UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS

PAULA TEIXEIRA ARAUJO

Galinha e joaninha: representações das identidades femininas nos livros infantis

São Paulo

2016

PAULA TEIXEIRA ARAUJO

Galinha e Joaninha: representações das identidades femininas nos livros infantis

Versão original

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais.

Área de Concentração:

Ciência e Cultura

Orientador:

Luís Paulo de Carvalho Piassi

São Paulo

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO

(Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Biblioteca)

Araujo, Paula Teixeira

Galinha e joaninha : representações das identidades femininas nos livros infantis / Paula Teixeira Araujo ; orientador, Luís Paulo de Carvalho Piassi. – São Paulo, 2016

176 f.

Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Versão original

1. Gênero (Grupos sociais). 2. Relações de gênero. 3. Livros infantis - Análise. 4. Personagens - Análise. 5. Mulheres. I. Piassi, Luís Paulo de Carvalho, orient. II. Título

CDD 22.ed.- 305.3

Nome: ARAUJO, Paula Teixeira

Título: Galinha e Joanhina: representações das identidades femininas nos livros infantis

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais.

Área de Concentração:

Ciência e Cultura

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À minha mãe, que me ensinou a acreditar ser possível outro mundo.

Agradecimentos

À minha mãe, pelo exemplo de vida e todo esforço despendido em me educar, e aos meus irmãos, que me apoiam constantemente.

Ao meu orientador Luís Paulo Piassi, pelos incontáveis desafios epistêmicos provocados desde os primeiros contatos ainda na graduação. Agradeço pelas conversas infinitamente produtivas, cobranças, fundamental confiança e tranquilidade, mesmo em momentos delicados. Seus constantes incentivos foram imprescindíveis neste processo de explorar novas perspectivas, causando profundas perturbações e desestabilizações, as quais contribuem significativamente para este longo e inconcluso processo de (des)construção do conhecimento, profissional e pessoal.

Às professoras Bianca Salazzar Guizzo e Daniela Finco, pelas significativas contribuições no exame de qualificação.

Às professoras que aceitaram compor a banca de defesa, Dra. Maria Manuel, Dra. Bianca Salazzar Guizzo e Dra. Tizuko Kishimoto.

Ao professor Emerson Izidoro, por me apresentar, há mais de dez anos, um mundo até então desconhecido, fazendo-me acreditar ser possível pertencer a ele. Agradeço pela confiança e pelas conversas descontraidamente encorajadoras.

Aos colegas do grupo de pesquisa INTERFACES, Rui, Ricardo, Emerson G., João Eduardo, Patty Kirshe, Rosana, Tuany, Fabiana, Francisco e demais participantes das frentes de trabalho, em especial ao DIAN e EMMA, por me permitirem entrar em contato com as mais inexploradas reflexões através do contato com suas respectivas pesquisas, além da companhia em diversos trabalhos. Agradeço em particular à Tânia, pelo seu exemplo de dedicação, paciência e cuidado com as palavras. E, em especial, à Tatiana Pereira, pela parceria ao longo dos anos de graduação e pesquisa, bem como pela amizade e companheirismo em diversas aventuras dentro e fora do âmbito acadêmico, sempre me surpreendendo com a magnitude de seus pensamentos.

A todos os amigos que me incentivaram e se fizeram presentes neste período, compreendendo principalmente as ausências. Por me permitirem experimentar e partilhar questionamentos capazes de colocar a estabilidade de minhas ilusões em xeque; são eles: Karina, Poliana, Ana Paula Maia e Ricardo, entre outros. Em particular, àqueles que me provocam constantemente com suas práticas capazes de me lembrar de que “o pessoal é político”: Juliana Nadu, Angélica de Luca, Mariana Prado e Bernardo Gonzalez. Em especial

à Flor, por compartilhar momentos de desespero e alegria, conseguindo sentir na pele o quanto este período é imensamente carregado de sensações inesperadas. E ao Thiago Ferreira, por me trazer tão inesperada e necessária leveza em forma de sorrisos nestes últimos meses de pesquisa.

A todos os alunos e professoras que participaram do projeto JOANINHA, por proporcionarem reflexões enriquecedoras de aprendizado.

A todos os professores que marcaram minha trajetória, contribuindo com desafios epistêmicos e de humanização.

À Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e a CAPES, pelo apoio financeiro.

“Não se nasce mulher, torna-se.”

Simone de Beauvoir

RESUMO

ARAÚJO, Paula Teixeira. **Galinha e joaninha**: representações das identidades femininas nos livros infantis. 2016. 176p Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Versão original.

Esta pesquisa busca analisar, a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, as representações das identidades femininas presentes nos livros infantis. Identificado como uma pedagogia cultural, entendemos que o livro apresenta o potencial de incitar o processo de construção das identidades, contribuindo para o aprendizado de como se dão as relações de gênero. Considerando a valorização deste pelas instituições de ensino, devido ao seu caráter educacional e de entretenimento historicamente pautado em costumes e valores socialmente estabelecidos, percebemos a necessidade de analisá-lo criticamente. Deste modo, o objetivo desta pesquisa é identificar possíveis elementos que contribuam para a (re)produção de padrões estereotipados quanto às identidades femininas, por meio das protagonistas galinha e joaninha. A escolha pelas personagens se deu após observarmos, de maneira recorrente, suas descrições com traços tradicionalmente dirigidos à figura feminina, em que são destacados principalmente fragilidade, falta de esperteza e agilidade, necessidade de auxílio constante, romantização dos fatos etc. Após a análise, pretendemos problematizar o quanto a percepção que se tem destes animais, presentes nas narrativas infantis selecionadas, pode transparecer uma imagem inferiorizada das personagens femininas em relação aos demais, bem como transparecer o modo como as representações veiculam uma ideia naturalizada de comportamentos socialmente construídos. De modo complementar, os livros foram utilizados para elaborar propostas didáticas com o intuito de investigar as possibilidades de discussão destas representações com alunos entre 4 e 8 anos. Referenciados pela teoria sócio-histórica de Vigotski, as atividades foram desenvolvidas envolvendo diversas abordagens metodológicas, como teatro de fantoches e jogos, a fim de potencializar a discussão de temas sociais e científicos, sob a perspectiva da Educação em Ciência. Foram utilizadas ferramentas semio-discursivas para análise dos livros, assim como as aplicações realizadas em escolas municipais de Guarulhos/SP. Estas se deram no contexto do projeto “J.O.A.N.I.N.H.A.: Jogar, Observar, Aprender e Narrar: Investigações da Natureza, Humanidades e Artes”, que visa refletir sobre a comunicação crítica da ciência na escola. Como resultado, observamos que elementos científicos e culturais são mobilizados constantemente na construção das

protagonistas e dos demais elementos do livro infantil, caracterizando as identidades femininas de maneira a reforçar as relações de gênero desiguais. Entretanto, as aplicações evidenciaram a possibilidade de problematizar estes discursos, com o auxílio de conceitos científicos e sociais contextualizados, a partir de propostas que propiciem uma leitura reflexiva, contribuindo para o processo de desconstrução de concepções naturalizadas.

Palavras-chave: Livros infantis. Relações de gênero. Identidade. Mulher.

ABSTRACT

ARAÚJO, Paula Teixeira. **Chicken and Ladybug:** representations of female identity in children's books. 2016. 176 pages. Thesis (Masters in Philosophy) – School of Arts, Sciences and Humanities, University of São Paulo, São Paulo, 2016. Original version.

This research aims at analyzing, from the perspective of Cultural Studies, representations of female identity present in children's books. Identified as cultural pedagogics, we understand that the book has the potential to incite the identity construction process, contributing to learning how gender relations are given. Considering the value given to it by learning institutions due to its educational content and entertainment value, both of which are historically built upon socially established customs and values, the need for a critical analysis becomes apparent. Thus, the aim of this study is to identify elements that possibly contribute to the (re)production of stereotypical patterns in women's identities, through the protagonists chicken and ladybug. These characters were elected due to a noticeable and recurrent usage of descriptive characteristics traditionally directed to the female figure, which are mainly highlighted frailty, lack of smarts and agility, need of constant assistance, romanticizing of facts, etc. After the analysis, we intend to discuss how the perception of these animals in the selected children's narratives may portray a compromised image of the female characters, purveying them as inferior in relation to others, also showing how portrayals propagate socially-constructed behaviors as a naturalized idea. Complementarily, the books were used to prepare didactic proposals with intent of investigating the possibilities of discussing these portrayals with students between the ages of 4 and 8. Referenced by socio-historical theory of Vygotsky, the activities were conducted involving several methodological approaches, such as puppet shows and games, in order to maximize the discussion of social and scientific topics, from the perspective of Science Education. Semio-discursive tools were used for analysis of the books, as well as the studies conducted in municipal schools in Guarulhos/SP. These are given in the context of the project “J.O.A.N.I.N.H.A.: Jogar, Observar, Aprender e Narrar: Investigações da Natureza, Humanidades e Artes”, which aims to ponder the critical communication of science in school. As a result, we observed that scientific and cultural elements are constantly mobilized in the construction of the protagonists and the other elements of the children's book, characterizing women's identities in order to reinforce the unequal gender relations. However, applications revealed the possibility of problematizing

these speeches, with the assistance of scientific and social concepts contextualized from proposals that provide a reflection-inducing reading and analysis, contributing to the process of deconstruction of naturalized conceptions.

Key words: Children's book. Gender relations. Identity. Woman.

LISTA DE FIGURAS

- Fig. 1 – Imagem galinha sufragista p. 43
- Fig. 2 – Frentes de trabalho J.O.A.N.I.N.H.A. p. 79
- Fig. 3 – Joaquina descontente por não saber voar p. 91
- Fig. 4 – Quadrado semiótico: conhecimento vs. ignorância p. 92
- Fig. 5 – Animais demonstrando cuidado pag. 93
- Fig. 6 – Cuidado, joaninha! p. 924
- Fig. 7 - Reconhecimento p. 94
- Fig. 8 - Casa e posto policial das joaninhas p. 96
- Fig. 9 - Quadrado semiótico rejeição vs. aceitação p. 97
- Fig. 10 – Premiação como reconhecimento p. 98
- Fig. 11 – joaninhas salvando a plantação das pragas p. 99
- Fig. 12 – Comportamento masculino vs. feminino p. 100
- Fig. 13 – Oposição: fragilidade vs. bravura p. 101
- Fig. 14 – Joaquina solicita auxílio masculino p. 102
- Fig. 15 – Enquanto mamãe galinha não estava p. 104
- Fig. 16 – Quadrado semiótico – oposição de sentido: natureza e cultura p. 105
- Fig. 17 – Enquanto mamãe galinha não estava p.106
- Fig. 18 – Rosinha p. 108
- Fig. 19 - Galinha com dentes p. 108
- Fig. 20 - Crianças I p. 128
- Fig. 21 - Crianças II p. 129

LISTA DE TABELAS

- 1 – Convênios e parcerias do projeto J.O.A.N.I.N.H.A. p. 78
- 2 - Oposição de sentidos do livro *Cuidado, joaninha!* p. 95
- 3 – Valores Livro *Cuidado joaninha* p. 101
- 4- Oposição: valores: positivo x negativo p. 109
- 5 – Características identitárias das protagonistas e demais personagens p.111
- 6 - Grupo de graduandas participantes das equipes EMMA e DIAN p.115
- 7 – Eventos verificáveis que guiarão a coleta e análise de dados p. 116

LISTA DE SIGLAS

SNEF – Simpósio Nacional Ensino de Física

PNBE – Programa Nacional de Biblioteca na Escola

ONU - Organização das Nações Unidas

ODM - Oito Objetivos para o Desenvolvimento do Milênio

EF – Ensino Fundamental

JOANINHA – Jogar, Observar, Aprender e Narrar: Investigando Natureza Humanidades e Artes

EACH – Escola de Artes, Ciências e Humanidades

EFLCH – Escola de Filosofia, Ciências e Humanidades

UNIFESP – Universidade Federal Estado de São Paulo

RCNEI – Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

QSN – Quadro de Saberes Necessários

EI – Educação Infantil

EC – Estudos Culturais

LI – Literatura Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNLIJ – Fundação Nacional de Livros Infantil e Juvenil

SINECT – Simpósio Nacional de Educação Científica e Tecnologia

ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências

SBECE - Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação

CTSA – Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente.

AC – Alfabetização Científica

PNSL – Programa Nacional de Sala de Leitura

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

USP – Universidade de São Paulo

PIBID – Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PIBIC - Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior

INTERFACES – Interfaces e Núcleos Temáticos de Estudos e Recursos da Fantasia na Artes, Ciências, Educação e Sociedade

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
INTRODUÇÃO	21
1 GÊNERO, INFÂNCIAS E ARTEFATOS CULTURAIS	31
1.1 Infâncias e os artefatos culturais	32
1.2 Contribuições da história das mulheres/Feminismo para os Estudos de Gênero	39
1.3 O processo de construção das identidades de gênero	45
1.4 A escola enquanto espaço inevitável de atravessamento das identidades de gênero.....	48
2 LIVROS INFANTIS À LUZ DOS ESTUDOS CULTURAIS NO ESPAÇO ESCOLAR	51
2.1 Literatura Infantil: contexto sócio-histórico	51
2.2 A chegada do livro infantil na escola.....	56
2.3 Caracterização do livro e o imaginário infantil	58
2.4 Aspectos ideológicos no livro como objeto de educar.....	64
3 EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS	70
3.1 O projeto J.O.A.N.I.N.H.A.: contexto, estrutura e organização	77
4 METODOLOGIA.....	84
4.1 Instrumentos de análise.....	85
4.2 Joanelha ou menina	90
4.3 Galinha ou mulher	103
4.4 Formulação didática.....	114
4. 5 Intervenções didáticas: possibilidades e reflexões.....	122

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136
APÊNDICES	141
APÊNDICE A – TCLE	141
APÊNDICE B - Modelo de relatório I.....	143
APÊNDICE C – Modelo de relatório II	145
APÊNDICE D – Lista de Nomes Fictícios	147
ANEXOS	148

APRESENTAÇÃO

O *livro* possui um importante valor sócio-histórico em diversas culturas. Visto como uma representação simbólica do conhecimento, acaba por gerar uma inquestionável atenção e um significativo espaço nos processos de formação dos indivíduos. Por sua vez, o livro infantil é também melhor visto quando comparado a outros produtos destinados ao público infantil – como filmes, brinquedos, jogos –, chegando a ser, por vezes, superestimado no processo educacional. Tal valorização se deve a diversos fatores, dentre eles, sua forma e conteúdo, que apresentam uma gama de possibilidades educacionais, as quais enriquecem e facilitam o trabalho pedagógico. Sua ampla aceitação viabiliza a utilização do livro infantil pelos mais diversos públicos infantis, que podem possuir como semelhança apenas a idade e a primeira fase de desenvolvimento. Estes são alguns dos aspectos que fizeram surgir o interesse pelo objeto, pelos quais, através de um recorte da temática de gênero, possibilitou-se a confluência dos diferentes âmbitos de minha vida: profissional, acadêmica e pessoal.

Experiências anteriores, e paralelas ao encaminhamento desta pesquisa, têm contribuído significativamente para o seu processo de amadurecimento. Uma delas é a minha atuação profissional enquanto docente, nos níveis da Educação Infantil e Fundamental, por aproximadamente nove anos consecutivos, majoritariamente na rede municipal de Guarulhos/SP. Esta tem me proporcionado um embasamento quanto às questões práticas do campo educacional, bem como uma melhor percepção do quanto à presença dos livros infantis é incentivada por diferentes instâncias, cada vez mais cedo, no ambiente escolar. As recentes participações na organização e regência de oficinas para professoras e professores também têm contribuído para reflexões pertinentes ao tema desta pesquisa. Uma delas, em nível de formação continuada¹ na própria rede municipal na qual leciono, assim como em alguns eventos pontuais, como o SNEF² e ABC na Educação Científica³.

No âmbito acadêmico, o interesse pelo material se deu mais especificamente no período de elaboração do meu trabalho de conclusão de curso em Licenciatura em Ciências da Natureza. A partir das narrativas de livros infantis, buscamos explorar as possibilidades em tratar de temáticas relacionadas à área de Ciências nas séries iniciais. O trabalho apresentou resultados particularmente positivos uma vez que possibilitou a ampliação do uso do livro em

1 Encontro Integrado das escolas da Prefeitura de Guarulhos – Educação Infantil de 0 a 5 anos.

2 XIX Simpósio Nacional de Ensino de Física.

3 X Seminário ABC na Educação Científica.

sala de aula, proporcionando-lhe uma nova perspectiva, como meio de introdução a conceitos relativos à divulgação do conhecimento científico, mesmo não sendo destinado a tal objetivo. Outro resultado fundamental foi o impulso para a elaboração de um livro aprovado pelo Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE/2013), denominado *A Literatura Infantil como recurso didático no ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental*⁴.

A participação na elaboração deste material oportunizou uma reflexão enriquecedora, a qual abrangeu a acepção do livro infantil enquanto produto cultural. Este posicionamento evidenciou um conjunto de aspectos multifacetados para o debate sobre os livros infantis, como: a função social, refletida na importância educacional a ele atribuída desde a sua origem, a qual contribui muito mais do que estimular apenas o aprendizado da leitura; as características estruturais, capazes de evidenciar todo um contexto de produção do material; as construções discursivas, por meio das quais se estabelecem as relações simbólicas de poder, através da maneira como as linguagens são esteticamente reproduzidas; as estratégias de consumo, dado o estímulo comercial que o modifica ao longo dos tempos; a ferramenta pedagógica, tanto para a contribuição do desenvolvimento do processo de aprendizado da leitura e da escrita, como meio para se apresentar conceitos ligados ao campo científico etc.

A partir de reflexões iniciais referentes aos aspectos descritos acima, percebemos o livro infantil muito além de uma simples narrativa destinada ao público infantil, sendo possível identificá-lo como uma *pedagogia cultural*, expressão que será posteriormente explicada. Com auxílio dos Estudos Culturais, juntamente a outras ferramentas de análise textual, é possível apreendermos os livros infantis como discursos capazes de transcodificar as facetas sociais e políticas de um dado contexto histórico, através de seus textos e imagens. Consoantes às ideias de Kellner (2001), o campo dos Estudos Culturais nos auxilia a pensar nos textos pertencentes a uma cultura, contendo discursos ideológicos através de imagens e textos destinados a um determinado público. Neste caso, enquadramos o livro infantil enquanto um texto, composto também por imagens, destinado às crianças, sendo um produto submerso em um contexto social, como diversas outras produções culturais. O resultado disso é que o livro se apresenta como um material de análise por si só produtivo, capaz de possibilitar interpretações variadas sobre diferentes perspectivas. Portanto, optamos por utilizá-lo como objeto de análise sob diferentes olhares em um projeto mais amplo, que abarca esta pesquisa.

4 PIASSI, L. P. C.; ARAUJO, P. T. *A Literatura infantil no ensino de Ciências: propostas didáticas para os anos iniciais do Ensino Fundamental*. São Paulo: SM, 2012.

O envolvimento com o projeto “J.O.A.N.I.N.H.A.: Jogar, Observar, Aprender e Narrar: Investigações em Natureza, Humanidades e Artes”, desde 2014, permitiu uma melhor compreensão sobre os direcionamentos e delimitação deste trabalho. O projeto em questão visa à investigação de ações de comunicação crítica da ciência para o público escolar de educação infantil e do ensino fundamental. Possui como principal característica a abordagem lúdica de temas científicos em conexão com manifestações artístico-culturais e temas sociais, por meio de intervenções não-formais em ambiente escolar, sob a supervisão das professoras das escolas participantes. Seu desdobramento se dá através do desenvolvimento de pesquisas particulares, tendo esta o interesse em verificar as possibilidades de abordar a temática de gênero, mais especificamente analisar e problematizar as representações das identidades femininas a partir de personagens de histórias infantis.

A escolha pelas personagens *galinha* e *joaninha* aconteceu principalmente por serem personagens que supostamente veiculam um discurso social respectivamente ligado à mulher e à menina. Tal percepção se deu por meio da observação recorrente da descrição das personagens, que apresentam traços de fragilidade, falta de esperteza e agilidade, necessidade de auxílio e de sanções em tarefas corriqueiras, romantização dos acontecimentos etc. Procuramos analisar e problematizar o quanto a percepção que se tem destes animais, a partir das narrativas infantis selecionadas, pode transparecer uma imagem inferiorizada das personagens femininas em relação aos demais, bem como o quanto as representações reforçam uma ideia naturalizada frente a comportamentos sociais. Além disso, buscamos também identificar em que medida essas representações contribuem para uma ideia distorcida do animal real.

A observação do potencial viés em apresentar questões de ordem socioculturais nos livros viabilizou o estabelecimento de uma interconexão à temática de gênero, cujo interesse se deve tanto a um projeto político pessoal quanto à compreensão de urgência do tema. A condição desigual socialmente construída da relação entre mulheres e homens, bem como suas desastrosas consequências em alguns aspectos, tornou-se uma das preocupações que inviabiliza a garantia de igualdade proposta pelos Direitos Humanos em diversas nações. É possível encontrar em documentos oficiais de diferentes instâncias nacionais e internacionais a demonstração de preocupação quanto a este tema. Dentre eles, apenas como exemplo, encontra-se o programa lançado pela Organização das Nações Unidas (ONU) que estabeleceu em 2002 Oito Objetivos para o Desenvolvimento do Milênio (ODM). Como uma de suas propostas, temos a necessidade de desenvolver ações que tivessem por finalidade alcançar até

2015, entre outras metas, a de “promover a igualdade entre os sexos e a valorização da Mulher”.

A importância desta questão não é mais de ordem particular, mas sim pública e reconhecidamente urgente. Para tanto, a educação escolar exerce um papel fundamental neste processo, uma vez que possui como uma de suas funções contribuir para a formação de sujeitos de direito, caracterizando-se como um rico espaço de possibilidades de proporcionar discussões sobre a temática. Neste sentido, esta pesquisa visa colaborar minimamente para o processo de conscientização quanto às relações de gênero, contemplando parte de um currículo comprometido com a equidade e a valorização das diferenças, a partir da adoção de uma leitura crítica de produtos culturais voltados ao público infantil. Temos o intuito de atingir futuros profissionais da área da educação interessados em refletir sobre a importância da resignificação dos comportamentos sociais atribuídos às mulheres em nossa sociedade.

INTRODUÇÃO

Tanto o livro infantil quanto as relações de gênero apresentam características de acordo ao seu contexto sócio-histórico, assumindo expressões específicas em diferentes culturas. Optar por observar alguns aspectos destas manifestações culturais significa entender de que maneira suas concepções estão embutidas e transcodificadas nas mais variadas formas de representação social. Neste sentido, a contribuição dos Estudos Culturais consiste em elucidar o processo de análise, oferecendo ferramentas de contextualização para a ação de examinar a variedade de práticas e expressões sociais que configuram a comunicação institucional e artística das obras selecionadas, na perspectiva dos Estudos de Gênero criando caminhos alternativos, por meio de uma didática interdisciplinar de estudo, de reinterpretação ou mesmo de avaliação de práticas culturais, considerando os contextos teóricos, históricos e sociais (STEINBERG e KINCHELOE, 2001).

Uma das maneiras de iniciar este processo é compreender o meio em que estas práticas se constituem, ao passo que também são constituídas, através da cultura. Sabe-se que este é um termo amplamente utilizado, e que muitos foram e são os usos e concepções que se destinam a designar o que se entende por cultura. Desde o simples ato de cultivar uma espécie de alimento ou animal, ao conjunto de valores, costumes e a moral de uma determinada sociedade. Outra possível compreensão empregada em relação a este conceito é encontrada ao se observar as falas de muitas pessoas, na disputa aparente entre aquele que é ou não civilizado, ou seja, aquele que “possui” cultura, compreendida como um conjunto de expectativas quanto ao comportamento e costume de alguém. Por isso, dada a diversidade de significados atribuídos a esta palavra, cabe ressaltar que tomamos o termo *cultura*, nesta pesquisa, como “tudo o que constitui a maneira de viver de uma sociedade específica, [o que significa que] devem-se valorizar, além das grandes obras que codificam esse modo de vida, as modificações históricas” (CEVASCO, 2003, p. 51).

Neste sentido, a cultura constitui-se como palco para inúmeras discussões. Uma delas fez surgir o campo de uma nova área interdisciplinar criada em torno dos anos de 1960, os Estudos Culturais. Seus principais fundadores: Raymond Williams, Richard Hoggart, Stuart Hall e Edward P. Thompson (HALL, 2003; CEVASCO 2003), também membros da *New Left*, visavam a hermenêutica da palavra “cultura”, partindo de uma influência marxista e visão democrática, exprimindo claramente sua posição política. Dessa forma, o campo dos Estudos Culturais é entendido como um modo de pensar e refletir criticamente sobre a cultura, concebendo-a como um processo social e totalmente material. Esta nova maneira de pensar,

de acordo com a professora Cevasco (2003), configura-se como uma ruptura nas formas de estudar a cultura, ao passo que, ao torná-la fruto de fenômenos sociais, rompe com uma visão idealista, essencial e apartada da sociedade.

De acordo com Raymond Williams (2003) a palavra “cultura” é uma das mais complexas da língua inglesa. O desenvolvimento histórico de vários idiomas europeus e o seu uso de forma muito ampla e diversificada em disciplinas expressam pensamentos distintos e até incompatíveis em torno deste conceito. Após muito pesquisar, o autor compreende a necessidade em tomar a decisão de falar em *culturas*, no plural. Para ele, existem “culturas específicas e variadas de diferentes nações e períodos, porém também há culturas específicas e variadas de grupos sociais e econômicos dentro da mesma nação” [tradução nossa] (WILLIAMS, 2003 p. 90).

A busca do autor por compreender melhor e reinterpretar este termo parte de grandes mudanças sociais da sua época de origem, gerando uma insatisfação em considerar uma alta cultura enquanto única e moralmente superior à popular. Com forte traço excludente e classista, tal visão era apoiada por autores tradicionais da crítica literária britânica. Entre os anos 30 e 50 do século passado postulava-se um cânone literário: conjunto de obras artísticas que possui elevado e inquestionável valor estético, promovendo uma oposição clara entre alta cultura (burguesa) e baixa (popular ou posteriormente de massa). Esse pensamento se intensificou ainda mais com a ampliação dos meios de comunicação em massa, criando o conceito de “cultura de massas”. A expressão indústria cultural passa então a ser utilizada por Adorno (Freitag, 1989), para designar a mercantilização da cultura, produzida em escala industrial para alcançar grande parte da população – a massa –, disseminando a ideologia de consumo (KELLNER, 2001).

Nesse contexto, a expressão “cultura da mídia” passa a ser utilizada para se referir a uma forma de produção midiática bastante específica. Segundo Kellner (2001), esta é entendida não como um sistema de dominação ou doutrinação ideológica rígida, mas sim uma forma de induzir identificações com as representações políticas dominantes, a partir dos prazeres propiciados por uma mídia do consumo. São utilizados elementos agradáveis visando seduzir o espectador a se identificar com determinadas opiniões, sentimentos e atitudes. A cultura de mídia se assemelha a uma espécie de pedagogia cultural, contribuindo para nos ensinar como se comportar, o que pensar, sentir, acreditar, desejar e temer.

Observando o quanto esta indústria interfere no modo de vida das pessoas, essas produções midiáticas trazem à tona questões acerca do processo de mercantilização, que disfarçam os esforços para o qual a mercadoria é produzida, tornando-a cada vez mais

próxima de algo a ser consumido unicamente pelo prazer, e não pela sua utilidade (KELLNER, 2001). Conforme aponta a professora Cevasco, essa lógica de mercado dos novos tempos – que substitui o valor de uso pelo valor abstrato – contribui para um forte instrumento de alienação, refletindo diretamente em um posicionamento intelectual, onde “as teorias se separam cada vez mais da vida social e substituem uma tomada de posição na prática concreta por conversas abstratas, um valor e uso da teoria por um valor abstrato” (CEVASCO, 2003, p. 159).

Consequentemente, os grandes pensadores dos Estudos Culturais defendem que a produção de trabalho intelectual possa intervir e contribuir em mudanças sociais, em favor contrário ao poder hegemônico. Evidencia-se, através dos trabalhos práticos e teóricos realizados por esses autores, uma tentativa de estabelecer uma conexão crucial entre trabalho teórico e político, de modo que a disciplina de Estudos Culturais passe a ter efeito prático. Uma proposta alternativa em termos de conscientização e ação político-social, articulando sociedade, indivíduo e poder simbólico.

Além do trabalho de alguns deles, enquanto professores de jovens e adultos, isto é perceptível tanto no pensamento de Raymond Williams como no de Stuart Hall. Para o primeiro, “os estudos culturais podem ter um grande futuro desde que mantenham sua conexão com um projeto político de mudança social” (CEVASCO, 2003, p. 156). E para o segundo, existe a necessidade de “fazer um trabalho teórico que contribua para uma ideologia e uma cultura “populares”, em contraposição a uma cultura do bloco e poder” (HALL, 2003, p. 10). Complementando o seu posicionamento político-ideológico, Hall expressa claramente sua opinião quanto a uma postura intelectual modesta, que mais entende ser adequada, uma vez que “as teorias apenas guiam e organizam a prática, um teórico não é necessariamente um revolucionário” (CEVASCO, 2003, p. 158).

Em linhas gerais, entende-se que o campo dos Estudos Culturais é demarcado por teorias críticas que se contrapõem à visão tradicional da sociologia, na qual a cultura é entendida como um campo neutro e autônomo das demandas políticas e econômicas. Em seus estudos sobre a necessidade de desenvolvimento de teorias críticas como base para uma pedagogia radical, ao citar a influência de Adorno e Horkheimer como importantes referências para o pensamento crítico racional, Giroux (1983) afirma que a cultura deve ser vista como um “lugar-chave” no desenvolvimento da experiência histórica e diária, dada a sua importância histórica e social de atribuir significados. Tais pensamentos refletem mudanças históricas que alteram significativamente grandes estruturas sociais ocorridas entre os séculos XIX e XX, as quais resultam em uma crise no processo de identidade do sujeito moderno. De

acordo com Hall (2014) diversas alterações ocorridas contribuem para uma nova forma de entender a teoria do pensamento social, identificando um indivíduo que deixa de ter uma condição estável, coerente e fixa e passa a conviver com uma realidade fragmentada, constantemente deslocada, promovendo dúvidas e incertezas, dados os constantes atravessamentos que ocorrem no sujeito.

Embora estes acontecimentos possam ser observados de diferentes prismas, é indispensável notar seus reflexos no contexto cultural. As vivências e as relações que se constroem e se estabelecem, por meio de diferentes mecanismos, são afetadas com mudanças advindas de diferentes esferas do campo político, econômico, histórico e social. Estas alterações podem ocorrer de maneiras semelhantes ou distintas em diferentes contextos, bem como ao longo do tempo.

