

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT
Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMG
Centro de Apoio à Educação a Distância
Curso de Especialização Gênero e Diversidade na Escola

GÊNERO E LITERATURA – UMA INTERLOCUÇÃO POSSÍVEL

Tânia Maria da Silva

Belo Horizonte 2016

Tânia Maria da Silva

GÊNERO E LITERATURA – UMA INTERLOCUÇÃO POSSÍVEL

Monografia apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFMG como conclusão do Curso Gênero e Diversidade na escola.

Orientadora: Ilana Mountian

Tutor: Thiago Coacci

Belo Horizonte

2016

Tânia Maria da Silva

GÊNERO E LITERATURA – UMA INTERLOCUÇÃO POSSÍVEL

Monografia apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFMG como conclusão do Curso Gênero e Diversidade na escola.

Ilana Mountian (Orientadora)

Alberto Mesaque

Douglas Tomácio

Belo Horizonte, 05 de março de 2016

... as imagens têxteis nunca se impõem sobre a superfície da tela: seus desenhos sempre emergem de uma matriz ativa, implícita numa rede que as torna inerentes aos processos que as produzem. (*PLATÃO apud BIGLIA; MARTÍN, 2007, p.16 – tradução nossa*)¹

¹ ...las imágenes textiles nunca se imponen sobre la superficie de la tela: sus diseños siempre emergen de una matriz activa, implícita en una red que las hace inmanentes a los procesos de los que emergen. (*PLATÃO apud BIGLIA; MARTÍN, 2007, p.16*)

RESUMO

Este trabalho analisou as representações de gênero nos livros do Kit Literário 2015 entregue aos estudantes do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte, visando avaliar a adequação dessas obras literárias para o debate sobre a diversidade de gênero em sala de aula, já que a Literatura, assim como outros discursos sociais, produz representação. Para tal, refleti sobre nosso contexto social que propicia a persistência da desigualdade de gênero. Fiz um panorama dos estudos feministas que possibilitaram uma compreensão de como as relações de gênero são produzidas e reproduzidas assim como as possibilidades de desconstruções. Apresentei a instituição escolar enquanto produtora e reprodutora de estereótipos de gênero, mas também um local de transformação social e a Literatura que apesar de reproduzir estereótipos de gênero, pode ser recurso de intervenção pedagógica contribuindo para a superação das relações desiguais.

Palavras-chave: Gênero e Literatura, Kit Literário 2015.

RESUMEN

Este estudio analiza las representaciones de género en los libros de Kit literaria 2015 entregado a los estudiantes de 4º a 6º grado de primaria de la Red Municipal de Belo Horizonte, para evaluar la adecuación de estas obras literarias al debate sobre la diversidad de género en el aula, desde la literatura, así como otro discurso social produce la representación. Para ello, hemos reflexionado sobre nuestro contexto social que proporciona la persistencia de la desigualdad de género. Hice una visión general de los estudios feministas que permitió una comprensión de cómo se producen las relaciones de género y se reproduce, así como las posibilidades de desconstrucciones. Presenté la institución educativa como productora y reproductora de los estereotipos de género, sino también un lugar de cambio social y la literatura que, a pesar de reproducir los estereotipos de género, puede ser un recurso de intervención educativa que contribuye a superar las relaciones desiguales.

Palabras clave: Género y Literatura, Kit Literário 2015.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 METODOLOGIA	10
3 REVISÃO DA LITERATURA	13
3.1. Desigualdade de gênero	13
3.2. Gênero.....	15
3.3. Escola.....	22
3.4. Literatura.....	25
4. ANÁLISE.....	29
4.1 Constituição familiar e casamento	34
4.2. Trabalho	37
4.3 Cuidar	39
4.4 Atitudes e expressão de sentimentos	42
4.4. Referencial de beleza.....	45
5 CONCLUSÃO	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	52

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade que seleciona, classifica e hierarquiza determinadas características e comportamentos transformando, por meio desse processo, diferenças em desigualdades. Dessa forma são naturalizadas e perpetuadas as desigualdades de raça, sexualidade, classe social, gênero, entre outras. Escolhi, para este trabalho, aprofundar a reflexão nas desigualdades de gênero.

Até o momento de ingresso no Curso de Especialização Gênero e Diversidade na Escola (UFMG/2015), a temática gênero, apesar de gerar questionamentos pessoais, ainda não havia influenciado minha prática pedagógica enquanto professora das séries iniciais. Comecei a perceber que a escola, meu ambiente de trabalho, é uma instituição que atua no processo de produção e reprodução das desigualdades. No entanto, se as diferenças são produzidas e reproduzidas, podem, também, ser desconstruídas pelo mesmo processo que as (re)produz. A partir daí indaguei-me sobre as possibilidades de desenvolver um trabalho, com estudantes do Ensino Fundamental, que problematize as relações de gênero. Um trabalho que questione os processos que produzem as desigualdades de gênero e geram opressão; que tire da invisibilidade os diversos estereótipos produzidos e reproduzidos em nossa sociedade e que desestabilize as naturalizações que ao longo da história, os cristalizam como verdades absolutas, existentes desde que o mundo é mundo.

Pensando nos diversos recursos didáticos disponíveis, tentei demonstrar que a Literatura é eficaz como uma forma de intervenção. Por essa razão, nesta pesquisa, procurei avaliar a adequação das obras literárias em prosa, do Kit Literário 2015 da Prefeitura de Belo Horizonte, referente ao 2º ciclo, 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental, público com o qual trabalho, para o debate sobre gênero em sala de aula.

Escolhi os livros do Kit Literário, por representarem uma amostra da literatura que está sendo produzida e oferecida às nossas crianças, visto que são distribuídos anualmente aos estudantes das escolas públicas do Município de Belo Horizonte. Esses livros, de editoras, autoras e autores diversos, são selecionados por uma equipe da Secretaria de Educação de Belo Horizonte, ficando a critério da

professora ou professor, a metodologia de trabalho. De acordo com a Portaria da Secretaria de Educação, nº 316/2013 (BELO HORIZONTE, 2013), que publiciza os critérios de seleção do kit 2015.

Não serão selecionadas obras que apresentem didatismos, moralismos, preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem. Na composição dos acervos, serão considerados, além da diversidade temática, os diferentes contextos socioeconômicos, culturais, ambientais e históricos que constituem a sociedade brasileira.

Pretendi demonstrar que enquanto tecnologias sociais, as obras literárias, mesmo com uma seleção rigorosa como a citada acima, carregam as disputas de poder em nossa sociedade: os discursos vigentes carregados de estereótipos assim como os discursos que trazem ruptura. E que os discursos podem ser problematizados tirando seu caráter de naturalização. Para isso, procurei:

- Analisar e problematizar como as representações das identidades de gênero, naturalizações e/ou rupturas de estereótipos se apresentam nos textos e/ou imagens dessas obras literárias.
- Descrever possibilidades de intervenção com estudantes do Ensino Fundamental a partir das obras literárias citadas.
- Contribuir para a utilização da literatura como material didático por excelência para incentivar uma visão de mundo mais ampla e menos sexista.

Nesse intuito, o trabalho organiza-se da seguinte maneira: após a introdução, apresento a metodologia utilizada, da seleção do material à forma de análise, justificando a escolha teórica – análise de discurso foucaultiana.

O capítulo 3 é dedicado à Revisão da Literatura e está subdividido em seções. Na seção 3.1, Desigualdade nas Relações de Gênero, parto do contexto atual de desigualdades para argumentar a necessidade de mudança nas relações de gênero, pois o modo como estão estruturadas, geram e legitimam discriminação, desigualdade e violência.

Na seção 3.2, Gênero, faço um panorama das discussões do movimento feminista, movimento este que problematizou a sistemática violência contra as mulheres e as naturalizações das relações de gênero, criando outros discursos e mudanças sociais. Neste capítulo, busco as concepções teóricas que orientarão minha análise.

Na seção 3.3, Escola, teço algumas reflexões sobre a escola, uma das instituições sociais que reproduz e produz desigualdades de gênero, mas que também pode ser o local onde as mesmas são reconstruídas e ressignificadas.

Na seção 3.4, Literatura, apresento a Literatura como uma das tecnologias sociais que além de reproduzir estereótipos de gênero, pode ser recurso de intervenção pedagógica contribuindo para a superação das relações desiguais à medida que oferece às crianças diferentes identificações e possibilita questionamentos de estereótipos explícitos e implícitos, desestabilizando as naturalizações.

Por fim, no capítulo 4, desenvolvo a análise das obras do Kit Literário 2015 apontando algumas possibilidades de intervenção. Apresento inicialmente um panorama das obras. Em seguida, analiso as representações de gênero através das seções:

- 4.1. Constituição familiar e casamento;
- 4.2. Trabalho doméstico e trabalho remunerado;
- 4.3. Ações relacionadas ao cuidar;
- 4.4. Atitudes de valentia, astúcia coragem e expressão de sentimentos;
- 4.5 Referencial de beleza.

2 METODOLOGIA

Por ser uma pesquisa qualitativa, minha preocupação central foi aprofundar a compreensão da realidade social utilizando-me de dados não-métricos (GERHARDT & SILVEIRA, 2009). A metodologia utilizada foi a análise de discurso na perspectiva teórica de Foucault que busca olhar para as relações de poder, identificando discursos hegemônicos produzidos e reproduzidos discursivamente (MOUNTIAN, 2014). Essa escolha se deu, pensando no meu objeto de análise, os livros literários, pois como afirma Silveira *et al.*,

os artefatos, dentre eles os livros, desempenham um importante papel. Seus ensinamentos se materializam nas palavras ditas, nos modos de dizê-las, nos cenários e nas cores, nas imagens, nos silêncios e nas omissões, que, de forma relacional, vão instituindo as significações mais ou menos estáveis, dentro dos jogos de poder que se exercitam nas diversas instâncias sociais. (SILVEIRA *et.al.*, 2012, p. 43)

Para Foucault, o discurso (que não significa apenas fala) produz significado e nessa produção há que se considerar a relação de poder. Poder enquanto processo não apenas relacionado à dominação, poder entendido como produtivo das relações sociais (MOUNTIAN, 2014).

Sendo assim, procurei identificar, nos livros literários, os discursos hegemônicos acerca das relações de gênero e como esses operam produzindo e reproduzindo significados junto às estruturas sociais.

Já que os discursos estão sempre em transformação, são localizados historicamente e “não simplesmente descrevem o mundo social, mas o categorizam, trazem o fenômeno à visão” (PARKER, *apud* MOUNTIAN, 2014, p.177) busquei apontar possibilidades de desconstrução discursiva. Ou seja, se é na “reiteração, na repetição de determinados discursos que sua produção se dá” (AHMED *apud* MOUNTIAN, 2014, p. 178), procurei analisar “o que está no texto, o que é silenciado, contradições, regularidades, diferenças, repetições, regras, categorias” (FOUCAULT *apud* MOUNTIAN, 2014, p.179) no intuito de alterar a cadeia de repetição discursiva.

O modelo de Chouliaraki e Fairclough (1999) também perpassou o meu trabalho, identifiquei um problema social, a desigualdade de gênero; identifiquei um dos obstáculos para resolução do problema via análise, a reprodução de

estereótipos de gênero nos livros literários; considerei a rede de práticas como um problema, no caso a escola; identifiquei, no capítulo da análise, possíveis maneiras de superar os obstáculos. Por fim, na conclusão, refleti criticamente sobre a análise.

Ciente de que a construção de conhecimento não é neutra, parte de uma concepção de mundo específica, inicialmente busquei em livros e artigos, a produção de pesquisadoras e pesquisadores que serviram para que eu construísse meu referencial teórico.

Paralelamente, fiz uma primeira leitura dos vinte livros do Kit Literário 2015, referentes ao 2º ciclo do Ensino Fundamental, divulgados no Comunicado da Secretaria Municipal de Educação (BELO HORIZONTE, 2014).

Pensando na necessidade de diminuir o universo de livros, tendo em vista as possibilidades de análise dentro de um curto espaço de tempo, fiz meu primeiro recorte, excluí os livros dos seguintes gêneros: poemas, histórias em quadrinho, linguagem teatral e visual (sem texto escrito). Dessa forma, optando pela análise dos contos, gênero de maior representatividade, meu universo de livros foi reduzido de vinte para quinze.

Elaborei o quadro 1, com o resumo das histórias, no intuito de apresentar as temáticas centrais e justificar minha análise inicial.

Em seguida, sem a pretensão do rigor de uma análise quantitativa, categorizei temáticas que representam naturalizações ou rupturas de estereótipos de gênero no intuito de organizar as possibilidades de análise. Organizei-as nos quadros 2, 3 e 4.

