricotar, fazer tudo limpinho e em ordem, pode ficar morando aqui e nada lhe faltará, disseram os anões. ... Aceito e agradeço de todo o coração, respondeu a menina, e ficou morando com eles". (Trecho retirado da transcrição da leitura do clássico a Branca de Neve - Pesquisadora)

Conforme já exposto, o discurso produzido pela obra normaliza o trabalho infantil. A menina somente terá acesso à moradia se realizar as atividades domésticas, solicitadas pelos sete anões. Ao dialogar com as crianças sobre tal valor, elas parecem concordar com a exigência das funções domésticas feita pelos anões a Branca de Neve. Como pode-se perceber na seguinte fala:

Diálogo 1:

Pesquisadora: quem que deixava tudo prontinho?

Crianças: a Branca de Neve

Professora referência: e o que quê ela deixava prontinho?

(Falas simultâneas)

Crianças: a casa

Criança: comida

Criança: a comida pronta

Criança: limpava a casa toda

Pesquisadora: e vocês acham que era legal isso que ela fazia?

Crianças: era.

[...]Pesquisadora: e ela era adulto ou uma criança?

Crianças: criança

Professora referência: criança, beleza.

Em outros momentos do diálogo foi possível perceber como as funções domésticas também permeiam o cotidiano das crianças. Apesar da faixa etária da turma investigada ser de 6 a 7 anos, muitos relataram já desempenhar atividades domésticas.

Diálogo 2:

Criança: eu ajudo a minha vó a lavar roupa, colocar roupa na máquina, estender a roupa, fazer comida e lavar vasilha.

Pesquisadora: quantos anos que você tem?

Criança: sete

Pesquisadora: sete

Pesquisadora: ah e você tem irmão?

Criança: tenho

Pesquisadora: e quem que ajuda mais, você ou ele?

Criança: eu

Pesquisadora: ele ajuda com alguma coisa, ou não?

Criança: não

Pesquisadora: não, quem ajuda é você?

Criança: ahã!

Pesquisadora: porquê que ele não ajuda?

Criança: por que ele tem preguiça.

O diálogo transcrito abaixo se deu com duas crianças que apresentam contextos familiares diferentes. Em uma casa, quem trabalha fora é o pai e na outra, a mãe. A variação do contexto familiar abre possibilidades para desnaturalização e ressignificação dos papéis reconhecidos como masculino e feminino. Porém, na análise do diálogo ainda se evidencia a concepção de que o trabalho doméstico é feminino. As falas também dão alusão à dupla jornada do trabalho feminino.

Diálogo 3:

Pesquisadora: quem que cuida da casa? Quem que arruma casa, lava e passa?

Outra criança responde ao fundo: mãe e pai

Criança: a mãe

Pesquisadora: você acha que é a mãe?

Criança: ahã

Pesquisadora: e quem é que trabalha fora?

Criança: fora, o pai.

Pesquisadora: e você, quem que cuida da casa? Quem que arruma a casa? (Pergunta para outra criança)

Criança: o pai

Pesquisadora: ah, é o pai? Ah, e quem que cuida da casa, é o pai e quem mais? E a mãe?

Criança: trabalha

[...]

Pesquisadora: ah, e quem que você acha que deve cuidar da casa, homem ou mulher?

Criança: mulher

Pesquisadora: mulher que deve fazer o que?

Criança: arrumar casa, varrer casa.

Pesquisadora: ham? E homem?

Criança: trabalhar

Pesquisadora: trabalhar, então a mulher tem que ficar onde?

Criança: em casa e trabalhar também, só que também arrumar casa.

Pesquisadora: e o homem, ele tem que fazer o que?

Criança: trabalhar

Pesquisadora: ah, ele precisa cuidar da casa ou só trabalhar?

Criança: cuidar também.

Pesquisadora: é, o que quê ele precisa?

Criança: também de cuidar da casa.

Pesquisadora: e o homem ajuda igual à mulher?

Criança: ajuda

Pesquisadora: todos os homens ou não?

Criança: todos os homens

Pesquisadora: então esse papel aqui de cuida da casa é de homem ou mulher?

Criança: de mulher

Pesquisadora: de mulher?

Criança: é

Percebe-se nos relatos acima que são ainda destinadas às mulheres as atividades domésticas e aos homens o maior acesso ao mercado de trabalho. No diálogo 4 a criança relata que quando o carro estraga, está reservado aos homens o dever de consertá-lo. Segundo a aluna, cabe ao pai a responsabilidade de consertar o carro e também ao “homem” que, apesar dela não nomear, entende-se pelo mecânico. Considerando que a maior parte das profissões técnicas em nossa sociedade são ocupadas por homens brancos, não se pode deixar de refletir sobre a desigualdade de raça e gênero que permeia o mercado de trabalho brasileiro.