Nesse sentido, a expressão *cultura* passa a ser compreendida aqui como algo que se modifica, por vezes de forma sutil, através de uma luta simbólica política e social, na qual a linguagem é um instrumento fundamental. É por intermédio dela que se concretizam as experiências, visto que “a realidade existe fora da linguagem, mas é constantemente mediada pela linguagem e através dela” (HALL, 2003, p. 392). A língua é, enquanto parte constitutiva da cultura, um sistema simbólico dialético, sendo tanto produto quanto instrumento de construção social, ou seja, assim como ela permite produzir as relações por meio da comunicação, é também resultante desta (BAKHTIN, 2006). E é nesse processo de construção das diferentes linguagens que as disputas de poder são estabelecidas, combatidas e determinadas.

Em meio a estes processos se dá o de formação das identidades, que são concomitantemente resultantes e produtoras de ações discursivas. Ao analisá-las a partir de discursos de diferentes categorias, o pesquisador Luiz Paulo da Moita Lopez, baseado nas concepções construcionistas vigostkianas, compreende que “o discurso é o instrumento por meio do qual mediamos nossa ação no mundo, no processo de tornar o significado compreensível para o outro” (2002, p. 61). Deste modo, é possível estabelecer uma relação entre o discurso e a construção identitária, enquanto um instrumento que compreende traços da cultura.

Sendo assim, identifica-se o livro como uma construção discursiva capaz de representar um conjunto de elementos que expressam o modo de ser e estar em nossa sociedade, dentre eles, as relações de gênero, as quais refletem um modelo cultural. Para tanto, observa-se que o livro serve como um recurso que se utiliza principalmente das linguagens – visual e verbal – para veicular discursos que transmitem ideias muito além das

explicitamente expressas. Estas podem contribuir para o processo de formação das identidades, cujo interesse se volta aos aspectos de gênero.

Deste modo, pretende-se com esta pesquisa, contribuir com o trabalho de interpretar e compreender como as construções discursivas, através das linguagens, caracterizam disputas de poder no que tange às relações de gênero, produzidas e transmitidas ao público infantil mais especificamente no que se refere à identidade feminina na fase infantil/menina e adulta/mulher, representadas respectivamente pelas personagens joaninha e galinha.

Para isto foram selecionados livros encontrados nas escolas municipais de Guarulhos – SP, seguindo os critérios: apresentar apenas animais como personagens da narrativa, sendo a galinha e a joaninha os principais; apresentar pouco texto escrito, aproximadamente três ou quatro frases em cada página, dada a fase inicial de alfabetização das crianças com quem pretende-se desenvolver as intervenções didáticas; possuir imagens em todas as páginas, de modo a servir como apoio para a compreensão da história ou mesmo como complementação da leitura, por possuir elementos que detalham e enriquecem o contexto. Em geral, estas características representam o maior número de livros infantis disponibilizados para os alunos nas escolas públicas da rede municipal, pois são livros que chegam à escola por meio de programas municipais e federais diversos, os quais serão citados mais à frente.

Existem diversos temas presentes nas obras, relacionadas aos campos da natureza e da sociedade, passíveis de discussão (MARTINS, 2006; VIZACHRI, 2014; MASSOLA e WORTMANN, 2015; SILVA, 2016). Como exemplo, temos alguns trabalhos apresentados no SNEF e EF⁵, que versam sobre as possibilidades do uso dos livros infantis como meio de articular a alfabetização ao conhecimento das diversas áreas da ciência nas séries iniciais de escolarização (BLANCACCO et al, 2011; SOARES et al, 2011). Partindo dessas explorações iniciais, notamos o quanto as representações fornecem modelos sociais relacionados às categorias distintas de identidades. Por isto, nossa proposta, em particular, consiste em verificar estritamente as relações de gênero, a partir da observação específica de como as identidades femininas aparecem nas obras aqui selecionadas.

Os Estudos de Gênero, abarcados no campo dos Estudos Culturais, contribuirão como importante ferramenta para entender de que forma se deu a compreensão da figura da mulher como sujeito social, paralelamente ao homem, bem como de que modo alguns discursos se constituem para produzir e transmitir determinados modelos de identidades.

5 Encontro de Física

Embora, normalmente, diversos discursos pareçam estar recobertos de imparcialidade e objetividade, é preciso entendê-los como elementos que se mobilizam para ser de determinado modo, utilizando a linguagem não apenas como forma de transmitir uma informação, mas como possuidora de um caráter interativo entre aquele que fala e que “recebe” (ORLANDI, 2001; MAINGUENEAU, 2004). Construções discursivas utilizam-se com frequência de conceitos científicos, por exemplo, para explicar e classificar objetos de ordem natural e social. Dentre estes, a concepção do que é ser homem e mulher, na nossa sociedade. Os códigos utilizados nos diferentes ambientes sociais, desde a nossa concepção, são meios de direcionar o processo de construção das identidades de gênero. Por sua vez, estes – os códigos – são “criados” e enquadrados em padrões socialmente estabelecidos e são tratados como naturais. Quanto a este processo de naturalização de modo nada genuíno, Hall comenta:

Certos códigos podem, é claro, ser tão amplamente distribuídos em uma cultura ou comunidade de linguagem específica, e serem aprendidos tão cedo que aparentam não terem sido construídos – o efeito de uma articulação entre signo e referente – mas serem dados naturalmente (HALL, 2003, p. 393).

Nosso cenário cultural de constituição das identidades de gênero é pautado por uma política ideológica estrutural baseada numa visão binária e dicotômica. Através desta, são apresentados por vezes conteúdos simbólicos que transparecem sutilmente, parecendo, portanto, inquestionáveis. De acordo com Bourdieu, esses conteúdos determinam as relações de poder, que permeiam as mais diversas formas de comunicação:

É enquanto sistemas estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumento de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica), dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuem assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados” (BOURDIEU, 1989, p. 11).

Esta característica, estruturante e estruturada de um modelo social patriarcal, introduz seus discursos nos mais diversos – senão em todos – produtos culturais, o que não é diferente no que podemos chamar de ‘cultura infantil’, pela qual se produzem diversos recursos que se destinam a esse público. Brinquedos, filmes, desenhos, histórias orais, livros infantis, entre outros, são exemplos de que, embora possuam objetivos um pouco distintos, refletem diferentes formas de poder, seja este social, político ou econômico, competindo pelo seu controle (STEINBERG e KINCHELOE, 2001).

Portanto, este trabalho tem como objetivo principal verificar como as representações das identidades femininas surgem nas narrativas dos livros infantis, e também problematizar

essas expressões culturais de gênero, de modo a verificar a possibilidade de resignificação destes comportamentos, através de intervenções didáticas, tendo como base os conceitos de *identidade e representação* à luz dos Estudos Culturais, com o auxílio mais específico dos Estudos de Gênero.

Esta pesquisa visa perceber se os comportamentos das personagens animais escolhidas para análise são retratados de maneira essencial ou culturalmente construídos. Ou seja, em que medida a antropomorfização das personagens galinha e joaninha se aproxima de características possíveis de se comparar respectivamente à figura da mulher e da menina, causando um efeito de identificação com os papéis sociais de mãe e garota. Esperamos também, após a primeira fase de análise, observar o quanto é possível problematizar alguns comportamentos das duas personagens de modo a tentar entender se as crianças percebem em que medida a representação do animal veicula comportamentos de aspecto social, não condizentes à condição real do animal ali representado.

Nossa hipótese é que as narrativas infantis, enquanto produto de uma indústria cultural, pertencente a uma estrutura patriarcal e machista, possam reiterar visões de feminilidades estereotipadas, partindo de comportamentos e atitudes tratados como essencialmente ligados à figura feminina, visto que, dada a suposta representação natural dos animais, demonstram um fator biologizante em que ser a fêmea de uma determinada espécie garante o pertencimento natural a um conjunto de elementos, comportamentos e trejeitos contrariando e desconsiderando a concepção de construção social das identidades defendida pela pesquisa, bem como as características de cada espécie de animais não humanos.

Dado o viés ideológico suscitado por elementos estratégicos na produção de todo texto, compreendemos que representações de estruturas sociais podem influenciar na concepção e conhecimento de mundo das crianças contribuindo para o reforço e a reprodução de um determinado padrão estereotipado de feminilidade. Nesse sentido, nosso esforço se dá em interpretar minuciosamente a obra buscando entender quais elementos e estratégias presentes nas narrativas analisadas configuram uma visão naturalizada ou construída dos comportamentos das personagens femininas. Para tanto, utilizaremos duas metodologias concomitantemente: a teoria semiótica greimasiana e a análise do discurso. De maneira complementar e interligada, esta escolha foi realizada por considerarmos que diferentes dados e critérios são importantes na produção de sentido em relação ao texto e ao contexto das obras (PIASSI, 2012).

Visando organizar e permitir que os assuntos aqui abordados sejam articulados de forma compreensível, será apresentado no capítulo I um breve histórico dos Estudos de

Gênero, a fim de compreender de que modo os avanços teóricos desta área nos auxiliam a pensar a construção das identidades femininas, considerando aspectos de uma determinada cultura. Esta etapa da pesquisa permite fornecer embasamento teórico para observar e melhor compreender as representações, o processo de construção das identidades, as relações de poder que permeiam os discursos, bem como os processos de naturalização e normatização de comportamentos, que tendem a reforçar padrões e manter estereótipos.

A seguir, o capítulo II conterà um panorama geral da literatura infantil e da mudança de concepção das infâncias. Assim como a produção dessa categoria ‘literária’, a compreensão do que é ser criança também se modificou ao longo do tempo, devido às condições sócio-histórico-culturais, os avanços nos estudos sobre o seu desenvolvimento, vivências e particularidades. O ambiente escolar também é considerado neste capítulo no que concerne ao seu caráter social, uma vez que este possui uma relação íntima com o uso e a expansão dos livros, e com o processo de produção das múltiplas identidades. O capítulo III apresenta o contexto e as informações mais específicas do projeto J.O.A.N.I.N.H.A. assim como reflexões acerca da Educação em Ciências.

No capítulo IV será apresentada a metodologia utilizada nesta pesquisa, composta por três etapas distintas: análise dos livros, apresentação das propostas didáticas desenvolvidas a partir da primeira etapa, e, por fim, análise do processo de aplicação das atividades. Este capítulo, com teor mais complexo, tem o intuito de evidenciar criticamente quais elementos e estratégias são utilizados na construção narrativa, assim como discutir estratégias metodológicas com o intuito de problematizar as relações de gênero, observadas a partir das análises. Pressupondo que a articulação da linguagem visual e verbal ao contexto em que a obra foi produzida permite a veiculação de um determinado discurso, as propostas didáticas têm o objetivo de servir apenas como apoio para verificação dos conteúdos aqui apresentados, e não como modelo metodológico a ser reproduzido.

De forma complementar e paralela, serão apresentadas ao longo deste último capítulo algumas considerações quanto ao projeto J.O.A.N.I.N.H.A., uma vez que contribuirão para melhor compreensão da estrutura e desenvolvimento do projeto, em particular para esta etapa metodológica. Visto que o projeto será utilizado como um meio pelo qual algumas das reflexões serão apresentadas de maneira mais prática, é possível encontrar menção às situações didáticas em que as falas de alunas e alunos serão utilizadas como fonte de exemplificação.

Desenvolvido na rede municipal de Guarulhos – SP, em parceria com a EACH/USP⁶ e EFLCH/UNIFESP⁷ - Guarulhos, este trabalho tem como objetivo a popularização das ciências no universo escolar por meio de atividades diversificadas. As atividades foram aplicadas em duas escolas municipais⁸, que possuem os níveis infantil e fundamental na mesma unidade de ensino. O projeto é direcionado às crianças entre 4 a 8 anos e conta com ações planejadas a partir de uma perspectiva de promover atividades ligadas à Educação em Ciências, tendo como importante recurso os livros infantis.

Sabemos que o ensino da disciplina de Ciências só é obrigatório a partir do atual segundo ano do Ensino Fundamental⁹ (BRASIL, 1997). Por isso, propomos a utilização de um termo mais amplo como Educação em Ciências, uma vez que não há o objetivo de ensinar especificamente conceitos, classificações ou outras definições. Ressaltamos que esta pesquisa busca perceber os temas mais explícita e comumente relacionados à ciência com uma interligação aos temas sociais, ancorada em outros trabalhos que permitem estabelecer tal relação, dada a natureza do conhecimento científico não se manifestar de forma desconectada às demais esferas que organizam a sociedade: política, econômica, histórica e social.

O projeto em si busca articular uma estratégia investigativa ao uso de diferentes recursos, como brincadeiras, jogos, teatro de fantoches, livros infantis, confecção de brinquedos, entre outros, considerando a ciência ligada às questões sociais. Promover a observação e a reflexão de aspectos relacionados ao universo da ciência ligados ao contexto da criança pode auxiliar no seu processo de desenvolvimento integral. Sugestões de temas do eixo “Natureza e sociedade”, voltados à saúde, alimentação, cuidados com corpo, observações cotidianas da natureza etc., fazem parte de diversos referenciais que orientam a Educação Infantil e Fundamental, em nível nacional (RCNEI¹⁰ e PCNEI¹¹) e municipal (QSN¹²).

A temática de gênero e, mais especificamente, as questões relacionadas às representações de identidades femininas estão presentes no J.O.A.N.I.N.H.A., ao problematizarmos, dentre atividades diversas, a percepção das crianças frente aos comportamentos sociais de gênero apresentados pelas narrativas utilizadas. Para isso, os livros escolhidos tanto para a análise quanto para a elaboração de sequências didáticas têm como personagens principais os animais antropomorfizados, representando a espécie humana. Esta

6 EACH - Escola de Artes Ciências e Humanidades da USP.

7 Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da UNIFESP.

8 E.P.G. Dr. Vicente Ferreira Silveira, E.P.G. Bárbara Andrade Tenório de Lima.

9 Ensino Fundamental de nove anos.

¹⁰ Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil.

¹¹ Parâmetro Curricular Nacional da Educação Infantil.

¹² Quadro de Saberes Necessários da prefeitura de Guarulhos.

opção se justifica pela percepção culturalmente construída a respeito da natureza e dos animais. Por isso, revela-se importante considerarmos o caráter natural e social das representações.

Neste sentido, além das atividades se voltarem aos aspectos biológicos presente no livro, como conceitos ecológicos, habitat, espécie, cadeia alimentar etc., são abordados também o aspecto social e cultural, como comportamentos e valores apresentados pelas personagens. Logo, os elementos extras utilizados na caracterização das personagens – joaninha e galinha – são considerados no momento de utilizar a história enquanto recurso didático, principalmente propiciando uma problematização sobre as identidades e as possíveis divisões de papéis, sob uma perspectiva das relações de gênero, historicamente estabelecidas.

Enquanto objeto de estudo, pretendemos utilizar os livros infantis escolhidos para análise nesta pesquisa – bem como outros, que podem ser brevemente citados – não com intuito de classificação, e sim como um meio de buscar compreender quais características das diversas linguagens presentes nas obras podem contribuir para o reforço de ideias estereotipadas estabelecidas socialmente em torno da feminilidade, além de apontar algumas reflexões pertinentes para propiciar uma leitura mais crítica deste material tão presente no universo infantil.

1 GÊNERO, INFÂNCIAS E ARTEFATOS CULTURAIS

O complexo e contínuo processo de construção das identidades, pensado a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, considera os atravessamentos de diferentes discursos que nos interpelam em diversas situações e instituições do cotidiano, os quais são elaborados histórica e socialmente, (re)produzidos em espaços públicos e privados (LOURO, 2000). Percebê-los enquanto elementos que nos constituem como sujeito multifacetado pode contribuir para o desenvolvimento de uma visão crítica, diante de estruturas discursivas com as quais, por vezes, nos deparamos e até mesmo adotamos.

Independentemente da categoria identitária em questão, raça, etnia, gênero, nacionalidade, classe, entre outras, seu caráter fluido implica em uma constante mobilização de forças nem sempre uniformes e/ou tranquilas, que envolvem os campos sociais e simbólicos. Na infância, estas características podem se tornar ainda mais perceptíveis, uma vez que é nesta fase de desenvolvimento inicial que a criança se depara com as descobertas do mundo social, simbólico, natural, por meio de diferentes experiências sensoriais e imagéticas, através da cultura em que está inserida.

Como observado em algumas pesquisas (STEINBERG e KINCHELOE, 2001; FINCO, 2010; GUIZZO, 2011; VIZACHRI, 2014), os produtos pertencentes a uma denominada cultura infantil, muito além de entreter, veiculam visões sobre o mundo para as crianças. Esse caráter pedagogizante dos artefatos culturais produz, através de diversos elementos textuais, discursos que operam de forma a ensinar maneiras de ser e estar na sociedade. Outra característica é observada quanto ao fato de que determinadas ideias transmitem uma forma essencializada dos comportamentos, descaracterizando um processo construído socialmente, ocasionando um efeito de naturalização e normalização daqueles. Em alguns casos, não é difícil perceber certas construções textuais que incitam a (re)produção e manutenção de estereótipos, sejam estes de gênero, raça/etnia, sexualidade, ou mesmo de espécies.

Diante destes fatores, a fundamentação teórica desta pesquisa tem o objetivo de inferir sobre os comportamentos sociais historicamente atribuídos às mulheres, atentando-se aos processos, por vezes sutis, que tentam naturalizar os papéis a elas designados, legitimando relações desiguais entre os gêneros. Além disso, espera-se que o referencial possa contribuir com o necessário processo de desconstrução de pensamentos, refletindo em práticas concretas comprometidas com este objetivo.

Deste modo, os Estudos de Gênero auxiliam, nesta pesquisa, como um instrumento para melhor observar, compreender e intervir no estabelecimento da relação entre teoria e prática. Isto significa que utilizar esta orientação teórica para problematizar determinados discursos que nos cercam visa contribuir tanto para pensar na construção dos materiais como este quanto para intervir com ações concretas em situações do cotidiano escolar – como ocorrido nas intervenções realizadas.

Pretende-se então, neste capítulo, articular as diferentes categorias utilizadas nesta pesquisa, *gênero* e *infância*, a fim de elucidar as relações aqui estabelecidas e demonstrar o quanto o produto deste entrecruzamento pode auxiliar na verificação do caráter construtivo do seu processo identitário. Para tanto, pretendemos caracterizar um conjunto de conceitos como *identidade*, *representação*, *normalização*, *estereótipo*, *normatização*, os quais auxiliarão na operacionalização das análises futuramente apresentadas.

1.1 Infâncias e os artefatos culturais

A compreensão da concepção do sujeito ao longo da história do conhecimento demonstra inúmeras mudanças nas formas deste se perceber no mundo, apresentando alterações significativas no decorrer das variáveis do tempo e do espaço. Assim, também o termo *infância* tem apresentado alterações quanto à sua forma de ser observado devido às novas e complexas configurações transcorridas de eventos históricos e sociais.

A concepção de um período denominado por infância é uma das descobertas de séculos passados. Esta apresentou, dentre outras mudanças, a necessidade de haver uma literatura voltada a este público específico. Segundo Philippe Ariès (1981), em sua obra *História Social da criança e da família*, a percepção de um período com traços diferenciados da vida, que posteriormente será denominada como a infância, tem início no século XIII. Por meio de traços muito discretos em pinturas antigas, presentes apenas em um contexto bem delimitado de famílias nobres europeias, pode se notar pequenas modificações quanto à percepção dessa fase inicial da vida. Estas marcas se tornam mais intensificadas no fim do século XVI para o XVII. Vistas como seres frágeis, não se estabelecia um laço afetivo entre crianças e familiares ou comunidade, uma vez que elas morriam com frequência ainda cedo, em consequência do alto nível de mortalidade da época. Aos poucos, são observadas mudanças em suas vestimentas, restritas aos ambientes nobres. Espaços destinados especificamente a elas não as caracterizam mais como adultos em miniaturas. Tais evidências

são perceptíveis principalmente devido à grande novidade de se representar nas pinturas crianças sozinhas, ou ocupando espaço central, no final do século XVII, costume que posteriormente passa a ser registrado por fotografias.

Reflexões mais específicas voltadas à criança surgem em meio a grandes transformações do século XVIII (FARIA e FINCO, 2011; GUIZZO, BECK e FELIPE, 2013), através das quais a infância passa a ser reconhecida. A centralização da figura infantil resultou num favorecimento da compreensão em destinar cuidados específicos a este público, permitindo com que aos poucos passasse a ser “cuidadosamente segregada, tornando-se um objeto específico de atenção no plano social: daí em diante suas tarefas e brincadeiras terão o único objetivo de contribuir para a própria formação” (SHÉLER, 2009, p. 17). A educação voltada para as crianças foi uma das mudanças ocorridas, na qual a literatura infantil exerceu um papel fundamental. Outras escolhas e estratégias foram pensadas para auxiliar o seu processo de desenvolvimento, sempre tendo como referência o olhar do adulto para o infante.

Entretanto as preocupações e práticas em torno do universo infantil ocorreram e ainda ocorrem de forma muito distinta considerando as variáveis de cada contexto, a nacionalidade, as classes sociais, os grupos étnico-raciais, entre outras categorias, bem como o momento sócio-histórico. O que demonstra não ser muito profícuo referir-se às características da infância em um determinado século sem considerar inúmeros outros elementos capazes de demonstrar a qual realidade pertence aquela. Deste modo, dependendo do contexto, torna-se difícil utilizar a expressão “infância” enquanto única e singular, se é que é possível.

Observa-se que o conjunto de saberes e discursos elaborados a partir de diversos campos do conhecimento, acerca do universo infantil, não necessariamente adota uma visão uniforme ou condizente sobre o termo, pois o visualizam tanto como universal e estável, quanto como geracional, partindo de uma perspectiva variável da sociologia (FARIA e FINCO, 2011). Tal diferença de concepções se torna de extrema relevância ao compreendermos que são os estudos sobre a criança que servem como embasamento para a escolha de metodologias a serem utilizadas em diferentes formas de abordagem direcionadas a este público.

Embora a faixa etária seja um dos principais elementos utilizados para caracterizar a fase da infância, conectado às etapas que demarcam o processo de maturação e desenvolvimento físico e cognitivo, pesquisas mais recentes destacam a necessidade de se articular a estes outros marcadores diferenciais – como gênero, classe, etnia/raça, sexualidade –, capazes de evidenciar a multiplicidade de se vivenciar as infâncias (GUIZZO, 2011; FINCO 2010) Deste modo, percebemos que aos poucos se busca desconstruir, por meio de

uma perspectiva pós-estruturalista, a ideia natural de infância representada por uma imagem universal, passando a considerar-se aspectos sociais, culturais e históricos que atravessam suas realidades, tornando-a plural. Estes fatores são destacados como fundamentais para compreendermos as contingências desta fase, conforme apontam as pesquisadoras Bianca Salazar Guizzo, Dinah Quesada Beck e Jane Felipe, em seu recente livro que propõe articulações sobre aspectos relacionados a infâncias, gênero e sexualidade. Segundo elas:

[...] as infâncias são atravessadas por pedagogias que as educam, as inventam, circunscrevendo-as e construindo-as no tempo presente, aceitamos seu caráter volúvel de “provisoriedade”, uma vez que compreendemos que as pedagogias que atuam no hoje dessas infâncias, provavelmente não serão as mesmas do porvir (GUIZZO, BECK e FELIPE, 2013 p. 20).

Os pesquisadores Steinberg e Kincheloe (2001) contribuem para esta reflexão a partir de seu estudo “Cultura infantil: a construção corporativa da infância”, ao afirmarem perceber a infância muito além de uma entidade biológica, dadas as condições sociais e históricas que criam novas subjetividades nas crianças. Segundo eles, a cultura infantil passou por inúmeras mudanças causadas por alterações no campo socioeconômico, a partir do contexto histórico pós-industrial, as quais resultaram numa condição bastante particular de educação, a partir de 1950. De acordo com os autores (idem), grande parte das experiências das crianças passou a ser massivamente produzida por corporações de domínio privado – visando o lucro. Devido a isso, as crianças passaram a ser cada vez menos supervisionadas pelos pais, diminuindo a dependência do adulto para acompanhá-las ao assistir programas, filmes, desenhos, entre outros. Na família, na escola, na religião e demais instituições frequentadas pela criança, a concepção de educar se faz presente, não necessariamente respeitando suas particularidades ou interpretações de mundo.

Diferentes instituições e meios de comunicação são atingidos por uma estruturação pedagógica capaz de se organizar e difundir significados homogeneizantes por intermédio de seus artefatos culturais, como a televisão, o cinema, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, livros etc. Esta organização em torno da criança denomina-se *cultura infantil*, uma espécie de mecanismo que produz informações e materiais voltados a este público, que assume uma força social de produção de significados e representações. Os produtos culturais gerados por esta cultura, neste caso, produzida por adultos, são entendidos enquanto instrumentos de uma pedagogia cultural, que possuem uma função de ensinar maneiras de ser e estar na sociedade, ou seja, têm como efeito produzir conhecimentos e significados por meio de seus discursos que evocam “representações, incitando a produção de identidades sociais e

culturais às pessoas” (GUIZZO, BECK e FELIPE, 2013 p. 24).

O aspecto educacional encontrado nos artefatos produzidos por esta cultura, e por isso denominados também como pedagogia cultural, merece aqui essencial atenção dado o processo de desenvolvimento inicial em que as crianças se encontram, e o alcance que possui devido ao contexto moderno de globalização. Apoiados nos estudos de Kellner (2001), compreendemos que a recepção destes materiais não se dá de forma passiva; entretanto, é notável que os meios de comunicação em massa ganham real significado e atenção em decorrência do importante espaço garantido no processo de formação dos sujeitos, pois “na cultura da imagem dos meios de comunicação de massa, são as representações que ajudam a constituir a visão de mundo do indivíduo, o senso de identidade, o sexo, o gênero, consumando estilos de vida, bem como pensamentos e ações sociopolíticas.” (KELLNER, 2001 p. 82).

Consideramos, então, que boa parte do processo de compreensão do mundo pela criança se realiza através da imagem. Como afirma Coelho, a imagem auxilia a criança a interagir com o mundo visto que ainda é carente de experiências e vivências para entender tanto a palavra escrita quanto o seu significado simbólico e abstrato, desse modo “a imagem fala tanto quanto a palavra” (COELHO, 2000, p. 196). A partir da interpretação das imagens, respeitando os seus diferentes estágios de desenvolvimento, a criança conseguirá nomear os familiares, os animais, objetos que a cercam, desenvolvendo uma série de habilidades necessárias à sua formação. A presença das imagens estimula a percepção visual e a comunicação, concretiza as relações abstratas e fixa de maneira mais significativa às impressões do real, além de enriquecer a imaginação com o universo de informações que o material apresenta, sendo o livro infantil um deles (COELHO, 2000).

Por sua vez, as imagens funcionam como símbolos que representam um conjunto de significados, pertencentes a um determinado contexto cultural. O termo *representação* é essencial para a compreensão do processo de construção das identidades, conforme ressalta Woodward (2009), ao apresentar conceitos teóricos sobre o processo de *identização*, a partir das concepções de diferença e identidade. Isto se deve ao fato de elementos ideológicos estarem intrinsicamente ligados tanto ao “processo de representação, figuração, imagem e retórica, quanto um processo de discurso e ideias” (KELLNER, 2001, p. 82).

Estes símbolos, por sua vez, marcam as identidades, uma vez que representam um sistema de significados no campo social, ou seja, “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social” (WOODWARD, 2009, p. 10). Deste modo, nossas identidades são construídas com base nos dois campos, uma vez que as representações simbólicas têm

implicações no campo social, assim como o contrário também ocorre, estabelecendo uma relação dialética, conforme apresentado pela autora:

O campo social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e manutenção das identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferenciação são “vivas” nas relações sociais. (WOODWARD, 2009, p. 14).

Em outras palavras, compreender que existe uma implicação do campo simbólico ao social, significa que, por exemplo, se temos representações que sustentam a ideia – simbolicamente – da mulher ser hierarquicamente inferior ao homem, seja por meio de qual dispositivo for, isto poderá refletir em práticas culturais e sociais, tornando real esta diferença que foi construída no campo do simbólico.

Deste modo, as representações disponíveis ao público infantil revelam-se de real importância pela sustentação simbólica que estas oferecerão às crianças, ainda no período da primeira infância. Embora não estabeleçamos uma relação direta entre o que as crianças veem e apreendem, desconsiderando fatores sociais e cognitivos, entendemos que a interação com determinados materiais e discursos possa influenciar a maneira como as crianças se apropriam destes, refletindo no estabelecimento de suas relações.

De acordo com os estudos da pesquisadora e professora Tizuko Kishimoto, sobre a importância do brincar como forma da criança de explorar o mundo e se relacionar com a cultura da infância, é por volta de “3 e 4 anos que a criança atinge o auge do desenvolvimento simbólico” (2010, p. 5). Isto ocorre a partir das interações que ela estabelece em diferentes situações que propiciam o conhecimento do mundo social, através do contato com o outro por meio das diferentes linguagens, sendo a brincadeira, principalmente com seus pares, uma das formas de explorar o mundo, seja da natureza dos objetos, das pessoas e da cultura, expressando-se por diferentes linguagens e mobilizando significados (KISHIMOTO, 2010).

Dentre estas linguagens, destaca-se aqui o contato com uma recorrente estratégia utilizada com o público infantil em diversas situações, a antropomorfização. A presença de animais antropomorfizados se dá na cultura infantil por meio de artefatos culturais como desenhos, filmes brinquedos, brincadeiras, e, entre eles, as histórias infantis. Tal processo evidencia a possibilidade destas pedagogias culturais relacionarem a figura da mulher ou da menina e do homem ou do menino aos personagens, representados por animais, caracterizando-se como uma subjetivação de ambos. De acordo com as recentes pesquisas de Silva (2016) e Vizachri (2014), compreende-se que as escolhas não se realizam de modo

genuíno, atribuindo valores e concepções relacionados os animais diretamente às figuras que estes representam.

Neste cenário, destacamos as personagens escolhidas como interesse particular de pesquisa, a galinha e a joaninha. Consideramos, neste estudo, que a mulher é representada pela galinha. De acordo com algumas observações em diferentes livros que a apresentam como personagem, esta se restringe com frequência ao ambiente doméstico, é geralmente a única responsável pelos ovos ou filhotes, dificilmente é movida pela razão, é predominantemente passiva, dependente e tem uma visão romantizada dos acontecimentos da vida. Também baseadas em observações de diversos livros, percebemos que uma menina pode ser representada por meio da personagem joaninha, presentes nas narrativas. Esta frequentemente apresenta delicadeza, maior necessidade de auxílio e incentivo para realização das tarefas, visão romantizada, entre outras. Especificamente quanto ao inseto joaninha, percebe-se que grande parte dos livros o caracteriza com artefatos decorativos – laços, fitas, batom, cílios bem delineados – representando uma fêmea. Consequentemente, entende-se que isto apresenta implicações de cunho social e científico, visto que pode tanto auxiliar o processo de identificação das meninas à personagem, na mesma medida em que pode afastar os meninos, quanto induzir ou limitar a interpretação de que existe também joaninha-macho.