O total de sete categorias emergiram ora numa primeira leitura, ora através da releitura das obras e da análise sobre as questões de gênero presentes explícita ou implicitamente, nos textos e/ou ilustrações. O referencial teórico foi fundamental pois as discussões apresentadas por diferentes teóricos e teóricas orientaram meu olhar.

As categorias: constituição familiar; casamento; ações relacionadas ao cuidar; referencial de beleza; trabalho doméstico e trabalho remunerado foram percebidas mais claramente através de referências explícitas nos textos e ilustrações, assim como inferência das omissões.

Já a categoria atitudes de valentia, astúcia, coragem e a categoria expressão de sentimentos foram identificadas de duas maneiras. Em alguns livros, através da análise do enredo em que tais atitudes ou sentimentos perpassavam toda a história; por exemplo, uma menina, ao sair pelo mundo voando através das asas de passarinho categorizei como corajosa essa atitude. Em outras obras, considerei a

narração de um acontecimento pontual ou até mesmo a representação do sentimento ou atitude em apenas uma ilustração.

Finalmente, tendo uma visão geral dos livros e maior propriedade da discussão teórica, parti para a escrita do capítulo final. Iniciei com um panorama geral, para, em seguida, apresentar as categorias uma a uma. Para tal, subdividi esse capítulo em seções. Nessas seções apresento uma visão geral de como a categoria em destaque aparece no universo das obras analisadas e através de trechos dos livros e ilustrações relevantes teço minha análise.

3 REVISÃO DA LITERATURA

3.1. Desigualdade de gênero

Os meios de comunicação divulgam inúmeros casos de violência física contra mulheres, tendo geralmente como desfecho o feminicídio. Essas notícias têm um potencial de comoção popular e talvez por isso são tão alardeadas. Enquanto esses casos aparecem nos meios de comunicação, personificando a violência e tirando dela seu caráter social, muitos outros casos de desigualdade de gênero ficam na invisibilidade. Em relação a isto, o coletivo Unides i Enemigues del Patriarcat, citado por Biglia e Martín (2007), traz um desabafo

Estamos fartas de que as notícias [sobre a violência de gênero] só vêm à tona quando podem ser difundidas com uma dose elevada de morbidez: pessoas acidentadas, imagens sangrentas... Estamos fartas de que os únicos maus tratos reconhecidos são os espetaculares, os que são atribuídos aos loucos, criminosos² (UNIDES I ENEMIGUES DEL PATRIARCAT *apud* BIGLIA e MARTÍN, 2007, p. 06 – tradução nossa).

Não tenho como objeto de estudo os atos violentos contra mulheres, nem o comportamento dos meios de comunicação e/ou da população em geral frente a essa realidade. Iniciei com esta reflexão no intuito de mostrar que apesar dos avanços das mulheres no mundo dos direitos - ao trabalho, ao corpo, à sexualidade, como argumenta Beleli (2010), ainda vivemos situações de desigualdade de gênero e enquanto negamos sua existência, reconhecendo somente sua face mais sangrenta, a perpetuamos (BIGLIA, 2007).

Segundo Biglia e Martin (2007), vivemos em um sistema que se baseia na manutenção das hierarquias de gênero. Através de processos de naturalização e padronização, criam-se hierarquias que perpetuam e legitimam desigualdades de poder e de direito, seja em relação à construção da identidade dos corpos e da sexualidade, seja em relação ao lugar da mulher na História, nos meios de comunicação, na educação e no poder.

²Estamos hartas de que [las] noticias [sobre las violencias de género] salgan a relucir sólo cuando pueden ser difundidas con una alta dosis de morbosidad: particulares escabrosos, imágenes sangrientas... Estamos hartas de que los únicos maltratos reconocidos sean los espectaculares, los que se atribuyen a cabezas locas, a personalidades delincuentes (BIGLIA e MARTÍN 2007, p.06)

Nesse sentido, Balieiro e Risk (2014) apresentam alguns exemplos. O número de mulheres vítimas de violência doméstica no Brasil é alarmante. Nas relações privadas, tempo dedicado a tarefas de casa e cuidado dos filhos, as condições ainda não são igualitárias; considerando as tarefas domésticas e o trabalho remunerado a carga horária total de trabalho da mulher é maior que dos homens. A mulher ainda é tida como propriedade masculina com efeitos na falta de autonomia legítima em relação ao seu corpo: padrão corporal, formas de vestir ou de se relacionar. As relações de poder ainda submetem as mulheres à dependência e comando dos homens.

Biglia (2007) também exemplifica alguns mitos e estereótipos, direcionados às pessoas que são identificadas como mulheres, que mantém as desigualdades de gênero. Dessa forma, desconstrói a naturalização, a imutabilidade, ao indicar sua construção histórica. A sociedade baseada em núcleos familiares construiu a ideia da mulher enquanto propriedade, objeto de troca, cabendo aos homens inclusive o direito a “lavar sua honra” tirando a vida de “suas” mulheres. A crença da “metade da laranja”, da necessidade de constituir uma família, justifica a renúncia de desejos e a necessidade de suportar sacrifícios em nome dos filhos e da família. A maternidade como norma possibilitou a naturalização de habilidades relacionadas ao cuidado e ao trabalho doméstico. Com poucas possibilidades de inserção no mercado de trabalho e salários desiguais, gerou-se a dependência que as deixa suscetíveis a excessos de violência. Da mulher controla-se o corpo, adorado devido ao seu caráter de fertilidade e/ou visto como objeto de adorno e publicidade segundo os desejos masculinos resultando em relações corporais complicadas, por exemplo, problemas alimentares, excesso de plásticas. As mulheres também são culpabilizadas, quando deveriam ser vistas como vítimas, por exemplo, em caso de estupro existe, ainda, o mito da provocação feminina. Às mulheres também existe a negação de atos violentos, devem ser frágeis. Todos esses exemplos citados estão presentes regulando as relações de gênero e reforçando a ordem social que é desigual.

Assim como existem políticas e discursos institucionais que mantém as hierarquias de gênero legitimando discriminações e violência; existe a possibilidade de novas construções. “Ações isoladas ou coletivas, dirigidas contra a opressão das mulheres, podem ser observadas em muitos e diversos momentos da História” (LOURO, 2003, p.14) por diversos atores sociais. Como movimento social

organizado temos o movimento feminista que “luta pela igualdade de direitos de homens e mulheres no domínio público (política, mercado de trabalho) e privado (relações domésticas, conjugais e familiares)” (BALIEIRO; RISK, 2014, p.186).

No próximo capítulo apresento um breve panorama das discussões suscitadas por este movimento, buscando entender as transformações na conceituação teórica de gênero e a influência desses discursos nas relações sociais.

3.2. Gênero

Falar de transformação nas relações de gênero, de certa maneira, é falar sobre as transformações do movimento feminista, movimento este, que ao lutar pela superação das desigualdades vivenciadas pelas mulheres, por meio de diferentes pautas, conforme o momento histórico e evolução teórica, influenciou e continua influenciando transformações sociais, colocou e coloca em questão valores culturais.

Inicialmente apresentarei de forma bem sucinta alguns dados relacionados às três ondas do movimento feminista para depois apresentar um recorte da contribuição teórica de algumas autoras e autores, sem a pretensão de dar conta da globalidade desse tema pois, como sintetiza Ribeiro (2014, p.03), “não existe apenas um enfoque feminista, há diversidade quanto às posições ideológicas, abordagens e perspectivas adotadas, assim como há grupos diversos, com posturas e ações diferentes”.

Na primeira onda do movimento feminista a luta era por direitos civis iguais entre homens e mulheres. Destaco o Sufragismo, movimento organizado, ligado ao interesse das mulheres brancas de classe média, que teve como objetivo imediato o direito ao voto “acrescidos de reivindicações ligadas à organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões” (LOURO, 2003, p.14/15).

Nessa época, os estudos focaram-se nas qualidades ou características dos sujeitos (SAAVEDRA; NOGUEIRA, 2006). As teorias eram de base biológica, obtidas por estudos psicométricos que comparavam homens e mulheres, com foco no cognitivo e fisiológico ou na personalidade. Os estudos sustentaram e disseminaram a concepção da inferioridade intelectual da mulher e de capacidades diferentes, por exemplo, homens seriam independentes, agressivos, autoconfiantes, com

capacidade de tomar decisões e mulheres dependentes, subjetivas, passivas, ilógicas. Dessa forma, as diferenças entre homens e mulheres

consideradas estáveis, universais, situam-se no indivíduo e remetem a mulher para uma posição de inferioridade. [...] a psicologia serviu então para “reforçar papéis sexuais normativos para mulheres e justificar práticas opressivas” (WILKINSON, 1997, p.253) baseando-se em explicações individualistas, que minimizavam os contextos sociais e políticos. (SAAVERA; NOGUEIRA, 2006, p.117)

Já na segunda onda, que se inicia no final da década de 1960, “o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, volta-se para construções propriamente teóricas” (LOURO, 2003, p.15). Saavedra e Nogueira (2006), citando Collin apresentam os efeitos dessa nova fase, os estudos acerca das mulheres, que ao

introduzir questões feministas, no seio da academia científica, implicou desafiar de forma radical quer o conhecimento que se produzia quer o conhecimento que se disseminava. Por isso se pode afirmar que o feminismo do século XX, para além dos efeitos políticos e sociais, teve efeitos ao nível do conhecimento. (COLLIN *apud* SAAVERA; NOGUEIRA, 2006, p.117),

Questiona-se, nessa fase, as deficiências, lacunas, falsificações e generalizações abusivas das investigações psicométricas anteriores e desloca-se o foco do biológico, dando ênfase à socialização como origem do desenvolvimento de características diferentes de mulheres e homens. Nessa época, na tentativa de separar o sexo biológico do social, a distinção entre “sexo” e “gênero” é sugerida e desenvolvida. Todavia, mantém-se o foco de análise no indivíduo, universal, não há problematização da origem, do porquê da opressão. (SAAVERA; NOGUEIRA, 2006).
Dessa forma,

a força cultural do essencialismo acabou por manter a distinção e as “diferenças sexuais” deram lugar às “diferenças de gênero”. Estas novas diferenças são iguais às antigas, mas “vestidas” de outro modo, pois continuam a ser intrínseca aos indivíduos, socialmente descontextualizadas e rapidamente biologizadas. (SAAVEDRA; NOGUEIRA, 2006, p.119)

Paradoxalmente, ao defender a igualdade entre homens e mulheres, as teorias essencialistas sejam de base biológica ou as que defendiam a ideia de que o gênero não é inato, mas resultante da socialização, acabaram por justificar a existência das desigualdades.

Já na 3ª onda do feminismo, fortemente influenciada pelo construcionismo social, conforme nos apresenta Nogueira (2001), a discussão volta-se para o sistema que produz tais desigualdades. Desloca-se o foco do indivíduo para o contexto em que se estabelecem as relações sociais. Feminilidade e masculinidade são assim compreendidos como produto e processo, das práticas sociais e eficazes na manutenção da ordem e do poder. Questiona-se o binarismo homem *versus* mulher, pois

quando afirmamos que as identidades de gênero e as identidades sexuais se constroem em relação, queremos significar algo distinto e mais complexo do que uma oposição entre dois polos; pretendemos dizer que as várias formas de sexualidade e de gênero são *interdependentes*, ou seja, afetam umas às outras. (LOURO, 2003, p.49)

Questiona-se também a matriz heteronormativa, ou seja, as relações de coerência e continuidade entre sexo anatômico, gênero, prática sexual e desejo, que coloca na esfera da abjeção as identidades que desestabilizam esta matriz. Assim como o caráter excludente dos universalismos, que colocam todas as mulheres em uma mesma categoria como se as desigualdades atingissem a todas elas de forma igual. Nesse sentido, as opressões

atingem as mulheres de modos diferentes, seria necessário discutir gênero com recorte de classe e raça, levar em conta as especificidades das mulheres. Por exemplo, trabalhar fora sem a autorização do marido, jamais foi uma reivindicação das mulheres negras/pobres, assim como a universalização da categoria mulheres tendo em vista a representação política, foi feita tendo como base a mulher branca, de classe média. (RIBEIRO, 2014, p.04)

Apesar da mudança no foco de análise trazida pela terceira onda do Movimento Feminista, as concepções essencialistas, embora já refutadas no ambiente acadêmico, estão internalizadas nos diversos setores sociais: família, escola, mídia, igreja, entre outros. Estão tão naturalizadas que o nosso olhar já está condicionado a reconhecer aquilo que é esperável e legítimo e o que é ilegítimo nas diversas condutas. Os estereótipos do que é legitimamente masculino e feminino já estão postos e há estranheza e preocupação com aqueles que representam o oposto. Família, religião, escola, ambiente de trabalho, mídias sociais, enfim, todos os espaços de sociabilidade, através das práticas discursivas, expressas por palavras ou por imagens, reforçam quais são os atributos desejáveis de feminilidade

e masculinidade. Esse tipo de pensamento mantém as desigualdades pois

ao aceitar que as mulheres têm características inerentes e identidades objetivas consistentes e predizivelmente diferentes das masculinas, e que elas geram definitivamente necessidades e interesses femininos, os historiadores deixam implícito que a diferença sexual é um fenômeno natural e não social. [...] É típico das visões sobre o que constitui a experiência masculina e feminina o apelo a ou a incorporação de definições normativas existentes. A história das mulheres escrita dessa perspectiva, e a política que ela engendra, termina por endossar as ideias de uma diferença sexual inalterável, que são usadas para justificar a discriminação. (SCOTT, 1994, p.15,16)

Citando Beleli “gênero é uma marca de diferenciação social que incide em quaisquer relações – afetivas, de trabalho, na rua, no lazer – de forma que não pode ser ignorada.” (BELELI, 2010, p.46). É um marcador de diferenças entre os comportamentos de meninos e meninas; dos modelos aos quais eles e elas devem se identificar para serem mais femininas ou masculinos; das diferentes atribuições de valor a cada componente do binarismo; das relações de poder que determinam comportamentos de valorização/dominação e das formas de disciplinar aquelas e aqueles que não se identificam com o modelo proposto.