Diálogo 4

Talita³: meu pai vai lá e leva o carro, meu pai ta tirando carteira. Meu pai vai lá leva o carro da minha tia e conserta com o homem.

Pesquisadora: e tem alguma mulher que conserta o carro?

Talita: não.

Pesquisadora: e quem concerta o carro é só...?

Talita: meu pai e o homem

³ Nome fictício.

Pesquisadora: Ah tá!

O diálogo acima, também contribui para reflexão sobre o preconceito que dificulta a inclusão das mulheres no mercado de trabalho. A fala reforça a ideia de que cabe a mulher ficar em casa, enquanto o marido sai para trabalhar. Mesmo com tantas conquistas as mulheres ainda têm que provar que são capazes de fazer um trabalho equiparável aos homens.

Diálogo 5

Pesquisadora: tá mais eu quero, não gente pêra ai, ela falar. O policial, eu quero saber o seguinte: policial é coisa de homem, de mulher ou dos dois?

Talita: eu acho que é de homem.

Pesquisadora: é isso, você tem que falar o que você acha. E porque que você acha que é de homem?

Talita: porque tem mais pra homem, tem muito mais homem do que mulher.

Pesquisadora: porque que tem mais homens do que mulher, porque que você acha? Oh gente, deixa ela falar, porque que você acha que tem mais homens do que mulher na polícia?

Talita: porque o homem trabalha e a mulher fica em casa.

Pesquisadora: deixa ela falar gente, eu quero escutar a Talita.

Talita: as mulheres ficam em casa pra trabalhar e também cuidar dos filhos, fazer comida e arrumar casa. E fica mais homens de policial.

Pesquisadora: ah os homens trabalham no policia e as mulheres deles ficam em casa?

Talita: ahã

Entende-se que esse preconceito serve como um mecanismo que impede o romper desse quadro desigual. Homens brancos e mulheres brancas têm maior acesso e maior remuneração do que homens negros e mulheres negras no mercado de trabalho externo. As mulheres negras encontram-se em situação de maior exclusão, conforme dados do laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatística das Relações Raciais (LAESER) do Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IE/UFRJ):

GRÁFICO 1: Rendimento real médio habitualmente recebido pela PEA ocupada residente nas seis maiores RMs, Brasil, out/13 – out/14(em R\$, out/14 –INPC)

	2013			2014									
	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out
Homens Brancos	2.900,36	2.936,79	2.928,15	2.925,80	2.989,10	2.989,66	2.941,11	2.964,94	2.872,22	2.862,95	2.891,01	2.907,32	2.962,98
Mulheres Brancas	2.080,00	2.162,49	2.134,33	2.155,74	2.146,04	2.103,90	2.125,24	2.105,34	2.102,96	2.095,26	2.130,04	2.161,90	2.199,84
Brancos	2.514,39	2.573,58	2.556,22	2.566,06	2.598,90	2.580,59	2.561,84	2.562,90	2.510,99	2.502,13	2.536,18	2.557,97	2.603,14
Homens Pretos & Pardos	1.642,95	1.649,82	1.639,85	1.665,01	1.671,67	1.674,60	1.683,46	1.697,45	1.689,17	1.672,07	1.677,51	1.661,88	1.712,73
Mulheres Pretas & Pardas	1.224,84	1.247,19	1.261,46	1.238,76	1.240,96	1.251,71	1.234,06	1.255,73	1.252,88	1.231,10	1.243,34	1.235,24	1.270,09
Pretos & Pardos	1.456,38	1.470,19	1.468,92	1.471,82	1.479,13	1.486,47	1.482,14	1.498,18	1.490,85	1.471,89	1.483,73	1.472,15	1.514,61
PEA Total	2.041,10	2.081,03	2.066,14	2.071,01	2.086,61	2.079,77	2.067,27	2.073,19	2.042,99	2.039,35	2.073,05	2.075,39	2.122,07

Nota: PEA total inclui amarelos, indígenas e cor ignorada.
Fonte: IBGE, microdados PME. Tabulação LAESER (banco de dados Tempo em Curso).

Fonte: <http://www.laeser.ie.ufrj.br/PT/tempo%20em%20curso/TEC%202014-12.pdf>

Este gráfico oferece subsídios para pensar e discutir as desigualdades de gênero e raça ainda existente no Brasil. Os homens brancos e mulheres brancas recebem mais que os homens negros e as mulheres negras. Ao comparar as extremidades do gráfico 1, tem-se as mulheres negras recebendo menos da metade do valor recebido por homens brancos.