Além da presença nos livros infantis, estas personagens também são por vezes utilizadas em outros locais da nossa cultura, não se limitando à infantil. A ilustração da galinha geralmente está presente em utensílios domésticos destinados à cozinha, desenhados em panos de prato ou nos demais objetos, remetendo-se a um ambiente mais familiar e doméstico enquanto a joaninha é um animal presente em decorações, objetos, brinquedos, roupas, associados frequentemente à figura feminina, independente da idade, provavelmente devido às suas cores, pequenez e aparente delicadeza. Percebe-se que estas personagens simbolizam de maneira significativa, dentro e fora dos livros, um universo feminino, já que, dificilmente, ao pensarmos na figura da galinha ou da joaninha, teremos recordações de representações do universo masculino.

Entende-se aqui por universo feminino um complexo de representações, imagens, discursos e comportamentos que tradicionalmente recorrem à figura da mulher: ambiente doméstico, produtos de beleza, sinais de delicadeza, amor, passividade, maternidade etc. Cabe ressaltar que estes elementos estão historicamente presentes em discursos variados, caracterizando a figura feminina, e isto não quer dizer que não existam outras formas de representar as mulheres. Todavia, dado o processo longo de naturalização e reprodução, tais símbolos acabam se sobrepondo aos demais, contribuindo para uma visão de que é natural e

normal ser mulher e gostar de determinados produtos e/ou possuir determinados comportamentos.

Ao serem utilizados animais para representar modelos sociais, visto que em certos momentos a personagem aparece mais na sua condição ligada à natureza, como animal, e em outros se aproxima mais do sujeito mulher/menina, é importante observar em que medida os discursos são arquitetados, de modo a naturalizar comportamentos que são culturalmente construídos. Em outras palavras, em que medida os comportamentos e pensamentos humanos – culturais – são representados de modo naturalizado, como se fossem comportamentos naturais dos animais, fortalecendo assim, ideias sociais tidas como mais adequadas ou legítimas.

Sendo assim, algumas perguntas norteiam este estudo:

- Em que medida os discursos em torno das personagens escolhidas – galinha e joaninha – caracterizam comportamentos sociais, remetendo às identidades femininas?
- É possível perceber, por meio das diferentes linguagens que compõem o livro infantil, articulações que possam contribuir para as representações de personagens reiterando padrões de gênero atribuídos social e tradicionalmente às identidades de mulher/menina, reforçando estereótipos?
- Em que medida é possível estabelecer diálogos que promovam a problematização dos aspectos de gênero, presentes nos livros utilizados em intervenções didáticas com as crianças, visando contribuir para a desconstrução de concepções que normatizam as identidades femininas?

Impulsionadas por estas reflexões, pretendemos identificar e analisar aspectos de gênero presentes nas narrativas de maneira articulada aos conceitos sociocientíficos, utilizando o livro infantil como material lúdico e objeto de investigação para problematização dos discursos em torno das representações das identidades femininas.

Consideramos que tais representações podem servir como aporte simbólico limitado quanto à figura feminina na sociedade, contribuindo negativamente para o processo de construção das identidades das crianças. Tanto para meninas quanto para os meninos, tais representações, dentre outras, podem configurar-se como modelos que reforçam padrões de feminilidade condizentes a outros discursos historicamente construídos, cujo viés possui um caráter naturalizado e normativo. Deste modo, temos como propósito analisar e problematizar

essas representações das narrativas aqui selecionadas, com o intuito de promover uma leitura crítica desta pedagogia cultural.

Consoante às pesquisas de gênero e educação de Dagmar Meyer (2010), sobre a possibilidade de elementos do contexto social e cultural implicarem em marcas expressas nos sujeitos que neles convivem, analisar os processos, estratégias e saberes pelos quais essas práticas educativas socioculturais ocorrem é de extrema relevância, sobretudo se quisermos investir em intervenções que permitam modificar em alguma medida as relações vigentes desiguais entre mulheres e homens da nossa sociedade. Para isto, consideramos necessário o aprofundamento sobre as contribuições da área dos estudos de gênero, as quais são de fundamental importância para o enriquecimento das reflexões aqui pretendidas. As significativas modificações sociais, históricas e culturais advindas de práticas e lutas de mulheres bem como do campo teórico de estudos de gênero revelam-se como subsídio indispensável ao se pensar em propostas que visam à busca pela diminuição das desigualdades das relações de gênero.

1.2 Contribuições da história das mulheres/Feminismo para os Estudos de Gênero

O sexo, e sua consequente naturalização, servem como marcador social da diferença. Segundo Louro, o argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e complementares – e que por isso cada um exerce o seu papel determinado secularmente – passou a ser inaceitável para um grupo de mulheres para justificar as desigualdades sociais entre os gêneros (LOURO, 1997). No entanto, essa desnaturalização e a luta por uma categoria comum “mulher” tornaram-se insuficientes para problematizar a complexidade da distribuição de papéis sociais. Dentre outras inúmeras insatisfações, o termo *gênero* passa a ser utilizado por grupos feministas para problematizar a consideração de determinados comportamentos e ações como essencialmente femininos ou masculinos (LOURO, 1997; LUZ *et al*, 2009).

Grande parte dos estudos de gênero se deve ao movimento feminista, que estruturou suas primeiras demandas de forma global no final do século XIX. O uso do termo gênero passa a estar presente no âmbito acadêmico, preocupado tanto com questões políticas quanto teóricas, formando grupos de pesquisa, assim como debates sobre temas voltados especificamente para demandas de gênero oriundas de mulheres. Segundo Stearns, em seu estudo chamado *A história das relações de gênero*:

A ascensão do feminismo contemporâneo na sociedade ocidental, a partir dos anos 60, somada às imensas mudanças nos papéis femininos tanto doméstico quanto profissional, estimulou uma investigação maciça e abrangente sobre a condição das mulheres no passado e sobre como os padrões antigos têm condicionado as situações atuais. De forma crescente essa investigação também atingiu o papel dos homens – na história de ambos os gêneros –, uma vez que um gênero só pode ser compreendido se comparado com o outro. (STEARNS, 2012, p. 16).

Desse modo, esses estudos surgem como uma reação, e em seguida se consolidam como uma teoria. Esta se baseia nos problemas estruturais das relações de poder entre mulheres e homens, no âmbito público e privado.

A necessidade de trazer à tona estudos sobre a mulher, considerando as condições econômicas, culturais e sociais, revela um problema: o receio em tornar este um campo de pesquisa isolado, não atingindo seu devido alcance. Em sua obra *Gênero e Ciências Humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres*, Aguiar nos aponta como se deu o estabelecimento acadêmico dos estudos de gênero. Mesmo sendo uma área voltada aos estudos sobre a mulher, percebeu-se a necessidade em tratá-los com um viés relacional ao homem (AGUIAR, 1997).

Este movimento gera uma ressignificação de conceitos e percepções até então não muito questionados no Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) Universidade de Birmingham. Stuart Hall salienta que a chegada do feminismo nos Estudos Culturais na década de 70 serviu para reorganizar muitas ideias. Após promover uma ruptura, essa introdução permitiu a concretização de teorias, seguindo alguns pressupostos:

Primeiro, a proposição da questão do pessoal como político – e suas consequências para a mudança do objeto de estudo nos Estudos Culturais – foi completamente revolucionário em termos teóricos e práticos. Segundo, a expansão radical da noção de poder, que até então tinha sido fortemente desenvolvido dentro do arcabouço da noção do público, do domínio público, com o resultado de que o termo poder – tão central para a problemática anterior da hegemonia não pode ser utilizado da mesma maneira. Terceiro, a centralidade das questões de gênero e sexualidade para a compreensão do próprio poder. Quarto, a abertura de muitas questões que julgávamos ter abolido em torno da área perigosa do subjetivo e do sujeito, colocando essas questões no centro dos estudos culturais como prática teórica. Quinto, a reabertura da “fronteira fechada” entre a teoria social e a teoria do inconsciente – a psicanálise. (HALL, 2003, p. 208).

Assim como o conceito de raça/etnia, as questões de gênero também abalaram o campo dos Estudos Culturais, a intervenção do feminismo apresentou outras categorias importantes ao processo de construção do sujeito. Para Aguiar, essa experiência em incluir as causas e olhares das mulheres em um ambiente predominantemente masculinizado, como a academia, causa uma confusão teórica. As identidades universais são fragmentadas, passando a se considerar “as diferenças entre homens e mulheres, em favor da transitoriedade dos valores, em lugar da sua generalização” (AGUIAR, 1997, p. 22). Esse movimento interfere e

exige novas teorias e estudos para serem compreendidos, assim como para pensar a forma pela qual o poder, a linguagem e o simbólico se articulam dentro de uma determinada cultura, frente a tantas mudanças teóricas e práticas.

Ao lidar com a busca pela igualdade entre mulheres e homens em todos os níveis políticos e sociais, os estudos de gênero demonstram também como inúmeros discursos historicamente “aceitos” precisam ser revistos. Principalmente em relação ao que diz respeito à mulher e o seu papel na sociedade, construído hierarquicamente inferior ao do homem. Todavia, Judith Butler salienta que a crítica feminista, além de verificar como a representação da mulher é produzida, deve reconhecer que esta mesma estrutura de que se tenta emancipar é a que a reprime (BUTLER, 2003). Desse modo, a partir de análises críticas de discursos e ações, convenientes a um mundo predominantemente patriarcal, muitas práticas passaram a ser questionadas.

Após o início dos estudos, paulatinamente o conceito de gênero foi difundido nas áreas diversas do conhecimento, como sociologia, filosofia, antropologia, psicologia. Isto contribuiu para o processo longo, e nada conclusivo, de desconstrução de uma determinada identidade para designar a mulher. Segundo Osterne, em seu livro *Violência nas relações de gênero e cidadania feminina*, os estudos da perspectiva de gênero possibilitaram:

[...] mostrar o quanto o discurso médico, jurídico, da família, da Igreja, da Filosofia, da História e da Psicanálise havia imposto à mulher, historicamente, um modelo feminino naturalizado e universalizante; um padrão assumido de bom grado pela visão masculina e reforçado pelos apelos da indústria de consumo. (OSTERNE, 2007, p.16).

De modo complementar, Scott (1995) salienta que ao utilizarmos o conceito de gênero como uma categoria de análise, é possível desconstruir a história que está posta, permitindo com que outra possa ser pronunciada. Isto nos permitirá uma interpretação descentralizada da histórica oposição binária dos gêneros.

Um exemplo de discurso desconstruído pelo grupo de feministas, tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo – em momentos diferentes –, é o da restrição do sufrágio, culminando numa das primeiras manifestações organizadas de mulheres em luta por direitos civis e políticos, o movimento sufragista. É um marco histórico para o movimento feminista; entretanto, eram as mulheres de classe média que predominavam nessa organização (PINTO, 2003). Este importante avanço sócio-histórico é um assunto recorrente e corresponde ao período denominado como “primeira onda do feminismo”, reconhecido pela sua organização e conquista bem como pelos variados discursos contrários a tal mudança. Como exemplo destes discursos, apresentamos um panfleto informativo (figura 1), demonstrando uma cena

familiar em que o direito ao sufrágio feminino é questionado.

A opção em apresentar especificamente este documento se deu pela pertinência da escolha do animal para representar o ambiente doméstico, estabelecendo a mesma relação de escolha desta pesquisa, em que a galinha figurativiza a mulher. A aproximação entre as figuras da galinha e galo à ideia de família, relacionando ao ambiente doméstico, é recorrente nos livros infantis. Embora muitos outros animais sejam utilizados nessas histórias com a mesma estrutura familiar tradicional, é possível observar uma forte recorrência da personagem galinha representando a figura materna, restrita ao ‘lar’ e repleta de outros estereótipos relacionados à figura feminina.

A campanha busca evidenciar possíveis problemáticas acarretadas ao ambiente doméstico e público devido à decisão das mulheres em participar ativamente desse momento político. De acordo com o texto, o sufrágio feminino desgraçará a civilização americana, uma vez que tornará seus homens “maricas”/afeminados enquanto as mulheres serão masculinizadas. Este argumento é fortemente reiterado pela ilustração, visto que a galinha entende e aceita o chamado do país (ao voto), deixando ao galo a função de cuidar dos ovos. Ao observar brevemente outros documentos desta mesma campanha, não há outro animal utilizado para representar a mulher, ao passo que os homens são representados por elefante e asno, indignados com tal mudança política.

America When Femininized

The More a Politician Allows Himself to be Henpecked
The More Henpecking We Will Have in Politics.

A Vote for Federal Suffrage is a Vote for Organized Female
Nagging Forever.

"American pep which was the result of a masculine dominated country will soon be a thing of the past. With the collapse of the male ascendancy in this country we can look forward to a nation of degeneration. The suppression of sex will ultimately have its harvest in decadence, a phenomenon already beginning. The effect of the social revolution on American character will be to make "sissies" of American men—a process already well under way."—Dr. William J. Hickson, Chicago University.

WOMAN SUFFRAGE denatures both men and women; it masculinizes women and femininizes men. The history of ancient civilization has proven that a weakening of the man power of nations has been but a pre-runner of decadence in civilization.

Will you stand for this? Prove that you will not by voting to Reject the Federal Woman Suffrage Amendment to the Constitution of the United States.

**SOUTHERN WOMAN'S LEAGUE FOR REJECTION OF THE
SUSAN B. ANTHONY AMENDMENT**

WE SERVE THAT OUR STATES MAY LIVE, AND LIVING, PRESERVE THE UNION

Brandon-Hatchling

Figura 1: Campanha publicitária - antissufrágio-feminino (1920?)

Entendemos que a estratégia utilizada para aproximar a mulher e o homem aos personagens representados por animais caracteriza-se como uma subjetivação de ambos. Considerando que as escolhas realizadas não se dão de modo genuíno, principalmente por se tratar de tal assunto, percebe-se a atribuição de valores e concepções relacionados aos animais em relação à figura que este representa. Neste cenário, destacamos principalmente a galinha,

que possui uma função imediatamente recorrente: botar, chocar e zelar pelos seus ovos, limitando-se ao ambiente privado e ao trabalho designado naturalmente a ela, e consequentemente às mulheres.

As ações do movimento feminista no Brasil se intensificam nos anos 80, quando textos sobre o movimento em si são traduzidos e diferentes grupos se organizam em torno das demandas sociais das mulheres brasileiras (PINTO, 2003). Segundo esta autora, em seu livro *A história do feminismo no Brasil*, é perceptível a manifestação de grupos de mulheres no país desde a década de 30. Com o passar dos anos, as características desses grupos mudaram, dadas as novas reivindicações e descobertas de interesses que se percebiam necessários. Após o golpe militar muitas associações femininas praticamente desapareceram, retomando suas atividades com impulsos mais radicalizados a partir de 1975 - Ano Internacional da Mulher decretado pela ONU. Enquanto as mulheres dos países europeus e norte-americanos viam com desconfiança a iniciativa da ONU, no Brasil isso “caiu como uma luva”: excelente instrumento legal para fazer algo público, fora dos pequenos círculos das ações clandestinas (TELES, 1999). Após 1975, vários movimentos se estruturam e resistem em diversas áreas do movimento social. Entram em cena muitos estudos sobre sexualidade, violência sexual e doméstica, aborto, saúde das mulheres, direitos reprodutivos, direitos de conhecimento do próprio corpo, serviços de atendimento na área da saúde, social e jurídica (PINTO, 2003).

Mais recentemente, encontramos diversas manifestações – em nível institucional, individual e grupos organizados de forma independente – que buscam problematizar especificamente as condições atuais da mulher na sociedade, refletir e realizar ações concretas para combater as desigualdades de gênero. Percebemos que, de maneira coletiva ou individual, nas redes sociais ou demais páginas da internet, pessoas se ocupam em disseminar ideias voltadas à busca pela igualdade de gênero. Este movimento permite a ampliação e a multiplicidade de olhares, caracterizando como heterogêneo o movimento feminista, o que por muito tempo foi visto de forma pejorativa.

Percebemos que os avanços advindos do movimento feminista, seguidos – e em conjunto – dos estudos de gênero, caracterizam-se como fundamentais para o lento e minucioso processo de mudança das relações desiguais de gênero. Em tempo, cabe ressaltar que estas significativas conquistas podem causar a impressão, a partir de um olhar superficial, de igualdade praticamente alcançada. Porém, a complexa condição de desigualdade entre os gêneros que permeia a realidade das diversas instituições sociais, somadas a outras problemáticas de classe e de raça/etnia, demonstra a necessidade do quanto ainda é preciso pensar para se modificar as percepções e práticas dos sujeitos. Deste modo, somente com a

continuidade destes estudos, que servirão de subsídios para projetos mais pontuais, bem como da militância feminista, torna-se possível pensar em (re)construir concepções.

Portanto, esta pesquisa caracteriza-se como um meio de contribuir para tal reflexão, através da observação crítica das representações femininas nos livros infantis. Sabemos que o tema gênero é responsável por inúmeras discussões acaloradas no campo político-ideológico e educacional, dada a relevância de decisões mínimas refletirem diretamente em práticas e ações sociais. Como exemplo, um caso recentemente ocorrido na prefeitura de Guarulhos/SP, em que a distribuição de livros infantis que tratavam de aspectos das relações de gênero causou inúmeras discussões dentro da comunidade escolar. Isto demonstra ser de extrema urgência tratar deste tema nos mais diversos espaços, sobretudo para os professores em atuação e/ou em formação. De acordo com a pesquisadora Kishimoto, ao abordar alguns aspectos das práticas pedagógicas em consonância às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), é preciso pensar em espaços que auxiliem a desconstrução de práticas preconceituosas, através de discursos claros e objetivos, visto que adotar o silêncio diante delas é uma forma de reproduzi-los (KISHIMOTO, 2010, p. 11).

1.3 O processo de construção da identidade de gênero

Há diversos significados produzidos para constituir a identidade de um sujeito. Como exemplo, podemos citar o processo de socialização da criança, que ocorre antes mesmo de seu nascimento. A partir do instante em que suas genitálias se desenvolvem e se expõem em ultrassonografias, todo um arsenal de símbolos e significados é impresso sobre ela. Ao nascer, através do contato direto com a mãe, o pai, familiares em geral, ou mesmo por outros(as) responsáveis, esses símbolos e significados se intensificam. O espaço e o convívio familiar cumprem importantes papéis de percepção e construção das referências, desde características impressas na corporeidade das pessoas próximas até idas em lojas de brinquedos que estimulam em meninos posturas de agressividade e competitividade (carrinhos, armas, bonecos guerreiros etc.) e em meninas posturas de passividade, maternidade e vaidade (brinquedos voltados para atividades domésticas, bebês de brinquedo, bonecas modelos para serem enfeitadas etc.) delimitando, de forma coercitiva, papéis sociais que servirão como exemplos para a criança.

O contato com as divisões de papéis antagônicos para homens e mulheres que ainda estruturam a nossa sociedade também é perceptível e contribui para as identidades em

processo. A divisão e hierarquia no mercado de trabalho, tarefas domésticas atribuídas majoritariamente às mulheres – e meninas, ainda bem cedo –, modos de consumo que refletem e estimulam papéis sociais diferenciados e bastante específicos, violências e abusos específicos calcados em diferenças marcadas no corpo. Todas essas situações estão conectadas por um mesmo fio norteador, o gênero. Em todas as instâncias de nossas vidas, sejam elas públicas ou privadas, o sexo está pautado. Na mídia, através de propagandas, novelas, desenhos infantis, na família e na escola, em diversas situações impostas, e em conversas corriqueiras do cotidiano.

Observa-se que o sexo carrega grande valor simbólico, uma vez que é atribuído a este um conjunto de classificações limitantes baseadas, sobretudo, nos órgãos sexuais externos. Tais classificações estruturam nossa realidade social: banheiros públicos, preenchimento de formulários, escolha de roupas e acessórios, assim como a criação de expectativas de uma pessoa sobre a outra, ou sobre ela mesma. As classificações e suas múltiplas derivações ao longo do desenvolvimento social, cultural, tecnológico, educacional e político são responsáveis pelo processo de naturalização de conceitos. São elas que designam uma suposta relação diretamente obrigatória entre conceitos distintos: sexo, gênero e o desejo (BUTLER, 2003). Em meio a outros problemas, isto faz parecer que práticas sociais e relações de poder sejam naturalmente designadas no momento em que se determina nosso sexo.

Scott, importante historiadora dos estudos de gênero, apresenta o termo e escrutina sua utilização para “se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres”, extrapolando os indivíduos, abarcando todas as instituições, estruturas e experiências sociais (SCOTT, 1995, p. 7). Segundo a autora, gênero é uma categoria que interfere na formação da identidade do sujeito, delimitando como este vai lidar com diversos aspectos da vida, dentre eles, a sexualidade.

A ampla e múltipla utilização da palavra gênero é, sobretudo, relacional e contextual, um conjunto de símbolos e significados culturais em que o indivíduo está inserido, incluindo as relações de poder, as crenças, a raça/etnia, a classe social, e a sexualidade, concebendo-o numa perspectiva plural (LOURO, 1997). Características femininas e masculinas, e, por assim dizer, relações de gênero atribuídas socialmente são produtos de um processo contínuo de identificação, baseado em referências diversificadas. Uma espécie de ‘resultado’ da aprendizagem adquirida ao longo das experiências individuais e coletivas vividas, considerando-se aspectos sociais, históricos e culturais, que constroem subjetividades e modos comportamentais. Ao estabelecer uma nova estrutura calcada no respeito às

diversidades e direitos políticos e sociais iguais, o conceito de gênero busca abraçar a ideia de que falar de mulher é obrigatoriamente falar de homem.

Nessa perspectiva, faz-se necessário destacar e compreender a diferença entre sexo e gênero. Ao passo que o primeiro é uma característica corporal biológica/física, o segundo é uma construção cultural, aprendido e transmitido ao longo de gerações. Luz, ao tratar da necessidade de diferenciação de sexo e gênero, afirma:

É preciso descolar o sexo do gênero para entender as questões culturais que envolvem os comportamentos e características femininas e masculinas nas mais diferentes sociedades e culturas. Considerar o gênero como uma contingência do sexo biológico é uma postura reducionista, pois torna limitado o desenvolvimento total das pessoas, direcionando-as aos ditames da natureza, levando a interpretações universais que não cabem aos fatos próprios da cultura. (LUZ *et al*, 2009, p. 24).

Consideramos nesta pesquisa que tanto “natureza” (órgãos genitais) como “cultura” (modos comportamentais) são produtos gerados por uma maneira de interpretar estas informações. Mesmo o sexo sendo um fator biológico, o discurso produzido em torno deste é puramente fruto de forças culturais. Embora o sexo e a sexualidade pareçam ser questões específicas do corpo, é preciso compreender que estas não são autônomas. Gênero, sexo e sexualidade são conceitos diferentes, porém imbricados, dependentes um do outro (BUTLER, 2003). Logo, o corpo humano pode ser o mesmo nos mais variados locais, mas a maneira como este é observado depende do contexto histórico-social.

Deste modo, entende-se que a linguagem ocupa um significativo espaço na construção das relações, pois carrega um conjunto de significados e significantes de um determinado contexto. É justamente por ela possuir tal importância na transmissão, construção e (des)continuidade cultural, que deve ser tão bem analisada. Ressaltamos que a linguagem é aqui entendida como um universo simbólico utilizado para estabelecer uma comunicação inteligível, ou seja, um instrumento de conhecimento e comunicação social (BOURDIEU, 1989).

Portanto, a linguagem é considerada uma ferramenta cultural fundamental no processo de compreensão da identidade e da diferença (elementos indissociáveis da construção de si), uma vez que é principalmente por meio dela que criamos os conceitos diversos. Para Silva (2009), é no momento da diferenciação, ou seja, da produção da identidade e da diferença, que ocorre a disputa de poder, por meio das definições, classificações, exclusões e contradições geralmente embasadas em um modelo de organização social com características binárias: homem/mulher, bom/mau, certo/errado, feio/bonito, natureza/cultura, corpo/mente, sexo/gênero, ou seja, definições baseadas em oposições. Por sua vez, estas – identidades e diferenças – também precisam ser construídas já que não são criaturas do mundo natural, mas

sim de um mundo cultural e social, elaboradas a partir das relações estabelecidas (SILVA, 2009).

Entretanto, as marcas das ações do uso da língua podem ocasionar, não ingenuamente, um dos mais preocupantes aspectos a serem observados, chamado de *normalização*. Para Silva, este é um fator que tende a tornar um dos lados sempre privilegiado, já que:

Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais (SILVA, 2009, p. 83).

Segundo Cevasco (2003), a naturalização, é entendida como um dos impulsos muito presentes em práticas culturais, em função de ser apresentada enquanto característica que tende ao eterno, imutável e obrigatório. Logo, outras identidades – que não se adequam ao modelo estabelecido enquanto normal e naturalizado – podem ser avaliadas negativamente. Estes marcadores do uso da língua contribuem com uma sociedade que visivelmente cria estereótipos por meio da naturalização/normalização de identidades, definindo e reforçando diariamente regras e comportamentos para a manutenção das relações tradicionais de gênero.

Em suma, os estudos acerca das identidades e de suas apropriações culturais reforçam a importância de problematizar os discursos, principalmente aqueles situados em uma redoma do “normal”, seja na mídia, na escola, nos espaços de militância, na família ou em situações cotidianas. Problematizar identidades é, ao mesmo tempo, propiciar que todas elas sejam passíveis de visibilidade em todos os espaços, não como figuras de ridicularização, inferiorização e/ou inexistência, mas como realidade humana, multifacetada e fluída. Isto se faz necessário ao observarmos que as identidades que não se adequam ao modelo estabelecido enquanto normal e naturalizado tendem a ser avaliadas negativamente. A naturalização das relações de poder é necessária para a manutenção de papéis sociais atribuídos aos homens e mulheres, que as colocam como inferiores, além de produzir a marginalização de segmentos de múltiplas identidades. Diante destes fatores, considera-se que a escola seja um espaço de fundamental relevância no processo de construção e reconhecimento das identidades.

1.4 A escola enquanto espaço inevitável de atravessamento das identidades de gênero

O espaço escolar é considerado como privilegiado no processo de construção do sujeito, uma vez que se torna obrigatório a partir de uma determinada idade, tornando-se um local comum para muitas crianças desde cedo. Utilizando-se do conceito de educação definido

por Meyer (2004, p. 20), o qual “envolve o conjunto de processos pelos quais aprendemos a nos tornar e a nos reconhecer como sujeitos de uma cultura”, notamos que, além de formar intelectualmente, os ambientes escolares ultrapassam o ensino de conceitos relacionados a conteúdos de determinada disciplina, contribuindo para a construção do sujeito, e de uma visão do mundo em que este está inserido. Para ela, “a escola, mais do que transmitir conhecimento, é um espaço que prioriza a formação de identidades socialmente aceitas, por isso é uma instituição tão politicamente disputada” (MEYER, 2004, p. 29).

Esta concepção é compartilhada por Louro, que identifica nas regras estabelecidas pela escola uma contribuição para a formação de um modelo de identidade, pois é:

Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. (LOURO, 2000, p. 21).

Em relação aos aspectos identitários de gênero e o espaço escolar, um estudo pertencente à Vianna e Finco (2009), intitulado “Meninas e meninos na Educação infantil: uma questão de gênero e poder”, aponta para a necessidade de se perguntar como os mecanismos de regulamentação dos corpos de meninos e meninas se manifestam no meio ambiente escolar, de modo a normatizar, regular, e controlar os comportamentos, posturas, verdades e saberes das crianças.

Nessa perspectiva, não é difícil perceber, e até recordar, o quanto o papel político que a escola desempenha favorece o sexismo, desde uma equidade linguística desequilibrada até interações em aulas que relacionam os comportamentos ao gênero, que tratam única e exclusivamente de práticas sexuais heterossexuais. Com base nos estudos realizados por Moreno, em escolas de Portugal sobre os meios pelos quais se aprende a ser menina nas instituições de ensino, a autora cita diversas práticas que contribuem para a manutenção e o reforço das construções desiguais frente às relações de gênero. As expectativas que se tem de meninos e meninas, os conteúdos programáticos das disciplinas que relatam uma história construída por homens, em que a mulher ocupa um espaço meramente secundário, e até mesmo a linguagem utilizada neste espaço fortalecem este padrão de comportamento. Especificamente quanto à linguagem, a autora aponta que:

A balança da equidade linguística desequilibra-se assombrosamente no momento em que, por razões de economia, é preciso utilizar uma forma comum para referir-se a indivíduos de ambos os sexos. A menina pequena vê, então, dissipar-se no espelho da linguagem a imagem recém-adquirida de sua identidade sexolinguística, que deve disfarçar sob alguns nomes, os quais não lhe dizem respeito. E é na escola que, em função do número, a individualidade se perde dentro do grupo de alunos [e alunas] onde se reforçará até a exaustão a ideia de que o idioma não lhe pertence. (MORENO, 1999, p. 37).

Tais questões fazem parte de um cenário bastante amplo de significantes e significados semelhantes entre o local de estudo da pesquisadora citada acima e o desta pesquisa. Outra evidência apontada neste estudo refere-se ao quanto os instrumentos utilizados pela escola refletem e ultrapassam os seus muros. Entretanto, este cenário é o meio, e também o resultado, onde se dará a construção e formação do sujeito, que, por sua vez, é um processo que engloba uma série de fatores não necessariamente previsíveis. O currículo e as práticas docentes e pedagógicas, longe de estarem isentas ou neutralizadas de incitar padrões, é também uma ferramenta de coerção e incitação de normas e papéis atribuídos a meninos e meninas, mesmo que não os apresente explicitamente. Livros didáticos, relações pedagógicas, a organização dos alunos em filas, chamadas (no caso de pessoas transexuais e seus nomes de registro) e brincadeiras e piadas “aparentemente” inofensivas, constroem – por vezes – cenários violentos.

Dessa forma, Luz (*et al*, 2009) salienta que a eliminação dos preconceitos, e a compreensão de novos conceitos, sejam estes racial, de gênero ou de classe, passam por uma reestruturação das práticas do ambiente escolar, uma vez que este é um espaço privilegiado que exerce uma importante função no processo de formação integral do sujeito, incluindo a compreensão e os valores voltados às diversas questões de ordem social. Para a autora, “O papel da escola deve ser o de promover uma reconstrução de conceitos, e uma desconstrução de preconceitos” (LUZ *et al*, 2009, p. 144), e para isso precisa se afastar ao máximo do seu papel conservador e reacionário.