É importante pensarmos sobre a produção das relações de gênero uma vez que

a inscrição no gênero é uma das primeiras variáveis identitárias na qual os sujeitos são declinados [...] a partir das relações de gênero duas identidades sociais diferentes são construídas e compreendidas como mutuamente excludentes: homem e mulher (ALÓS, 2011, p.5).

Não só na infância, mas durante toda a vida as pessoas estão expostas a situações perpassadas pelo gênero. Desde antes do nascimento, a pessoa já está sendo generificada, inscrita no sistema sexo/gênero através das expectativas criadas por seus pais atribuídas ao feminino/masculino.

O “sistema sexo-gênero tem organizado a sociedade em torno de dois e apenas dois gêneros, uma divisão do trabalho por sexos que sempre inclui a maternação das mulheres e o casamento heterossexual”. (CHODOROW *apud* ALÓS, 2011, p. 05) A sociedade organiza-se por meio de uma matriz heteronormativa onde o normal, legível e inteligível, é aquele sujeito que mantém relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual, e desejo (ALÓS, 2011).

Dentro dessa lógica heteronormativa, gênero estaria relacionado ao sexo biológico, ou seja, as constantes da natureza seriam responsáveis pelas constantes sociais; mulheres, nomeadas assim devido à anatomia, são do gênero feminino e possuem determinados traços comportamentais. Homens nomeados assim devido à anatomia, são do gênero masculino, com traços comportamentais que diferem do feminino. Fora dos gêneros masculino/feminino, neste modo de pensar, não há humanidade possível. Trata-se, como diz Alós (2011), da ficção fundacional de base biológica a partir da qual se constrói o significado do que se entende como “humano”.

As formas de ser e viver o masculino e feminino são construídas, reafirmadas, legitimadas nas interações do dia a dia, criando a ideia de que são imutáveis. Os constrangimentos sociais, a hierarquia social e as relações sociais de poder é que limitam a ação dos indivíduos. Homens e mulheres, são mais similares nos traços e competências do que diferentes e, “apesar de mulheres e homens poderem ter as mesmas competências, o fato de enfrentarem diferentes circunstâncias, constrangimentos e expectativas leva-os, frequentemente, a tomar decisões distintas” (Nogueira, 2001, p. 148).

Essas reflexões me levaram à seguinte definição de gênero “gênero é a organização social da diferença sexual” (SCOTT, 1994, p.12,13), ou seja,

gênero significa o saber a respeito das diferenças sexuais. [...] O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. (SCOTT, 1994. p.12,13)

Para Scott (1994), “saber” é a compreensão produzida pela cultura e pela sociedade e esse saber não diz respeito apenas a ideias, mas à práticas cotidianas, rituais, instituições; esse saber varia com o tempo; esse saber nasce da disputa de poder onde as relações de dominação e de subordinação são construídas e esse saber ordena o mundo, não é a causa da organização, não a antecede mas é inseparável. Ela combate a naturalização biológica e enfoca a construção sociocultural ao dizer que os significados produzidos a respeito das diferenças sexuais,

variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo, incluídos aí os órgãos reprodutivos femininos, determina

univocamente como a divisão social será definida. [...] A diferença sexual não é, portanto, a causa original da qual a organização social possa ser derivada em última instância – mas sim uma organização social variada que deve ser, ela própria, explicada. (SCOTT, 1994, p.12,13)

Beleli (2010) compartilha desse pensamento ao dizer que

se gênero é uma categoria de diferenciação universal, estudos realizados em outras culturas apontam que não há um modo inato de ser mulheres e homens e não necessariamente noções vinculadas à masculinidade e à feminilidade estão coladas, respectivamente, aos corpos sexuais. (BELELI, 2010, p.50)

Lauretis (1994) avança na reflexão. Reitera que gênero não existe *a priori* nos seres humanos enquanto marca naturalizada e conceitua gênero como produto e processo de um certo número de tecnologias sociais como o cinema, as práticas cotidianas e institucionalizadas, os discursos científicos, entre outras. Essas tecnologias geram apelos diferenciados para sujeitos masculinos e femininos

Esse modo de pensar, direciona a reflexão para o “como” as hierarquias de gênero são construídas e legitimadas, Lauretis (1994) sugere um estudo de processos, a exploração da construção histórica das categorias masculinidade e feminilidade. Em vez de explorar as diferenças de gênero nos convida a pensar nas relações de gênero em busca de uma maior igualdade da mulher em relação ao homem. Nos mostra que por um lado as relações sociais constroem desigualdades, mas também é nas relações sociais que acontecem desconstruções ao dizer que

a construção do gênero ocorre hoje através das várias tecnologias do gênero [...] e discursos institucionais [...] com poder de controlar o campo do significado social e assim produzir, promover e “implantar” representações de gênero. Mas os termos para uma construção diferente do gênero também existem nas margens dos discursos hegemônicos propostos de fora do contrato social heterossexual, e inscritos em práticas micropolíticas, tais termos podem também contribuir para a construção do gênero e seus efeitos ocorrem ao nível “local” de resistência, na subjetividade e na autorrepresentação. (LAURETIS, 1994, p.228)

Ela considera limitados os discursos vigentes pois partem do pressuposto que existe um homem universal e uma mulher universal, como se houvesse um único modo de ser homem e de ser mulher. Ideia semelhante é apresentada por Louro, (2003) ao citar Connel quando diz de uma narrativa convencional que produz a masculinidade, reflexão que pode ser utilizada também na construção da

feminilidade.

Supõe, por essa narrativa, que “toda a cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens”. Meninos e rapazes — em sua maioria — aprenderiam tal conduta e sentimentos e, assim, se afastariam do comportamento das mulheres. Mas essa seria apenas uma das histórias possíveis. Conforme Connell, “a narrativa convencional adota uma das formas de masculinidade para definir a masculinidade em geral”. Em outras palavras, o que se tem, aqui, seria uma representação do ser homem que é mais visível. No entanto, como ele lembra, essa masculinidade se produz “juntamente” e “em relação” com outras masculinidades. (LOURO, 2003, p.57)

Dessa forma, a diferença não reside apenas entre homens e mulheres, não estão ancoradas apenas nas diferenças sexuais. Existem diferenças nas mulheres: ricas e pobres, brancas e negras, heterossexuais e homossexuais, do campo e da cidade e várias outras categorias. Para não correr o risco de outra universalização, no interior dessas categorias também há diferenças.

Voltando a Lauretis (1994), ela não descarta o gênero mas defende o sujeito múltiplo,

constituído no gênero, sem dúvida, mas não apenas pela diferença sexual, e sim por meio de códigos linguísticos e representações culturais; um sujeito “engendrado” não só na experiência de relações de sexo, mas também nas de raça e de classe: um sujeito, portanto múltiplo em vez de único, e contraditório em vez de simplesmente dividido. (LAURETIS, 1994, p.208)

Todavia, ao defender o sujeito múltiplo, não minimiza a discussão de gênero. Ela afirma que negar gênero é negar relações sociais de gênero que constituem e validam a opressão sexual das mulheres. É permanecer dentro de uma ideologia que reverte benefício ao sujeito do gênero masculino.

Por fim, se não existe nenhuma realidade social fora do sistema sexo-gênero um dos caminhos é “partir do espaço representado por este sistema para o espaço não representado, mas implícito (não visto) nele.” (LAURETIS, 1994, p.237). Ela apropria-se de uma expressão da teoria do cinema, o *space-off*, “o outro lugar”,

o espaço não visível do quadro, mas que pode ser inferido a partir daquilo que a imagem torna visível.”[...] esse “outro lugar” não é um distante e mítico passado, nem uma história de um futuro utópico: é o outro lugar do discurso aqui e agora, os pontos cegos, [...] de suas representações. Eu o imagino como espaços nas margens dos discursos hegemônicos, espaços sociais entalhados nos interstícios das instituições e nas fendas e brechas dos aparelhos de poder – conhecimento. E é aí que os termos de uma construção diferente do gênero podem ser colocados. (LAURETIS, 1994,

p.237)

Para Lauretis (1994), “o sujeito do feminismo” é caracterizado por esse vaivém entre a representação do gênero (processo e produto dos discursos hegemônicos) e o que essa representação exclui, o que essa representação torna irrepresentável tanto nos espaços sociais quanto discursivos. Ela coloca, que as práticas feministas (re)construíram as representações de gênero, e que essa reconstrução se deu “nas margens [...] dos discursos hegemônicos e nos interstícios das instituições, nas contra práticas de novas formas de comunidade” (LAURETIS, 1994, p.238).

Tentei descrever as transformações nas discussões sobre gênero e as consequências dos discursos produzidos. Existe uma tensão entre a produção teórica e/ou ativismo dos movimentos sociais e o discurso heteronormativo internalizado, produzido e reproduzido nas diversas instituições sociais. Dentre essas instituições, focarei meu olhar no próximo capítulo para o ambiente escolar, que tanto pode reproduzir quanto desconstruir estereótipos.

3.3. Escola

A escola, enquanto instituição social, também passou por transformações. A obrigatoriedade da educação escolar foi um processo histórico que teve (e tem) modelos distintos ao longo do tempo e em diferentes contextos. Foi um longo caminho até que, no Brasil, a educação se tornasse um direito.

Macedo (2010) nos diz dos significados atribuídos a educação escolar, escola enquanto espaço para aprender conhecimentos, procedimentos, valores e para se tornar educados, cultos, trabalhadores, cidadãos. Sendo um espaço de sociabilidade diferente do espaço familiar, é uma importante referência na infância.

Nas relações que se estabelecem no ambiente escolar, vários marcadores de diferença são acionados (MACEDO, 2010). Dentre eles, está o gênero, perpassando a arquitetura escolar, seus símbolos e práticas, as técnicas de ensino e as estratégias avaliativas. É impossível pensar sobre essa instituição “sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino e como operam na constituição de meninos e meninas” (LOURO,2003, p.89).

É comum, nas aulas de Educação Física, os meninos reivindicarem o “direito” à quadra para jogarem futebol, ou seja, a quadra geralmente é um espaço masculino, onde os meninos exercem seu poder. Já na biblioteca, os meninos pegam livros de ação, heróis, aventura, enquanto as meninas pegam livros “para meninas” sonhando com amores, roupas, enfeites. As brincadeiras no recreio também são um ponto de diferenciação: os meninos brincam de lutas, é o momento em que há maior contato físico “permitido”, entre eles; já as meninas andam abraçadas, a afetividade é permitida, e envolvem-se em desentendimentos muitos deles por fofocas. A escola reforça esses diferentes comportamentos e preferências de alguns meninos e meninas a ponto de serem considerados inatos. No entanto, um olhar mais atento nos mostra que nem todos os meninos gostam de futebol e lutas, as meninas também gostam de livros de aventura e se envolvem em lutas no recreio. O que existe é uma vigilância constante dentro e fora de sala: “isso não é coisa de menina”, “seja homem”, além de tantas outras expressões utilizadas pelas e pelos docentes, demarcando os territórios do feminino e do masculino.

A escola também age na coação daqueles que não demonstram atitudes desejáveis, brincadeiras, xingamentos e até agressão física são observáveis entre os estudantes. Dessa forma, os comportamentos vão sendo moldados e os estereótipos naturalizados, considerados inatos a cada gênero: meninos mais agressivos, dispersos, indisciplinados, dominadores; meninas mais submissas, atentas, caprichosas, fofoqueiras, só pra citar alguns exemplos.