GRÁFICO 2: Taxa de desemprego aberto da PEA residente nas seis maiores RMs, Brasil, out./13 – out/14(em % da PEA total).

	2013			2014									
	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out
Homens Brancos	3,5	3,1	2,9	3,3	3,9	3,7	3,7	3,7	3,7	3,9	3,9	3,6	3,4
Mulheres Brancas	4,9	4,4	4,2	4,3	5,3	5,5	5,0	4,9	4,8	4,9	4,9	4,8	4,5
Brancos	4,2	3,7	3,5	3,8	4,5	4,5	4,3	4,2	4,2	4,3	4,4	4,2	3,9
Homens Pretos & Pardos	5,0	4,7	4,2	4,9	4,4	4,1	4,1	4,5	4,3	4,3	4,6	4,5	4,3
Mulheres Pretas & Pardas	7,9	7,1	6,7	7,0	7,5	7,4	7,2	6,9	6,8	7,0	7,1	7,3	7,1
Pretos & Pardos	6,3	5,8	5,3	5,9	5,8	5,6	5,5	5,6	5,5	5,6	5,8	5,8	5,6
PEA Total	5,2	4,6	4,3	4,8	5,1	5,0	4,9	4,9	4,8	4,9	5,0	4,9	4,7

Fonte: <http://www.laeser.ie.ufrj.br/PT/tempo%20em%20curso/TEC%202014-12.pdf>

O gráfico 2 apresenta dados da taxa de desemprego, e mais uma vez fica perceptível a grande disparidade socioeconômica marcada pelo crivo da raça e

do gênero. A taxa de desemprego é maior entre os negros, atingido de modo mais consistente as mulheres negras. Assim, pode se evidenciar o preconceito que dificulta a inserção e progressão econômica das mulheres e dos negros no Brasil.

- **Espaços destinados a meninos e meninas na sociedade com funções determinadas por brincadeiras:**

Diálogo 6:

Pesquisadora: as meninas brincam de quê?

Crianças: boneca

Pesquisadora: porquê as meninas brincam de boneca e os meninos de bola?

Crianças: porque eles gostam mais

Pesquisadora: Ah! Você brinca de...?

Criança: boneca

Pesquisadora: Ah! Você tem vontade de brincar de bola?

Criança: não

Pesquisadora: não, por quê?

Criança: porque eu não gosto

Pesquisadora: por que não gosta?

Criança: porque isso é coisa de homem

Criança: porque isso é coisa de homem

Pesquisadora: quem te ensinou que é coisa de homem?

Criança: meu irmão

Pesquisadora: seu irmão, que quê ele fala? (comentar)

Pesquisadora: ah e se o menino quiser brincar de vasilhinha, porquê que não pode?

Débora: porquê minha mãe não gosta, ela gosta de cada um com os brinquedos de cada uma.

Pesquisadora: qual quê é o brinquedo do menino?

Débora: é... carrinho.

Pesquisadora: e da menina?

Débora: da menina é vasilhinha.

Pesquisadora: ah, a sua mãe deixa você brincar de carrinho?

Débora: não

Pesquisadora: não? Você tem vontade?

Débora: tenho só de vês em quando.

A partir destas falas podemos refletir sobre a separação sexista das brincadeiras. A menina deve brincar de casinha desde cedo, e isso pode servir como um ensaio a função de dona de casa que predominantemente cabe a mulher em nossa sociedade. Ao menino é ofertado o carrinho que simboliza velocidade,

agilidade. Essa diferenciação nos faz refletir sobre o faz de conta como um meio de aprender os papéis sociais de gênero na construção das identidades. A criança relata que pode experimentar outras brincadeiras, no entanto, de forma limitada.

Diálogo 7:

Pesquisadora: E você brinca de que?

Brendon: De Bem 10, de dinossauro...

Pesquisadora: ham, e menina?

Brendon: De boneca

Pesquisadora: menina brinca de Bem 10, de dinossauro, não?

Brendon: não

Pesquisadora: porquê?

Brendon: não sei

Pesquisadora: Você já perguntou pra alguma menina?

Brendon: ahã!

Pesquisadora: ham e o que quê elas falam? Que que elas falam? Que elas não brincam porquê? Hem?

Brendon: Por que elas são meninas, os meninos brincam com coisa de homem e as mulheres de menina.

Pesquisadora: Ah! E os meninos, as meninas brincam. O que quê é coisa de menina?