Assumindo este objetivo, a maneira possível identificada nesta pesquisa para abordar tais temáticas com os alunos se deu através da proposta de intervenções didáticas desenvolvidas com o auxílio do livro infantil enquanto recurso lúdico investigativo, uma vez que a presença deste material é cada vez mais frequente na maioria das escolas, devido a programas de incentivo à leitura. O próximo capítulo conterá informações mais específicas acerca do livro infantil, bem como os motivos pelos quais se optou por utilizá-lo como objeto e análise nesta pesquisa. Embora esta pesquisa não pretenda definir ou quantificar em que medida os elementos, percebidos nas histórias infantis, refletem diretamente na percepção das identidades aqui mencionadas – menina e mãe –, reconhecemos uma necessidade de problematizar alguns dos papéis nelas presentes. Sendo assim, foram elaboradas propostas didáticas com o intuito de problematizar padrões estereotipados de gênero de forma a contribuir para o processo de desconstrução de conceitos tradicionais e conservadores relativos à identidade feminina.

2 LIVROS INFANTIS À LUZ DOS ESTUDOS CULTURAIS NO ESPAÇO ESCOLAR

O livro infantil configura-se como um recurso muito utilizado com a finalidade de entreter e educar, mesmo antes de as crianças serem alfabetizadas, fazendo-se presente em diversos ambientes. É aceito tradicionalmente por alguns ao passo que é alvo de crítica e questionamento para outros, caracterizando-se como um elemento instigante de exploração e análise. Possui significativa relevância para a ampliação e amadurecimento do imaginário e criatividade infantil, assim como ferramenta para desenvolver capacidades e habilidades ligadas à alfabetização e o letramento. Colocados os apontamentos, tentaremos neste segundo capítulo compreender o que se entende por literatura infantil, a fim de perceber, sob a perspectiva dos Estudos Culturais, aspectos relevantes que perpassam o seu alcance cultural, dada a sua finalidade social.

Sem o intuito de querer delimitar o que é – ou não – literatura infantil, esta pesquisa pretende refletir sobre as circunstâncias que envolvem a produção, o uso e a sua valorização. Por acreditar ser necessário um acompanhamento cronológico de alguns fatos, será apresentando o contexto sócio-histórico desde seu surgimento até a atualidade. Para isso, alguns aspectos pontuais são destacados por serem considerados essenciais à reflexão, porém não mais importantes que outros, eventualmente não citados.

Dadas as contribuições dos Estudos Culturais para pensarmos a constituição das identidades em uma perspectiva pós-estruturalista, admite-se nesta pesquisa que o uso do livro infantil é uma prática pedagógica cultural e tem o potencial de auxiliar neste processo, devido à sua importância simbólica de construção de significados para um público em formação inicial. Considerando tal concepção, faz-se necessário caracterizarmos quais elementos presentes nos livros podem contribuir para o processo de identificação, destacando o valorizado espaço que este ocupa no ambiente escolar.

2.1 Literatura Infantil: contexto sócio-histórico

A literatura é uma das formas que representa (um)a cultura, e tem um importante valor histórico. Pode ser definida como o conjunto de ideal e estética literária, “resultantes do pensamento social, político, científico e filosófico de cada época, unificando a complexidade de suas manifestações e de seus reflexos” (CARVALHO, 1980, p. 48). No que se refere à

literatura infantil, utilizamos uma definição bastante aproximada à citada acima, realizada pela professora Bárbara Vasconcelos de Carvalho, pioneira nestes estudos. A diferença consiste no sentido atribuído ao adjetivo que passa a acompanhá-lo, “infantil”. Diversos autores e autoras concordam com a ideia de que para uma obra ser considerada literatura infantil é necessário alcançar a compreensão da criança, de maneira que esta sinta interesse e satisfação pela narrativa (CARVALHO, 1980; HUNT, 1996; COELHO, 2000; ZILBERMAN, 2003; FARIA, 2008).

Mudanças de perspectiva sobre aquilo que aos poucos foi se desenhando como o período da infância favoreceram a compreensão da necessidade de cuidados e instrumentos específicos para lidar com este público, como, por exemplo, a literatura infantil. Embora não haja uma definição exata quanto à sua origem, sabe-se que surgiu das histórias contadas oralmente. De acordo com Warner (1999), os contos maravilhosos, as canções, as histórias folclóricas e as fábulas contadas sem nenhum tipo de restrição, representam a fonte de conteúdos da futura literatura destinada aos pequeninos. Embora possuam características específicas relacionadas a contexto, a autora (idem) afirma que as histórias orais eram contadas principalmente por mulheres mais velhas, de classes inferiores, nos encontros ao redor das lareiras, cujos ouvintes eram na maioria das vezes homens de classes superiores.

Estima-se que alguns clássicos atuais da literatura infantil foram contados por volta do século XVI, como no caso da história “Cinderela”. Todavia essas histórias eram transmitidas com alterações, na medida em que “Quem conta a história, quem reformula os personagens e muda o tom torna-se muito importante. Nenhuma história jamais é igual a sua fonte ou modelo, pois a química entre narrador e público a transforma” (WARNER, 1999, p. 458). Dessa forma, mesmo com variadas alterações, características centrais dessas narrativas foram mantidas, sendo possível identificá-las posteriormente.

As adaptações e criação de algumas histórias para crianças se deram apenas no fim do século XVII para o XVIII, uma vez que é somente neste momento que o conceito de infância passa a ser concebido de fato (COELHO, 2000; BENJAMIN, 2002; ZILBERMAN, 2003; ARIÈS, 1981; SCHÉRER, 2009). Essas narrativas foram amplamente popularizadas por toda Europa, no século XVIII (COELHO, 2000), compiladas por diferentes autores conhecidos historicamente por publicarem as coletâneas que dão início à literatura infantil, como Le Fontaine, Perrault e os irmãos Grimm. Alguns destes apenas modificaram e reproduziram as histórias, enquanto outros foram autores de novas, inspirados a partir das antigas.

De acordo com a professora Nelly Novaes Coelho (2000), Le Fontaine reinventa e publica sua primeira coletânea de fábulas em 1668. Enquanto primeira espécie narrativa a

aparecer na História, as fábulas foram modificadas inicialmente pelo grego Esopo no século (VI a.C.) e em seguida aperfeiçoadas por um escravo romano, Fedro, no século I a.C. Já Charles Perrault (1628-1703) “figurou como um pioneiro, o mais famoso narrador de contos de fadas” (WARNER, 1999, p. 14), inspirado por inúmeras histórias que ouvira de senhoras no fim do século XVII. E os irmãos Grimm, no início do século XIX, recolheram contos orais populares alemães e os registraram por escrito, com o intuito de valorizar sua cultura (FARIA, 2008).

Destacamos o fato significativo de que histórias contadas e recriadas predominantemente por diversas mulheres tenham sido evidenciadas por homens. Esta prática reflete os aspectos de gênero discutidos no capítulo anterior, demonstrando o quanto as dinâmicas sociais estão estabelecidas de forma a favorecer e evidenciar trabalhos realizados por homens, apagando, por vezes, uma história construída repleta de ações e práticas sociais realizadas pelas mulheres.

Outros fatores importantes da época da difusão dessa categoria de literatura estão intimamente relacionados às mudanças sociais do século XVIII, os quais incluem uma nova concepção de família e o advento da pedagogia. Essa mudança de mentalidade se deve principalmente à ascensão da burguesia, baseada em uma nova identidade de família privada mais consciente de si devido à crescente complexidade da indústria e de suas técnicas (SCHÉRER, 2009). Como importante fator histórico, o novo modelo econômico começa a interferir nitidamente sobre as formas de organização social, onde a vida em comunidade passa a não ser mais válida para a manutenção e a segurança das propriedades privadas.

Schérer (2009) e Benjamin (2002) refletem sobre o momento de surgimento da infância bem como do contexto sócio-histórico-econômico. Para os autores, há uma relação importante entre o reconhecido movimento filosófico e intelectual das luzes – Iluminismo – e o momento em que as crianças passam a ocupar o centro das atenções. Verdades universais e o predomínio da razão passam a se basear no conhecimento científico, refletindo em uma responsabilização dos pais e de toda uma organização social, pela pedagogização das almas de toda uma determinada faixa etária.

Nesse contexto, a instituição escolar também necessitou ser reformulada, viabilizando a expansão da literatura infantil. A nova concepção de escola representa um lugar de formação e de inserção dessas crianças paulatinamente no mundo adulto, apoiada nas novas tendências pedagógicas. Com a posterior ideia de universalização do ensino, a escola se tornou um ambiente de frequência obrigatória, cuja função é explicitamente formar intelectual

e socialmente os alunos de acordo com os modelos culturais estabelecidos (MORENO, 1999), por meio de regras e normas definidas, assemelhando-se ao modelo atual.

Este processo de escolarização pressupõe a educação da moral, que busca cumprir uma formação ética da comunidade estudantil. Tal característica passa a se fazer presente em muitas instituições, motivo pelo qual muitos pesquisadores buscaram compreender como alcançar determinado objetivo. Em seus escritos sobre a criança, o brinquedo e a educação, Walter Benjamin, referindo-se estritamente ao ensino da moral, defende que tal modelo de educação só seria possível uma vez que se transformasse em uma espécie de formação cívica, de modo que “tudo o que é necessário deve aparecer como voluntário, e tudo que é fundamentalmente voluntário deve aparecer como necessário” (BENJAMIN, 2002, p. 16).

Questionamentos desse viés se tornaram-se cada vez mais presentes nesse contexto em que o homem se afasta da figura de Deus e procura ser guiado pela ciência e pela razão. A educação passa a ser vista com a finalidade de cumprir um papel de estimular práticas éticas, por meio do ensino da moral. Frente a isso, a literatura infantil passa por um processo de escolarização, tornando-se uma ferramenta pedagógica utilizada com a finalidade de educar moralmente as crianças, mesmo não tendo muitas vezes grandes significados para a criança da época, como aponta Benjamin (2002), crítica apoiada na percepção de que, para o autor, o aprendizado da moral só ocorria por meio da experiência prática, da vivência, e não por histórias criadas externamente ao mundo da criança.

A preocupação em torno de como ocorre o aprendizado dos infantes, da moral aos conteúdos específicos, era crescente na Europa do fim do século XIX para o XX. Precisava-se de práticas de escolarização universal visando à preparação formal de mão de obra especializada, para uma sociedade industrial emergente. Surge uma necessidade crucial de entender de que forma ocorre o crescimento dessa nova fase recém-descoberta – a infância. Segundo Freitas (2006), é possível identificar essa busca a partir de manuais e compêndios elaborados com o auxílio de diversas áreas do conhecimento, principalmente da psicologia, que tentará explicar como se dá a fase inicial de desenvolvimento da criança, focando no processo de ensino-aprendizagem e das operações psíquicas.

Nota-se que o cenário em que a literatura infantil é difundida a caracterizará mais fortemente enquanto mercadoria, de cunho claramente moral e pedagógico, associado ao papel escolar de educar corretamente e transmitir os valores vigentes de sua respectiva época. Quanto mais os avanços científicos evoluem no século XIX, influenciados pelo racionalismo cartesiano, mais presente isso fica na literatura – numa época de ascensão do romance –, atingindo também a literatura infantil (COELHO, 2000).

Assim como no contexto europeu, o Brasil também apresenta a figura masculina frente à produção literária infantil nacional. Especialistas também coletaram e publicaram histórias orais desde o século XIX, sendo alguns deles: Sílvio Romero, Couto de Magalhães, Mário de Andrade, entre outros (FARIA, 2008). Mas é Monteiro Lobato quem fica mais conhecido como escritor de histórias para crianças, por volta de 1920 com *A menina do nariz arrebitado*. Como no início a obra é voltada especificamente à leitura escolar, o autor ainda utiliza-se pouco da fantasia. Segundo Coelho, é apenas em 1934 que o autor se permite criar uma fusão entre esses dois mundos, “influenciado pela psicologia infantil (onde o real e o maravilhoso não se diferem...)” (COELHO, 2000, p. 139). Esse momento é também de mudanças nas produções literárias infantis pelo mundo, pois se percebe cada vez mais a presença centralizada da figura da criança em histórias escritas a partir da metade do século XIX.

Algumas características marcantes passam a constituir as produções mais recentes. Dado o seu caráter provisório e a continuidade dos avanços acerca do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, percebe-se a necessidade de se manter alguns elementos antigos, unindo-os a outros mais modernos, atendendo a novas demandas. Uma tendência notável é a presença de uma linha narrativa composta por imagens, capaz de contar por si só a história, ao transitar pelas páginas. Criado por Paul Faucher, na década de 20, o livro de imagens foi pensado a partir de estudos em diversas áreas sobre maneiras de desenvolver um método que facilitasse o processo educacional, desde muito antes de a criança saber ler e escrever (COELHO, 2000). Esta categoria se mantém atualmente, e por sua vez constitui o nosso foco de análise: os livros infantis de imagens.

Os elementos aqui destacados acerca do livro, bem como alguns aspectos do cenário histórico no qual este foi sendo (re)inventado, contribuem para a percepção de uma necessidade de se considerar as características do contexto sócio-histórico-educacional-científico-tecnológico na produção de produtos culturais. Fica evidente a influência que as descobertas de diferentes áreas do conhecimento refletem na forma de pensar e de reestruturar a organização da sociedade, e consequentemente na maneira como esta (re)produz os diferentes produtos culturais. Parte significativa destas mudanças é percebida através da observação das produções culturais de cada contexto, uma vez que estas funcionam como veiculação de ideias e pensamentos relativos a um determinado momento, sendo o livro infantil uma delas. É nesta perspectiva que Kellner (2001) justifica a necessidade de ampliação do entendimento quanto ao meio e o modo como diferentes elementos são mobilizados no processo de produção cultural da mídia, ressaltando a importância em

entender a abrangência do conceito de ideologia, dado o seu poder de perpetuar determinados comportamentos e pensamentos.

2.2 A chegada do livro infantil na escola

O uso do livro infantil na escola tem espaço reservado devido às suas múltiplas possibilidades de apoio pedagógico. Sua divulgação é cada vez mais atraente e diversificada para atrair crianças, pais, professores e, mais recentemente, órgãos governamentais que passaram a adquirir quantidades significativas para atender programas de bibliotecas escolares.

Assim, se as escolas mais antigas contavam com as poesias de Bilac para estimular o civismo, amor aos estudos e respeito aos mais velhos, o príncipe dos poetas e seus companheiros de ofício podiam contar (e realmente contaram) com a escola para, adotando seus livros, garantir um nada desprezível mercado para obras infantis. (LAJOLO, 2000, p. 67).

Desde 1930, Monteiro Lobato reconhece a carência de livros paradidáticos na escola brasileira e utiliza as produções destinadas ao público infantil como importante fonte de renda. Encontrando-se em dificuldades financeiras bem restritivas, identifica neste gênero literário uma atividade “economicamente rentável” (LAJOLO, 2000, p. 96).

Devido à finalidade de cunho educativo, seu caráter literário ainda é questionado, o que resultou em um interesse tardio por esta literatura. Mesmo não havendo uma opinião definitiva quanto a este assunto, sua importância é inegável, visto que sua presença se dá cada vez mais cedo nas salas de aulas ou em espaços destinados às crianças. De acordo com Fernandes (2007), a partir de 1968 muitas premiações contribuíram para o processo de maior valorização quanto aos aspectos literários dos livros, baseadas em leituras críticas iniciadas pela FNLIJ – Fundação Nacional de Livros Infantil e Juvenil.

Mas é só após 1972, conforme afirma Fernandes (2007), com a declaração da UNESCO, na qual se considera que “o livro é um instrumento fundamental para aperfeiçoamento humano”, que este passa a ser garantido pelo Estado. Primeiramente pelo Programa Nacional de Sala de Leitura – PNSL (1984 – 1996), e em seguida pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, iniciado em 1997 e vigente nos dias atuais. O programa, de acordo com o portal oficial do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE (BRASIL, 2014), atende escolas de todas as esferas governamentais: federal, estadual e municipal e Distrito Federal, entregando livros de diversos gêneros

literários em todos os níveis de ensino – da educação infantil ao ensino médio, incluindo EJA (Escola de Jovens e Adultos), além de materiais de apoio à prática dos professores. Após analisar estes programas, Fernandes ressalta que o estabelecimento de uma “política pública de promoção à leitura na década de 1980 transforma o governo no principal comprador do gênero literário” (2007, p. 57). Embora não se destine a todas as escolas, esta informação se torna relevante ao passo que os mesmos livros são encaminhados a um conjunto considerável de escolas brasileiras.

Por estar incluso fundamentalmente, e – neste caso – institucionalmente, no processo de formação cidadã, tendo amplo alcance, visualizamos o livro como produto de consumo da indústria cultural. Proposto pelos filósofos Theodor Adorno e Max Horkheimer, segundo Freitag (1989), o conceito de Indústria Cultural se refere à inserção mercadológica de qualquer conteúdo artístico ou cultural. Este processo descaracteriza a especificidade e omite a dimensão crítica do objeto como arte. Em seu livro *Política Educacional e Indústria Cultural*, Freitag (idem) afirma que os bens culturais e educacionais também funcionam como agentes sensibilizadores de toda a população para a importância da educação, além de atuar como próprio instrumento da educação, essencialmente quando se considera seus processos de produção, circulação e consumo, portanto, considerado “produto” da indústria cultural.

A produção de livros para atender a uma política pública específica pode gerar comportamentos distintos e questionáveis. Um deles é o fato de ocorrer uma produção voltada principalmente aos interesses de mercado, visando o lucro, visto que escritos sob uma condição de aprovação pelos editais governamentais, o que por sua vez não exclui necessariamente a qualidade. Outro aspecto impulsionado por este cenário, conforme afirma Lajolo (2000), foi a perceptível mobilização de autores e produtores desta categoria em participar de eventos e congressos, a nível nacional e internacional, estimulando programas de incentivo à leitura, ganhando visibilidade e aumentando o consumo por outras instâncias.

Ressaltamos que a existência de uma política de incentivo à leitura, que envia livros para as escolas, não significa por si só o suficiente para garantir o seu objetivo. Por isso, de acordo com o guia de livros escolhidos pelo PNBE/2014, esta política se concretiza com a mediação dos professores, conseguindo aproximar leitores da obra, extrapolando a dimensão do texto escrito (BRASIL, 2015). Sendo assim, mesmo com a presença das obras, é imprescindível direcionar trabalhos pedagógicos que incentivem positiva e criticamente o seu uso em sala de aula.

Ao refletirmos sobre o alcance de tais programas, atentamo-nos ao processo de como se realiza a escolha dos livros. Especificamente quanto à seleção, foram estabelecidos no

edital do PNBE/2014 (BRASIL, 2014) três critérios, definidos como: a) qualidade do texto; b) adequação temática; e c) projeto gráfico. Estes versam principalmente sobre a qualidade literária das obras, adequação ao universo histórico do público a que se destina e respeito às normas linguísticas. Quanto ao conteúdo dos livros, são estipulados que estes não podem apresentar um cunho moralista, preconceituoso, estereotipado, ou discriminação de qualquer ordem. Este aspecto ressalta a necessidade de ser realizada uma análise crítica quanto às obras, visto que exibem um fator subjetivo de interpretação, ou seja, não necessariamente o mesmo conteúdo pode ser considerado como moralista, preconceituoso, machista, entre outros, por diferentes pessoas.

Outro programa atual de distribuição de livros na escola, a nível municipal, mais especificamente da prefeitura de Guarulhos – SP, é o “Meus livros” (GUARULHOS, 2014). Este visa promover uma aproximação de pais e alunos, a partir de uma proposta chamada “Ciranda dos livros”. Os alunos da educação infantil, fundamental I e EJA, têm contato com diferentes livros que são levados para casa, e após o período estipulado pela turma com seu respectivo(a) professor(a), estes são trocados, dando continuidade ao projeto. Desta maneira, todas as crianças podem ler o conjunto de – geralmente – três obras distintas distribuídas para cada sala. Ao final do projeto, os livros são entregues aos alunos, por meio de escolha ou sorteio das obras, ou o que a(o) professora(or) decidir ser mais adequado com a sua respectiva turma.

Acredita-se que este projeto possibilita aos alunos da EI e EF I, alfabetizados ou não, um momento familiar de ‘contação de histórias’, estimulando o interesse da criança pela leitura. Esse programa é baseado na hipótese de que há uma carência desses momentos, dado o atual contexto, em que os pais normalmente são muito atarefados e a criança acaba se entretendo apenas com outras mídias, como a televisão, o celular e o computador – aos quais se têm acesso cada dia mais cedo. Para o EF e EJA, esse projeto busca principalmente incentivar o gosto e o interesse pela leitura, oferecendo-a como mais um meio de estímulo e possibilidade de entretenimento, formação e descoberta dos educandos.

2.3 Caracterização do livro e o imaginário infantil

O avanço tecnológico que marca o século XX amplia as possibilidades das pessoas consumirem produtos diferentes, como a televisão, o cinema, jogos, brinquedos e aparelhos eletrônicos. Esta característica se intensifica atualmente, sobretudo em determinados contextos urbanos, ampliando e muito o contato que estabelecemos com as mais diversas

imagens. Basta pensar na quantidade e velocidade de informações que nos interpelam, principalmente por meio das imagens. Na rua, ou em casa, através da televisão, computadores, celulares, campanhas publicitárias em outdoors, redes sociais etc. Cada vez mais isso se aplica ao universo infantil, assim como ao que denominamos *livros infantis contemporâneos*.

As imagens passam a fazer cada vez mais parte da estratégia de chamar a atenção, impressionar e oferecer novas sensações ao leitor, interferindo na multiplicidade de opções e recursos utilizados na produção desses livros (PIASSI & ARAUJO, 2012). Reflexos dessas mudanças são observados na qualidade, diversidade dos materiais e efeitos presentes em obras mais atuais, devido aos avanços das técnicas utilizadas. Um exemplo são os “livros” que aguçam os diferentes sentidos da criança, ao emitir sons de animais ou mesmo proporcionar a sensação do toque em diferentes texturas, resultando em uma espécie de interligação entre brinquedo e livro. Além disso, existem os livros que, ao serem abertos, fazem saltar imagens feitas com dobraduras, transparências, entre outros que permitem maior interação entre a criança e o objeto, dadas as inúmeras possibilidades de manipulação dos seus elementos e até mesmo da própria narrativa.

Acreditamos que o objetivo central dessas modificações, além de atrair as crianças contribuindo para um desenvolvimento mais ativo, é proporcionar diversas sensações auxiliando no processo de conhecimento do mundo em que elas se encontram. Para o pesquisador Bruno Betelheim (2007), psicólogo que analisou os contos de fadas sob a perspectiva da psicanálise, as histórias infantis são um importante estímulo da imaginação, criatividade e invenção de estratégias de enriquecimento interior individual. Dessa forma, segundo o autor (idem), o contato com as obras pode tornar mais claras suas emoções e aspirações, facilitando o reconhecimento de suas respectivas fragilidades e ampliando suas possíveis soluções. Essas são, sem dúvida, características imprescindíveis para o processo de formação da criança.

Entretanto, para Betelheim (idem), a riqueza de detalhes dos contos de fadas está principalmente no fato de serem lidos por um adulto para a criança, permitindo que ela imagine e acompanhe os acontecimentos mentalmente. Já em relação ao livro infantil contemporâneo, composto principalmente por imagens, o autor acredita não atenderem às principais necessidades das crianças, uma vez que:

As ilustrações mais distraem do que ajudam. Estudos de cartilhas ilustradas demonstram que as figuras desviam a atenção do processo de aprendizagem em lugar de fomentá-los, uma vez que as ilustrações afastam a imaginação

das crianças do modo como esta, por conta própria, vivenciaria a história (BETELHEIM, 2007, p. 87).

Mesmo concordando parcialmente com o autor, não há como negar que a presença desses livros é marcante e sem dúvida proveitosa na escola pública. Dada a diversidade de opções, são os livros com grande quantidade de imagens, sem muitas técnicas ou efeitos, contendo uma pequena quantidade de texto, ou mesmo sem ele, que ganham espaço nas escolas.

Um dos motivos da escolha pelo seu uso nesta pesquisa é, justamente, pelo seu alcance social. Ao propiciar o encontro da criança, mesmo antes de ser alfabetizada, com um livro que possui uma sequência de imagens capaz de por si só apresentar o enredo, ela se sente estimulada a folheá-lo. A observação por sua vez amplia a capacidade de imaginação da criança, que poderá se propor autonomamente a interpretar a história ilustrada, ou mesmo imaginar a sua própria, a partir das imagens.

A confirmação desta hipótese se concretizou em decorrência da utilização deste modelo de livro em atividades em grupo, conforme descrito em alguns trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa, apresentados no SINECT¹³ (ARAUJO *et al*, 2010) e ENPEC¹⁴ (ARAUJO e PIASSI, 2011). Mesmo com a maioria dos alunos em processo de alfabetização, observamos que estes levantam hipóteses com o intuito de descrever os acontecimentos apresentados pelas imagens, comparam situações, estabelecem ordem cronológica dos fatos ocorridos na narrativa, além de tentarem decifrar o código da escrita.

Estas experiências reforçam o que muitas pesquisas nesta área já comprovaram: o livro é um importante instrumento de incentivo a ser utilizado para desenvolver inúmeras habilidades, dentre elas, a da leitura e escrita com crianças que estão em fase de alfabetização (BRASIL, 1997; ZILBERMAN, 2003; FARIA, 2008, COELHO, 2000). Os elementos visuais presentes no livro são de extrema importância para gerar o interesse dos alunos. A partir de uma mesma imagem, é possível perceber que os grupos de alunos divergem e criam novas interpretações. Isto permite uma maior interação social e desenvolvimento de outras potencialidades, como a da descrição ou argumentação, ao se tentar explicar o próprio ponto de vista ou discordar do colega, por exemplo. Sendo assim, podemos entender que o livro potencializa as interações, estimulando as trocas de informações, auxiliando no processo de aprendizagem da criança (VIGOTSKI, 2003).

As leituras também permitem que os alunos vivenciem sensações variadas, como o ocorrido em atividades em que os integrantes do mesmo grupo demonstraram preocupação –

¹³ SINECT – II Simpósio Nacional de Ensino de Ciência Tecnologia, UFTPR, 2010.

¹⁴ ENPEC – VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência, UNICAMP, 2011.

através das falas e de expressões corporais – ao longo da narrativa (ARAÚJO *et al*, 2010; ARAÚJO e PIASSI, 2011). Neste caso, durante a leitura do livro *O passeio de Rosinha Tal* em cada tentativa da raposa em avançar na galinha, frases como “Cuidado! Ela vai te pegar”, “Corre galinha, corre!”, “Ai, agora sim a raposa vai pegar ela”, foram ditas por grande parte dos alunos. Além da agitação, perceptível pelo interesse em continuar a leitura da história, é possível observar que as sensações são variadas, indo da tristeza à alegria, entusiasmo e apreensão numa mesma história. Nessa perspectiva, o entrosamento das funções do livro é alcançado na medida em que instrui, educa e diverte as crianças respeitosamente (CARVALHO, 1980). Ressaltamos que estas experiências foram possíveis devido à presença do livro junto à interação proposta pelo professor, visto que “a presença de um adulto ainda é fundamental como incentivador desse diálogo, (...) psicologicamente as crianças precisam de apoio de alguém interessado no que elas fazem” (COELHO, 2000, p. 202). Tais observações justificam a opção pelo referencial sócio-histórico de Vigotski, adotado pela pesquisa, pelo fato de entender que o conhecimento é construído socialmente, por meio do contato com o outro, seja o professor ou os pares (VIGOTSKI, 2003). Nesta perspectiva, diversos elementos culturais também são apreendidos como resultado dessas trocas, através do uso dessa ferramenta de comunicação social, a linguagem.

Retomando as características dos livros, a percepção das mudanças ocorridas ao longo do contexto histórico permite inferirmos que as alterações se deram pela tentativa de colocar e/ou manter a literatura infantil sempre no campo de interesse da criança, “sob todos os aspectos: mental ou intelectual, emocional, psicológico, social ou ambiental, cronológico” (CARVALHO, 1980, p. 49). Sendo assim, consideramos que o objeto ao qual esta pesquisa se debruça, cumpre as exigências descritas acima. Entretanto, destaca-se a necessidade de analisá-lo com rigor e riqueza de detalhes, visto que sua produção e uso ocorrem em meio a um contexto cultural condizente com os padrões de comportamento tradicionalmente aceitos.

Um importante elemento que pode proporcionar uma rica análise e muitas possibilidades de abordagem do livro com as crianças é a presença de personagens representados por animais (WORTMANN & MASSOLA, 2015; SILVA, 2016), seja como um animal que se apresenta mais próximo ao “real”, seja antropomorfizado, representando humanos, o que se evidencia como um elemento historicamente utilizado. Coelho aponta a presença desta característica desde a origem das fábulas, apoiando-se nos dizeres de Le Fontaine, destinados ao prefácio de sua primeira publicação do gênero literário, em 1668:

Sirvo-me de animais para instruir os homens.

[...]

Uma moral nua provoca o tédio:

O conto faz passar o preceito com ele, nessa espécie de fingimento, é preciso instruir e agradar

Pois contar por contar, me parece coisa de pouca monta.

(COELHO, 2000, p. 166).

Sabemos que as fábulas são histórias com forte cunho moralizante que se utilizam de animais para apresentar suas narrativas, por meio do processo de antropomorfização. Segundo a professora e pesquisadora em literatura infantil Teresa Colomer, em seu livro *A formação do Leitor Literário* (2003), a maioria dos livros infantis à disposição das crianças apresenta animais como protagonistas das histórias ou personagens animais se relacionando com humanos. Em geral, estes animais aparecem de forma antropomorfizada, personificando ações, sentimentos e emoções humanas (MASSOLA e WORTMANN, 2015), ou seja, apresentam estruturas psicológicas socialmente construídas para expressar sensações e pensamentos humanos travestidas de comportamentos naturais dos animais.

Na perspectiva do pesquisador que trabalha com diferentes tipos de animações, Wells (2009) discute sobre o conceito de *antropomorfismo* destacando duas principais vertentes: a antropomorfização usada para projetar sentimentos humanos nas experiências que temos com os animais; e, também, para usarmos os animais antropomorfizados como uma ficção conveniente e padronizada, como forma de lidar com a incerteza do desconhecido. Para o autor (idem), o processo de antropomorfização pode ser visto, nas mídias de forma geral, como instrumento com o qual diversos discursos são simultaneamente direcionados para a interpretação do animal, não necessariamente considerando-o como desconhecido. Essa interpretação é construída para cada animal a partir de sua relação com o humano numa ordem natural e cultural que relativiza e racionaliza as relações. Ao mesmo tempo, carrega o discurso ideológico e social, caracterizando o objeto no qual o animal está sendo representado.