Concomitante a tudo isso que é observável, mas geralmente não chega a ser visibilizado em forma de questionamentos e/ou intervenções, há um discurso internalizado pelos profissionais das escolas do respeito, tolerância em relação às diferenças. Louro problematiza esse discurso ao dizer que

essa saudação ou elogio da diferença, proferida por homens e por mulheres, parece implicar (queiram ou não aqueles/as que a emitem) uma conformação ao *status quo* das relações entre os gêneros, ou seja, parece indicar que se aceita (ou até que se “vê com bons olhos”) essas relações tal como elas estão atualmente constituídas. (LOURO, 2003, p.44).

Balieiro e Risk (2014) propõe uma abordagem que leve em conta o reconhecimento das diferenças, o questionamento das práticas convencionais, tornando “explícito o conteúdo muitas vezes imperceptível, mas violento, de alguns tipos de interação, valores e práticas na instituição escolar.” (BALIEIRO e RISK,

2014, p.173).

Sendo a instituição escolar formada por sujeitos diversos e que se modifica historicamente, um movimento constante ocorre em seu interior “se, por um lado, práticas e arranjos de ensino sugerem algumas continuidades no processo educativo escolar, por outro, certas modificações indicam possíveis descontinuidades ou rupturas” (LOURO, 2003, p.94). Sendo assim, por ser a escola o local onde a diferença emerge o tempo todo ela é terreno fértil para se colocar em evidência as desigualdades, encará-la como parte dos processos sociais de estigmatização e discriminação que devem e podem ser combatidos em benefício de um ambiente mais respeitoso.

Mas essa tarefa não é simples. Existe muito trabalho pela frente: mudar a lógica da invisibilização das diferenças e desigualdades, do silenciamento e/ou responsabilização da vítima e não dos agressores. Assim como lidar com resistências, inseguranças e dúvidas das professoras e dos professores sobre como abordar as questões de gênero e sexualidade, além da subjetividade desses profissionais que possuem preconceitos explícitos, muitas vezes através de ironias, ou implícitos.

Segundo Macedo (2010), a escola comprometida com a diferença, pode exercer a função desconstrutiva à medida que desfaz alguns mecanismos de fixação, historiando sua construção e explicitando o poder que subjaz à tentativa de controle. É possível desconstruir, problematizar, mostrar o quanto as naturalizações são arbitrárias, o quanto são como são e porque foram construídas deliberadamente assim, assim como, libertar-se da cultura dos sentidos únicos que lhe foram sendo imputados como formas de manutenção de poder. Nesse sentido,

a escola, ao invés de ensinar a verdade (sempre fechamentos), precisa ensinar a dela duvidar. E duvidar não significa desvalorizar, mas apenas deixar claro que se trata apenas de um dos múltiplos sentidos que poderiam ter sido criados. Um sentido que foi criado e que ganhou força por algum tipo de articulação que cabe conhecer. (Macedo, 2010, p.36)

Louro (2003, p.121) apresenta uma reflexão semelhante ao dizer que as desigualdades só poderão “ser percebidas — e desestabilizadas e subvertidas — na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução.” Fala da importância das experiências pessoais e coletivas, assim como o apoio nas análises e construções teóricas que estão sendo realizadas.

A escola precisa promover mudanças fazendo práticas diferentes, questionando o padrão normativo como verdade indiscutível na socialização dos educandos, em vez de regular os comportamentos produzindo determinados corpos e sujeitos; ciente de que

paralelamente à emergência e à força das novas práticas sociais, as formas tradicionais continuam atuando; elas não são, apesar de tudo, completamente superadas ou apagadas. Práticas e representações conflitantes e contraditórias coexistem, hoje e sempre, provocando divisões e impasses. (LOURO, 2003, p.108)

Com isso é possível entender como a escola atual tem agido, mas percebemos também o seu potencial de intervir e promover novas práticas. Resta investigar agora, como a literatura pode auxiliar nesse papel da escola. Abordarei esse assunto no próximo capítulo.

3.4. Literatura

Ao longo do tempo, o ser humano sentiu necessidade de narrar os acontecimentos diários, as experiências adquiridas, as emoções vividas. Das pinturas rupestres, passando pela tradição oral até chegar ao mundo letrado da atualidade, podemos observar a presença das narrativas. Como diz Abramovich (2002),

ler histórias [...] é suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos – dum jeito ou de outro – através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)... É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas... (ABRAMOVICH, 2002, p.17).

Souza, Corrêa e Vinhal (2011) afirmam que a Literatura possui uma pluralidade de funções: função estética ao permitir a expressão do belo através das palavras, função lúdica ao proporcionar prazer ao leitor, função cognitiva ao contribuir com a construção do conhecimento, função pragmática pois, como objeto

cultural não está isento de ideologia e função catártica de purificar sentimentos.

Coelho (2010) esclarece que o livro é um grande formador de consciência pois nos permite a percepção do real em suas múltiplas significações; desenvolve a consciência do eu em relação ao outro, a leitura do mundo em seus vários níveis, tendo um poder de fecundação e de propagação de ideias, padrões ou valores. Raciocínio semelhante é apresentada por Souza, Corrêa e Vinhal (2011) ao dizer que esse mundo não é único, estático e que a literatura é importante na emancipação do sujeito uma vez que não permite apenas a existência de uma única concepção ou maneira de ver o mundo, promove e admite a emissão de opiniões diversas, o diálogo entre e com os sujeitos envolvidos emancipando-os de suas amarras naturais, religiosas e sociais permitindo-lhes a construção de uma nova percepção das coisas.

No processo de leitura articulam-se as características do texto e do momento histórico que foi produzido assim como características do leitor e do momento histórico que o texto é lido. Há uma interação entre leitor, obra e contexto permitindo assim a atribuição de sentido a determinada obra. Coelho (2010) trabalha com a concepção de literatura como um fenômeno de linguagem resultante de uma experiência existencial/social/cultural. O livro permite a leitura do mundo, seja através da informação imediata da história, do conflito vivenciado; seja por meio da formação interior resultante da fruição de emoções e conscientização de valores ou desvalores. Sendo assim, para ele, uma tarefa fundamental da Literatura Infantil é

a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola. É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens (COELHO, 2010, p.15).

Abramovich (2002) também argumenta sobre a importância da Literatura Infantil e sinaliza o papel ativo da escola na interação obra/criança e argumenta que

ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar... Pode se sentir inquietada, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião... E isso não sendo feito uma vez ao ano... mas fazendo parte da rotina escolar, sendo sistematizado, sempre presente – o que não significa trabalhar em cima dum esquema rígido e apenas repetitivo. Tão importante como selecionar, é saber como usar os textos, que são uma excelente maneira de discutir o mundo que estamos inseridos. (ABRAMOVICH, 2002, p.143).

De acordo com Souza; Corrêa e Vinhal (2011), ao utilizarmos a literatura na escola, ela se transforma em importante instrumento de formação. Como o enredo da obra literária é construído a partir de conteúdos humanos, isso possibilita ao leitor, refletir sobre assuntos relevantes para seu desenvolvimento como ética; mortalidade; busca de autoconhecimento; sexualidade enquanto relação subjetiva, corporal e emocional. Possibilita também que se aborde o contraditório e a ambiguidade surgindo daí uma nova compreensão, a construção de um novo significado para vida.

Há críticas e resistências sobre a crescente pedagogização da literatura infantil, todavia, a literatura “pode não querer ensinar, mas se dirige, apesar de tudo, a uma idade que é a da aprendizagem e mais especificamente da aprendizagem linguística” (SORIANO *apud* COELHO, 2010, p.31). Num mundo com tantas formas de diversão, imagem, velocidade, superficialidade dos contatos a literatura precisa urgentemente ser descoberta como uma forma de engajar o eu em uma experiência rica de vida, inteligência e emoções, e não como mero entretenimento, pois disso os meios de comunicação se encarregam (COELHO, 2010).

Coelho (2010), acrescenta que conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e fundamenta). Uma discussão semelhante é apresentada por Silveira *et al* ao dizer que ao longo de diferentes décadas, “modelos de cidadãos, de súditos, de mulheres, de guerreiros, de velhos, de crianças... já foram de forma mais ou menos explícita, estampados nas páginas para crianças”. (SILVEIRA *et al*, 2012, p.16).

Nesse sentido, Abramovich (2002) traz à tona a discussão dos estereótipos reproduzidos nas obras. Segundo ela, eles são estreitadores da visão das pessoas e de sua forma de agir e de ser e podem levar a atitudes preconceituosas. Reforça que devemos ajudar a criança a perceber isso uma vez que “o resultado visual estético pode até ser bonito (e é, muitas e muitas vezes) mas onde vamos parar em termos dos preconceitos transmitidos?” (ABRAMOVICH, 2002, p.40).

Em relação aos estereótipos Macedo (2010), que os considera uma redução do sujeito a uma única característica, traz a seguinte reflexão

Seria bom entender como sujeitos complexos, como todos nós, são reduzidos a um estereótipo que permite falar deles. [...] Não podemos deixar de classificar,

nomear, mas podemos nos perguntar por que estamos nomeando esse sujeito (ou esta cultura) dessa forma? O que estamos querendo destacar com isso? Fazer essas perguntas é desconstruir a certeza de que estereótipos, politicamente corretos ou não, representam sujeitos e as cultura, e podem substituí-los em sua complexidade. (MACEDO, 2010, p.33)

Ficar atento aos estereótipos, tanto do texto escrito quanto das ilustrações que o acompanha, não significa tirar das prateleiras das bibliotecas todos os livros não coerentes com uma visão de mundo mais igualitária. Significa sim trabalhar determinada obra, direcionando o olhar do leitor para o questionamento do seu caráter de naturalização.

Abramovich (2002) cita alguns exemplos de relações que não são naturais, e são passadas como tal, reforçando identificações com diversos estereótipos de gênero, raça, sexualidade entre outros. Princesas com cabelos longos e loiros, olhos azuis, corpo esbelto, roupa imaculada; príncipes, altos, fortes, elegantes, bem barbeados com o aspecto de quem acabou de sair do banho, mesmo após enfrentar mil perigos. Famílias têm os mesmos padrões estéticos. Os homens, pais trabalhadores, executivos, médicos, e, mães com avental de cozinha ou professoras. As mulheres negras como serviçais e coadjuvantes da ação, e os homens negros como desempregados, subalternos, com aparência física pouco atraente. Os ladrões, nenhum de “colarinho branco”, mas sim, negros, desdentados, assustadores. As tias, gordonas, de meia idade, solteironas.

Saber interpretar o que estamos vendo e escutando e ajudar a criança nessa tarefa é não reforçar os preconceitos “é buscar talvez no estético o momento de ruptura, de transgressão, onde não haja falsas e tolas correspondências, mas descobertas de toda a sedução encoberta, da beleza e sabedoria a serem reveladas.” (ABRAMOVICH, 2002, p.41).

Ao longo do texto percebemos o poder da Literatura na formação de consciências e que a mesma situa-se historicamente e reflete os valores, crenças, preconceitos do contexto em que foi escrita. Percebemos também que a Literatura pode ser utilizada nas intervenções docentes a fim de questionar as naturalizações que levam a preconceitos e relações desiguais. Quais obras literárias estão sendo destinadas atualmente às nossas crianças? Quais rupturas ou reproduções de estereótipos carregam? Quais questionamentos possibilitam? O próximo capítulo fará uma análise mais detalhada dessas questões.

4. ANÁLISE

Tendo apresentado alguns dados teóricos detenho-me agora em articulá-los à análise dos livros do kit literário identificando e problematizando as representações de gênero presentes num universo de quinze livros, como detalhei na metodologia. Procurarei também, discutir sobre os possíveis efeitos de sentido dessas representações, já que a Literatura, assim como outros discursos sociais, produz representação; representação esta que “faz” sentido. “Fazer” como sinônimo de “produzir”, como afirma Louro, ao citar Pollock,

todas as representações “fazem” sentido. É verdade que algumas acabam adquirindo a autoridade do óbvio, do senso comum e da auto evidência, a tal ponto que seu *status* de representação é suprimido" (e é por isso que passamos a aceitar uma apresentação dos sujeitos e do mundo como "a realidade"). (POLLOCK *apud* LOURO, 2003, p.99).

No quadro 1, Resumo dos livros, é possível observar que não há uma temática predominante nas obras analisadas. Existe uma variedade de temas, personagens, locais, épocas, conflitos e desfechos. Retomando a argumentação de Coelho (2010) e Souza, Corrêa e Vinhal (2011), no contato com esses livros, serão inúmeras as possibilidades que as crianças terão de confrontarem-se com diversas ideias, valores, sentimentos, conflitos ampliando sua noção de mundo, a construção de uma nova percepção das coisas, a formação da consciência.