Brendon: Boneca

Pesquisadora: E que é coisa de menino?

Brendon: Brinquedo de menino

Pesquisadora: Brinquedo de menino. E se o menino quiser brincar Boneca, ele pode?

Brendon: Não

Pesquisadora: Porquê, que ele não pode?

Brendon: Se não ele vira menina.

Pesquisadora: senão ele vira menina? Quem te falou isso?

Brendon: Meu pai

Nos relatos acima citados percebe-se traços de andocentrismo. Os brinquedos considerados masculinos são associados à força, a violência e poder, já os brinquedos femininos são associados a cuidados, delicadeza, preparo estético, e ensaio para o trabalho doméstico e maternidade. O apontamento das crianças demonstra como a sociedade, e a escola como sua reprodutora, pensam as diferenças, reforçando os estereótipos de gênero e desestimulando as ações que fujam à essa regra. Meninos e meninas têm espaço e lugares definidos. Esses exemplos estão relacionados ao essencialismo sexual, que molda as instituições através da ideia de que o sexo é uma força natural que existe antes da vida social. (GAYLIN, 2013).

A fala que se segue, também corrobora para reflexão sobre produção discursiva do androcentrismo, que pode ser compreendido como o masculino simbolizando seu poder sobre a figura feminina. No Clássico analisado, essa situação também se evidencia quando pensamos no papel do caçador que, mesmo não tendo ceifado a vida da menina, foi procurado pela madrasta como uma figura que tinha legitimidade para exercer tal tarefa. Os personagens masculinos figuram força e proteção “caçador/sete anões/príncipe”, os homens da história têm em comum o poder de controle sobre a vida de Branca de Neve.

Diálogo 8

Pesquisadora: ah, mas tem mais mulher ou mais homem sendo policial?

Jeremias: mais homens e mais mulher

Pesquisadora: não mais homens ou mais mulheres?

Jeremias: mais mulher

Pesquisadora: porque que você acha que é mais mulher Jeremias?

Jeremias: porque, é mais agradável

Professora referência: é mais eu não entendi

Pesquisadora: repete

Jeremias: agradável

Professora referência: é mais agradável

Pesquisadora: Ah! A mulher que é policial, ela é mais agradável?

Jeremias: ela não prende a gente

Pesquisadora: a mulher não prende?

Professora referência: só o homem

Pesquisadora: e o que quê a mulher faz?

Jeremias: revista

Professora referência: só revista?

Pesquisadora: só revista, ah! A mulher só revista e o homem?

Jeremias: O homem mata

O educando afirma que homens e mulheres podem exercer a função de policial. No entanto, é importante destacar em sua fala, o momento em que expõe sua preferência pela figura feminina exercendo este papel. É interessante observar que a criança construiu uma opinião crítica de acordo com seu contexto. Ele justifica sua preferência pela policial feminina descrevendo que esta é mais agradável, por não abordar com violência como fazem os policiais masculinos. Este depoimento possibilita a reflexão sobre a representação social da mulher como figura delicada e do homem como figura agressiva.

Este diálogo nos possibilita ainda refletir sobre as representações, que são sociais e construídas por meio das relações cotidianas. Jodelet (2008, p.1) fomenta essa concepção afirmando que as representações nos guiam na maneira de nomear e definir em conjunto os diferentes aspectos de nossa realidade cotidiana, na maneira de interpretá-los, estatuí-los e, se for o caso, de tomar uma posição a respeito e defendê-la. Dessa forma, compreende-se representação social conforme conceitua Moscovici (1961)

É uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (MOSCOVICI 1996, p. 36)

Com a fala seguinte pode se refletir sobre o preconceito decorrente da heteronormatividade. Ou seja, se o menino brincar de boneca, vivenciando a figura materna, ele será denominado “mulhersinha”. Os meninos têm direito de brincar de casinha, desde que representem o papel paterno. Percebe-se aqui a brincadeira como alusão a família nuclear como única possibilidade, o que é reforçado pela escola e seu currículo, quando, por exemplo, constrói ambientes lúdicos que estimulam a heteronormatividade pela separação dos espaços e brinquedos considerados masculinos e femininos.

Diálogo 9:

Isabel: Não

Pesquisadora: Por que quê ele não brinca?

Isabel: Por causa, que ele acha que boneca é só de menina.

Pesquisadora: O que quê ele fala se eles ver o menino brincando de boneca?

Isabel: Ele fala que brincar de boneca é coisa de mulhersinha.

Pesquisadora: É por que quê ele fala que é mulhersinha?

Isabel: Ele não acostumou a brincar disso.