É neste sentido que esta pesquisa procura compreender os discursos dos livros infantis. A partir do auxílio dos estudos culturais, entendemos que seja possível perceber os efeitos do texto e a maneira como o público a quem se destina se apropria dele. Segundo Kellner (2001), o conjunto das representações estabelecidas na cultura da mídia pode ser entendido como um campo de batalha, posto que apresenta posições de diversos interesses. As lutas de representações transcodificam discursos políticos relacionados ao contexto, partindo daí a

necessidade de se pensar criticamente sobre os produtos culturais com os alunos e professores, uma vez que isto pode causar impactos no campo social e simbólico, por meio de práticas e ações mais reflexivas. Para o autor:

Quando as pessoas aprendem a perceber o modo como a cultura da mídia transmite representações opressivas de classe capazes de influenciar pensamentos e comportamentos, são capazes de manter uma distância crítica em relação a obras da cultura da mídia e assim adquirir poder sobre a cultura que vivem (KELLNER, 2001, p. 83).

Embora o autor se refira especificamente às representações relacionadas às questões de classe, atribuímos tal reflexão às demais categorias que marcam as diferenças, como a raça e etnia, nacionalidades, sexualidade, idade, concepção de saúde, beleza, e especificamente a de nosso interesse, as relações de gênero.

Voltando aos livros infantis que apresentam animais antropomorfizados, entendemos que o olhar crítico deve se fazer ainda mais presente, dado o efeito de naturalização e normalização que os discursos podem adquirir. O fato de que animais tenham determinados comportamentos sociais de forma personificada repetidamente, pode contribuir para uma interpretação de modo limitado quanto aos comportamentos relativos ao mundo natural e social (SILVA, 2016). Sendo assim, é essencial que se desenvolva o hábito de propor atividades de leitura que não se restrinjam meramente ao ato passivo de recepção das informações. Faz-se necessário ir além dos momentos de leitura de fruição, propiciando tempos e espaços que permitam com que as crianças tenham a possibilidade de refletir, questionar e recriar as narrativas, de modo a ampliar seu repertório imaginário e sua criticidade.

Outro elemento que enriquece as possibilidades de abordagem no uso dos livros infantis é a presença de temáticas passíveis de conexão aos conteúdos de ciências, como saúde, meio ambiente, características dos animais, relação entre sociedade e meio ambiente etc. Outras reflexões pertinentes a esta interligação – ciência e literatura infantil – estarão presentes no capítulo seguinte. Porém, ressaltamos que o contato com essas representações implicam em permitir que a criança entre em contato com fenômenos naturais e sociais exibidos nas histórias, contribuindo para a compreensão inicial de concepção sobre o mundo.

Sendo assim, relembramos que “a representação é um processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem para instituir significados. Esta definição carrega a premissa: as coisas, os objetos, os eventos do mundo não têm, neles mesmos, qualquer sentido fixo, final ou verdadeiro” (HALL, 1997, p. 61). Desse modo, compreendemos que a escolha pela

linguagem presente nos artefatos culturais para construir seus significados não é feita genuinamente. E é especificamente por conta deste aspecto que buscamos interpretar as representações das identidades das figuras femininas nos livros destinados às crianças.

Diariamente lidamos com diversas representações de mulher através de diferentes artefatos culturais, porém, não é difícil notar o quanto os múltiplos discursos tendem a veicular ideias que normalizam e naturalizam comportamentos relacionados à beleza, ao desejo natural e compulsório pela maternidade, ao ideal do amor romântico, ao casamento, aos espaços que se destinam ou não a elas, entre outros. Algumas expressões desta concepção atribuída culturalmente à mulher foram observadas também dentro de artefatos destinados às crianças, como brinquedos, acessórios, roupas, e assim também na literatura infantil (MARTINS, 2006; GUIZZO, 2011; PIRES, 2009; SILVEIRA e KAERCHER, 2013). Frente a este processo de construção estereotipado da figura feminina em nossa sociedade, reiteramos o posicionamento adotado por esta pesquisa, para o qual toda escolha é uma forma de poder, posto que “privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder” (SILVA, 1999, p. 16). Neste caso, o poder reside na ‘escolha’ reiterada dos elementos constitutivos utilizados na e para a construção simbólica das identidades femininas em nossa cultura, possibilitando a valorização de um discurso padronizado, em que comportamentos, espaços e condutas são socialmente estabelecidos para meninas e mulheres de forma estereotipada, contribuindo para a manutenção de relações de gênero hierarquicamente desiguais.

2.4 Aspectos ideológicos no livro como objeto de educar

Conforme descrito nos capítulos anteriores, a identidade não pode ser vista como algo que possui uma essência, mas sim como uma costura de contextos em que a escola pode ser interpretada como um deles (HALL, 2003). A configuração deste espaço comum de caráter obrigatório torna esta instituição privilegiada, pelas múltiplas possibilidades de interações que contribuem para o processo de construção da identidade dos sujeitos.

Compreendemos que a estreita relação entre escola e livro infantil imprime significados ideológicos e expressa sentidos valorizados socialmente, conferindo maior legitimidade ao discurso do livro, dado o importante espaço que a escola atribui a ele. Segundo a pesquisadora Regina Zilberman (2003), não é papel do livro infantil disputar espaço em um mercado de produção cultural, uma vez que sua existência está garantida pela função fundamentalmente determinada na vida infantil: orientar o processo formativo. Essa

importância social atribuída ao livro, que por vezes o coloca numa posição de destaque e preterimento diante de outros artefatos culturais, pode contribuir para uma percepção não questionável quanto aos efeitos de determinados discursos. Sua valorização histórica por ser um objeto que representa o conhecimento somada ao fato de se dirigir a crianças, por meio de desenhos aparentemente inocentes, pode permitir que este não seja capaz de transcodificar concepções ideológicas que tendem a reproduzir comportamentos tradicionais e obsoletos.

O significado de ideologia tomado como base é o descrito pela professora Marilena Chauí, apresentando-o como “um corpo de representações de normas através do qual os sujeitos sociais e políticos se representarão a si mesmos e à vida coletiva” (2001, p. 19). Para ela, o campo da ideologia pertence ao imaginário, não como algo falso ou inexistente, mas sim como um conjunto de elementos tão bem coerente e sistematizado de imagens e representações, que é capaz de explicar e justificar uma determinada ordem enquanto correta, seja ela política, social, econômica, das relações, do conhecimento ou de desigualdades (CHAUÍ, 2001).

Complementando os estudos de Douglas Kellner em *A cultura da mídia* (2001), que se ocupa em entender de que modo as representações identitárias nos meios de comunicação em massa nos auxiliam a constituir uma visão de mundo, desde o senso de identidade aos comportamentos e pensamentos políticos. Para o autor:

A ideologia é, pois, tanto um processo de representação, figuração imagem e retórica quanto um processo de discursos e ideias. Além disso, é por meio de um estabelecimento de um conjunto de representações que se fixa uma ideologia política hegemônica, como a do conservadorismo da nova direita. As representações, portanto, transcodificam os discursos políticos, sentimentos, afeições, percepções e o assentimento a determinadas posições políticas [...] (KELLNER, 2001, p. 82).

Deste modo, para o autor não há mais uma cultura dominante, única e estável, mas sim um conflito dos que disputam o poder, partindo de visões políticas distintas: conservadora, radical, liberal, direita e esquerda. Esta percepção amplia a visão marxista de ideologia – até então definida por questões unicamente de classe –, passando a considerar outras formas de expressão de poder. Assim, é por meio da cultura, dentre elas a da mídia, que esses discursos são veiculados, os quais naturalizam as posições políticas apresentadas de modo a torná-las um consentimento hegemônico.

Para difundir e manter uma ordem, é necessário que a ideologia esteja fortemente camuflada nos discursos das diferentes instituições que representam o Estado ou as ‘ideias dominantes’. Assim, aquilo que transparece do discurso é uma suposta harmonia, ocultando interesses particulares através de uma visão universal (CHAUÍ, 2001). Esse trabalho

imaginário ideológico do discurso perpassa todas as formas da nossa organização política, social, científica, tecnológica, educacional etc. Sendo assim, a escola enquanto uma das instituições de significativo alcance pode contribuir para a manutenção e conservação ou transformação social, utilizando-se de seus diferentes recursos para tal.

Conforme já citado acima, a literatura é capaz de expressar informações muito além das explicitamente visíveis, não sendo diferente com a sua vertente infantil. Segundo Coelho, “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 se fundamenta...)” (2000, p. 28). Portanto, muito mais que um meio de diversão e educação, os livros são resultados de um pensamento político-ideológico de determinado contexto, e dado o propósito de se dirigirem às crianças, tendem a apresentar uma organização social de acordo com os modelos vistos como “corretos”. Esta característica é também exemplificada por Lajolo, ao comparar a literatura produzida para crianças às de jovens e adultos, concluindo que a primeira realmente mantém um traço conservador bem reforçado, tendo em vista o seu compromisso pedagógico em contribuir para o ‘aparelho escolar’ (LAJOLO, 2000).

Este mesmo é ressaltado pelos pesquisadores da cultura infantil Steinberg e Kincheloe (2001), ao afirmarem o quanto é perceptível a recusa da cultura infantil, produzida por adultos, em desafiar as estruturas de poder, recusar uma visão patriarcal e propor soluções ou explicações alternativas sobre o mundo, fator observável em grande parte das análises feitas com brinquedos, filmes, jogos, entre outros artefatos culturais produzidos para as crianças. Para Zilberman (2003), esta grande influência ideológica do universo adulto sobre a literatura infantil se dá sob a possibilidade daquele reproduzir o seu mundo, do seu ponto de vista:

[...] seja pela atuação de um narrador que bloqueia e censura a ação de suas personagens infantis; seja pela veiculação de conceitos e padrões comportamentais que estejam em consonância com os valores sociais prediletos. Assim, os fatores estruturais de um texto de ficção – narrador, visão de mundo, linguagem – podem-se converter no meio por intermédio do qual o adulto intervém na realidade imaginária, usando-a para incutir sua ideologia (ZILBERMAN, 2003, p. 23).

A intervenção desse viés ideológico em consonância com os padrões socialmente aceitos favorece a padronização de conceitos relacionados a inúmeras categorias que marcam as diferenças, como o gênero, o sexo, a raça/etnia, a sexualidade, assim como aos valores e comportamentos concebidos em uma visão adultocêntrica, androcêntrica, machista, patriarcal. Isto acaba por fortalecer e manter determinados discursos que tendem a hierarquizar conceitos com base nas oposições binárias, sobrepondo determinados conhecimentos a outros, como, por exemplo, a cultura da Ciência, transcodificada – por vezes – enquanto inquestionável, superior e neutra.

Como exemplo desta ação discursiva que apresenta determinado conceito de maneira padronizada muito presente na literatura infantil, frequentemente as personagens antropomorfizadas são representadas como uma família heteronormativa – constituída pelo pai, mãe e filho e/ou filha vivendo conjuntamente, independente da diversidade de espécies animais utilizadas na história. Percebemos que esse valor de ‘família tradicional ou burguesa’ é um interesse hegemônico cultural, e que contradiz, muitas vezes, a forma de vida da espécie que está sendo apresentada no livro bem como a própria família da criança da escola. Dentre outras questões, a estruturação dessa relação é imposta pela monogamia de um casal inquestionável e naturalmente heterossexual, que por sua vez também é um padrão estabelecido como ‘correto’ e, portanto, mais aceitável em nossa sociedade atual. Logo, esta estrutura de organização da relação familiar, passa a ser apresentada para as crianças desde cedo de maneira bastante natural e única.

Em decorrência dessa visão naturalizada – uma vez que até ‘os animais são naturalmente assim’ – pode haver uma compreensão bastante limitada de formas de organização natural/animal e social/humana. Esse direcionamento de uma forma de organização parental como única possível pode incitar uma visão restritiva em relação à forma dos animais não humanos se ‘relacionarem’, e também em relação à dos humanos, tornando ilegítima a multiplicidade de formas possíveis de se estabelecer relacionamentos entre indivíduos. Embora não seja um fator determinante, isso pode contribuir para reforçar ideias sobre sexualidade, visto que há uma interpretação em geral confusa de gênero e sexualidade.

Atualmente, ainda é possível escutarmos explicações como “se há homens/machos e mulheres/fêmeas na natureza é para que um complemente o outro”, logo, as práticas homossexuais podem não ser “aprovadas”, quando, na verdade, práticas ‘homossexuais’ são bastante comuns em algumas espécies animais, como os cachorros, que só procuram a fêmea para se reproduzir, procurando outros machos quando não há o interesse de reprodução. Outro exemplo é que alguns animais apresentam comportamento monogâmico, e vivem em pares como as araras, porém muitos outros, como os grupos de leões, convivem em bandos, em que um macho se reproduz com diversas fêmeas, entre tantos outros animais, conforme apresento no trabalho enviado ao SBECE¹⁵ (ARAUJO e PIASSI, 2013).

Outras concepções estão vinculadas a esta representação recorrente de um modelo único e específico de família. É comum que os comportamentos sejam divididos de forma que se estabeleçam socialmente, transmitindo a ideia de que naturalmente é papel da mulher fazer

¹⁵ SBECE – Simpósio Brasileiro de Estudos Culturais e Educação, ULBRA, 2013.

e se comportar de determinadas maneiras, assim como cabe ao homem o oposto delas. Este modelo também tende a apresentar o homem, nas histórias, como hierarquicamente superior às mulheres, recorrendo principalmente a conceitos biologizantes para caracterizar uma determinada identidade da personagem, refletindo na possível imagem que a criança possui tanto do animal quanto das pessoas.

Utilizamos o conceito *família* apenas para exemplificar a forma como alguns conceitos culturais se fazem presentes na literatura infantil, dada à elevada frequência com que os encontramos nas narrativas, contribuindo para o efeito de normalização de condutas. Isto não significa que defendemos o uso desses livros como representação do mundo real, desconsiderando os elementos de caráter imaginativo e lúdico das histórias. Apenas reiteramos a importância em perceber os possíveis porquês de um conceito, culturalmente construído e tão tradicionalmente visto em nossa sociedade, ser representado diversas vezes da mesma maneira, ou com poucas variações, em diferentes obras para as crianças. Esta pode ser uma demonstração do quanto o livro é fortemente preservado pela escola, tendo em consideração a semelhança que ambos possuem: instruir, formar indivíduos para viver em uma determinada sociedade.

Porém, baseados no referencial pedagógico de Paulo Freire, adotamos uma visão de que a escola é um espaço de transformação social. Portanto, é preciso estar atentos aos efeitos que determinadas práticas culturais exercem, conforme Argüello apresenta em sua dissertação de mestrado intitulada “Dialogando com as crianças sobre gênero através da literatura infantil” (2005):

Práticas culturais se encarregam de exercer uma ação formadora para conduzir os sujeitos por caminhos seguros e “certos” na conformação de suas identidades de gênero e para isso, uma série de artefatos é acionada no sentido de produzir significados e sentidos que garantam a normalização desejada. (ARGÜELLO, 2005, p. 42).

É notável que além de formar intelectualmente, os ambientes escolares ultrapassam o ensino de conceitos relacionados a determinadas áreas do conhecimento, contribuindo assim para o processo de construção do sujeito e de uma visão do mundo em que está inserido, sendo uma delas, as marcas das relações de gênero. Especificamente quanto à fase infantil, o comportamento “passa a ser adestrado logo nas primeiras idades, mas se intensifica quando chega a faixa etária dos 7 aos 14 anos, sobretudo em relação ao corpo e conduta das meninas” (RIBEIRO, 2006, p. 11).

Sendo assim, examinar os diferentes artefatos pertencentes à pedagogia cultural e escolar é necessário e fundamental papel do educador, na tentativa de encontrar e expor forças

aparentemente invisíveis, que atuam na influência de hábitos e percepções das crianças (STEINBERG e KINCHELOE, 2001). Tal ação não deve se relacionar à percepção de nuances e aspectos ideológicos ‘negativos’ no processo de construção do sujeito, e por consequência retirar ou negar a presença destes perante os alunos. Pelo contrário, o papel do educador é justamente o de reconhecer a importância e o interesse positivo que as crianças apresentam por estes aspectos, propiciando momentos de conversa e reflexão sobre as temáticas nele apresentadas, além de oferecer outras atividades e materiais para ampliar a quantidade de referenciais aos quais a criança tem acesso. Estas ações podem favorecer o desenvolvimento de um olhar crítico e mais amplo sobre temas sociais e científicos.

3 EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

A percepção do que é e de como se faz Ciência se altera ao longo dos anos gerando impactos para a sociedade, assim como as transformações ocorridas no âmbito social geram demandas para aquela, em um ciclo dialético. Entretanto, mesmo presente em nosso cotidiano de forma marcante, o conhecimento científico ainda parece estar relacionado apenas a eventos espetaculares e por vezes distante da nossa realidade, com exceção dos avanços tecnológicos. A forma como a cultura científica é apresentada para o público em geral, através da mídia, pesquisadores, museus ou mesmo a escola parece contribuir para a manutenção desta condição, uma vez que distancia as esferas científicas das sociais. Este fato parece desautorizar o receptor a questionar ou argumentar por falta de recursos cognitivos e/ou materiais, dificultando o estabelecimento das relações entre conhecimento e seus respectivos impactos sociais, e também no sentido inverso.

Diversos são os exemplos capazes de demonstrar tal relação, porém, optamos por destacar a descoberta do anticoncepcional como um importante avanço científico, o qual representou uma significativa conquista para as mulheres. Como efeito, houve mudanças na estrutura social, visto que elas começaram a ter maior controle sobre suas vidas, decidindo, por exemplo, se e quando queriam ter filhos (LOURO, 2000). Assim, as lutas sociais feministas representam uma importante alteração no modo como se produz o conhecimento, devido à contribuição de uma nova perspectiva acarretada pela chegada de mulheres ao meio acadêmico, obrigando que discursos fossem modificados paulatinamente, nos diversos campos do conhecimento (OSTERNE, 2007).

A incompreensão dessa relação dialética parece ser gerada pela fragilidade da forma como são apresentados os processos e fatores envolvidos na produção científica. Tais efeitos se devem, ao menos em parte, ao modo como o sistema escolar concebe e “transmite” os conteúdos de natureza científica visto que é neste espaço que os alunos têm contato mais sistemático com esse conhecimento.

De acordo com as professoras e pesquisadoras Sasseron e Carvalho (2008), a Ciência não é a natureza em si, mas sim a forma como utilizamos ferramentas e recursos para explicar o mundo. Deste modo, não podemos imaginar que exista neutralidade em suas explicações, conforme os ideais iluministas (positivistas) acreditavam e de que ainda se tem resquícios. Conforme a pesquisadora Monteserrat Moreno salienta, ao usarmos a linguagem para nomear seres e coisas do universo, de modo a classificá-los e ordená-los, produzimos significados

necessários para entender e comunicar o seu funcionamento, de acordo com interesses específicos (MORENO, 1999).

Retomemos o termo “sexo” utilizado culturalmente como categoria de diferenciação de homens e mulheres, uma espécie de marca do corpo que condiciona suas experiências individuais e coletivas. Esta forma de organizar ou dividir a sociedade é fomentada por diversos discursos diariamente, dentre eles o científico, que possui um valor significativo. Como consequências, percebemos uma infinidade de asserções que recorrem aos conceitos e usos do conhecimento científico como meio de validação e legitimidade. Essa apropriação do discurso científico por determinado setores, impulsionados por interesses principalmente econômicos, gera uma demanda diferenciada de cuidados específicos para homens e mulheres, consumindo produtos e serviços que garantem o alcance da beleza, saúde, o bem-estar etc.

Além dos impactos ambientais gerados pelo consumo, estes discursos produzem também novas formas de vivenciar as identidades. Guacira Lopes Louro, ao tratar das mudanças ocorridas após a década de 60, menciona inúmeras transformações ocorridas na sociedade como consequência de avanços científicos, e salienta o quanto isso implica na construção das novas identidades. Para ela:

Todas as transformações afetam, sem dúvida, as formas de se viver e de constituir as identidades de gênero e sexuais. Na verdade, tais transformações constituem novas formas de existência para todos, mesmo para aqueles que, aparentemente, não as experimentam de modo direto (LOURO, 2000, p. 8).

Inúmeros seriam os exemplos que valeriam como meio de exemplificar o quanto os discursos se utilizam do conhecimento científico para produzir significados e necessidades distintos para os corpos, tendo implicações sociais em diversos níveis e intensidades.

Frente a estes impactos, causados pelas evoluções e aplicações técnicas e científicas, Jay Lemke (2006), em seus estudos sobre a importância da Educação Científica para lidar com os problemas do século XXI, salienta a necessidade desta área promover um ensino preocupado política e moralmente com as questões sociais, em busca do bem-estar de todos. Assim como a professora e pesquisadora Anna Maria Pessoa de Carvalho (2006) destaca ser de extrema relevância promover uma aprendizagem significativa dos conhecimentos científicos, ressaltando que os estudantes precisam participar ativamente do seu respectivo processo de (re)construção dos conhecimentos, superando um sistema tradicional de ensino que está habitualmente conformado com a ideia de transmitir os conteúdos já elaborados, produzindo visões deformadas da natureza da ciência (CARVALHO, 2006).

Entendemos que a compreensão da relação existente entre o campo social e científico seja cada vez mais necessária ao considerarmos o ato de educar como um meio de promover uma formação que busca o desenvolvimento do educando numa perspectiva de transformação social (FREIRE, 1987). Nesse sentido, a escola possui um caráter fundamental, podendo contar com o ensino de ciências como importante ferramenta, conforme apontado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). De acordo com este documento, o ensino das Ciências Naturais cumpre um importante papel no processo de formação educacional, uma vez que é por meio deste que muitas explicações serão encontradas pelos alunos e professores, dada a amplitude de saberes que esta área engloba, tendo como um de seus objetivos propiciar a Alfabetização Científica (AC) através do desenvolvimento de conceitos científicos relacionados ao contexto social.

Usado desde a década de 50 (CARVALHO e SASSERON 2011; SÁ et al, 2011), o termo *Alfabetização Científica* (AC) tem como foco principal o desenvolvimento pessoal do aluno por meio do ensino de questões científicas relacionadas ao cotidiano. Deve ser voltada ao ensino prático, crítico e reflexivo de ciências, contribuindo para o desenvolvimento dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais dos estudantes. As pesquisadoras da área de ensino de ciências Carvalho e Sasseron (2008) apresentam os três eixos estruturantes da Alfabetização Científica através de três aspectos principais: (1) compreensão básica dos termos, conceitos e conhecimentos científicos fundamentais; (2) compreensão da natureza das ciências e o entendimento dos fatores éticos e políticos que circundam a prática; e (3) entendimento das relações básicas entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente (CTSA). Estes eixos foram estruturados com base nas necessidades reais que um aluno deveria sanar ao longo do processo educacional, não sendo obrigatório envolver todos em uma mesma atividade. O equilíbrio dos eixos pode ser encontrado ao longo da aplicação de uma sequência didática em diversas aulas que tratem de temas de ciências, ou até mesmo de outras disciplinas. Para resolver questões do cotidiano, por vezes é imprescindível saber conceitos-chave que se interligam, conseguir analisar e refletir sobre um dado problema, e então encontrar uma melhor solução, considerando os diversos aspectos relacionados à CTSA.

Uma das possibilidades práticas de promover a AC se dá por meio da opção de uma abordagem didática investigativa devido ao tipo de ações frequentemente colocadas em prática nesta abordagem, que contribui para o desenvolvimento de habilidades favoráveis ao processo de AC (SASSERON & CARVALHO, 2008). Cabe ressaltar que existem diversas abordagens metodológicas, e a escolha destas deve ser feita considerando o conteúdo que será ensinado e a melhor condição de organização deste para que ocorra o aprendizado, buscando

estabelecer uma harmonia (SÁ et al, 2011). Para alguns conteúdos, pode ser mais eficaz utilizar de aulas expositivas, experimentais, investigativas, entre tantas outras, podendo também haver uma combinação com mais de um tipo.

Ao introduzir essas ações em uma aula de ciências, os alunos terão de utilizar conteúdos específicos do conhecimento científico e saberes relacionados ao seu contexto social para realizar operações epistêmicas acerca dos problemas a serem solucionados, contribuindo para o seu processo de construção do conhecimento. O resultado dessa ação, assim como todo o percurso realizado para chegar a uma possível solução, mesmo que isto não ocorra, é a consideração de que o aluno está sendo alfabetizado cientificamente.

Pautada nestes apontamentos, esta pesquisa opta por adotar o livro infantil como um meio de abordagem de temas sob o olhar da Educação em Ciência, apoiados em estudos que apontam a presença de conceitos relacionados à área de ensino de ciências neste tipo de material (BUTZON & BUTZON, 2000; LINSINGEN, 2008; PIASSI e ARAUJO, 2012; SILVA, 2016). Mesmo não se destinando a este objetivo, é possível afirmar que diversas histórias permitem, em diferentes níveis de profundidade, a abordagem de temas científicos, dado o conjunto de elementos que a compõe.

Como observado em escolas da rede municipal de Guarulhos/SP, é possível encontrar com facilidade livros infantis disponibilizados aos alunos que denotam um caráter de divulgação científica. É o caso da coleção *Sonhos Curiosos*, escrita por Carla Baredes e Ileana Loterztain, que conta com três títulos: *Essa não é minha cauda* (2006), *Essas não são minhas patas* (2010), *Essas não são minhas orelhas* (2011), e que narram a sequência de descobertas de crianças sobre as diversas funcionalidades que uma determinada parte do corpo exerce em espécies distintas de animais. Elaborados por uma bióloga e uma física com o objetivo de tratar de ciência sem recorrer a definições e conceitos mais específicos, as autoras buscam apresentá-la de forma simples e divertida. Apenas como exemplo, a narrativa *Essa não é a minha cauda* apresenta um menino que ao adormecer sonha que está caminhando e encontra diversos animais em seus respectivos habitats naturais. Por ser muito curioso, o personagem questiona cada animal sobre a função da sua cauda, e ao comparar com as de outros animais, torna a história divertida. Ao ser explicada a funcionalidade de cada cauda, surgem elementos que pertencem ao campo da física, química e biologia de forma explícita, porém simplificada, envolvendo os conceitos de força, movimento, equilíbrio, adaptação, cadeia alimentar, relação dos seres vivos, entre outros.

Entretanto, entendemos que os conceitos científicos não estão presentes apenas em obras que os abordam explicitamente. Diversos elementos utilizados para a construção das

histórias, como a caracterização dos espaços, do tempo, das personagens, e das relações estabelecidas, favorecem o potencial de utilização do livro infantil para uma Educação em Ciência.

Exemplificamos a seguir as possibilidades de um enredo frequentemente encontrado no LI em que a protagonista borboleta explica o processo da metamorfose. Embora o tema tenha um teor explicitamente científico, tentaremos apresentar o quanto aspectos sociais em torno da protagonista figurativizam o papel feminino, pensados numa perspectiva da Educação Científica.

Assim, como estes são os aspectos normalmente transmitidos mais superficialmente, outros menos evidentes também são apresentados, além de aspectos ocultos que também possuem um importante valor. Um exemplo, que é explicitamente apresentado nas narrativas, é o processo pelo qual a lagarta sofre para se transformar em uma borboleta, denominado metamorfose. De maneira recorrente, encontramos descritas as diferentes fases – lagarta, pupa e inseto adulto – da vida do inseto, seja por meio de desenhos, esquemas, enigmas, ou demais estratégias textuais adotadas. É bastante comum também encontrarmos referência à fase da pupa como um momento em que a “borboleta” simplesmente “dorme” ou aguarda o seu momento de se transformar, podendo contribuir para uma identificação a uma postura passiva adotada pelo animal, que aparentemente não precisa ‘fazer nada’ para ficar de tal forma.

Especificamente quanto a este aspecto, podemos comparar o fato de que o inseto joaninha também passa por um processo de metamorfose para então chegar à fase adulta, à qual é mais comumente conhecida. Ao longo do período de seleção e análise dos livros, pudemos perceber que dificilmente encontramos esta descrição quanto ao inseto escolhido. Embora os livros não se destinem unicamente a ensinar conceitos científicos, é bastante aceitável que eles contribuam para o processo inicial de conhecimento e aprendizado sobre os elementos apresentados: natureza, animais, seres humanos, bem como sobre as relações estabelecidas entre estes. Sendo assim, na medida em que é comum encontrarmos crianças que conhecem o processo pelo qual a borboleta passa, é difícil encontrarmos as que identificam que isto ocorra de modo muito semelhante com as joaninhas.

Consideramos, então, que esta seja uma significativa reflexão a se fazer, embora não tenhamos o intuito de aprofundá-la nesta pesquisa. O questionamento se deu em torno de por que as representações de uma mesma classe de animal são frequentemente utilizadas, por diferentes artefatos culturais, com discursos que não atentam aos mesmos processos que as classes de animais percorrem. Ou seja, se os livros de borboleta, assim como músicas, desenhos entre outros produtos que se utilizam da mesma personagem, são tão presentes na

educação infantil para tratar o conceito científico da metamorfose, por qual motivo a representação do outro inseto também presente em vários produtos semelhantes tende a omitir o fato, com o qual também está relacionado? Isto apresenta implicações práticas sobre os conhecimentos espontâneos que as crianças ou mesmo adultos têm sobre estes animais?

Tais dúvidas se tornaram ainda mais instigantes após algumas experiências em oficinas dirigidas a professoras da EI e séries iniciais do EF. Foram realizadas atividades em dois locais distintos de formação para as professoras, em Guarulhos/SP e Cascavel/PR, através das quais notamos que as mesmas respostas foram observadas em relação às características da espécie joaninha. A oficina consistia em confeccionar uma joaninha de brinquedo, envolvendo conceitos relacionados ao campo da física e biologia, utilizando materiais de baixo custo. O intuito era demonstrar as possibilidades deste tipo de proposta didática articulando literatura infantil, brincadeira, ciências e discussões de temas sociais com crianças da EI. No decorrer da oficina, inúmeras questões a respeito do inseto joaninha surgiram em forma de manifestações espontâneas, as quais versavam sobre conceitos sociais e científicos, conforme fora planejado. Diante disso, averiguamos que a grande maioria das respostas sobre o inseto era compatível às ideias presentes nas histórias, ou seja, boa parte das professoras tinha uma percepção acerca da joaninha como doce, “boazinha”, delicada, meiga, “fofinha”. Ao serem questionadas sobre qual o lugar ocupado pela joaninha na cadeia alimentar, identificando-a como presa ou predador, as respostas foram praticamente unâimes por “presa”. Notamos que tal resposta tinha relação direta com as percepções que aquelas tinham pelo animal, citadas logo acima, ou seja, se a joaninha é “meiga e bonitinha” só poderia ser a presa. Além disso, foram observadas respostas sempre designando o inseto no feminino, causando-lhes estranheza ao serem questionadas sobre a possibilidade do inseto ser macho. Outro elemento observado é o fato deste ser um inseto e não causar aparente sensação de repulsa, nojo ou medo como tantos outros animais da mesma classe parecem transmitir. Uma das hipóteses para esta observação está diretamente relacionada a uma imagem culturalmente construída, a qual contribui para uma visão em que predomina a ideia da joaninha como inofensiva, conforme as falas das professoras nos apresentam. Em relação à espécie, caracterizada pelas diferentes cores, observamos que parte significativa das professoras de Guarulhos/SP desconhecia a existência deste aspecto. Acreditamos que isto decorra do fato da joaninha ser mais frequentemente representada pela mesma espécie: a vermelha com bolinhas pretas. As professoras do Paraná demonstraram conhecer outras espécies por conta de serem mais frequentes na região em que moram as de cor alaranjada.