É possível observar também, que em nenhum livro o matiz pedagógico (SILVEIRA *et al*, 2012) sobressai, ou seja, eles não têm a intenção formativa de abordar as diferenças seja no sentido amplo seja focando diferenças específicas como, raça, gênero, sexualidade. Não é observável ensinamentos, por exemplo, sobre a beleza da diferença ou sobre a necessidade de se tolerar o diferente, relembro aqui da argumentação de Louro (2003) sobre o perigo desse tipo de discurso que mantém as relações como estão – desiguais.

A menina que contava	Alga é uma menina que enxerga números em todas as situações: degraus da escada, botões das blusas, ossos quebrados, etc. As ilustrações fazem o leitor viajar junto com Alga por sua imaginação. A menina cresceu, casou-se e teve filhos.
A nova vovó	A narradora é uma menina que conta as transformações de sua avó que envelhece e muda de comportamento devido à demência. Diz “velha vovó”, quando se refere ao passado, antes da doença e “nova vovó”, referindo-se ao presente. O amor e o cuidado permanecem.
Anete, nariz de chiclete	Menina que adora fazer bolas de chiclete sofre com piadas dos colegas por ter o nariz sempre melado. Um dia um passarinho faz um ninho em seu nariz e a leva voando para vários lugares da Terra. Volta por saudades da família.
Jabuti sabido e macaco metido	Na floresta, jabuti e macaco aceitam uma aposta do curumim. Jabuti ganha utilizando a esperteza.
Máquinas do tempo	Avô incomoda-se quando neto não quer sua ajuda para um trabalho escolar. Ao acabar a energia o avô tem a oportunidade de ajudá-lo utilizando invenções antigas. Ao final, o avô resolve aprender sobre computadores.
Mil e uma estrelas	Uma menina que adora estrelas descobre que um ogro as roubou. Vai até sua casa, descobre que ele tem medo do escuro, convence-o a devolvê-las e todas as noites vai fazer-lhe companhia contando histórias para que adormeça.
Mundo pra que te quero	Menina que não queria esperar o tempo chegar pra crescer resolve buscar respostas na natureza e com as pessoas até entender a importância do tempo.
No escuro: sete histórias tenebrosas de bruxa	“Na noite mais escura do ano, na hora mais escura da noite...” É assim que se inicia a narração de cada uma das sete histórias. Enredos variados, crianças enfrentando desafios fantásticos e bruxas de todos os tipos...
No oco da avelã	Em uma vila de pescadores, Paul enfrenta a Morte para que ela não leve sua mãe. Aprisiona-a numa avelã. Consequentemente, nada morre, os pescadores ficam sem peixe, o açougueiro sem carne, os animais sem suas presas. Paul descobre a importância da morte, sai a procura da avelã e a liberta.
O lobisomem que quase morreu de medo	Pequenos lobisomens duvidam da existência de homens ao mesmo tempo que os temem. Um dia um deles encontra crianças de verdade. O encontro é narrado para outras gerações que continuam achando que é mito.
Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo	Modesto, ao perder tudo em um furacão, ganha um livro de uma moça que aparece voando. Encontra uma biblioteca onde passa a vida cuidando dos livros, atendendo pessoas e escrevendo suas memórias. Quando ele parte, também voando, uma menina encontra seu livro. Começará tudo de novo?
Tua mão na minha	Apresentando elementos da cultura popular, como cantigas, doces, brincadeiras e lendas, essa história narra as mudanças de uma menina que durante a vida fantasiosa da infância depara-se com a morte da mãe.
Ulisses	No reconto do clássico grego, Ulisses narra suas aventuras desde a Guerra de Troia até o retorno para casa. Sua astúcia o salva de intempéries e a astúcia de Penélope, sua esposa, a salva de um casamento obrigado enquanto o esperava.
Uma velhinha de óculos, chinelo e vestido azul de bolinhas	Seis amigos narram seis histórias com hipóteses sobre uma velhinha que deixava uma luz acesa no andar de cima durante a noite e que se encontrava com um senhor de nariz torto. Escritora, professora de ginástica, feiticeira, dona de casa, solitária, atriz?
Xarope de cores	Uma menina vai até o arco-íris para pegar as cores e fazer um xarope para tomarmos nos dias em que ficamos jururu. Descobre que as cores sumiram do vidro e tem que encontrar uma outra maneira de mandar a tristeza embora.

Quadro 1: Resumo dos livros

Fonte: Dados da pesquisa

Por outro lado, no universo de livros analisados, são poucas as representações de grupos sociais que estão numa esfera de desigualdade e sofrem preconceitos. A velhice aparece em uma obra com a temática da demência e em outra obra que mostra a sabedoria atingida com a idade e a capacidade de aprender sempre. Percebi apenas uma referência a indígenas citando a Floresta Amazônica como moradia e com uma imagem estereotipada na ilustração. Em relação a diferença racial, observada nas ilustrações presentes em todos os livros, em apenas um, *Mil e uma estrelas*, aparece uma personagem negra; até no livro *O lobisomem que quase morreu de medo*, todos os lobisomens que aparecem na história tem pelos brancos. Também estão invisibilizados, sem representação nos textos ou ilustrações: cadeirantes, surdos ou cegos; homossexuais; pessoas de classes mais populares; entre outros marcadores de diferença.

Entendendo que as diferenças não são marcas naturais dos sujeitos e sim efeitos de certas formas de representação e que, enquanto constitutiva das identidades sociais, existe uma hierarquização que define quem pertence ou não à norma, gerando situações de desigualdade e opressão para determinados grupos (SILVEIRA *et al*, 2012); o conjunto das obras ajuda a reforçar a ideia da normalização de algumas identidades deixando de dar voz a determinados grupos sociais. Estas questões possibilitam outras pesquisas, as sinalizo aqui, retomando algumas reflexões feitas no referencial teórico em que falar de gênero não elimina a reflexão de outros marcadores de diferença, por sermos sujeitos múltiplos, constituídos no gênero e também em outras relações como de raça e classe.

Voltando ao foco deste trabalho, mesmo sem a intenção de pedagogizar a temática, esses livros, enquanto forma de discurso produzem e reproduzem significados; apresentam implícita ou explicitamente no texto escrito e/ou ilustrações às vezes rupturas outras vezes manutenção de estereótipos de gênero. Isso é observável nos quadros a seguir.

Quadro 2 – Categorias de análise 1 e 2

LIVROS	CATEGORIAS						
	1. Constituição familiar					2. Casamento	
	Não observável	Mãe, pai e filhas ou filhos	Marido e mulher sem filhos ou filhas	Mãe e filha ou filho	Personagem vive só	Ao final	Durante a história
A menina que contava	-	X	-	-	-	X	-
A nova vovó	-	X	-	-	-	-	X
Anete, nariz de [...]	-	X	-	-	-	-	-
Jabuti sabido [...]	X	-	-	-	-	-	-
Máquinas do tempo	X	-	-	-	-	-	-
Mil e uma estrelas	X	-	-	-	-	-	-
Mundo pra que te quero	X	-	-	-	-	-	-
No escuro: sete [...] ³	-	X	-	-	-	X	-
No oco da avelã	-	-	-	X	-	-	-
O lobisomem que [...]	-	X	-	-	-	-	-
Os fantásticos livros [...]	-	-	-	-	X	-	-
Tua mão na minha	-	X	-	-	-	-	-
Ulisses	-	X	-	-	-	-	-
Uma velhinha de [...] ⁴	-	X	X	-	X	-	-
Xarope de cores	X	-	-	-	-	-	-
Total	05	08	01	01	02	02	01

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 3: Categorias de análise 3 e 4

(continua)

LIVROS	CATEGORIAS		
	3. Trabalho		4. Ações relacionadas ao cuidar (física ou emocionalmente) de outra pessoa
	Doméstico	Remunerado	
A menina que contava	ausente	mulher	ausente
A nova vovó	mulher	homem	mulher
Anete, nariz de [...]	mulher	homem	mulher
Jabuti sabido e [...]	ausente	ausente	ausente
Máquinas do tempo	ausente	ausente	ausente
Mil e uma estrelas	ausente	ausente	mulher
Mundo pra que [...]	ausente	ausente	ausente
No escuro: sete [...]	mulher	ausente	ausente

³Nesse livro há sete histórias, por isso o X foi marcado mais de uma vez.

⁴Nesse livro há seis histórias, por isso o X foi marcado mais de uma vez.

LIVROS	CATEGORIAS		
	3. Trabalho		4. Ações relacionadas ao cuidar (física ou emocionalmente) de outra pessoa
	Doméstico	Remunerado	
No oco da avelã	mulher	homem	homem
O lobisomem que [...]	ausente	ausente	ausente
Os fantásticos livros [...]	ausente	homem	ausente
Tua mão na minha	mulher	homem	mulher
Ulisses	mulher	homem	ausente
Uma velhinha de [...]	mulher	mulher/homem	mulher
Xarope de cores	ausente	ausente	mulher
Resultado	A= 8 M= 7 H= 0	A= 7 M= 2 H= 7	A= 8 M= 6 H= 1

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 4: Categorias de análise 5, 6 e 7

LIVROS	CATEGORIAS		
	5. Atitudes: valentia, coragem, astúcia	6. Expressão de sentimentos: medo, fragilidade, e/ou tristeza	7. Padrão de beleza: ruptura de estereótipos
A menina que contava	mulher	ausente	ausente
A nova vovó	ausente	mulher	mulher
Anete, nariz de [...]	mulher	mulher	ausente
Jabuti sabido e [...]	homem	ausente	ausente
Máquinas do tempo	ausente	homem	ausente
Mil e uma estrelas	mulher	homem	mulher
Mundo pra que [...]	mulher	ausente	ausente
No escuro: sete [...]	mulher/homem	mulher/homem	mulher
No oco da avelã	homem	homem	ausente
O lobisomem que [...]	homem	mulher/homem	ausente
Os fantásticos livros [...]	ausente	homem	ausente
Tua mão na minha	homem	mulher	ausente
Ulisses	mulher/homem	ausente	ausente
Uma velhinha de [...]	mulher	mulher	mulher
Xarope de cores	ausente	mulher	ausente
Resultado	A= 4 M= 7 H= 6	A= 4 M= 7 H= 6	A= 11 M= 4 H= 0

Fonte: Dados da pesquisa

Passarei agora a descrever e analisar as categorias apresentadas nos quadros.

4.1 Constituição familiar e casamento

No quadro 2, é possível observar que a maioria das histórias rompe com o enredo tradicional dos contos de fadas, difundido entre as crianças e também entre os adultos através da trama de muitas novelas, que trazem o casamento ao final como redentor de todos os males e projeto de vida a ser alcançado para que a existência seja plena e feliz.

Em apenas duas histórias há casamento ao final e em uma a representação está no meio do enredo. Sem a pretensão de fazer uma análise quantitativa, mas analisando as representações desse universo de livros, mesmo sem a narração do rito do casamento, este está representado na constituição familiar em oito dos dez livros onde foi possível visibilizar tal categoria. E nesses oito livros, a família é composta por mãe, pai, filhas e/ou filhos. A possibilidade da opção de se viver sozinho ou sozinha aparece em dois livros e famílias constituídas por mãe e filho ou marido e mulher sem filhos ou filhas aparece em apenas uma obra. Outros arranjos familiares como crianças adotadas e casais homoparentais não são representados.

Cadê meu noivo? [...] A bruxa, sentada num túmulo, se olhava num espelho rachado, Valentina pintara as bochechas dela com asas de borboleta, a boca com sangue de lagartixa e olheiras de morta viva com carvão. (SSÓ, 2012, p.21).

Todas as pessoas, até as bruxas precisam se casar?

Além da história acima, *O casamento da bruxa*, do livro *No escuro*; o casamento e a maternação aparecem em outras obras de várias maneiras. No livro *A nova vovó*, não está no texto e sim na ilustração que acompanha a narração a seguir.

E agora a nova vovó também não pode mais viajar. Há algumas semanas, fez suas malas pela última vez, para mudar-se de sua casa para a nossa. Ela agora prefere ficar sentada no sofá em seu quarto e me contar histórias de quando era jovem. E, enquanto isso, sorri e olha pela janela com um olhar bem estranho. (STEINKELLNER, p.12, 2015).

Figura 1



Fonte: STEINKELLNER, 2015, p.13

Por um lado, a ilustração representa a mulher universal, inserida dentro da matriz heteronormativa: casamento heterossexual e a maternação. Por outro lado, representa o questionamento dessa mulher universal: a avó realizou trabalhos não associados ao feminino, estudou numa época em que não era comum a escolarização, viveu de um contexto rural que é diferente do contexto urbano; desempenhou trabalhos não associados ao feminino.