Pesquisadora: Se você vê um menino brincando de boneca, ele é mulhersinha?

Isabel: Não

Pesquisadora: Não? Você tem vontade de brincar de boneca com um menino?

Isabel: Mais ou menos.

Pesquisadora: Porquê?

Isabel: por causa, que também na mamãe filhinha é... tem, pode ter pai, essas coisas, pode ter pai.

Pesquisadora: Ai você tinha vontade de você brincar com o menino, e o menino tinha que ser pai?

Isabel: ahã

Pesquisadora: E o menino poderia ser a mãe?

Isabel: Não

Pesquisadora: Porquê?

Isabel: Por causa, que a mãe é uma mulher.

Pesquisadora: A mãe é uma mulher?

Isabel: ahã

Diálogo 10:

Diana: porque mais ou menos os homens gostam

Pesquisadora: mais ou menos, como que é esse mais ou menos?

Diana: é porque eles gostam um pouco

Pesquisadora: Eles gostam pouco de que Diana?

Diana: de brincar de casinha

Pesquisadora: ah e como é que eles brincam de casinha? Eles fazem comidinha?

Diana: Eles esperam alguém que tá cozinhando fazer a comida.

Pesquisadora: quem que fica cozinhando os meninos ou as meninas?

Diana: as meninas

Pesquisadora: os meninos não cozinham nenhum dia?

Diana: nenhum

Pesquisadora: nenhum?!

O clássico *Branca de Neve* corrobora com a fala dessa criança que diz das regras construídas para determinar as funções de meninos e meninas nas brincadeiras. Na brincadeira, a responsabilidade da culinária é reservada as meninas e os meninos esperam para ser servidos, assim como na história em que Branca de Neve possuía responsabilidades domésticas. A criança pontua que já brincou de casinha, no entanto, deixa claro que a função de cozinhar é da mulher.

Diálogo 11:

Pesquisadora: Barbie, ham! E o que mais que tem?

Dara: só

Pesquisadora: tem vasilhinha, panelinha?

Dara: tem

Pesquisadora: tem? Brinca de vasilhinha pra aprender o que?

Dara: cozinhar

Pesquisadora: aprender a cozinhar? Quem que tem que aprender a cozinhar menina ou menino?

Dara: menina

Pesquisadora: oi

Dara: menina

Pesquisadora: por quê? Menina?

Dara: é

Pesquisadora: porque que menina tem que aprender a cozinhar?

Dara: por que isso é mais coisa de mulher

Pesquisadora: É? E na escola, na escola você brinca de que?

Dara: casinha

Pesquisadora: oi

Dara: casinha

Pesquisadora: você brinca de casinha? Porque que você brinca de casinha?

Dara: é coisa de mulher

A escola investigada possui uma casinha composta por brinquedos como bonecas, vasilhinhas, carrinhos, fogãozinho, dentre outros. Este ambiente, considerado lúdico, corrobora com um currículo colonizador na medida em que subalterna principalmente a mulher negra. É interessante interrogar por que as bonecas que são, em sua maioria brancas, podem ser exploradas apenas pelas meninas? Por que a maior parte da literatura utilizada na escola silencia e inferioriza os negros? Apesar das conquistas alcançadas pelas mulheres e pelos negros no Brasil, ainda cabe a esses, o lugar inferior em referência ao ocupado por homens brancos. Frente a esse desafio percebe-se a necessidade de um currículo emancipatório.

Currículo emancipatório de um povo, de uma classe social, de uma raça, de um gênero, explorados e negados historicamente por outros povos, outra classe social, outro gênero, outra etnia. Currículo comprometido com a construção de uma identidade perdida nos tempos, no perverso processo de dominação. [...] Meu convite é para que complexifiquemos a categoria classe social que, embora diga muito, não diz tudo. Ser trabalhador euro-brasileiro, do sexo masculino, é diferente de ser trabalhadora, afro-brasileira, do sexo feminino. (GARCIA, 2010, p 117).

Os educandos e educandas têm o direito de conhecer, para então reconhecer e valorizar o lugar daqueles que também contribuíram para construção de nossa sociedade, e para isso é preciso construir um currículo para diversidade.

- **Naturalização dos papéis através dos vestuários considerados femininos e masculinos:**

Diálogo 12:

Pesquisadora: a mulher pode ir à praia de biquíni?

Criança: pode

Pesquisadora: e o homem, vai como?

Criança: de sunga

Pesquisadora: a mulher pode ir à praia de sunga?

Criança: não

Pesquisadora: porquê? Porque que ela não pode?