Considerando as informações observadas nestas oficinas, conseguimos estabelecer

uma relação entre categorias distintas referentes à joaninha, seja enquanto personagem ou enquanto animal real. Há uma interligação entre os diferentes aspectos que compõe a imagem que se tem deste animal, como ser dócil, menina, presa, que parecem se fortalecer através de uma cadeia de significados. Ao duvidarmos ou mesmo demonstrarmos não ser verdade alguma destas ideias, descaracterizando a representação simbólica que se tem deste animal, houve uma aparente sensação de desapontamento por parte das professoras, como ocorrido no momento em que dissemos que as joaninhas são predadoras, ou seja, não se alimentam de plantas, conforme muitas afirmaram, mas sim de outros insetos; e que também passam pelo processo de metamorfose, possuindo uma fase “feia” de larva, e não a mesma imagem “bonita e colorida” sempre, conforme ressaltado pelas professoras ao descobrirem-no.

Retomando o exemplo da borboleta, concomitante às considerações sobre a joaninha, percebemos um recorte de gênero nas observações feitas a respeito de ambas as personagens, o qual é reforçado em certo nível por um discurso de cunho científico. Elementos destacados, ou ocultados, para a caracterização das protagonistas ou da narrativa são estabelecidos com certo apoio científico que autoriza interpretações acerca de aspectos como beleza, delicadeza, presença de cores variadas, bondade, meiguice, docilidade etc., serem naturalmente atributos de personagens que são entendidas enquanto fêmeas. Complementarmente, as histórias dificilmente destacam características que reforçariam uma imagem não tão inofensiva desses insetos, como o fato da joaninha ser predadora, ou de, assim como a borboleta, possuir estratégias naturais específicas como proteção. Somado a isto, temos o fato das ilustrações dos livros identificarem-nas mais como fêmeas, dados os frequentes acessórios utilizados nas representações, como olhos bem demarcados, cores fortes nos lábios, remetendo ao uso do batom, e laços. Estas características parecem dificultar a compreensão de que existam joaninhas e borboletas machos, como observado tanto pelas falas das professoras como dos alunos que participaram das atividades desenvolvidas. Consequentemente, estas representações são mais aceitas pelo público feminino, visto que dificilmente encontramos meninos utilizando-as em brincadeiras ou materiais.

As descrições realizadas acima tiveram o intuito de apresentar na prática algumas experiências que permitem estabelecer uma conexão entre conceitos da ciência aos temas sociais envolvendo o LI, as quais se deram predominantemente em contextos de ensino-aprendizagem, com as professoras em formação, ao longo do projeto J.O.A.N.I.N.H.A. Embora não seja objeto específico de análise desta pesquisa, consideramos a participação dos últimos significativa para compreender o quanto conceitos culturais e científicos estão

interligados de modo sutil em artefatos que não se destinam a tratar especificamente destes assuntos.

Visualizamos que a proposta de discutir os conceitos científicos e culturais sob a perspectiva da Educação em Ciência, considerando as contribuições dos estudos de gênero, possa contribuir na construção de uma visão que aceita o diverso, dada a multiplicidade de possibilidades que essa área do conhecimento nos apresenta, o que está diretamente relacionado com a percepção das questões sociais presentes nos livros.

3.1 O projeto J.O.A.N.I.N.H.A.: contexto, estrutura e organização

Como já mencionado, a presente pesquisa constitui-se como parte do projeto denominado J.O.A.N.I.N.H.A.: Jogar, Observar, Aprender, Narrar: Investigando Natureza, Humanidades e Artes na pré-escola, desenvolvido desde 2014 pelo grupo de pesquisa INTERFACES¹⁶. Embora este seja apenas um de seus produtos, faz-se necessário explicitar a estrutura geral do projeto, a fim de que seja possível compreender as etapas posteriormente apresentadas, contendo o processo de elaboração e aplicação das intervenções.

O projeto J.O.A.N.I.N.H.A. foi elaborado inicialmente para participar do edital de ações para a primeira infância, da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, tendo como um de seus objetivos investigar o impacto de intervenções não formais no espaço escolar com temas científicos relacionados às manifestações artístico-culturais, de forma interdisciplinar e lúdica. De caráter investigativo, as propostas didáticas propõem uma articulação entre temas e artefatos culturais na perspectiva da Educação em Ciências, de modo a aproximar o público da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental I às questões científicas contextualizadas cultural e socialmente. Posteriormente, o J.O.A.N.I.N.H.A. passou a compor um projeto mais amplo de investigação de ações de comunicação crítica da ciência, denominado “Banca da Ciência da Escola”, abrangendo intervenções voltadas às crianças, através do J.O.A.N.I.N.H.A., e aos adolescentes dos anos finais do ensino fundamental II, com o “A.L.I.C.E.: Arte e Lúdico na Investigação em Ciência na Escola”. Para efeito de simplificar a explicação, adoto o termo “projeto” para me referir apenas ao J.O.A.N.I.N.H.A.,

A composição do grupo que o executa é organizada em equipes de gestão: um docente

¹⁶ INTERFACES – Interfaces e Núcleos Temáticos de Estudos e Recursos da Fantasia nas Artes, Ciências, Educação e Sociedade, desde 2012 no diretório de grupos de pesquisa do CNPq (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2781711250085779>).

de cada universidade, Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH - USP), Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH - UNIFESP), campus Guarulhos e Diadema, e um especialista de laboratório como coordenador da produção de materiais de divulgação científica (EACH – USP); coordenação das aplicações: professoras da rede municipal de ensino de Guarulhos/SP vinculadas às escolas credenciadas em que foram realizadas as atividades; coordenação de frentes de trabalho: pós-graduandos, predominantemente licenciados e atuantes na rede municipal, estadual e ou particular de ensino de educação básica e superior; e graduandos de diversos cursos como, Licenciatura em Ciências da Natureza, Pedagogia, Lazer e Turismo, Marketing, Sistema de Informações, Têxtil e Moda, Gestão Ambiental, Gerontologia, vinculados ao projeto por meio de bolsas de incentivo à pesquisa por programas de níveis federais e estaduais, como PIBID/CAPES, PIBIC/CNPq, Ensinar com Pesquisa/USP, e FUSP, além de alunos em regime voluntário. Estes últimos serão denominados também como monitores, quando as aplicações forem apresentadas, com o intuito de evidenciar as ações por eles realizadas.

A execução deste projeto se efetivou a partir de parcerias estabelecidas entre a Universidade de São Paulo e as demais instituições, sem as quais inúmeras ações previstas inicialmente não teriam se concretizado. A tabela a seguir apresenta os convênios e parcerias considerados de extrema importância para a sua realização.

Tabela 1: Convênios e parcerias do projeto J.O.A.N.I.N.H.A.

Instituição	Papel desempenhado
UNIFESP	Ofereceu espaço, material, orientação, recursos para a realização das atividades.
SME Guarulhos	Estabeleceu parceria com as universidades envolvidas, ofereceu espaço e autorização, permitindo a execução das atividades em escolas municipais.
Fund. Maria Cecília Souto Vidigal	Ofereceu o financiamento de verba para o desenvolvimento do projeto, através de bolsa e compra de materiais.
CAPES	Ofereceu, por meio dos seus diversos programas, o custeio de ações como bolsa e viagem para intercâmbio, visando à troca de experiência entre professoras.

Fonte: Relatório de atividades entregue às instituições envolvidas.

As parcerias foram possíveis dada a convergência das áreas de atuação da equipe de gestores ao longo das experiências acadêmicas, as quais apontaram uma estreita relação entre suas concepções de Ciência, opções metodológicas e perspectivas diante do ensino. Estas inclinações possibilitaram o contato com as diversas instituições envolvidas em níveis e funções distintas.

Pretendendo contemplar as discussões relacionadas a diversas vertentes de uma

mesma área de conhecimento, atendendo a diferentes linhas de pesquisa dos envolvidos, as equipes foram organizadas em seis subgrupos, divididas em três temáticas sociopolíticas: Gênero, Animais e Astronáutica/Robôs; e três expressões culturais: Leitura, Humor e Música. Destas subdivisões, resultaram os respectivos nomes de cada equipe, formados por acrósticos cujas siglas são nomes de mulheres influentes na respectiva área à qual representam, conforme apresentado na figura abaixo.

Figura 2: Frentes de trabalho J.O.A.N.I.N.H.A.

Além de valorizar a figura feminina nos diferentes espaços, enquanto uma opção política e ideológica, esta escolha teve o objetivo também de evidenciar a relação entre o fundamental papel da mulher com a produção do conhecimento científico, descaracterizando a direta associação feita deste com a figura masculina.

As equipes buscam apresentar os temas científicos presentes nas expressões culturais e temas que perpassam os diversos âmbitos sociais de forma investigativa, proporcionando uma interpretação crítica dos conteúdos abordados. Para isto, as propostas didáticas contam com o apoio da leitura de livros infanto-juvenis, gibis, histórias de ficção, entre outros; interpretação de músicas variadas que apresentem elementos possíveis de relação com as diversas áreas da ciência; jogos, brincadeiras, piadas, e demais atividades que envolvam conteúdos de ciência e a manifestação do riso; problematização quanto às representações das mulheres, que contribuem para o afastamento da presença feminina nas áreas exatas; montagem de robôs com materiais de baixo custo; desenvolvimento da empatia para com os animais etc. Os temas e conteúdos são apresentados em suas múltiplas possibilidades de discussão, envolvendo os recursos já citados ou outros como filmes, teatro, contação de história, elaboração de materiais com os alunos, suscitando a reflexão sobre os impactos sociais interligados ao campo da ciência.

As equipes, representadas pelos nomes apresentados acima, denominadas como

frentes de trabalho, são constituídas por pós-graduandos e os respectivos graduandos bolsistas e voluntários. A relevância pessoal dos temas na escolha de cada integrante pela respectiva equipe de trabalho foi um fator significativo de engajamento ao projeto, contribuindo para o desenvolvimento das propostas específicas. Todas as frentes de trabalho, bem como a gestão e a coordenação, encontram-se semanalmente para estudos de textos, elaboração das propostas didáticas e discussão referentes aos aspectos de coleta e análise de dados e demais assuntos pertinentes.

As aplicações foram realizadas em datas pré-agendadas pelas frentes de trabalho com as respectivas professoras das turmas. Com o propósito de atuar em diferentes níveis de formação, inicial e continuada, promovendo uma maior interação entre professores e graduandos, todas as propostas elaboradas pelas equipes foram encaminhadas previamente para que as professoras pudessem analisar e contribuir para eventuais mudanças, a fim de melhor adequar as especificidades de cada turma. Esta estratégia busca promover uma aproximação das instâncias envolvidas – universidade e escola –, prevista no PIBID.

O contato entre graduandos e as professoras também se efetivou por meio de reuniões mensais, devido à dificuldade destas últimas comparecerem às reuniões semanais em razão da incompatibilidade de horários e distâncias dos locais. Estes encontros se destinavam a proporcionar uma reflexão sobre as aplicações, de modo que fossem destacados aspectos relevantes, visando diminuir possíveis dificuldades encontradas e potencializar as ações propostas. A necessidade dessas discussões se deu principalmente pela dificuldade de adequação da abordagem dos temas à linguagem mais efetiva para as crianças. As reuniões também visavam possibilitar maior aprofundamento dos temas a serem debatidos e metodologias utilizadas na intervenção pelas professoras, favorecendo uma participação ativa no momento da execução. Ao final de cada aplicação, professores e monitores elaboravam relatórios individuais, os quais, após um determinado tempo, passaram a seguir um modelo específico como apresentado no apêndice (B).

Dado o caráter formativo destas reuniões, bem como das demais atividades realizadas, a cada semestre os graduandos desenvolveram relatórios, conforme apresentado no apêndice (C), descrevendo as contribuições teóricas e práticas referentes àquele período para o seu processo de formação, além de suas reflexões sobre o projeto. Como o vínculo das professoras se dava via PIBID, ao final de cada ano foi solicitado um relatório com reflexões gerais acerca dos impactos do projeto no ambiente escolar, os quais continham dados concernentes tanto às crianças, diretamente envolvidas no projeto, como aos responsáveis, que demonstraram interesse pelos temas discutidos pelas crianças em sala de aula, de acordo

com o relato de ambas as professoras.

Além destas ações, a partir da parceria com o programa Novos Talentos¹⁷/CAPES, foi possível realizar dois cursos de formação nos anos de 2014 e 2015, destinados aos professores da rede municipal de Guarulhos. O curso foi oferecido pelo conjunto de equipes de trabalho, com o objetivo de apresentar uma metodologia investigativa do ensino de ciência articulando alfabetização e brincadeira para os anos iniciais. O primeiro ano contou com uma atividade complementar de intercâmbio, possibilitando a participação das cursistas no X Seminário ABC da Educação Científica, que ocorreu em Ilhéus/BA, ocorrida em 2014. Neste encontro, as professoras apresentaram as atividades desenvolvidas ao longo do curso, compartilhando os resultados das intervenções realizadas em suas respectivas salas, além de conhecerem os projetos desenvolvidos pelos professores da região.

Estas ações, assim como as aplicações realizadas em sala de aula, ocorreram após ser estabelecida uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, pertencente à região metropolitana de São Paulo, e duas escolas foram selecionadas para participar do projeto. A escolha das duas escolas-piloto se deu por dois motivos específicos: sua localização: estar relativamente próxima à UNIFESP Guarulhos, e assim pertencer à rede de escolas cadastradas para a realização de estágios das estudantes de Pedagogia deste campus; e o interesse manifestado pelas professoras dessas unidades de ensino em participar do projeto. Tal manifestação surgiu após a realização de um workshop nessas escolas, em um dia de reunião de pais e professores, para que a comunidade escolar fosse apresentada às ideias do projeto, e assim a professora de cada turma pudesse optar pela participação ou não.

A rede de escolas da prefeitura de Guarulhos é estruturada em níveis de ensino, a partir da faixa etária dos educandos: Educação Infantil (EI) de 0 a 5 anos; Ensino Fundamental (EF) de 6 a 10 anos; e Educação de Jovens e Adultos (EJA), destinada às pessoas que não concluíram a etapa escolar no período correspondente à idade estabelecida. A EI é subdividida em ciclo I para crianças de 0 a 3 anos, e ciclo II, de 4 e 5 anos. Mesmo havendo tal organização, não existe necessariamente uma unidade de ensino distinta para receber cada nível ou ciclo específico. É possível encontrar escolas que atendam exclusivamente aos educandos de um único ciclo e/ou nível, bem como unidades que comportam todos eles. É comum também encontrar escolas que atendem ao ciclo II da EI em

¹⁷ O Programa Novos Talentos contribui para a melhoria do ensino de Ciências nas escolas públicas brasileiras, por meio do apoio a propostas para realização de atividades extracurriculares para professores e alunos da educação básica, com o objetivo de divulgar o conhecimento científico. É parte deste projeto via Unifesp de Guarulhos.

conjunto ao EF, dada à proximidade das idades. As aplicações das atividades foram realizadas em escolas que pertencem a esta subdivisão, contendo EI, ciclo II, e EF na mesma unidade, por isso atendemos alunos com idade entre 4 e 8 anos.

Em relação à localização das unidades de ensino selecionadas, mesmo estando em regiões próximas, as duas escolas pertencem a bairros com características bem distintas. Para se referir a elas, utilizaremos de maneira fictícia os termos A e B, de modo a garantir o sigilo das unidades envolvidas. A escola denominada “A” está localizada em um bairro domiciliar, com comércios de pequeno e médio porte, condomínios e casas bem estruturadas, o que permite inferir uma condição socioeconômica mais elevada, se comparada aos bairros vizinhos. O entorno escolar é bastante tranquilo com ruas largas, asfaltadas e planas, possui saneamento básico e diversas praças. A escola possui desenhos em seus muros bem como no seu interior, apresentando-se como um ambiente para crianças. Embora apresente um espaço restrito internamente, possui uma quadra e um parque com alguns brinquedos fixos, além de ter uma pequena casa de alvenaria, semelhante a uma casa de bonecas, cheia de formas geométricas que permitem com que as crianças acessem o seu interior através dos seus diferentes formatos.

Já a escola “B” pertence a uma região com maior quantidade de comércios de pequeno a grande porte e estabelecimentos públicos como terminal de ônibus, hospital, shopping, universidade, escolas municipais e estaduais, centro de educação e cultura etc. Porém, suas moradias denotam um poder socioeconômico inferior à primeira região descrita, dadas as condições observáveis de suas estruturas. As ruas no entorno escolar apresentam maior precariedade em relação à sua estrutura, como ruas ainda não asfaltadas e trechos muito estreitos, que dificultam a passagem de veículos. Embora a unidade seja decorada, tendo desenhos em seus muros e enfeites em suas paredes, caracterizando-a como um ambiente visivelmente destinado ao público infantil, foi observado que não existe um espaço específico de recreação. Consequentemente, a equipe escolar organizou espaços específicos pelo pátio e corredores com jogos. Em um de seus corredores, anteriormente destinado a estacionamento, foi improvisado um parque com brinquedos móveis. Porém, este espaço fica ao lado de uma sala de aula, e quando está sendo utilizado por alguma turma, dificulta a realização das atividades no interior da sala, conforme identificamos durante uma das aplicações, além das observações feitas pela professora da turma, Berenice.

Esclarecemos que os responsáveis pelas crianças das turmas em que se deram as intervenções foram apresentados previamente aos objetivos do projeto, por meio de

workshops realizados em dias de reuniões em ambas as unidades escolares. Com a finalidade de apresentar as propostas a serem realizadas e esclarecer possíveis dúvidas, para então coletar a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido conforme o modelo do apêndice (A), respeitando a opção dos responsáveis de não aceitar a participação do seu filho. Ao longo do desenvolvimento do projeto, os produtos das intervenções foram compartilhados em reuniões bimestrais de pais e professoras, através da exibição de fotos, vídeos e materiais elaborados pelos educandos, com o intuito de permitir que a comunidade escolar acompanhasse as experiências proporcionadas pelo do projeto. Todas as etapas das atividades foram realizadas buscando estabelecer uma relação aberta de comunicação entre as professoras e a comunidade escolar, permitindo a retirada de possíveis dúvidas de pais, alunos e demais funcionários desta, ou mesmo da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Cabe destacar que parte das atividades realizadas especificamente com estas duas turmas permitiu a produção de um capítulo do livro¹⁸ destinado a apresentar as experiências do programa PIBID, intitulado *Atividades investigativas da Banca da Ciência com livros infantis ilustrados: articulando o PIBID a projetos de extensão*.

¹⁸ Livro: 1. ARAUJO, P. T.; PIMENTEL, S. S.; LUHMANN, R. S.; PIASSI, LUÍS PAULO; SANTOS, E. I. Livro *A cooperação universidade-escola para a formação inicial de professores: o PIBID na Universidade de São Paulo*. 1 ed. São Paulo: Livraria da Física, 2016, v.1, p. 199-218.

4 METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa observamos a necessidade de utilizar mais de uma estratégia de investigação, com vistas a melhor elaborar, interpretar, analisar e apresentar as reflexões sobre os resultados obtidos. Por isso, temos dois objetos de análise, mais especificamente o livro infantil e, posteriormente, os efeitos percebidos nas manifestações das crianças, a partir de intervenções didáticas elaboradas com os livros previamente analisados.

Este capítulo está subdividido em três partes, a fim de melhor explicitar as diferentes etapas da metodologia de pesquisa: a) análise das obras selecionadas; b) elaboração das propostas didáticas; e c) possibilidades e reflexões sobre os resultados obtidos a partir das intervenções realizadas. A complexidade deste capítulo consiste em expor os três momentos da pesquisa de forma interdependente e complementar, uma vez que a análise das obras elucidou o encaminhamento da elaboração das propostas didáticas, ao passo que a aplicação permitiu uma releitura da obra.

Destacamos que a seleção das obras se deu, conforme mencionado no capítulo II, por um conjunto de critérios estabelecidos a partir da observação e análise preliminar dos livros disponíveis em salas de aula da rede municipal. Sendo assim, orientamos a escolha pelos seguintes parâmetros: apresentar apenas animais como protagonistas antropomorfizados, sendo a galinha e a joaninha as principais; predominância de imagens em cada página, permitindo que a narrativa seja compreendida, e até enriquecida, a partir de uma sequência lógica dos caracteres, independentemente do nível de alfabetização da criança; quantidade de texto escrito não extenso, com orações curtas e simplificadas, por conta de as crianças estarem em fase inicial de alfabetização. Compreendemos que esses critérios sejam importantes principalmente por corresponderem a uma quantidade significativa de livros distribuídos pelos programas governamentais já citados, sendo também denominados por estes como livros de imagens. Ressaltamos que as obras citadas encontram-se na íntegra nos anexos desta pesquisa, para apreciação e melhor compreensão. São elas:

Livro 1: *Cuidado, joaninha!* (TICKLE, 2013): este livro, de autoria e ilustração de Jack Tickle, foi publicado e traduzido no mesmo ano. A obra apresenta uma joaninha desajeitada que, ao aprender a voar, esbarra em diversos animais da floresta como o macaco, o jacaré, o tigre, o elefante. Cansada de tentar, a protagonista é encorajada por um deles, fazendo-a alcançar seu objetivo.

Livro 2: Livro: *A joaninha diferente* (BRAIDO e DONIZETE, 2008): a narrativa trata de uma

joaninha chamada Petipoá que, após ficar triste por não ter pintinhas como as demais, decide participar de uma guerra contra os invasores pulgões para conseguir demonstrar aos demais o quanto ela é valente. Após vencer muitas batalhas, retorna para casa com muitas medalhas como premiação pelo seu bom desempenho, as quais são colocadas em sua carapaça para representar as pintinhas que não possui.

Livro 3: *Enquanto mamãe galinha não estava* (YEONG-SO e BYEONG-HO, 2006): Após ficarem sem a proteção da mamãe galinha que precisou se ausentar do ninho, os ovos correm diversos riscos por conta da presença do lobo e demais personagens mal intencionados ou desastrados. Ao retornar, a mamãe galinha se sente tranquila por ver que os pintinhos estão nascendo e tem a impressão de que tudo ocorreu bem na sua ausência.

Livro 4: *O passeio de Rosinha* (HUTCHINS, 1999): A história apresenta o longo passeio da galinha Rosinha pela fazenda, sem notar que é vigiada por uma raposa. Esta acaba caindo em diversas armadilhas durante o percurso e não consegue alcançar a sua presa, que retorna bem na hora do jantar para o seu ninho.

As análises buscam atentar-se para além dos elementos superficiais da narrativa, tentando identificar e interpretar possíveis figurativizações em torno das supracitadas protagonistas escolhidas. Para isso, serão considerados os elementos contextuais interiores e exteriores ao texto, verificando os caminhos traçados para alcançar o efeito das caracterizações.

4.1 Instrumentos de análise

A análise dos livros infantis caracteriza-se como uma estratégia de evidenciar como os elementos textuais desta pedagogia cultural são mobilizados no processo de construção da narrativa, veiculando discursos acerca das identidades femininas através das suas representações. Ciente da inexistência de neutralidade diante das escolhas, utilizamos como ferramentas de análise uma articulação de parte dos elementos fornecidos pela teoria semiótica e a análise do discurso. Mesmo reconhecendo suas diferenças quanto ao modo de conceber o processo de interpretação textual, a opção se deu em função de potencializar e enriquecer este processo (PIASSI, 2013).

A escolha pelo trabalho com textos e seus contextos toma como pressuposto o fato de que, nas palavras de Hall, a cultura se dá através das suas textualidades, sendo papel intrínseco dos estudos culturais “analisar certos aspectos da natureza constitutiva e política da

própria representação, das suas complexidades dos efeitos da linguagem, da textualidade como local de vida e morte” (HALL, 2003, p. 212). É nesta perspectiva que o autor aponta as contribuições das descobertas e aproximações teóricas de trabalhos estruturalistas, pós-estruturalistas e semiótica, demonstrando:

[...] a importância crucial da linguagem e da metáfora linguística para qualquer estudo da cultura; a expansão da noção de texto e textualidade, que como fonte de significado, quer como aquilo que escapa e adia o significado; o reconhecimento da heterogeneidade e da multiplicidade dos significados, do esforço envolvido no encerramento arbitrário da semiose infinita para além do significado; o reconhecimento da textualidade e do poder cultural da própria representação, como local de poder e regulamentação; do simbólico como fonte de identidade (HALL, 2003, p. 211).

Sendo assim, o autor compreende que, para pensar a cultura, faz-se necessário o trabalho com textos em suas múltiplas linguagens e significações, considerando seu deslocamento e fontes de poder. Por isto, observamos as linguagens, apresentadas conjuntamente por imagens e texto escrito, em busca de melhor demonstrar como ocorre a construção das protagonistas ao longo do enredo.

O processo de inferência de uma mensagem pressupõe o entendimento, ao menos parcial, do código usado, por ambas as partes, para que se obtenha a comunicação, independente da linguagem ou meio utilizado, texto, imagem, música, filme, fala, obra artística etc. Porém, por vezes, não é suficiente, dados os diferentes níveis de complexidade que um texto pode apresentar. Tão importante quanto se apropriar do código e dos diferentes gêneros textuais, é conhecer o contexto sócio-histórico-cultural no qual estes produtos e os receptores estão inseridos, uma vez que os fatores extratextuais podem influenciar na compreensão que determinado público possui de uma mensagem, embora não seja determinante.

Identificamos o livro sob duas perspectivas complementares, como um texto “considerado como um todo coerente e dotado de sentido, direcionando nosso olhar para determinadas questões” (PIASSI, 2013, p. 94), capaz de nos permitir identificar estruturas e elementos que darão sentido à narrativa; assim como, “um objeto de comunicação, que se estabelece entre destinador e destinatário” (BARROS, 2007, p. 7), que está inserido em um determinado contexto cultural e, portanto, veicula ideologicamente seus discursos. Estas formas de perceber o livro foram tomadas a partir de estudos referentes ao texto, a partir de interpretações que consideram as influências sociais em maior ou menor grau, focando ora nas estruturas internas, ora nas externas. Deste modo, faz-se necessário apresentar como as ferramentas metodológicas nos auxiliaram na percepção e interpretação dos livros

selecionados. Apenas com o intuito de melhor apresentá-las, optamos por explicar os elementos de cada uma, pontuando suas contribuições. Entretanto, no momento de análise, não seguiremos a ordem dos elementos conforme elencados abaixo, visto que o processo de análise ocorre de maneira conjunta.

Iniciamos explicando o instrumento que auxilia especificamente a ‘olhar para dentro’ do texto, usando a semiótica. Preocupada com as estruturas internas do texto, a semiótica considera os diversos níveis interdependentes de profundidade no processo de análise, indo do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto (PIETROFORTE, 2007; BARROS, 2008; PIASSI, 2012). Esta teoria tem como fundamento uma das teorias semióticas, a francesa ou greimasiana, assim denominada devido a A. J. Greimas, quem a desenvolveu, juntamente com o grupo de investigações semiolinguísticas (PIETROFORTE, 2007; BARROS, 2008). De acordo com esta tese, a análise de um texto consiste na busca da compreensão por meio de um percurso gerativo de sentido, que possui três níveis: fundamental, narrativo e discursivo (PIETROFORTE, 2007; BARROS, 2008). Não é necessário que uma análise siga respectivamente os três níveis, porém é importante que sejam minimamente delineadas informações de cada um deles, para que sejam estabelecidas as inter-relações entre os diferentes níveis. Na tentativa de explicar esses níveis, utilizaremos como exemplo de narrativa, a clássica história da Chapeuzinho Vermelho, buscando tornar mais claros os diversos elementos que estruturam os níveis citados. Baseados nos estudos de Pietroforte (2007), tomamos o termo *narrativa* como o conjunto de texto verbal e não verbal, que, segundo Fiorin (2008), pode ser analisada pelo percurso gerativo de sentido.

O nível fundamental ocupa-se em observar a oposição ou as oposições semânticas estabelecidas através da rede de relações presentes no texto (PIETROFORTE, 2007; BARROS, 2008). Estas dão sentido ao conjunto de elementos mais geral e são definidas baseadas em termos que apresentam traços em comum, sobre os quais, uma diferença se opõe, contrariando-se. Nesse nível também encontramos as categorias fundamentais, as quais são características de cada narrativa, podendo sofrer alteração de valores quando encontradas em outras histórias. Denominam-se como eufóricas as categorias que são entendidas no texto como positivas, e disfóricas as negativas (PIETROFORTE, 2007). Como exemplo das oposições semânticas na narrativa da Chapeuzinho Vermelho, temos a cultura opondo-se à natureza, possuindo respectivamente valores positivo e negativo. Percebemos isto na medida em que as ações praticadas pela menina, que neste caso representam a cultura, através dos símbolos *casa* e *proteção*, são caracterizadas positivamente, sendo compensadas no final, enquanto o lobo mau é associado à natureza, através da imagem da floresta, como um perigo

sendo punido por suas ações.

O segundo nível refere-se aos elementos estritamente narrativos como sujeito, objeto, antissujeito, entre outros, os quais são apresentados no decorrer das transformações de estados do sujeito (PIETROFORTE, 2007; BARROS, 2008). Nesta etapa, as oposições semânticas do nível fundamental são tomadas como valores por um sujeito, que realizará ações manipuladas para atingir o objetivo. Segundo Fiorin (2008), parte-se do princípio de que só pode fazer alguma coisa o sujeito que possui os pré-requisitos; para tanto, são necessários os *enunciados de estado* e de *fazer*. O enunciado de estado se dá pela conjunção e disjunção, conforme a situação do sujeito em relação ao objeto de valor: a conjunção é quando o sujeito possui o objeto desejado, e a disjunção quando o sujeito não o possui (BARROS, 2008). Cabe observar que não possui uma sequência fixa, ou seja, o sujeito pode começar a narrativa em ‘posse’ do seu objeto de valor (conjunção) e terminá-la sem (disjunção), assim como o contrário também ocorre. Na história de exemplo, o sujeito Chapeuzinho está em busca do reconhecimento, ou seja, inicia em disjunção com o objeto de valor, e termina em conjunção.