E a vida da neta, inserida em outro contexto histórico e em outro espaço geográfico? Será que a vida da neta será igual à vida da avó? Poderíamos levar este questionamento para as crianças e discutir as respostas surgidas na turma. Aparecerão ideias estereotipadas das mulheres? Aparecerão ideias que desconstroem os estereótipos que circulam em nossa sociedade? Quais valores, conhecimentos, preconceitos as crianças trariam ao se colocarem no lugar da neta? Quais opiniões, exemplos, trazidos pelas crianças serviriam para desestabilizar preconceitos naturalizados?

Nessa categoria, também destaco o livro *Ulisses*, representante de histórias mitológicas que têm influenciado nossa civilização há gerações. *Ulisses* traz a possibilidade de questionar a construção histórica do casamento. Por que antes e especificamente naquela localidade era assim? Como é hoje em dia? Há diferença

entre os países? Como será no futuro? No livro, Penélope, esposa de Ulisses, que esperou seu regresso por vinte anos, esforça-se para não cumprir o destino – casar-se novamente, sem escolha do parceiro. Ulisses narra a história:

Grandes senhores, tendo-me por morto, quiseram casar-se com Penélope. Ela os evitava. A insistência continuava ano após ano. Já no final as propostas de casamento eram quase imposição. Ela também foi astuciosa, pois prometeu responder quando terminasse uma tela iniciada, mas à noite Penélope desmanchava o que tecera de dia. E assim o tempo passava. (LISBOA, 2013, p.46).

Outra obra propícia para essa discussão é *Uma velhinha de óculos, chinelos e vestido azul de bolinhas brancas*, que traz uma ampla possibilidade de questionamento das normalizações em torno do casamento e constituição familiar ao apresentar diferentes possibilidades de escolha. Das seis histórias, exemplifico quatro possibilidades de relações afetivas e familiares.

Um casal sem filhos...

Seu marido [...] agora toca piano à noite numa pizzaria. Enquanto ela inventa histórias sentada diante da máquina de escrever, ele inventa melodias sentado ao piano. Os dois trabalham com as mãos; por isso, acho, se dão bem. (AZEVEDO, 2013, p. 07).

Um casal com filhos...

Pra mim, ela sempre foi dona de casa. É casada há quarenta e oito anos com aquele velhinho [...]O casal teve cinco filhos [...]. Daqui a pouco a velhinha vai virar bisavó. (AZEVEDO, 2013, p. 13).

Um casamento tradicional em que não houve a realização feminina.....

Teve dois filhos, mas um morreu ainda pequeno e outro mora longe, é muito ocupado e quase nunca pode vir [...]. Como passou o tempo ocupada com as coisas dos outros, a coitada esqueceu de fazer amizades e de cuidar da própria vida. Agora está viúva e se sente muito só. (AZEVEDO, 2013, p. 22).

Mulheres que não se casaram...

Pra mim, ela é artista de teatro.[..]. Por ter vivido tantas vidas, aprendeu a compreender e gostar de todo mundo; por isso, ficou cheia de amigos. [...]. Agora, por exemplo, está lá no portão esperando um amigo. (AZEVEDO, 2013, p. 26).

A filha caçula não quer saber de casamento; mora sozinha e é muito namoradeira. (AZEVEDO, 2013, p. 13).

Conclui-se, retomando a discussão de Alós (2011), que na maioria das obras, a matriz heteronormativa está presente e dominante; essas obras possuem discursos coerentes com uma sociedade que se organiza em torno de dois gêneros onde o casamento heterossexual é visto como normal, desejável e indício da coerência entre gênero, sexo, prática sexual e desejo. É importante questionar essas naturalizações apresentadas na maioria dos livros, assim como, discutir as diferentes possibilidades de constituição familiar. a partir das histórias do livro *Uma velhinha de óculos, chinelos e vestido azul de bolinhas brancas*. Afinal, o discurso reiterado de que o casamento e a maternação é a única maneira de viver as relações afetivas, ser aceito socialmente e ser feliz traz seus os efeitos. Quantas mulheres renunciam seus desejos e submetem-se a relações de dependência, relações abusivas, a fim de manter esse contrato social como se fosse inato aos seres humanos...

4.2. Trabalho

A categoria de número 3, trabalho, quadro 3, mostra que apesar das mudanças na sociedade, em que as mulheres ocupam cada vez mais espaço profissional, o trabalho doméstico está naturalizado como ambiente feminino e o trabalho remunerado como ambiente masculino.

Dos sete livros onde existe referência ao trabalho doméstico, seja no texto seja nas ilustrações, somente as mulheres o desempenham. Em alguns a referência é sutil, por exemplo, a ilustração da mãe com um avental. Em outros a representação do trabalho doméstico associado ao feminino está mais clara, como no livro *Tua mão na minha*,

De outros trabalhos reclama, escapa para não fazer. Foge para a casa da tia para não varrer terreiros, que acha um serviço interminável. Esconde-se numa pitangueira para não lavar a louça do café. Mas, de buscar a água, ela gosta. (BOCHEDO, 2012, p.17).

Em relação ao trabalho fora de casa, dos oito livros que fazem alguma referência a esta categoria, em seis apenas os homens o exercem, somente em dois livros as mulheres são representadas como profissionais e em um livro ambos têm representações. Destaco que em relação ao trabalho remunerado masculino, há

poucas referências explícitas: açougueiro, pianista, pescador, bibliotecário. No entanto, pelo contexto das histórias foi possível inferir que o homem, não estando em casa, está exercendo sua profissão. Já as profissões femininas apresentadas não dizem de cargos de chefia ou áreas consideradas masculinas, a mulher aparece como costureira em um livro, e no outro livro, que possui seis histórias, aparece como: escritora, professora, atriz.

Ela passou a vida inteira como dona de casa. (AZEVEDO, 2013, p. 22)

A afirmação acima, de uma das histórias do livro *Uma velhinha de óculos, chinelos e vestido azul de bolinhas brancas*, não reflete a realidade de grande parcela das mulheres brasileiras da atualidade e se pensarmos no recorte de classe social, ou raça, antigamente essa era uma realidade das mulheres brancas de boa condição social. No entanto, pensando nos livros analisados que relacionam as mulheres ao trabalho doméstico; este livro apresenta às crianças possibilidades de identificações diversas e à professora ou professor, elementos para questionar algumas naturalizações sobre as diferentes maneiras de se viver o gênero.

Seis opiniões, seis possíveis maneiras de viver o gênero, descritas não apenas pelas possíveis ocupações da velhinha, mas também pela rotina do dia a dia e de seus relacionamentos. Descritas não só pelas palavras, mas pelas ilustrações, a cada nova história, o mesmo rosto da velhinha ocupa uma folha inteira, com uma diferença, a fisionomia muda refletindo suas escolhas de vida, ora cansada, ora alegre, ora misteriosa, ora carrancuda.

Trabalhou muito: arrumou a casa, lavou e passou roupa, preparou café da manhã, almoço e jantar, fez compras e levou o filho à escola. Como passou muito tempo ocupada com as coisas dos outros, a coitada esqueceu de fazer amizade e de cuidar da própria vida. Agora está viúva e se sente muito só. [...] O telefone da casa dela quase não toca, e quanto toca em geral é engano. (AZEVEDO, 2013, p.24)

Pra mim, ela é professora de ginástica. [...] olha o muque. Essa mulher de cabelo branco deve ser forte pra chuchu. Tem saúde pra dar e vender. Já está beirando os oitenta, mas não parece. [...]. Quando era moça, foi campeã de natação, jogou vôlei, polo aquático, tênis, basquete, futebol, handebol. Deve ser faixa preta em jiu-jitsu, judô e caratê. Até hoje, nas férias, ela pega uma mochila e vão a pé por aí. (AZEVEDO, 2013, p.18)

Escritora de histórias; feiticeira; dona de casa; professora de ginástica; viúva;

artista de teatro. Os estudantes podem se identificar com alguma em particular, ou com todas, ou com as que não foram ditas mas surgiram de sua imaginação. Assim como, refletir sobre os efeitos das escolhas ao longo da vida. Muitos questionamentos podem ser feitos: o que faz com que algumas mulheres se dediquem exclusivamente ao trabalho doméstico? Por que algumas mulheres não se profissionalizam? Qual efeito essas escolhas têm em suas vidas? Em qual das duas situações existe maior independência? Qual o problema de depender de alguém, como por exemplo o marido? Homens e mulheres podem desempenhar as mesmas profissões?

Voltando à constatação inicial de que a representação das mulheres nesse universo de livros está mais associada ao trabalho doméstico do que o trabalho remunerado. Cabe perguntar, que identificações profissionais estão sendo oferecidas às nossas meninas? As representações na literatura ajudam a moldar as expectativas de futuro das pessoas, se essas são as representações do trabalho como esperar mudanças na configuração social do mundo que vivemos?

4.3 Cuidar

A categoria 4, ações relacionadas ao cuidar, quadro 3, me chamou bastante atenção visto que dos sete livros onde existe alguma referência ao cuidado físico ou emocional, em seis cabe à mulher essa tarefa, por exemplo, através do carinho e segurança emocional diante da morte; através dos cuidados com a alimentação, higiene e segurança dos doentes. Em apenas um livro, *O oco da avelã*, é possível fazer uma discussão sobre o cuidado masculino, mas este é estereotipadamente relacionado à ações voltadas para a segurança e proteção da família, se necessário através da agressividade. Através dos textos e ilustrações é possível acompanhar a reação de Paul, protagonista da história, ao descobrir que sua mãe está prestes a morrer.

– Não, mãe! – exclamou o menino. – Não poderei viver sem você. Vou buscar remédios com os trocados que você sempre guarda. Logo, logo tudo vai melhorar, eu garanto. (MINGAU, 2013, p.06)

Após esse diálogo, Paul dirige-se para a aldeia, encontra-se com a morte, a

agride violentamente e a aprisiona em uma avelã. Dessa forma, protege sua mãe.

E por que sou eu que devo cuidar dela? Ela que cuide dela mesma!
(STEINKELLNER, 2015, p.20)

O trecho acima, representa o desabafo da menina, protagonista do livro *A nova vovó*, ao receber uma bronca por largar sua avó sozinha na cozinha. A avó acaba dormindo debaixo da mesa. O questionamento acima é pertinente e é possível ampliá-lo: por que nós, mulheres, é que devemos cuidar?

A história desenrola-se numa família composta por pai, mãe e filha; após o adoecimento da avó, esta passa a morar com a família. No início do livro o pai aparece uma vez no texto e na ilustração que retrata a cena a seguir:

É que a velha vovó era realmente uma grande cozinheira. Depois do almoço na casa dela, mamãe e papai sempre ficavam bem-humorados até o fim do dia. (STEINKELLNER, 2015, p.9)

No final do livro o pai aparece mais uma vez somente na ilustração junto à mãe observando como sua filha cuida bem da avó auxiliando-a nas refeições.

O protagonismo do cuidar cabe às mulheres: mãe e filha no início do livro e por fim o auxílio da cuidadora de idosos. Em determinado ponto da história, a mãe diz:

– Precisamos todos ficar de olho na vovó, Fini. (STEINKELLNER, 2015, p.9)

Grifo meu, esse todo, conforme padronização da Língua Portuguesa se refere à pessoa universal – homens e mulheres. Mas o que se vê na história, tanto nos textos quanto nas ilustrações são mulheres cuidando da vovó. O pai, lembrando-me do conceito de *space off* (LAURETIS, 1994), não está visível nas cenas envolvendo o cuidado, mas se ampliássemos nosso campo de visão, o veríamos presente em outro lugar que não é o espaço privado, é o espaço social do trabalho.

Explicitamente, ao mesmo tempo que retrata a realidade de muitas famílias, essa narração também produz seus efeitos performativos de construir a realidade, ou seja, meninas (mulheres) identificando-se com a menina deste livro, em situações semelhantes terão internalizado que cabe as elas a tarefa de cuidar.

Pensando em cuidado não apenas como o cuidado físico, mas também como

cuidado emocional o livro *Tua mão na minha*, também traz possibilidades de reflexão. Nesta história, uma menina que faz diariamente o trajeto para buscar água no poço, devido à morte da mãe, altera sua rotina

Ela não limpou as folhas caídas na fonte. Nem afastou os galhos dos arbustos que teimam em se debruçar sobre o poço. Nem encheu o balde como sempre fazia, já que balde não trouxera. Sentou numa pedra e ficou quieta. (BOCHEDO 2012, p.21)

O pai só é citado uma vez, no seguinte trecho

O pai fora picado três vezes por uma víbora. Era melhor não confiar em cobras. (BOCHEDO, 2012, p.17).

Com a morte da mãe, o cuidado passa para a avó. A narração propicia uma imagem mental do contato físico, do carinho, do cuidado.