Criança: por que é coisa de homem

Pesquisadora: ah é coisa de homem, quem que falou que é coisa de homem?

Criança: eu não sei

Diálogo 13:

Pesquisadora: Não, sei. Homem não precisa de sutiã e se o homem quiser usar sutiã?

Talita: vai ser problema dele.

Pesquisadora: ham! E aí você acha que tá certo, que tá errado, que não tem problema, o que quê você acha?

Talita: que tá certo, oh, tá errado.

Pesquisadora: porque você acha que tá errado?

Talita: porque usa mais sutiã é mulher, porque mulher que tem peito maior pra tampar.

Pesquisadora: e quem te ensinou isso?

Talita: minha mãe

Pesquisadora: sua mãe, que quê sua mãe fala?

Talita: para Débora de falar no meu ouvido.

Pesquisadora: O Débora, eu não tá achando graça não.

Professora referência: O Débora eu vou te tirar daí, você não tá respeitando o seu colega.

Talita: A mulher usa sutiã porque o peito pesa, e também usa calcinha porque.... Porque homem usa só cueca por baixo da roupa, e mulher usa calcinha e sutiã debaixo da roupa, ou se não usa biquíni.

Pesquisadora: e se o homem quiser usar biquíni?

Talita: eu acho que ele tem que usar ou cueca, ou sunga.

Pesquisadora: A é?! E quem te ensinou isso foi a sua...?

Talita: Mãe

Pesquisadora: E você mora com seu pai?

Talita: ahã!

Pesquisadora: E seu pai fala isso também?

Talita: fala

Pesquisadora: o que quê seu pai fala?

Ambas as falas enquadram-se dentro do contexto da heteronormatividade que normatiza as questões de gênero aprendidas desde a tenra infância. Na maioria das vezes, a criança parece não conseguir inferir a origem destas regras apreendidas como no diálogo 12. No entanto, em outros momentos parecem saber onde aprenderam tais normas, como no registro 13, em que se evidencia a influência da família e de um currículo que se silencia perante estas tensões.

No diálogo 13, a criança parece demonstrar um conflito entre o biológico e cultural influenciando na concepção de gênero. As justificativas dos pais para ensinar um padrão de vestuário pautam-se no biológico e a criança parece ter se apropriado disso.

A sexualidade nas sociedades ocidentais tem sido estruturada dentro de enquadramentos sociais extremamente punitivos, e tem sido sujeita a controles formais e informais rígidos.

Com relação ao corpo feminino associado à feminilidade, a educanda parece evidenciar a necessidade de controle do corpo por meio da expressão “*A mulher usa sutiã porque o peito pesa*”. Nesta frase, parece demonstrar um aspecto punitivo, que obriga a mulher a utilizar o sutiã.

Diálogo 14:

Talita: As meninas joga bola todos os dias, toda quarta-feira, e eles não pode brincar de boneca não? [Tom questionador]]

Pesquisadora: porque que você acha que eles não brincam de boneca Ana?

Talita: Eles têm vergonha, só porque é coisa de menina, mas não é não, é coisa de menino e de menina.

Criança: ri da gente

Professora referência: se não o que Sandro?

Sandro: se não vai rir da gente

Professora referência: quem vai rir de você?

Sandro: alguém

(...)

Pesquisadora: teve gente que falou assim, pode. O homem e mulher podem ser policiais do mesmo jeito. Só que aí na hora falou isso, aí eu fui perguntar assim: quem brinca de boneca? Aí vocês responderam as meninas. Quem brinca de carrinho? São os me...?

Crianças: ninos

Pesquisadora: se os dois podem ser policiais porque que as meninas não podem brincar de carrinho?

Talita: e o menino não pode brincar de boneca?

Pesquisadora: é outra coisa...

Criança: não pode

Pesquisadora: porque o que?

Criança: não pode

Pesquisadora: porque que não pode? Vamos ouvir ele agora

Criança: e porque, menino brinca de...

Pesquisadora: fala alto

Criança: é porque não pode

Pesquisadora: mas quem te ensinou que não pode

Criança: porque se o homem brincar de boneca todo mundo vai rir dele

Pesquisadora: e a menina brincando de carrinho?

Criança: as meninas então vai rir

Pesquisadora: se as meninas brincarem de carrinho o que que vai acontecer?

Criança: elas vão rir

Pesquisadora: quem que vai rir das meninas?

Criança: as outras meninas

Pesquisadora: as outras meninas? Que rir deles?

Talita: E se as outras meninas brincarem também? Ninguém vai rir.

Pesquisadora: é mesmo em Talita e se as outras meninas brincarem?(...) E teve gente que falou assim eu brinco de boneca, mas quem faz a comida são as meninas.