No enunciado do fazer é apresentada a transformação de um estado para outro, que ocorre em diferentes estágios: *manipulação*, *competência*, *performance* e *sanção*, de acordo com Pietroforte (2007) e Barros (2008). Essas estruturas se caracterizam da seguinte forma: *manipulação*: quando alguém ou algo manipula o sujeito para o estado do fazer através da modalização – provocação, sedução tentação ou intimidação; *competência*: o momento em que o sujeito é dotado de instrumentos modais – saber ou poder, querer ou dever – para realizar a ação; *performance*: a concretização do fato, e consequentemente a transformação de estado; e a *sanção*, que consiste no reconhecimento da mudança. Ressaltamosr que a manipulação pode ocorrer de quatro maneiras distintas: na tentação, o manipulador oferece um prêmio para o sujeito; na intimidação, são feitas ameaças; a sedução consiste em fazer elogios; e a provocação é realizada com a tentativa de desafiar moralmente (PIETROFORTE, 2008; PIASSI, 2012). Retomando o exemplo, identificamos como manipulador a mãe de Chapeuzinho, que por meio da sedução faz com que a filha realize a ação, ir à casa da vovó, oferecendo como prêmio o reconhecimento de sua maturidade, conforme demonstrado pela fala de que por ser grande ela já pode realizar esta tarefa sozinha. Por fim, a menina realiza sua *performance* passando do estado de segurança para não-segurança, ao entrar no caminho errado. Ao final, retorna ao estado de segurança e, enfim, consegue alcançar o reconhecimento da família, recebendo uma sanção positiva.

No terceiro nível temos a ação discursiva, produzida pela enunciação, a qual necessita da presença de um enunciador e enunciatário, tendo como produto, a partir da articulação

destes, o enunciado (PIETROFORTE, 2008). É nesta etapa que os valores narrativos dão sentido às oposições semânticas, tornando-se temas, os quais podem ser concretizados a partir de figuras na história. Os temas que aparecem na história de Chapeuzinho são mudança de fase da infância para a vida adulta, sexualidade, e obediência. Respectivamente, esses temas são apresentados na história por meio da perda da inocência da menina ao entrar em contato com os perigos da vida, do risco que ela corre e em que coloca a avó de serem “devoradas” pelo “lobo” ou homem – dada a sua decisão de mudar de caminho –, e da obediência como algo positivamente importante a ser seguido, principalmente pelo fato de não genuinamente ser uma menina a personagem principal.

Ao entendermos o discurso enquanto uma ação ideológica que enuncia algo a alguém, pressupõe-se que esta construção se dê a partir da articulação entre as posições de enunciator e enunciatário, ambos situados em um dado contexto. Nesta perspectiva, introduzimos a teoria, pensada inicialmente por Mikhail Bakhtin, denominada como Análise do Discurso, a qual, de acordo com a pesquisadora da área Eni Orlandi, configura-se como um estudo que considera a palavra em movimento, produzindo sentido e “concebendo a linguagem como mediação necessária entre homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 2001, p. 17).

Consequentemente, o discurso é aqui entendido como essencialmente ideológico, o qual utiliza da linguagem não apenas como forma de transmitir uma informação, mas como possuidor de um caráter interativo entre aquele que fala e aquele que “recebe” (ORLANDI, 2001; MAINGUENEAU, 2004). De acordo com a descrição de Maingueneau, para entendermos um texto, uma enunciação, é necessário nos atentarmos ao seu “discurso em que a fala é encenada” (MAINGUENEAU, 2005, p. 85). Para isso são definidas três cenas que compõem o cenário da enunciação e acordo com este Maingueneau (idem): a) *cena englobante*: que caracteriza o tipo de discurso, ou seja, a finalidade para a qual este foi produzido; b) *cena genérica*: que evidencia quem fala para quem, supondo um *ethos*, imagem que se deseja passar, e um *pathos*, imagem que o veiculador possui daquele a quem se destina a mensagem; e c) *cenografia*: é a busca pela compreensão dos signos da enunciação. Esta última será contemplada pela metodologia descrita acima, semiótica, por compreendermos sua especificidade em melhor observar a forma como a narrativa é construída e as estratégias utilizadas.

Quanto à cena genérica, na narrativa da Chapeuzinho, consideramos a existência de um *ethos* enquanto um adulto, representado pelo livro, que é portador da mensagem. Este busca ensinar às crianças, e principalmente à menina, o que deve ser feito, apresentando os perigos e as possíveis sanções em caso de descumprimento. Nesse sentido, o *pathos* pode ser

compreendido como alguém que está em fase de aprendizado, o qual, provavelmente irá se identificar com os fatos narrados. A cenografia é composta pela suposição de o livro ser usado em um contexto educacional, visto que está amplamente disponível em salas de aula, ao alcance de professores e alunos, assim como em outros ambientes, desde que se configure um adulto lendo para uma criança, ressaltando seu caráter educativo.

Consideramos que a análise das obras mencionadas seja necessária devido ao elevado potencial de identificação que possuem em relação aos alunos face às suas representações. Entretanto, não se pretende esgotar as possibilidades de análise e reflexão das obras aqui utilizadas, uma vez que adotamos apenas uma perspectiva de análise, tendo a finalidade de responder particularmente as questões desta pesquisa. Para tanto, recorreremos às palavras da pesquisadora em relações de gênero, Daniela Auad (2006), quem aponta para a necessidade de utilizarmos “os óculos de gênero” como forma de percebermos o quanto os aspectos relacionados a este tema se fazem presentes em nosso meio.

4.2 Joaninha ou menina

A condição de aprendiz da personagem joaninha é muito frequente em livros que a apresentam como protagonista, conforme observado em diversas leituras, assim como nos três que compõem o anexo I. Seja para aprender a voar, encontrar suas pintinhas, se deslocar de um lugar a outro ou conviver com as diferenças, a personagem solicita o auxílio dos demais para lidar com os fatos ocorridos. Tal fato pode ser compreendido como uma estratégia de aproximação da sua representação à concepção que se tem de criança, marcada pelo momento de contínua descoberta e aprendizagem, necessitando da figura de um adulto para conduzi-la.

Em um dos livros selecionados para análise isso é evidenciado imediatamente no título, *Cuidado, joaninha!*, editado pela Ciranda Cultural e escrito por Jack Tickle (2013), autora de outros livros infantis com forte presença de animais. Cada ilustração é composta pelo conjunto das duas páginas e ocupa todo o espaço da folha e, quando comparada aos demais selecionados, conta com uma quantidade reduzida de detalhes na composição do ambiente retratado. A sequência de ilustrações permite a compreensão de boa parte do enredo pelas crianças ainda não alfabetizadas, denotando um caráter complementar ao texto escrito. O efeito dinâmico da leitura se dá por dois motivos, primeiramente pelo contínuo movimento da joaninha, de um animal ao outro, ao longo das páginas; assim como por conta do texto

escrito estar sobreposto às imagens permitindo ser disposto em espaços diferentes em cada página. Ao acompanhar esta sequência, é preciso encontrar tanto o texto quanto a joaninha, causando uma sensação de descoberta ao leitor. As ilustrações gráficas são produzidas com pouco efeito de recursos visuais como luz e cor e demais técnicas, remetendo a livros destinados a crianças de faixa etária mais baixa. Embora a representação das personagens não se aproxime da imagem do animal real, estas também não se assemelham às características humanas.

Interessada em aprender a voar, a joaninha é orientada, por diversos animais que encontra pelo caminho, a não desistir, o que sugere indiretamente um estímulo por partes destes, até o momento em que ela alcança o seu objetivo. A narrativa inicia apresentando a personagem em uma condição desajeitada de visível desconforto com o desequilíbrio causado pela dificuldade de voar. Ao negar o seu estado inicial, manipulada pelo destinador do desejo de aprender, a joaninha se esforça contando com o apoio dos demais. Conforme observado na figura (3), percebemos que a falta deste saber (voar) é um incômodo para a personagem pelas expressões e falas, em diversas partes do livro.

Figura 3: O descontentamento da joaninha em não saber voar.

Após uma leitura inicial, identificamos uma possível oposição no nível fundamental representada pelos termos contrários *conhecimento* vs. *ignorância*. Essa oposição manifesta-se no texto, sendo o conhecimento caracterizado com valor positivo ou eufórico, demonstrado na história pelo incentivo que outros animais dirigem à protagonista. Tanto no texto escrito, apresentando a fala dos animais quanto nas imagens são perceptíveis tais manifestações, que por sua vez buscam negar a condição de desconhecimento, aqui representada pelo termo *ignorância*, o qual possui um valor negativo, e, portanto, disfórico. Estes termos contrários

possuem seus respectivos contraditórios, e para que seja possível demonstrar os percursos possíveis das relações estabelecidas na história, utilizamos o modelo do quadrado semiótico (fig. 4):

Figura 4: Quadrado semiótico - oposição de sentidos: conhecimento vs. ignorância

Através dessas oposições de sentido semântico do nível fundamental, é possível acompanharmos a trajetória da personagem joaninha que, durante a história, passa do estado de ‘ignorância’ para a negação desta, ‘não ignorância’, alcançando o estado do ‘conhecimento’, após não desistir. Deste modo este nível pode ser representado pelo percurso ignorância => não ignorância => conhecimento.

Quanto ao nível narrativo, temos a joaninha enquanto sujeito em busca do objeto de valor: conhecimento, representado pelo voo, e o antissujeito é o conjunto de circunstâncias que dificultam a sua concretização, representadas pelos esbarrões com os demais animais. Identificando os quatro estágios que organizam as diferentes etapas da narrativa, o destinador manipulador é a própria natureza, que age através da tentação, oferecendo a liberdade e a autonomia. Como o objeto de valor é positivo, o manipulador oferece uma recompensa, gerando o querer do sujeito em alcançar o aprendizado. O estado da joaninha é de disjunção com o seu objeto de valor, aprender a voar, portanto precisa transformar o seu estado de fazer. Por já possuir o poder-fazer, visto que é de sua própria natureza ter asas, esta precisa de um saber-fazer para atingir a *performance*, uma vez que, conforme ressalta Fiorin (2008), para realizar o programa de base narrativa o sujeito precisa de competências para cumprir uma ação. Deste modo, a joaninha possui os objetos modais, querer e poder, e, ao insistir e permanecer tentando passa a ter o dever, fortalecido pela ação

dos demais animais que a incentivam, conforme observado pelas falas “Cuidado joaninha!” e “Vamos lá, tente mais uma vez!”, presentes nas imagens abaixo (fig. 5).

Figura 5: Animais demonstrando cuidado

A etapa da *performance* conclui-se quando a joaninha consegue se equilibrar, não esbarrando em mais nada ou ninguém ao permanecer no ar. A *sanção* positiva ocorre no momento em que os demais animais reconhecem que ela consegue realizar livre e autonomamente o voo, concluindo a história em conjunção com o seu objeto de valor.

O nível discursivo se apresenta a partir de alguns enunciados pressupostos no texto. A passagem da infância para a fase adulta, ao demonstrar que o aprendizado permite o amadurecimento das ações da criança; o esforço e a persistência enquanto importante elemento para superar as dificuldades encontradas, ressaltando a necessidade em se superar para alcançar um objetivo; e também, a educação como função única dos mais velhos ou adultos. Isso é perceptível ao notarmos que a representação dos animais que a incentivam e cuidam é bem maior em relação à massa e proporção, se comparada à joaninha e aos demais insetos que, embora acompanhem todo o percurso da narrativa, apenas observam as ações.

É perceptível a delimitação das relações de gênero ao longo dos acontecimentos, definindo sutilmente os comportamentos ao demonstrar quem realiza a ação de ensinar e cuidar e quem aprende e se beneficia desta, caracterizando as personagens como ativo e passivo, respectivamente. Neste caso, os machos/homens, com todos os seus atributos: grande, forte, racional e inteligente, que cuidam e ensinam a fêmea/mulher, de natureza frágil, delicada, ansiosa pela aprendizagem, o que pode causar uma dificuldade em conseguir realizá-la. Isto fica mais evidente ao notarmos que todos os animais que “cuidam” da joaninha

se remetem à figura masculina, uma vez que a representação se dá por meio do artigo definido masculino (“o”) – macaco, jacaré, elefante, tigre –, conforme afigura (6) a seguir apresenta.

Figura 6: *Cuidado, joaninha!*

Este posicionamento é reforçado pelos animais que não apresentam a mesma função dos demais, nem ao menos para cuidar da joaninha, sendo denominados com o artigo definido feminino (“a”) – borboleta, abelha, libélula e lagarta. Porém, todos esses aparecem juntos quando a joaninha aprende a voar, reconhecendo a sua conquista.

Figura 7: Reconhecimento

Considerando as representações das personagens femininas e masculinas, tomando como base os artigos que as denominam, elencamos na tabela (2) abaixo o conjunto de elementos que as caracterizam, a partir de uma relação entre o que é valorizado positiva ou

negativamente no texto. Através desta rede de relações, identificamos os significados que estão imbricados na tabela abaixo:

Tabela 2: Oposição de sentidos do livro *Cuidado, joaninha!*

Macho	Fêmea
Cultura	Natureza
Grande	Pequeno
Ensina	Aprende
Ativo	Passivo
Forte	Frágil
Segurança	Insegurança

Esta delimitação das ações e comportamentos pautada nos aspectos de gênero parecem se tornar mais visíveis em algumas obras que representam os animais em um nível mais elevado de antropomorfização. Mesmo sendo um aspecto observado na maioria das histórias, conforme explicitado no capítulo II, observamos que as narrativas possuem personagens que sofrem seu efeito em maior ou menor grau ao serem caracterizados, o que permite identificarmos animais que se aproximam mais do humano enquanto outros parecem ‘manter’ sua condição animal. Deste modo, é possível inferir que, ao se aproximar mais do humano, as representações tornam mais evidentes as marcações sociais, como observado no livro *A joaninha diferente* (2008), escrito por Eunice Braido e ilustrada por Mingo e Maria Donizete, pertence à coleção Zumzum, editada pela FTD.

A ausência de pintinhas na personagem joaninha a faz sofrer, o que se torna motivador dos acontecimentos do enredo. Este fato é frequentemente encontrado em outras histórias, como observado em *Uma joaninha diferente* (MELO, 2007) contemplada no anexo I, que será utilizada apenas como referência para mencionar pontos específicos convergentes nas demais narrativas analisadas. Na obra *A joaninha diferente* (2008), a protagonista Petipoá sente-se triste por ser adolescente e não possuir pintinhas como os demais da comunidade em que vive, sendo este o motivo de comentários e risadas de outras joaninhas, além de ser a suposta causa da personagem não atrair a atenção dos “rapazes”, causando-lhe chateação. Embora a mãe da personagem tente salientar as diferenças que as demais joaninhas apresentam como forma de fazê-la sentir-se bem, destacando outros aspectos físicos que as diferenciam umas das outras

como a cor, a menina permanece triste e isolada. Um dia a plantação é atacada por pulgões que devoram todos os vegetais e imediatamente os rapazes são convocados para combater a praga, enquanto as ‘mulheres’ deveriam ficar em suas respectivas casas cuidando das larvinhas, já que não poderiam ter suas pintinhas arranhadas. Então, a protagonista tem a ideia de alistar-se e juntar-se aos ‘rapazes’, demonstrando não “ter medo de arranhão e nem de pulgão”. Durante as guerras, demonstra sua valentia, lutando sozinha com centenas de pulgões e sempre vence, fato que lhe garante inúmeras medalhas como prêmio de reconhecimento. Após as lutas, Petipoá retorna feliz para casa com as medalhas grudadas em sua carapaça, parte do corpo em que estão dispostas as respectivas pintas das demais joaninhas, representando a conquista de marcas que a torna semelhante às demais personagens da história.

Assim como a narrativa anterior, esta também retrata os animais em um respectivo habitat natural, porém, as representações das personagens se assemelham ainda mais aos humanos, pois todas as joaninhas e os pulgões caminham sob as últimas patas traseiras, mantendo uma posição ereta, possuem mãos no lugar do primeiro par de patas e utilizam acessórios como gravata, laços e lenços e capacete. As ilustrações deste livro constituem-se com uma maior quantidade de elementos e detalhes, como diversas plantas, pedras, nuvens etc., sendo o cenário da história como o espaço de uma plantação. Alguns destes elementos são ressignificados; deste modo, um cogumelo passa a representar uma casa e o local de alistamento para o exército, utilizando-se de janelas, portas e uma placa indicativa como um símbolo para surtir tal efeito, conforme apresentado abaixo (fig. 8).

Figura 8: casa e posto de alistamento das joaninhas

Diferentemente do livro anterior, este apresenta uma ilustração por página em um espaço delimitado, assim como o texto escrito, que aparece à parte das imagens, designando um local específico para cada uma das estruturas, desenho e texto.

A oposição de sentidos no nível fundamental pode ser estabelecida a partir dos contrários *rejeição* vs. *aceitação*, uma vez que a protagonista realiza as ações em busca de ser aceita, negando o rechaço que sofre das demais personagens. Deste modo podemos apresentar o percurso de sentido a partir do quadrado semiótico descrito abaixo (fig. 9):

Figura 9: Quadrado semiótico rejeição vs. aceitação

O valor positivo ou eufórico é depositado no termo *aceitação*, assim como uma série de elementos a ele relacionados, como a cultura e a beleza, dado que a protagonista nega a sua condição natural para conquistar aquilo que mais lhe interessa. De modo contrário, temos a rejeição, na qual a natureza e os pulgões possuem um valor negativo e, portanto, disfórico.

No nível narrativo temos o sujeito joaninha em busca do seu objeto de valor, a aceitação, representada pela presença de pintas. Ao negar a sua condição natural, movida pelo querer, a protagonista recebe no momento do alistamento o seu objeto modal de poder, figurativizado no objeto recebido para lutar, que por sua vez lhe confere o dever fazer, permitindo realizar a tarefa transformadora de lutar contra os pulgões. Após realizar a *performance* com êxito, a protagonista recebe a premiação de um representante do exército das joaninhas, e ao retornar para casa recebe a *sanção*, ao ser reconhecida por sua atitude e ser aceita por todos como heroína com as pintinhas em forma de medalhas, como demonstrado a seguir (fig. 10):

Figura 10: Premiação e reconhecimento da protagonista

Quanto ao nível seguinte, alguns temas são apresentados por meio das relações estabelecidas no texto em comparação ao contexto social, como por exemplo, o tema da superação por meio de esforço; a validação do aprendizado por meio do reconhecimento do outro, principalmente o adulto, figurativizado nas personagens da joaninha que a premia e na mãe; assim como o discurso que valoriza as organizações sociais, tanto em relação às estruturas físicas, casas e ao posto de alistamento policial; como às ligações que são estabelecidas (interesse amoroso, guerras entre as joaninhas e os pulgões). As representações de família e exército são estruturalmente apresentadas como essenciais para a manutenção do bem-estar e da ordem, uma vez que é a mãe quem ajuda a garota a se sentir bem, oferecendo amparo e auxílio psicológico, e o exército garante que o funcionamento da comunidade não seja abalado por conta da denominada praga.

Destacamos aqui os conceitos de *igual* e *diferente* imbricados na forma como se dão as representações das duas espécies. Apoiados em Hall, notamos que elementos específicos exemplificam mais claramente a concepção do outro, do diferente que contribui no processo de identificação, uma vez que “as identidades são construídas por meio da diferença, e não fora delas” (2009, p. 110). Neste caso, as joaninhas representam uma ‘nação’, que precisa manter suas estruturas em ordem para garantir o bem estar de todos. No momento em que isto é ameaçado pela presença do inimigo – os pulgões –, o exército é convocado, e todos os homens do local precisam ir ao combate. Assim, a construção da identidade da joaninha se realiza sob a perspectiva eufórica na narrativa, demonstrando um valor positivo às suas

características e ações, reforçando uma ideia do bem, civilizado, organizado, e que o combate só ocorre pela necessidade, como um último recurso, para manter o bem-estar de todos. Para a construção desta imagem, a característica sobressaltada surge sob um aspecto biológico, cadeia alimentar, em que a espécie joaninha é colocada como protetora da natureza, uma vez que foi convocada para ‘salvar’ a plantação de pragas, como descrito abaixo (fig. 11), embora não fique explícito o fato desta ser a predadora dos pulgões na cadeia alimentar.

Figura 11: joaninhas salvando a plantação das pragas

Este aspecto é relevante e possível de ser abordado em propostas didáticas, após a leitura, propiciando a problematização da construção das personagens, já que estas são demonstradas com uma valoração oposta, classificando a joaninha como boa, e o pulgão como mau. Sobre este processo de classificação, Hall (2009) comenta ser um sistema capaz de dividir as identidades em ao menos dois grupos; neste caso, temos a identidade desejável, para se espelhar e alcançar, e a outra, aquela que não deve ser seguido como exemplo. Deste modo, assim como é possível estabelecer uma oposição semântica clara entre joaninha vs. pulgão, podemos perceber uma rede de outros significados entrelaçados, como *eu x outro*; *nação x imigrante*; *certo x errado*. As representações das identidades das personagens possibilitam interpretar aquilo que se é em oposição imediata àquilo que não se é.

Sendo assim, adotamos esta visão ao identificar as oposições quanto às relações de gênero apresentadas; portanto, ser menino/joaninha-macho significa não ser menina/joaninha-fêmea. Aos homens é conferido o papel de lutar e paquerar as meninas, conforme observado

no discurso do narrador “E para os rapazes então? Sem dúvida, as meninas bonitas eram as que possuíam o maior número de pintas” (BRAIDO, 2008, p. 7), o qual credita ao macho definir e legitimar o que é belo, enquanto para as fêmeas é conferido o papel de cuidar das larvinhas e zelar para que não tenham suas pintinhas arranhadas, reforçando uma preocupação naturalizada pela cultura que as mulheres possuem com a beleza, conforme a figura abaixo (fig. 12).

Figura 12: comportamento masculino vs. feminino

Quanto aos traços físicos, a representação dos cílios é um aspecto marcante para diferenciar as fêmeas dos machos, como se pode observar na imagem acima, agindo como um signo culturalmente pertencente ao conjunto de símbolos femininos, enquanto os machos de ambas as espécies, joaninhas e pulgões, apresentam sobrancelhas bem demarcadas com expressão que remete à bravura como representação masculina. Embora estas oposições pareçam apenas complementares, recorreremos aqui ao fato da protagonista precisar realizar uma determinada ação não atribuída aos seus pares como forma de ser aceita por si mesma e pelos demais. Diante deste aspecto, compreendemos que existe uma valorização relativa aos papéis designados ao homem paralelos aos da mulher. Podemos apresentar estas informações em uma tabela de oposição, destacando quais são as possíveis relações que a narrativa apresenta como valorizadas negativa ou positivamente:

Tabela 3: Valores livro: *Cuidado, joaninha!*

Macho	Fêmea
Lutar	Cuidar
Forte	Fraco
Bravo	Manso
Ativo	Passivo
Segurança	Insegurança

Diversas imagens e partes do texto nos permitem inferir que as atitudes masculinas das joaninhas são organizadas e mais valiosas, a ponto de Petipoá só ser aceita após demonstrar ser capaz de realizá-las. O ataque dos pulgões é apresentado como um momento de organização e bravura dos rapazes enquanto as mulheres inseguras se desesperam sem saber o que fazer, além de se resignarem por conta da sua beleza que lhes é atribuída como um bem maior, uma vez que não podem arriscá-la e por isso não podem ir à guerra. Isto também é observado na figura a seguir (fig. 13), em que se narra o choro da joaninha, “sentia-se rejeitada e para fazer não tinha nada” (autor, ano, página), contrapondo-se à imagem em que esta recebe o objeto modal (fig. 08) e à imagem em que se representa a luta, nas quais ela apresenta um semblante bravio demonstrando ser forte, para conseguir realizar tal tarefa, negando a sua condição de choro e fraqueza inicial, relacionadas ao feminino.

Figura 13: Fraqueza e bravura

Como é possível notar, as joaninhas apresentadas nos livros analisados precisam do auxílio, porém realizam alguma ação na narrativa, manipuladas tanto pelo desejo de ser aceita, no caso de Petipoá, de querer voar, ou pela condição extrema de ser expulsa do grupo, denotando certa conformação com a sua condição, conforme o caso do livro *Uma joaninha diferente* (MELO, 2007). Notamos também que nas três narrativas que apresentam esta classe de protagonista, a ajuda vem de personagens que são fortemente identificados como masculinos. Em *A joaninha diferente* (2008), além de a protagonista buscar ajudar unindo-se ao exército – símbolo evidentemente masculino de força, ordem e poder –, os conselhos da mãe dados no início da história são negados e aparentam em nada contribuir com a sua condição inferiorizada. Nos outros dois livros esta impressão é reforçada principalmente pelos fatos de que os animais empregados na tarefa de ensinar e/ou ajudar possuem uma denominação que sucede o artigo definido “o”, facilmente associado a uma figura masculina – “o macaco”, “o jacaré”, “o urso” e “o besouro”. Além disso, o tamanho maior dos animais solicitados para ajudar também pode denotar uma relação com a figura masculina, já que, com frequência, esta característica é associada ao macho, em comparação à joaninha, que remete a um ser menor e mais frágil, conforme apresentaremos nas falas das crianças no momento de atividade. No caso do livro *Uma joaninha diferente*, isso se mostra na cena em que a protagonista vai até o besouro, representado como quem possui conhecimento a partir dos objetos utilizados para constituir a sua imagem – livros e óculos –, conforme a figura nos mostra (fig. 14):

Figura 14: joaninha solicitando auxílio do besouro e do pássaro

Além de o besouro possuir objetos que o representam como possuidor de conhecimento, e assim com mais capacidade de tomar decisões do que a joaninha, o pássaro também é explicitamente tido como símbolo de conhecimento, dada a sua habilidade com outra forma de sabedoria, as artes, decidindo então pintar as bolinhas da joaninha. Para a composição desta ideia em torno das personagens, são utilizados elementos tanto de imagem quanto de escrita, conforme o trecho “o pássaro pintor teve uma ideia, pintou com capricho o besouro, que ficou parecendo uma joaninha de verdade” (MELO, 2007, p. 18). Sendo assim, os objetos utilizados servem como símbolo de conhecimento e poder intrinsecamente pertencentes ao masculino.

Embora nesta narrativa fique explícito que a joaninha tem uma ideia – ir até o besouro –, ela não é capaz de solucionar o problema, devido ao outro caráter marcante da identidade da personagem, representada como a criança/menina. Isto também pode ser observado pela personagem Petipoá, pois, embora tenha a iniciativa, lute e vença diversos pulgões, ela precisa receber as medalhas de uma figura superior masculina para, enfim, conseguir conquistar o seu reconhecimento. De acordo com Woodwar, “as identidades são marcadas pelas diferenças, mas parece que algumas diferenças são vistas como mais importantes que as outras” (2009, p. 11), permitindo-nos inferir que embora algumas representações femininas sejam retratadas com características interessantes, tenham ideias e coloquem-nas em prática, ainda assim estas parecem não possuir a mesma importância necessária, a ponto de solucionarem por si só a situação. Consequentemente, é estabelecida uma relação desigual em que as joaninhas mantêm-se em uma condição inferior, diante da necessidade de auxílio de um “homem”, que por sua vez, aparenta possuir uma condição natural para a concretização das ações. Nos livros cujo enredo apresenta a galinha, isso fica mais evidente, pois, a condição de passividade desta é mais marcante, posto que, em geral, é o outro quem realiza as ações.

4.3 Galinha ou mulher

O livro infantil escolhido para análise da personagem galinha, *Enquanto mamãe galinha não estava*, de Han Byeong Ho e Yu Yeong So (2006), faz parte da coleção Tan Tan, desenvolvida com o propósito de abordar conceitos da linguagem matemática, como a sequência dos números naturais, a relação de quantidade e representação gráfica, unidades de medida etc. Sua narrativa trata do perigo que os ovos correm devido à presença do lobo mau,

durante o período que a galinha se ausenta do ninho para descansar. No mesmo momento, outras personagens aparecem inibindo a tentativa do lobo de comer os ovos, mas, ainda sim, oferecendo risco a estes, uma vez que as crianças, o papai galo e a pata os retiram do ninho, devolvendo-os logo em seguida. Ao retornar, a galinha encontra todos os ovos chocando, e sente-se aliviada por acreditar que tudo correu bem enquanto esteve fora.

As ilustrações são compostas por duas páginas e sua técnica se aproxima de desenhos feitos com aquarela. Embora as imagens não possuam muita precisão, quando comparadas a outras técnicas de desenho, o ambiente da fazenda é retratado com vegetação, o ninho contando com efeitos de luz e sombra. O texto é relativamente mais extenso que o dos demais livros, porém não ultrapassa a quantidade de quatro a cinco orações simples por página, estando sobreposto às imagens, sem ter um espaço delimitado para cada. Este exerce uma função complementar, pois a sequência pode ser compreendida perfeitamente pelas imagens.

Inicialmente a personagem galinha apresenta um estado de natureza, ao aparecer em situação semelhante à sua condição biológica, chocando os ovos no ninho, demonstrando o comportamento real do animal. Em seguida, opondo-se a esta cena, a protagonista cansa de permanecer no ninho e se ausenta para um passeio, atribuindo indiretamente a responsabilidade do cuidado dos ovos ao meio (fig. 15).

Figura 15: livro *Enquanto mamãe galinha não estava*

Com base nessas observações, estabelecemos no nível fundamental uma possível oposição entre natureza e cultura, sendo respectivamente relativa às categorias disfórica e eufórica, representadas nesta ordem, pela raposa e a galinha. A marca dos valores positivos e

negativos é atribuída a estas por meio da percepção de a protagonista ser recompensada ao final da narrativa, mesmo negando inicialmente sua ‘obrigação’ de ‘cuidar dos filhotes’, não perdendo nenhum de seus ovos, enquanto a raposa é castigada com a fome, por não conseguir comer os ovos. Para melhor exemplificar o percurso gerador de sentidos da história, utilizamos o quadrado semiótico para apresentar as oposições semânticas contrárias e suas respectivas contraditoriedades (fig. 16).

Figura 16: Quadrado semiótico: natureza e cultura

Ressaltamos que a esquematização acima mostra os sentidos possíveis dos percursos expressos na narrativa, os quais caminham entre os polos opostos, utilizando-se como uma simulação metodológica para explicar o entendimento desta (FIORIN, 2008). Ao considerarmos a representação dos animais e as ações por eles realizadas, interpretamos o quadrado compreendendo-o como possibilidades de transição de um estado a outro, por meio de um processo de negação deste, seguida da afirmação do seu estado inicial, não se restringindo a um dos sentidos. O percurso pode ser alterado de acordo com a personagem que optamos por analisar, visto que existe mais de uma narrativa ocorrendo em uma mesma história. Neste caso, consideramos o caminho percorrido pela personagem galinha, considerando-a como personagem principal, mesmo sabendo que os fatos ocorrem principalmente na sua ausência.