O colo da avó era fofo feito o da mãe. A voz também era quase igual à da mãe, se não fosse por um detalhe: a voz da vó tinha sempre a mesma altura, e a da mãe podia ficar muito alta em certos dias. Então era como se ela tivesse duas mães. (BOCHEDO, 2012, p. 27,)

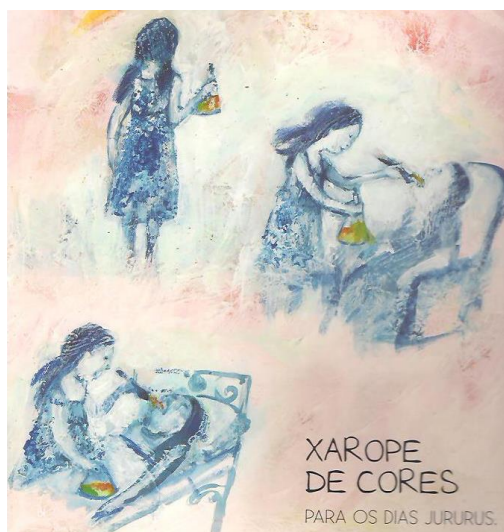
O papel da mulher associado ao cuidado é tão naturalizado, como se fosse um atributo, um traço de personalidade eterno, acompanha a mulher inclusive após a morte

A vó dissera que o trabalho da mãe da menina agora era cuidar das aves celestes. (BOCHEDO, 2012, p. 22)

Utilizando as palavras da autora para situar essa obra no tempo, ela “surgiu da lembrança dos rituais de carregar água das fontes para as moradias, no campo no século passado” (BOCHEDO, 2012, aba do livro). Alguns questionamentos são pertinentes para situar o contexto da obra e desestabilizar naturalizações. Lembrando de Scott (1994), ao dizer que a construção do gênero que varia de cultura para cultura, nos grupos sociais e no tempo é possível questionar: Por que naquela época a vida era assim? E hoje? Pode ser diferente? Por que o pai aparece tão pouco em ambas as histórias? Com certeza as crianças argumentariam que o pai trabalha. E a mãe, a avó? Não trabalham fora? Por quê? E se trabalham por que cabe somente a elas o cuidar?

Como citei, o cuidar associado ao feminino está presente na maioria das obras, bem representativa é a ilustração a seguir, do livro *Xarope de Cores*. Não tenho a intenção de criticar o caráter estético e poético dessa e das outras obras, todavia a ilustração me remeteu ao fato de que não encontrei em nenhum outro livro imagens de meninos (ou homens) oferecendo cuidados físicos ou emocionais.

Figura 2



Fonte: GÖBEL, 2012, p.10

Não há nada na biologia que explique porque as mulheres devem desempenhar essa função. Aprendemos desde cedo que o lugar de mulher é este. Isso é absorvido pelas crianças, através dos exemplos, através das histórias reforçamos as diferenças entre o território feminino e o masculino. Como podemos observar, a literatura que é distribuída atualmente às nossas crianças continua reiterando esse discurso que reforça a naturalização do cuidado enquanto característica feminina, inata. Dessa forma, a sociedade continua encontrando justificativas para que as mulheres, por exemplo, abram mão de suas carreiras, projetos de vida, a fim de dedicar-se a alguém.

4.4 Atitudes e expressão de sentimentos

As categorias 5 e 6, quadro 4, apontam para uma ruptura do estereótipo da valentia, astúcia e coragem associado ao masculino e fragilidade, tristeza, medo, insegurança associado ao feminino.

Em onze histórias observei, na narrativa como um todo, em trechos isolados ou nas ilustrações, personagens envolvendo-se em ações, reais ou imaginárias, que demandam valentia, coragem e/ou astúcia. Assim como, personagens demonstrando sentimentos perante situações vivenciadas.

Em algumas histórias, como no livro *No escuro*, percebe-se que a coragem, valentia perpassa o enredo pois meninos e meninas enfrentam bruxas; ou no livro *Mundo pra que te quero*, em que uma menina sai pelo mundo pra encontrar respostas às suas questões. Em outras histórias, considerei um acontecimento pontual: uma menina que voa até o céu através das asas de um passarinho (*Anete nariz de chiclete*); uma mulher que escala o Pico da Bandeira (*Uma velhinha de óculos, chinelos e vestido azul de bolinhas brancas*). Dessas onze histórias, duas apresentam, tanto homens como mulheres demonstrando atitudes de coragem, astúcia ou valentia; em cinco histórias as mulheres são protagonistas nessas ações e em quatro os homens.

Da mesma forma, considerando ora o enredo, ora acontecimentos pontuais, em onze histórias homens e/ou mulheres demonstram sentimentos: por exemplo, um menino lobisomem com medo de seres humanos (*O lobisomem que quase morreu de medo*); um avô que se entristece ao perceber que seu neto não precisa de sua ajuda (*Máquinas do tempo*). Desses livros, em dois, homens e mulheres demonstram tais sentimentos, somente as mulheres em cinco e somente os homens em quatro.

Destaco o livro *Mil e uma estrelas*. Um ogro rouba as estrelas para iluminar sua caverna por ter muito, muito medo de escuro. Um ogro que verbaliza esse medo, que chora, que dorme com um bichinho de pelúcia. Uma menina corajosa que vai até sua casa, lhe dá uma bronca pelo que fez, ordena que devolva as estrelas e tem uma ideia pra resolver o conflito. Este livro apresenta às crianças outras possibilidades de identificação, possibilita o questionamento das representações vigentes.

Em nossa sociedade os binarismos prevalecem: bom *versus* mal, forte *versus* fraco; e que o poder está em quem domina as emoções, é violento, forte, astuto; sendo geralmente representado pelo masculino. Este livro permite que as crianças se identifiquem com o contraditório, posso sim ser grande e ter medo, posso sim ser pequena e corajosa, posso sim chorar e ser forte, posso sim ser homem e ser ajudado.

As ilustrações do livro devem ser exploradas, são representativas da desconstrução de estereótipos que o livro apresenta. Dentre elas, ocupando duas páginas, lá está o ogro, enorme e chorando devido ao medo do escuro.

Figura 3



Fonte: CASTANHA,, 2011, p. 26/27

Por outro lado, no livro *O oco da avelã*, já citado em outra categoria. Paul descobre que sua mãe morrerá. A fragilidade e o medo que ele deve ter sentido não está descrito no texto nem nas ilustrações, o que acontece em seguida é o encontro de Paul com a morte. A descrição detalhada da luta é detalhada, ou seja, a representação da agressividade masculina:

Paul atirou-se sobre a figura, arrancou-lhe a foice e foi correndo quebrar a lâmina sobre um grande rochedo a dois passos dali. Em seguida, com o cabo, ele bateu, bateu e bateu na Morte, que se pôs a encolher, encolher, encolher para escapar dos golpes. Aproveitando que ficara tão pequenina, o menino agarrou-a e prendeu-a, fechando-a em seu punho. (MINGAU, 2013, p.08)

No final da história, aparece uma frase relacionada a sentimentos, quando Paul decide libertar a morte que tinha aprisionado:

- Achou que, triunfando sobre mim, tudo ficaria bem [...] - acrescentou a Morte - [...] sem mim, a vida logo se torna impossível
- Eu entendi – respondeu Paul, bastante envergonhado e à beira das lágrimas, pois pensava em sua mãe. Uma vez libertada, a morte a levaria embora! (MINGAU, 2013, p.24)

A expressão “à beira das lágrimas” indica que Paul chorou ou prendeu o choro? O ogro, da primeira história nos mostra que meninos podem chorar, Paul nos mostra que precisam prender o choro?

O que não está dito na cena, ausente do texto e das ilustrações é o Paul pensou, sentiu ao saber que sua mãe morreria. É importante debater isso com as crianças, ensinar a nomear os sentimentos, mostrar que tanto homens quanto mulheres passam por situações frágeis e que demonstrar isso é saudável.

Um ogro que chora, um menino em momento de fragilidade, essa discussão leva a outro recorte – a sexualidade. A expressão de sentimentos geralmente é associada ao comportamento feminino e, portanto, evitada, uma vez que a masculinidade, se constrói como tal negando a feminilidade e temendo a homossexualidade. É importante questionar essa associação inata de fragilidade à feminilidade ou homossexualidade. Como citado no referencial teórico, muitos meninos sofrem diversas formas de agressão quando não demonstram características tidas como masculinas. Discussões como essas permitirão que as diferentes formas de expressar a afetividade e de demonstrar os sentimentos não sejam silenciadas. Livros como esses do Kit Literário permitem o debate, e não debater é uma forma de perpetuar o preconceito.

4.4. Referencial de beleza

Por fim, em relação à categoria 7, padrão de beleza, quadro 4, sinalizei quatro livros por apresentarem alguns elementos propícios para questionamentos. Uma bruxa bonita e má, uma princesa feia e boa, no livro *No escuro*; uma menina vestida como menino, no livro *A nova vovó*; a beleza do cabelo negro, no livro *Mil e uma estrelas*; uma velhinha com roupas esportivas, no livro *Uma velhinha de óculos, chinelo e vestido azul de bolinhas brancas*.

O livro, *No Escuro*, apresenta em algumas histórias a manutenção dos estereótipos de beleza; a obesidade aparece como característica de bruxas em três histórias diferentes, e em uma delas há referência a dietas para se tornar bela. No entanto, uma história me chamou a atenção, *A gêmea da bruxa*, em que Isabel, uma criança, vai parar na casa de uma bruxa com o objetivo de salvar a princesa que ela viu ser capturada por essa mesma bruxa. Sua tarefa é pegar a chave que abrirá as

correntes da princesa. O início da história faz o leitor imaginar a reprodução dos estereótipos que associam beleza com bondade e feiura com maldade. No início da história temos a impressão de que os estereótipos estão sendo reproduzidos a cada descrição da bruxa e da princesa.

[...] a chave estava no bolso da saia, via-se a ponta. Mas quase em cima dela estava a mão da bruxa: gorda, peluda, com unhas de tamanduá. (Ssó, 2012, p.10)

Aí viu a princesa acorrentada à parede [...] Era linda, com seu manto azul, a longa cabeleira de ouro, o rosto de menina. [...] era tão delicada que parecia que ia se quebrar se alguém a tocasse. Então, surgiu a bruxa na porta da masmorra. Era muito alta e muito gorda. Sobre a saia, usava um manto negro todo esfarrapado (Ssó, 2012, p.12/13)

No entanto, o final surpreende, há uma desconstrução desses estereótipos. Depois de conseguir pegar a chave da bruxa e libertar a princesa, a princesa agarra Isabel e diz a um pássaro para arrancar seus olhos. Isabel percebe que foi enganada. Nesse momento, a personagem identificada como bruxa aparece, luta e aprisiona novamente a personagem identificada como princesa.

– Você é mesmo boba, hein, menina? A bruxa é ela – a bruxa disse, apontando para a princesa na parede. – Eu sou a princesa.
 – Você?! Mas...
 – Mas o quê? Só porque sou feia não quer dizer que eu seja má.
 (SSÓ, 2012, p. 15)

Ao ler a frase final da história é possível perceber o efeito que essa nova identificação causou. A aparência da bruxa fica em segundo plano. Já segura, em sua cama, a menina pensa.

– Quero ser corajosa como a Ermê. (SSÓ, 2012, p.15)

O que é ser feia? O que é ser bonita? O que é ser bom? O que é ser mal? Precisamos ter cuidado com as falsas correspondências como diz Abramovich (2002). Ao associar, nas histórias, as bruxas extremamente feias com maldade, estamos fazendo com que a criança identifique o bonito com o bom e o feio com o mau. Dessa forma, a criança desejará afastar-se das pessoas por aspectos físicos que lhe causam repulsa (o que na nossa sociedade está relacionado a raça e classe social) e não pela ameaça emocional representada. As bruxas podem ser sedutoras

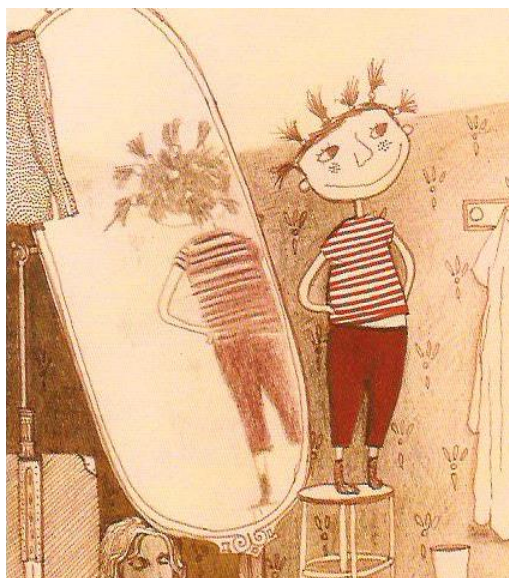
aparentemente, como nessa história, e nem por isso serão menos perigosas.