Talita: É realmente, é as meninas que faz comida

Pesquisadora: a realmente é assim, e os meninos? E os meninos não podem cozinhar nenhum dia não?

Criança: pode.

Os trechos acima foram retirados do momento do debate suscitado após a leitura e discussão do livro *Meninas Negras*. Apesar da limitação do tempo concedido pela instituição para realização deste trabalho, nesta discussão as crianças trouxeram elementos significativos, permitindo a reflexão sobre as categorias já analisadas.

Ressaltamos nesse processo o poder de argumentação por parte das crianças. O momento foi favorável à construção de conhecimentos e saberes acerca da cultura Africana e Afro-brasileira, pois além de ler uma obra que valoriza a cultura e a identidade do negro, foi possível agregar outras possibilidades sobre as matrizes africanas na discussão com as crianças, diferentes daquelas que se baseiam no eurocentrismo. Durante esse momento, também foi possível estabelecer um diálogo com o livro *Branca de Neve*, propiciando reflexões sobre raça e gênero. No entanto, percebe-se uma predominância da discussão sobre a categoria de gênero em relação à questão racial.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi refletir sobre a prática docente, tentando construir com as crianças paradigmas diferentes em relação à temática raça-gênero. A professora se dispôs a problematizar o clássico infantil a *Branca de Neve* contrapondo com o livro *Meninas Negras*, buscando também refletir sobre o lugar da literatura infantil no currículo escolar, e seus possíveis impactos no processo de construção das identidades das crianças acerca de gênero e raça.

As estratégias utilizadas pela profissional para desenvolver o Plano de Ação foram contação de histórias, oficinas de gravuras e aulas dialogadas. Tais instrumentos possibilitaram, ao mesmo tempo, a inferência sobre as possíveis concepções construídas pelas crianças no âmbito das relações sociais de gêneros e raça, e a inclusão de elementos que se proponham emancipatórios. Entende-se por elementos emancipatórios aqueles que valorizem as minorias silenciadas, sendo essas, mulheres e negros.

O Plano de Ação se propôs a quebrar esse silêncio por meio da problematização dos mecanismos de naturalização do machismo e do racismo. Com a leitura crítica da obra *Branca de Neve* e as oficinas de gravuras as crianças tiveram a oportunidade de se expressarem através das falas e da construção dos cartazes.

O presente trabalho não tinha como objetivo produzir um impacto imediato na vida das crianças, no entanto, mesmo com a limitação de tempo e recursos, algumas crianças demonstram ter adquirido maior mobilidade no processo da leitura e reflexão dos contextos em que estão inseridas. É importante destacar a experiência da educanda Talita, que no início da intervenção definiu os papéis masculinos e femininos dizendo que os policiais só poderiam ser homens e que o padrão de vestuário íntimo para homens e mulheres não devem ser questionados. Nos depoimentos a discente demonstrou um posicionamento crítico, e entende-se que com os estímulos propiciados pela intervenção a criança parece ter mobilizado sua opinião. No momento do debate coletivo, esta criança apresentou um posicionamento enfático e crítico que questionavam os padrões heteronormativos a exemplo do trecho que se segue: “*As meninas joga bola todos os dias, toda quarta-feira, e eles não pode brincar de boneca não?*”. [Tom questionador]. “[...] Eles tem

vergonha, só porque é coisa de menina, mas não é não, é coisa de menino e de menina”.

Voltando-me para as indagações e objetivos iniciais, que eram compreender o reflexo da produção do clássico infantil no imaginário das crianças, considerando as análises bibliográficas consultadas, pode-se destacar a influência e importância do papel da literatura-infantil na constituição das identidades das crianças. Diante disso, o trabalho desenvolvido teve como proposta realizar uma intervenção crítica com a literatura-infantil em sala de aula, evidenciando a necessidade de um currículo não colonizador, que questione os padrões normativos das escolas. Entende-se que esse currículo deve repensar espaços lúdicos, momentos e organização das brincadeiras, pensando uma escola para diversidade que desenvolva projetos com as famílias para discutir e pensar as representações de gênero e de raça.

Estamos em um contexto em que o currículo escolar já vem sendo questionado. A legislação educacional já se propõe diversa, a exemplo da Lei 10.639/2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB estabelecendo a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira⁴, o desafio que se coloca é a sensibilização e comprometimento da comunidade escolar frente a essas demandas.

Mesmo com os desafios vigentes, esta experiência levou-me a repensar minha prática em prol de um currículo libertador. E com isso, me vejo instigada a continuar buscando subsídios teórico-pedagógicos, na intenção de compartilhar com a comunidade escolar da Escola Municipal Américo Renne Giannett, os aprendizados construídos durante esta experiência de formação continuada. Um dos desafios colocados consiste em construir um diálogo que sensibilize os profissionais da instituição, familiares e/ou responsáveis pelos educandos e educandas, na tentativa de romper concepções sexistas, heteronormativas e racistas. Mesmo sendo esse um objetivo ousado, é possível constatar que práticas pedagógicas cotidianas fazem a diferença.

⁴ O artigo 26 A da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), incluído pela Lei 10.639/03, sofreu alteração de redação dada pela Lei 11.645/08 com a inclusão da história e cultura da população indígena. Todavia, o artigo 79 B, também incluído pela Lei 10.639/03, se manteve inalterado. Isso significa que ambas as alterações continuam válidas e em vigor.

8 BIBLIOGRAFIA

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n. 9475/97 de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao artigo 33 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Diário Oficial da União, de 23 de julho de 1997, seção I.

CARVALHAR, Danielle e PARAISO, Marlucy. **Gênero e relações étnico-raciais no currículo da educação infantil.** Labrys. Estudos Feministas, julho-dez. 2012..pdf

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Trad. Lúcia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais.** In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

GONÇALVES, L. A. O. **Reflexão sobre a particularidade cultural na educação de crianças negras.** In: ROSEMBERG, Fulvia; PINTO, Regina Pahim (org). *Raça Negra e Educação.* São Paulo: Nov/1987, Cadernos de Pesquisa nº 63.

GOVÊA, M.C.S. **O mundo da criança: a construção do infantil na literatura brasileira.** Bragança Paulista: São Francisco, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005

JODELET D. **Representações sociais: um domínio em expansão.** In: Jodelet D, organizadora. *As representações sociais.* Rio de Janeiro (RJ): Ed. UERJ; 2001. p.17-44. Disponível em: <http://portaladm.estacio.br/media/3432753/jodelet-drs-um-dominio-em> Visualizado em 27 de abril de 2015.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **O mundo na caixa: gênero e raça : no Programa Nacional Biblioteca da Escola : 1999/** Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher.- Porto Alegre: UFRGS, 2005.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional de Biblioteca da Escola – 1999.** Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LIMA, Heloisa P. **Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil** In. MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola.* Brasília, MEC, 1999, p. 101-116.

Louro Guacira. 1995. «**Gênero, história e educação: construção e desconstrução**». *Educação e Realidade*, Porto Alegre, V.20, no 2 (jul./dez.), p. 101-32.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ Uma perspectiva pós-estruturalista / : Vozes, 1997.

MEYER, Dagmar. 2002. **Das (im)possibilidades de se ver como Anjo**. V. 1, p. 51-70. In: Gomes, Nilma Gomes; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (Orgs.). Experiências étnicoculturais para a formação de Professores. Belo Horizonte: Autêntica

MUNANGA, K. **Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional de Relações Raciais e Educação. PENESB-RJ, 05 nov. 2003.p. 27. In: COSTA, D.M., OSÓRIO, A.B. & SILVA, A. de O.Gênero e Raça no Orçamento Municipal: um guia para fazer a diferença, vol 1. Orientações Básicas. IBAM/DES, Rio de Janeiro, 2006.

PERRENOUD, Ph. (1995). **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto : Porto Editora (trad. em português de *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF, 1994).

PIRES, S. M. F. (2009). **Histórias de amor para sempre, histórias de amor para nunca mais...: o amor romântico na literatura infantil**. - Porto Alegre, 176 f. Tese do doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.

RAMOS, Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n.1, jan./jun. 2003. p. 125-146.

RUBIN, Gayle. **Pensando o Sexo: Notas para uma Teoria Radical das Políticas da Sexualidade**. Disponível em: <http://www.miJeremiasgrossi.cfh.prof.ufsc.br/pdf/gaylerubin.pdf>. Visualizado em 12 de agosto de 2013.

SCOTT, J.W. (1990). **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, n. 16, vol. 2, jul.-dez. Porto Alegre

SCOTT, J.W. (1994). **Prefácio a Gender and the politics of History**. Cadernos Paga, n. 3. Campinas.

SILVA, P. **Relações raciais em livros didáticos em língua portuguesa**. São Paulo, 2005(Doutorado)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SILVA, Paulo. V. B.; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: **lugares de pretos e brancos na mídia**. In.: VAN DIJK, T. Racismo e Discurso na América Latina. São Paulo: Contexto, 2008.