É importante termos histórias como essa que permitem outras formas de identificação. No entanto, não há como excluir das prateleiras tantas outras histórias que cristalizam os estereótipos através da repetição de determinados discursos, daí a importância dos questionamentos que mostram as contradições dos discursos e possibilitam alteração nessa repetição.

Os efeitos da busca por um corpo perfeito podem ser perigosos destruindo a autoimagem e até mesmo a saúde devido a procedimentos duvidosos. Será que devemos seguir os padrões que são impostos?

Retomando a história *A nova vovó*, pela ilustração a seguir, é possível observar que a menina protagonista subverte o padrão de feminilidade aceito socialmente.

Figura 4:



Fonte: STEINKELLNER, 2015, p.04

Essa inadequação a norma social é expressa pela avó que encontra uma solução – invisibilizar a diferença:

A velha vovó sempre implicava com meu penteado.

– Fini, o que foi que você fez de novo com seu cabelo, que é tão bonito! – suspirava ela balançando a cabeça sem entender.

Então ela enfiava um gorro na minha cabeça e saía para passear no parque comigo. (STEINKELLNER, p.4,7, 2015)

Essa discussão de padrão de beleza, qual corpo exibir, qual roupa é a mais adequada, qual cabelo é feminino, me remeteu a uma discussão apresentada no referencial teórico de que na interação do dia a dia os constrangimentos sociais limitam a ação de mulheres e homens, que mesmo similares, acabam tomando decisões distintas que vão sendo confirmadas e legitimadas criando a ideia de que são inatas.

Poderia afirmar que o cabelo deve seguir padrões? Portanto, o cabelo da menina deve ser escondido por estar fora da norma? Consequentemente, tudo que não segue a norma deve ser invisibilizado? Ou, por outro lado, poderia questionar que apesar de não representável na cena, existem muitas maneiras de deixar os cabelos, não é padrão, quem decide as regras é quem o tem? Consequentemente cada menina pode pentear-se do jeito que quiser, vestir-se como quiser. Esse último questionamento é mais propício para desconstruir o reforço dos atributos desejáveis de feminilidade e sua busca a qualquer custo.

5 CONCLUSÃO

Busquei avaliar a adequação das obras literárias em prosa, do Kit Literário 2015 da Prefeitura de Belo Horizonte, para o debate sobre gênero em sala de aula. Para tal, refleti sobre o contexto social atual, que apesar de avanços perceptíveis ao longo dos anos, ainda propicia a persistência da desigualdade de gênero gerando situações de dependência, opressão e violência às pessoas que se identificam enquanto mulheres. Concordando que as relações de gênero, assim como estão estruturadas, precisam ser modificadas a fim de que a sociedade seja mais igualitária, precisei compreender o processo que produz e reproduz tais desigualdades.

Cheguei à conclusão de que as visões essencialistas de gênero, que defendem a imutabilidade de atributos femininos e masculinos, naturalizando as diferenças e justificando as desigualdades, estão muito arraigadas nos discursos das pessoas, grupos e instituições sociais.

Tentei apresentar um recorte do avanço teórico dos estudos feministas que ao longo do tempo possibilitaram uma visão mais ampla de como as relações de gênero são produzidas e reproduzidas e mostraram que desconstruções são possíveis na medida em que visibilizamos o que está imperceptível, questionamos as naturalizações e as relações de poder.

Precisei também refletir sobre a escola enquanto instituição social produtora e reprodutora de estereótipos de gênero que através de diversas tecnologias sociais, dentre elas a literatura, contribui na regulação das identificações com o masculino e o feminino. Por outro lado, através de novas práticas e novos olhares, a escola também pode ser um local de transformação social, construindo práticas diárias que propiciem uma sociedade mais igualitária e menos sexista.

Fazendo um recorte no universo dos quinze livros analisados, descobri que a literatura que vem sendo distribuída atualmente às nossas crianças carrega representações estereotipadas de gênero; mesmo com a rigorosa seleção, que claramente exclui livros que apresentam preconceitos. É que os discursos estão tão naturalizados que são reproduzidos como normalidade. Todavia, também descobri que a literatura que vem sendo distribuída atualmente às nossas crianças apresenta representações que rompem com estereótipos.

Essa constatação me levou a conclusão de que o diferencial de uma prática que busca a construção de relações mais igualitárias é a intervenção pedagógica que é feita a partir desta literatura.

Ao nos depararmos com obras que apresentam estereótipos, a estratégia seria visibilizar as representações explícitas ou implícitas, questionar o processo de sua produção, mostrar seu caráter social, desestabilizando as naturalizações de uma essência universal feminina e masculina. Nos discursos que trazem ruptura o caminho seria também visibilizar essas relações de gênero contribuindo para que as crianças entendam que há várias maneiras de viver a masculinidade e a feminilidade, há várias possibilidades de identificações.

Ao ampliar minhas concepções diante das novas teorias apreendidas e das análises literárias tecidas, transformei-me assim como a minha prática pedagógica. Embora a intervenção em sala não tenha sido meu objeto de estudo, permito-me citar, sinteticamente, uma situação vivenciada que exemplifica uma possibilidade de intervenção ao se pensar a sala de aula como um espaço onde as diferenças emergem, onde, tal qual na sociedade são classificadas, hierarquizadas e onde a desigualdade surgida daí, pode ser reforçada ou desestabilizada.

Os questionamentos meus, a partir de argumentos das crianças da turma e a proposta apresentada surgiram após visita ao Museu do Futebol e trabalho com uma obra literária, que não consta no kit literário, mas possibilitou a discussão de gênero.

E em relação ao futebol? Por que meninos jogam mais futebol do que meninas? Será mesmo que o futebol está no sangue dos meninos? Ou será que pelo fato das meninas não jogarem com a mesma frequência, não serem estimuladas, elas não desenvolvem tais habilidades? Vamos pensar, em quais momentos durante a vida os meninos e as meninas jogam futebol? Pelo que percebi as meninas se divertiram ao jogar futebol em nossa excursão. Proponho que a gente divida o recreio, temos dois dias de quadra, um dia será das meninas e outro dos meninos.

Perante a proposta, a reação das meninas foi muito positiva e divertiram-se durante o tempo em que foi possível manter esse combinado. Quanto aos meninos, num primeiro momento, a reação foi de revolta, acharam que eu estava sendo injusta. Não vou detalhar as discussões tecidas a partir daí. Utilizei esse exemplo para demonstrar que as reflexões apresentadas neste trabalho não são apenas teóricas, tem seus efeitos na prática, é sim possível questionar as naturalizações, desmascarar as desigualdades e privilégios, propor mudanças nas relações de

gênero.

Esta pesquisa gerou outros questionamentos: quais representações de gênero nossas crianças e docentes trazem para a escola? Quais mudanças nessas representações são visíveis a curto prazo por meio de um trabalho com obras literárias? Dessa forma, a pesquisa não se esgota, abre novas possibilidades, para trabalhos futuros, de compreensão e atuação na realidade.

Acredito ter atingido meus objetivos e demonstrado a pertinência do trabalho com obras literárias. Dessa forma, acredito que essa pesquisa é relevante para o debate educacional à medida que oferece aos professores e professoras um caminho para planejarem, com sua turma, debates sobre gênero a partir da literatura. E mais do que isso a possibilidade de se questionarem: minha prática está comprometida com a reprodução de desigualdades de gênero ou comprometida com o direito à igualdade e respeito dentro das diferenças?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

ALINE, Ronize. **Anete, nariz de chiclete**. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2013. 28p.

ALÓS, Anselmo Peres. **Gênero, epistemologia e performatividade: estratégias pedagógicas de subversão**. vol.19, n.2, maio/ago. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200007/19545>>_Acesso em 31 out. 2015.

AZEVEDO, Ricardo. **Uma velhinha de óculos, chinelos e vestido azul de bolinhas brancas**. São Paulo: Reviravolta, 2013.

BALIEIRO, Fernando F; RISK, Eduardo N. Escola e sexualidades: uma visão crítica à normalização. In: MISKOLA, Richard; JÚNIOR, Jorge Leite (Org.). **Diferenças na Educação: outros aprendizados**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p.149-197

BELELI, Iara. Gênero. In: MISKOLCI, Richard (Org.). **Marcas da Diferença no Ensino Escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. Cap. 2, p.45-73.

BELO HORIZONTE. Portaria Secretaria Municipal de Educação, nº316/2013, de 27 de dezembro de 2013. Publiciza critérios e datas para seleção dos kits literários. **Diário Oficial Do Município**, Belo Horizonte, 27 dez.2013.

BELO HORIZONTE. Comunicado da Secretaria Municipal de Educação, de 01 de agosto de 2014 Títulos selecionados para composição do Kit Escolar 2015. **Diário Oficial Do Município**, Belo Horizonte, 06 ago.2014.

BIGLIA, Barbara; Resignificando “violencia(s)”: obra feminista en tres actos y un falso epílogo. In: BIGLIA, Barbara; MARTÍN S., Conchi (Coords.). **Estado de wonderbra**. Entretejiendo narraciones feministas sobre las violencias de género. Barcelona: Vírus Editorial, 2007. p. 21-34

BIGLIA, Barbara; MARTÍN, Conchi S.. Del bastidor hacia prácticas colectivas en tesis@s postmodernas, nar-acciones contra las violencias de género. In: BIGLIA, Barbara; MARTÍN, Conchi S. (Coords.). **Estado de wonderbra**. Entretejiendo narraciones feministas sobre las violencias de género. Barcelona: Vírus Editorial, 2007. p. 5-17

BOCHEDO, Eloí. **Tua mão na minha**. Erechim, RS: Habilis Press, 2012. 28p.

CASTANHA, Marilda. **Mil e uma estrelas**. 1.ed. SP: Comboio de Corda, 2011.
CHOULIARAKI, Lillie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburh: Edinburgh University Press, 1999

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 7. ed. São

Paulo: Moderna, 2010.

COELHO, Ronaldo Simões. **O lobisomem que quase morreu de medo**. Belo Horizonte: Baobá, 2013. 28p.

GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA Denise T. (Org.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GÖBEL, Anna. **Xarope de Cores**. Belo Horizonte: Compor, 2012. 32p.

JOYCE, Willian. VIGNA, Elvira (trad.). **Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo**. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2012.

LAURETIS, Teresa. Tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa B. (Org.) **Tendências e impasses** – o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p.206-242

LISBOA, Alaíde. **Ulisses**. São Paulo: Peirópolis, 2013.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MACEDO, Elizabeth. A Cultura e a Escola. In: MISKOLCI, Richard (org.). **Marcas da Diferença no Ensino Escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. Cap. 1, p.11-47.

MACHADO, Ana Maria. **Jabuti Sabido e macaco Metido**. Ed. Especial Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

MINGAU, Muriel. **No oco da avelã**. CASTELLI, Chantal (trad.). São Paulo: SM, 2013.

MONTEIRO, Fábio. **A menina que contava**. São Paulo: Paulinas, 2013.

MOUNTIAN, Ilana. Análise de discurso e pesquisa feminista: algumas considerações sobre metodologia e ética em pesquisa. In: LIMA, A. F. e LARA JUNIOR, N. **Metodologias de pesquisa em psicologia social crítica**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2014.p. 165-192.

NOGUEIRA, Conceição. Contribuições do construcionismo social a uma nova psicologia do gênero. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: n.112, março. 2001. p.137-153

RIBEIRO, Djamila. **As diversas ondas do feminismo acadêmico**. 2014. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/blogs/escritorio-feminista/feminismo-academico-9622.html>>. Acesso em: 16 nov. 2014

SAAVEDRA, L.; NOGUEIRA, C. **Memórias sobre o feminismo na psicologia**: para a construção de memórias futuras. 2006. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a11/saavedranogueira01.html>>. Acesso

em: 24 nov. 2015.

SCOTT, Joan W. Prefácio a Gender and politics of history. **Cadernos Pagu**. 1994. Campinas, n.3. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1721/1705>>. Acesso em 31 out.2015.

SILVEIRA, Rosa H. et al. **A diferença na literatura infantil: narrativas e leituras**. São Paulo: Moderna. 2012.

SOARES, Salizete Freire. **Mundo pra que te quero**. Ed. Especial. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOUZA, Silvana F.; CORRÊA, Hércules T.; VINHAL, Tatiane P. A Leitura e a escrita na escola: uma experiência com o gênero fábulas. In: SOUZA, Renata J.; FEBA, Berta Lúcia T. (org.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011

SSÓ, Ernani. **No escuro: Sete Histórias Tenebrosas de Bruxa**. Erechim: Edelbra, 2012. 72p.

STEINKELLNER, Elizabeth. BACKES, Marcelo (trad.) **A nova vovó**. 2. ed. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2015.

WILLY, Romont. **Máquinas do tempo**. São Paulo: Callis Ed., 2013. 44p.