Assim, no nível narrativo, a galinha é o sujeito cujo objeto de valor é a vida, representada pelos ovos. Ao sair do ninho, manipulada pelo querer, a galinha entende que os ‘filhotes’ estão bem cuidados, e que, portanto, possui o poder. A chegada do lobo, logo em seguida ausência, representa o antissujeito, pois coloca em risco a existência dos ovos, uma vez que aquele tenta comê-los. Ao chegarem outras personagens como as crianças, a pata e o ‘papai-galo’, a presença do lobo é inibida, porém a segurança dos ovos é parcialmente

garantida, uma vez que cada uma destas retira um ovo do ninho, ou os deixam cair, atribuindo um ar de suspense a narrativa. Após os ovos serem devolvidos, o lobo consegue se aproximar novamente e quase alcançar o seu objetivo, fugindo no momento em que aqueles começam a fazer barulho e chocar.

O retorno da galinha se dá concomitantemente ao nascimento dos pintinhos, podendo ser compreendido como uma demonstração de valorização da cultura (materna), configurando o momento da *performance*. Aquela acredita que, mesmo sem a sua presença, tudo ocorreu tranquilamente, e a sanção parece ocorrer no momento em que todos os pintinhos saem para passear com o galo majestosamente à frente, e a galinha atrás, organizando e cuidando de todos.

Figura 17: livro *Enquanto mamãe galinha não estava*

A posição encurvada da galinha em comparação à do galo pode ser interpretada como uma sanção negativa, ou mesmo a falta da sanção, uma vez que não cumpriu com a sua função de cuidar dos ovos. Os riscos pelos quais estes foram expostos denotam uma forma de castigar a atitude da galinha, pois esta quase perde o seu objeto de valor, dada a negação da sua condição de mãe. Tal relação é estabelecida ao compararmos que o lobo apresenta um risco apenas à figura da galinha, e não aos demais personagens.

No nível discursivo, temos a representação da mãe, que cuida do lar (ninho) e dos filhotes, reforçando um comportamento tido como ideal, que é o de estar próximo a eles. Mesmo não acontecendo nada de ruim, a ponto de retirar a vida de um dos filhotes, é importante observar que o perigo que os estes correm é bastante ressaltado, inclusive por personagens inesperados, como o galo e a pata. Isto evidencia o fundamental papel da mãe,

uma vez que transparece a ideia de que a segurança plena só ocorre em sua presença. A visão ingênua da galinha, que não identifica nenhum problema ao sair e ao retornar ao ninho, demonstra uma visão romantizada da protagonista, podendo ser diretamente relacionada à figura materna, ou à mulher.

Em geral, ao encontrarmos narrativas que apresentam a galinha enquanto protagonista, frequentemente se estabelece uma relação com a figura do lobo ou da raposa, como apresentada nos outros dois livros que compõem o anexo I, *Galinha com dentes* (1999) e *O passeio de Rosinha* (2004). Este último será analisado, e o anterior será utilizado apenas apontamentos pontuais. Escrito pela autora Pat Hutchins e editado pela Global, o livro *O passeio de Rosinha* (2004) pertence à coleção Crianças Criativas e foi elaborado com o objetivo de apresentar advérbios de lugares aos leitores como “em volta de”, “por baixo”, “por cima”, e complementares como “atravessou a cerca”, a partir da narrativa do passeio da galinha que se chama Rosinha (PIASSI e ARAUJO, 2012).

A narrativa possui basicamente duas personagens, a raposa e a galinha, que não estabelecem uma relação direta entre elas. Outros animais aparecem apenas como pertencentes ao espaço da fazenda, sem interferir diretamente na história. As imagens são compostas da união de duas páginas subsequentes, com traços bem definidos e apresentam diversas edificações como celeiro, casa, moinho de vento, elementos da natureza como lago, vegetação, além de instrumentos humanos utilizados em ambientes rurais. A sequência de imagens permite acompanhar a galinha durante o passeio e assim conhecer diversos espaços da fazenda, dando movimento ao contexto da história. Por conta de o texto narrar exclusivamente o movimento da galinha, que possui o interesse apenas de passear, as imagens exercem um papel fundamental ao apresentarem outros acontecimentos, fundamentais para a narrativa. Ao longo do percurso de Rosinha, uma raposa a acompanha, tentando alcançá-la e acaba caindo em diversas armadilhas, até que um enxame de abelhas a ataca, fazendo com que desista de caçar sua presa, e assim a galinha retorna para casa “bem na hora do jantar” (fig. 18).

Figura 18: Rosinha voltando para casa

Tanto a imagem como o texto escrito nos permite inferir que existe uma tentativa de aproximação da personagem aos costumes humanos, figurativizando a cultura. Esta interpretação nos ocorre pelo fato de a personagem ter o desejo de passear e estar de volta para o lar, justamente no momento do jantar. Outros elementos da história também nos permitem relacionar a figura da galinha em oposição à natureza, representada pela raposa, que permanece de maneira mais aproximada à sua condição natural de predador, em busca de comida. Este mesmo enredo é percebido em outras histórias como em *Galinha com dentes*, que apresenta a personagem galinha dançando tranquilamente em um passeio quando é surpreendida por uma raposa (fig. 19). Utilizando-se do seu poder de argumentação sob o viés de preocupação com a galinha, propõe uma visita noturna à casa da protagonista, com a justificativa de não poder permitir que outro animal lhe faça mal.

Figura 19: raposa e galinha, cultura e natureza

Como de costume a galinha é representada pela marca da ingenuidade, assim como a raposa pela da esperteza, e aceita o convite. Ao compartilhar a sua alegria com o amigo cachorro, é alertada dos interesses da raposa, recebendo oferta de ajuda para que se salve das garras do predador. Deste modo, as representações das personagens nas três histórias, assim como a sua interação, possibilitam aproximá-las a partir da mesma oposição semântica do nível fundamental já apresentada. Em relação às duas personagens citadas, a única variação consiste em serem utilizados como predador ora o lobo mau, no livro *Enquanto mamãe galinha não estava*, ora a raposa no livro *Galinha com dentes*. Na narrativa *O passeio de Rosinha* não é citado nenhum termo referente, o que possibilita ser identificado como um ou outro, sem prejuízo de compreensão da história.

A relação presa e predador configura-se como um tema recorrente em diversas histórias denotando um aspecto moralizante frente à posição das personagens, por meio da qual frequentemente é atribuído um valor negativo ao predador. O fato de este aspecto, sendo especificamente do campo científico, ser apresentado nas três narrativas em questão contribui para uma relação que interliga estes conceitos aos aspectos sociais de gênero nele implicados. Mesmo sendo denominada como a raposa, é possível observar uma relação desta à figura do mais forte, bravo, astuto e, por consequência, ser referência ao oposto da presa, sendo mais facilmente identificada como macho. Esta inferência se pauta na condição de que as características das personagens tendem a assumir relações opostas entre si, polarizando seus comportamentos. Para melhor exemplificar, a tabela abaixo (tabela 4) apresenta algumas possíveis relações presentes nas três narrativas citadas acima:

Tabela 4: Valores: positivo vs. negativo

Valor positivo	Valor negativo
Presa	Predador
Doméstico	Selvagem
Casa/ninho	Floresta
Galinha	Raposa/lobo
Frágil	Forte

A valorização com cargas opostas frente a comportamentos biológicos dos animais de caráter natural pode contribuir tanto na relação que estabelecemos com este caráter, como para perceber e atribuir aspectos sociais a eventos da natureza, assim como o contrário também ocorre. Complementarmente carregam uma conotação ideológica, considerando as categorias positivo vs. negativo que se estendem a uma rede de significados aos quais representam. A percepção desta estratégia narrativa foi apresentada ao longo do processo de análise como forma de demonstrar possíveis relações entre aquilo que é associado e valorizado frente às relações de gênero nas diversas obras.

O fato de os livros serem escolhidos, de certa forma, ‘aleatoriamente’, não restringindo um período específico de publicação ou ainda uma coleção delimitada, tendo a presença das personagens como principal característica para determinar esta seleção, apresenta algumas possibilidades e limitações. Em relação às possibilidades, compreendemos que a não delimitação do ano de publicação dos livros nos permite observar as representações em livros mais antigos, como *O Passeio de Rosinha*, e mais recentes, no caso de *Enquanto mamãe galinha não estava*, além de nos depararmos também com obras traduzidas e nacionais, fornecendo uma visão panorâmica quanto à diversidade de livros disponíveis em salas de aula de uma região específica de Guarulhos/ SP. Em contrapartida, as limitações referem-se também aos aspectos quanto ao período de publicação, uma vez que, de acordo com as pesquisadoras da área da literatura infantil Rosa Maria Hessel Silveira e Gládis da Silva Kaercher, afirma-se que estes livros têm demonstrado significativas alterações, pois passaram a registrar temas relacionados ao diferente, como o velho, o negro, o gordo, e de maneira mais restrita, os homossexuais (SILVEIRA e KAERCHER, 2013). Assim, ao ser delimitado algum tempo histórico específico, talvez fosse possível encontrarmos traços mais específicos de um dado contexto. Entendemos que não há necessariamente uma maneira melhor ou mais correta de realizar a pesquisa, pois esta escolha está inteiramente relacionada ao tipo de análise que se pretende realizar, tendo em vista o escopo do estudo.

De modo geral, observamos que as características das personagens apresentadas são pautadas em oposições marcadas por traços físicos, de comportamento e das ações realizadas por cada uma delas ao longo da narrativa. Embora as análises não tenham contemplado os seis livros de forma mais aprofundada, consideramos relevante acrescentá-los nesta tabela (8) como forma de conter mais dados para possíveis reflexões futuras.

Tabela 5: Características identitárias das protagonistas galinha e joaninha e demais personagens

Título do Livro	Características protagonista	Características demais personagens femininas	Características masculinas
Cuidado, joaninha!	<ul style="list-style-type: none"> - Boa - Aprendiz - Precisa de cuidado - Recebe sanção positiva - Dedicada - Insegura - Frágil 	<ul style="list-style-type: none"> - Passiva - Não dialoga - Observadoras 	<ul style="list-style-type: none"> - Ativa - Cuida - Incentiva - Grande - Dialoga - Forte - Seguro
A joaninha diferente	<ul style="list-style-type: none"> - Usa acessórios de cabelo e cílios - Precisa de auxílio - Boa - Aprendiz - Tem ideias - Ativa - Recebe sanção positiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Beleza - Enfeite de cabelo e cílios - Não aceita a desigualdade (falta de pintinhas da Petipoá) - Passiva - Boa 	<ul style="list-style-type: none"> - Ativo (vão à guerra, se interessam pelas garotas) - Oferece a sanção - Não se preocupam com a beleza - Malvado - Organizado
Uma joaninha diferente	<ul style="list-style-type: none"> - Boa - Precisa de auxílio - Usa acessório (bolsa, chapéu, bota e lenço) - Boa - Criança - Conformada 	<ul style="list-style-type: none"> - Não aceita a desigualdade (falta de pintinhas da Petipoá) 	<ul style="list-style-type: none"> - Tem ideias e soluções - Conhecimento (livros e óculos) - Usa acessório (óculos) - Ativo - Oferece sanção
Enquanto mamãe galinha não estava	<ul style="list-style-type: none"> - Visão romantizada - Não aprendiz - Não recebe sanção 	<ul style="list-style-type: none"> - Desatenciosa - Visão romantizada - Passiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Ativa - Desatenciosa
O passeio de rosinha	<ul style="list-style-type: none"> - Passiva - Desatenta - Tranquila - Obediente - Não aprendiz - Não recebe sanção 	<ul style="list-style-type: none"> - Não possui 	<ul style="list-style-type: none"> - Ativa - Manipuladora - Esperta - Atenciosa - Sofre punição
Galinha com dentes	<ul style="list-style-type: none"> - Passiva - Delicada - Insegura - Boa - Ingênua - Visão romantizada - Precisa de auxílio 	<ul style="list-style-type: none"> - Não possui 	<ul style="list-style-type: none"> - Esperta - Ativa - Artilosa - Manipuladora - Inteligente - Ágil - Segura - Realista

Alguns elementos diferenciam as representações femininas estritamente relacionadas às protagonistas, como, por exemplo, o fato de as joaninhas, em alguma medida, decidirem suas ações motivadas por diferentes situações como estímulos ou sentimentos, enquanto as galinhas dificilmente apresentam tal atitude. A visão romantizada atribuída a estas últimas se dá pelo fato de serem representadas como personagens que não percebem os perigos em seu entorno. Isto é reforçado nos três livros, demonstrando a iminente condição de perda da própria vida, como a dos ovos; assim como transmitem a ideia de que não há problema, disforia, reforçando a imagem de uma personalidade que, além de não identificar possíveis problemas, acredita sempre que tudo ocorreu ou ocorrerá bem.

A partir da observação do quadro acima, notamos que alguns aspectos biológicos dos animais, ou mesmo quanto à relação destes com os humanos, são ressaltados em detrimento de outros. Como já mencionado, as estratégias das joaninhas se protegerem do predador, a diversidade de espécie restrita, assim como o seu ciclo de vida não são apresentados em comparação com o que se observa em livros com outros animais, como a borboleta, por exemplo. Quanto à personagem galinha, dificilmente notamos elementos que denotem o seu valor comercial, com exceção do livro *O passeio de Rosinha*, em que, ao voltar para casa “bem na hora do jantar”, deixa-nos a dúvida de se esta participará da refeição ou se será utilizada como alimento para tal. Esta sutileza pode não ser observada em um primeiro contato com a obra, passando despercebida. Desta forma, embora a relação presa vs. predador seja tão amplamente representada por meio da relação entre esta personagem e a raposa, ou outra similar, não pode ser interpretada de modo desconectado ao fato de o ser humano ser um predador da mesma, e, por isso, podendo se beneficiar de forma inconsciente ao criar simbolicamente uma personagem boa e ingênua que aceita a sua condição. Diferentemente da raposa que oferece perigo ao ser humano, diretamente como um risco à vida deste e indiretamente por ser um predador em comum da galinha, e, portanto, ser retratada com um caráter moralizante negativo.

Recorrendo aos referenciais que conceituam o processo de constituição das identidades, compreendemos que o exemplo acima pode demonstrar o quanto a construção da imagem de si e do outro se estabelece a partir da relação entre estes, ou seja, a partir do contato que o narrador ou uma espécie mantém com o outro vai, determina-se a maneira como este deve ser retratado, identificado. Neste caso, a raposa é em relação ao ser humano como um outro distante, logo, sofre uma sanção negativa nos três livros citados, enquanto a galinha pode ser observada como um outro do qual o ser humano se beneficia, tendo uma relação de dominação e controle sobre esta. Desta maneira, sua imagem é construída como sendo

positiva, acarretando em diversas outras características que permitem evidenciar uma condição inferiorizada frente aos demais, uma vez que nos três livros a protagonista é apresentada como ingênua, frágil, que necessita de auxílio, protegida pelas condições externas.

Nesta perspectiva, a aproximação destas às possíveis personificações das identidades da mulher ou da menina, respectivamente por meio das protagonistas galinha e da joaninha, pode ser recorrentemente imediata por alguns motivos: a frequente caracterização delas em ambientes domésticos; o uso gramatical do artigo que a denomina enquanto do gênero feminino; possuir traços culturalmente ainda atribuídos predominantemente ao feminino, como cuidar dos filhos, usar adereços para se caracterizar, preocupar-se com a beleza etc.; ser frequentemente auxiliada por alguém do sexo oposto, delimitando uma condição de parceria heterossexual e apresentando, de maneira nada desarticulada à cultura, a figura masculina exercendo um papel necessário na vida feminina, seja através do cachorro que a salva, dos animais que a ensinam a voar, mesmo sem possuírem esta habilidade, ou pelo reconhecimento oferecido diante de uma ação considerada como valiosa, visto que é apenas realizada por outros homens/figuras masculinas.

Esta percepção ganha ainda mais sentido quando a compreendemos dentro de um contexto cultural que, independentemente das inúmeras conquistas e transformações advindas das lutas femininas, insiste em retratá-la de modo estereotipado em diversas mídias, mantendo-a com frequência sob a condição inferior ao homem. Conforme já apresentado, as representações simbólicas possuem consequência no campo social, fator que nos impulsionou a realizar esta pesquisa, haja vista que as representações discursivas das personagens analisadas também fornecem modelos intrínsecos de identidades femininas, contribuindo indiretamente para o processo de construção do que as crianças entendem culturalmente como sendo mulher e homem para a nossa sociedade. Embora não sejam as únicas referências com a qual aquelas entram em contato, o espaço escolar atribui ao livro um importante poder de legitimar estes discursos, podendo, assim, reforçar estes comportamentos baseados em oposições binárias, gerando preconceitos, dada a sua constituição repetidamente limitada. Por isso, esta pesquisa se propôs a problematizar alguns aspectos observados nas narrativas, buscando verificar a possibilidade de abordar os temas aqui destacados em intervenções didáticas que articulam o uso dos livros em uma perspectiva da Educação em Ciência.

4.4 Formulação didática

A elaboração das propostas didáticas se deu em consonância com os objetivos do projeto J.O.A.N.I.N.H.A., que possui, em segunda instância, o intuito de atuar em via de mão dupla para o aperfeiçoamento da formação inicial e continuada, por meio da interação entre as professoras e estudantes de graduação e pós-graduação. Por meio da aproximação destes públicos, pretende-se incentivar um maior contato entre escola e universidade, proporcionando a troca de experiências e conteúdos específicos relacionados à Educação, como as práticas de sala de aula, estratégias e artifícios enriquecedores para a evolução das intervenções.

O desenvolvimento das propostas apresentadas teve lugar a partir da integração de dois grupos de trabalho, DIAN e EMMA, dada a proximidade das temáticas e objetos de análise. Ambos contemplam reflexões acerca de conceitos científicos presentes em histórias que contenham animais antropomorfizados, relacionando aos aspectos sociais, culturais e éticos, por meio do uso de diferentes linguagens artísticas. A equipe EMMA tem o interesse de promover reflexões sobre gênero, focado na figura da mulher, utilizando-se de produtos culturais que se destinam à determinada faixa etária dos alunos. Deste modo o grupo contribui com a problematização de comportamentos socialmente estabelecidos, focando no público feminino. O DIAN ocupa-se mais especificamente com reflexões acerca dos direitos dos animais, a fim de que algumas relações hierarquicamente estabelecidas entre humanos e não-humanos sejam revisitadas, a partir do ponto de vista da ética e da empatia, pelos últimos. Entendemos que em certo nível de problematização os grupos complementam-se, pois as representações das relações entre as espécies podem estar diretamente relacionadas aos aspectos de gênero, como por exemplo, o fato de a personagem galinha ser com frequência representada como um animal naturalmente ingênuo e bom, contribuindo para a construção de uma imagem de aceitação da sua condição em produzir os ovos para os humanos, independente das condições, comportamento mais dificilmente observado com a figura do galo.

Especificamente em relação à equipe EMMA, é formada predominantemente por mulheres, provavelmente pelo fato de a temática remeter a este público diretamente. Todas as integrantes são estudantes da Universidade de São Paulo, porém de cursos e níveis de formação diferentes. Na tabela abaixo (6), temos algumas características referentes ao conjunto de alunas que participou tanto da etapa de elaboração das propostas como das

intervenções didáticas, pertencentes aos dois grupos citados. Não consideramos necessário elencar as informações das demais integrantes destas equipes, uma vez que estas participaram da coleta de dados com a equipe de alunos pertencentes ao projeto ALICE¹⁹, destinado ao público de estudantes do Ensino Fundamental II.

Tabela 6: Grupo de graduandas participantes da equipe EMMA e DIAN/JOANINHA

Monitor/Professora	Curso	Grupo de trabalho	Bolsista	Instituição/ bolsa
Adriana	Licenciatura em Ciências da Natureza	DIAN	Sim	PIBID
Bernadete	Licenciatura em Ciências da Natureza	DIAN	Sim	PIBID
Cristina	Licenciatura em Ciências da Natureza	DIAN	Sim	PIBID
Deise	Licenciatura em Ciências da Natureza	EMMA/DIAN	Sim	PIBID
Elisa	Gestão Ambiental	DIAN		Programa Ensinar com Pesquisa/USP
Fabiana	Gestão de Políticas Públicas	EMMA	Sim	Programa de Bolsas Unificadas da USP
Hanna	Lazer e Turismo	EMMA/DIAN	Sim	FUSP
Iara	Licenciatura em Ciências da Natureza	DIAN	Sim	PIBID
Berenice	Professora	Funcionária pública	Sim	PIBID
Ângela	Professora	Funcionária pública	Sim	PIBID
Paula Teixeira	Professora e pós-graduanda	Funcionária pública/ EMMA	Sim	PIBID / FUSP e CAPES ²⁰

A diversidade de áreas envolvidas neste processo, devido aos cursos distintos de cada integrante, é um fator que confere um olhar interdisciplinar para as propostas, compreendendo-se a multiplicidade de aspectos contemplados. Semanalmente, os grupos realizam reuniões com intuito de: a) estudar os referenciais teóricos da sua respectiva frente de trabalho; b) elaborar as propostas didáticas, a partir das adaptações do tema à idade dos alunos; c) discutir sobre a metodologia de intervenção e coleta de dados; e d) analisar os resultados e propor alterações necessárias, posteriormente à realização. Assuntos diversos são tratados nestes encontros, como, por exemplo, os cuidados a serem adotados para que a

¹⁹ ALICE: “Arte e Lúdico na Investigação em Ciências na Escola”, projeto similar ao J.O.A.N.I.N.H.A. voltado ao público escolar pertencente aos últimos anos do EF II, desenvolvido em uma escola do município de São Paulo, em parceria ao projeto Mais Educação.

²⁰ Seguindo as normas estabelecidas pelas instituições, o recebimento de cada bolsa não ocorreu concomitantemente, mas sim uma em seguida da outra, correspondendo ao período de abril/2014 a janeiro/2016, por meio do vínculo ao projeto J.O.A.N.I.N.H.A. enquanto professora e em seguida como pós-graduanda.

intervenção não seja realizada de modo a induzir os resultados esperados, ou mesmo a elaboração de trabalhos para participação de eventos nas respectivas áreas de interesse dos participantes.

A metodologia de coleta de dados consiste em uma importante etapa da pesquisa, uma vez que é a partir da escolha desta ferramenta que será possível observar os resultados, permitindo diferentes níveis de análise e reflexão. Para esta pesquisa, optamos por realizar o processo de coleta de dados com os seguintes recursos: a) gravação de áudio das crianças com o intuito de retomá-las no momento de análise, por meio da transcrição após a intervenção; b) anotações em diários de bordo, elaboradas pelos monitores, e relatório da respectiva professora da turma, contendo observações da intervenção e pós-aplicação, em caso desta perceber interferências das atividades realizadas no comportamento das crianças; e c) registro fotográfico de todos os momentos, após autorização assinada pelos responsáveis, cujo modelo está no apêndice (I). Para aprimorar as anotações e direcionar o olhar dos monitores, foi construída uma tabela de eventos verificáveis (tabela 7), na qual são elencados exemplos de manifestações que as crianças poderiam apresentar, resultando em material interessante para análise.

Tabela 7 – Eventos verificáveis que guiarão a coleta e análise de dados

Eventos verificáveis	
1.	Os alunos demonstram interesse explícito e espontâneo nos temas em debate.
2.	Os alunos discutem temas propostos de forma espontânea.
3.	Os alunos propõem questões que levam as discussões a âmbitos não necessariamente previstos, mas relacionados ao tema.
4.	Os alunos estabelecem relações com exemplos, situações ou informações por eles adquiridos em ambiente extra-escolar.
5.	Os alunos estabelecem relações com exemplos, situações ou informações por eles adquiridos em ambiente escolar.
6.	Os alunos manifestam dúvidas conceituais que são objeto de discussão com seus pares.
7.	Os alunos debatem com posições claras temas de ordem social, política, ética ou moral.
8.	Os alunos mencionam à classe ou ao professor materiais sobre temas científicos ou sociopolíticos abordados em aula.
9.	Os alunos fazem perguntas ao professor sobre detalhes ou termos mais complicados da discussão proposta.
10.	As crianças apresentam propostas de solução para o tema abordado.

Embora os elementos desta tabela possibilitem a percepção e o direcionamento da observação no decorrer das atividades, destacamos a necessidade de perceber e anotar outras reações, e não reações, das crianças durante o desenvolvimento da aplicação. Ressaltamos

também que, para garantir a qualidade dos dados coletados, entendemos ser necessário que as crianças se sintam livres para participar, imaginar e criar novas situações, baseadas nas propostas.

Para tanto, o planejamento destas teve como princípio a construção de um espaço que promova a interação social, considerando alguns aspectos interligados. Em relação a este espaço, entendemos que o contexto de sala de aula não se restringe ao contato entre professor e aluno, mas abarca todo o conjunto de elementos que compõem o ambiente: outros alunos, os problemas apresentados, os assuntos, as informações e valores culturais dos temas que são abordados. Ao pensarmos nos sujeitos envolvidos nesta dinâmica, concordamos com Carvalho (2013), que as atividades em pequenos grupos favorecem a construção da linguagem, uma vez que os estudantes se sentem mais à vontade para interagir e expressar-se. Quanto à estratégia metodológica, as atividades que envolvem as narrativas demonstram-se ainda mais produtivas para o desenvolvimento da linguagem, pois, conforme afirma Kishimoto (2010, p. 7), “as crianças gostam de ouvir histórias e também de fazer comentários. Não gostam de ficar apenas ouvindo, caladas”. Logo, proporcionar este tipo de situação didática favorecerá a ampliação do seu repertório lúdico e linguístico, uma vez que a criança tem a oportunidade de vivenciar outras formas de ver o mundo e participar de experiências diversas (KISHIMOTO, 2010).

Sendo assim, priorizamos, nos diferentes momentos da atividade, a interação entre os alunos, possibilitando a troca de informações e o contato com outras interpretações das obras utilizadas, tendo como referencial a teoria sócio-histórica de Vigotski (2003). Nessa abordagem, a estratégia didática não conduz definitivamente para o sucesso ou fracasso do processo de ensino-aprendizagem dos conceitos: ela apenas funciona como meio de ação na interação entre o parceiro mais capaz com outros. O parceiro mais capaz neste caso poderá ser o professor, um aluno com mais experiência, o próprio livro ou mesmo outro material de apoio. Apesar disso, faz-se necessário que essa estratégia proporcione a interação social, o que pode também possibilitar outros aprendizados para além do domínio cognoscitivo e ser ainda a motivação para o aprendizado.

Buscamos produzir as atividades articulando as temáticas previamente observadas nas análises aos respectivos conteúdos de ciências presentes no contexto das narrativas como aspectos relacionados ao habitat natural, cadeia alimentar, relação presa vs. predador, imprimindo um caráter investigativo. Embora frequentemente relacionada, este tipo de atividade não se restringe a uma aula com experimentos ou manipulação de materiais em um

ambiente específico de laboratório. Segundo Carvalho (2006), para ter um caráter investigativo é necessário que “a ação do aluno não se limite apenas ao trabalho de manipulação ou observação, mas sim, conter características de um trabalho científico” (CARVALHO, 2006, p. 21). Sendo assim, estas devem propiciar aos alunos um exercício que permita refletir, discutir, explicar, relatar, assemelhando-se a um processo de investigação científica, e possibilitando uma liberdade intelectual para os envolvidos. Para tanto, foi elaborada uma sequência didática para cada personagem analisada, que descrevemos abaixo.

A proposta cujo tema era a galinha teve início com a apresentação da peça adaptada do livro *Enquanto mamãe galinha não estava*, organizada e apresentada em conjunto pelo grupo DIAN e EMMA. Em seguida, houve uma roda de conversa organizada pela professora e demais monitores, para verificar se os alunos compreenderam o enredo narrativo, assim como suas respectivas opiniões sobre os acontecimentos e atitudes das personagens. Foram utilizadas algumas perguntas norteadoras para o direcionamento de alguns aspectos a serem observados, como: O que aconteceu na história? / O que a galinha fez? / O que o galo fez? / O que o lobo fez? / Porque ele queria comer os ovos? / O que as galinhas comem? / Quem cuidou dos ovos? / Por que a galinha deixou os ovos? / Quem é responsável pelos ovos? / O galo conseguiu cuidar dos ovos? / Quem já viu uma galinha? / Como é uma galinha? / Essa história parece com alguma outra história que vocês já ouviram ou viveram?, entre outras.

De um modo geral, as questões feitas giravam em torno de verificar se as crianças percebiam outros elementos na história, qualquer tipo de divisão de papéis e a identificação do ambiente natural dos animais. Foram feitas de maneira que se encaixavam na linguagem infantil, o mais próximo possível de seu cotidiano, para a obtenção de respostas em termos da aprendizagem conceitual. Partimos do pressuposto de que essas perguntas auxiliariam as crianças a pensarem de forma mais ampla nos acontecimentos gerais das histórias e relacioná-los aos temas de Ciências, pois assim como Vigotski (2003) identifica, a discussão transforma a Zona de Desenvolvimento Proximal – o que a criança faz com assistência – em Zona de Desenvolvimento Real – o que a criança é capaz de fazer sozinha, avançando no que diz respeito ao seu processo de aprendizagem.

Com intuito de verificar quais as relações que os alunos estabelecem entre a história apresentada e as situações do cotidiano, foram convidados a criar uma história utilizando as personagens da peça. Explicamos que eles apresentariam em forma de teatro, com o que teriam que se transformar nas próprias personagens, e para isso seria necessário confeccionar máscaras. Distribuímos a turma em pequenos grupos, de quatro a cinco alunos cada, de modo

que cada um tivesse um monitor acompanhando. As crianças decidiram quais personagens gostariam de interpretar e em seguida elaboraram a história em conjunto.

Para complementar a caracterização, disponibilizamos uma caixa com diversos adereços, como chapéu, laços, colares, fitas, óculos, avental de cozinha, bolsas etc., aos quais os alunos tinham livre acesso para escolher e usar no momento da encenação. O tempo de apresentação foi delimitado previamente, sendo de no máximo 5 minutos para cada grupo, de modo que não fosse cansativo para as demais crianças. Deste modo, o monitor que acompanhou cada grupinho exerceu várias funções, dentre elas a de auxiliar na elaboração da história, estimular a participação das crianças, organizar o tempo e narrar a história inventada pelas crianças no momento da apresentação. Ao final, os alunos foram convidados a falar sobre o que acharam de representar e o que mais gostaram na atividade.

A perspectiva de Educação em Ciência pode ser visualizada nas duas propostas didáticas à medida que as reflexões são propulsionadas por meio de questionamentos em torno do comportamento ‘natural’ dos animais representados nas narrativas, por meio do teatro ou do livro em si, assim como quando são comparados aos comportamentos humanos. Estas reflexões, advindas das perguntas ou nas demais situações propostas de escolha da história ou da personagem, tendem a possibilitar a construção do conhecimento de si e do outro. Conforme o professor e pesquisador Moita Lopes (2002) apresenta em seus estudos sobre o processo de construção das identidades a partir dos discursos de sala de aula, ao tentar explicar ou exemplificar um fato ocorrido ou imaginado, ou mesmo justificar algum acontecimento da história, os alunos utilizam o discurso como instrumento de reflexão, interferindo no processo de construção da identidade, uma vez que se posicionam diante de si e do outro frente a acontecimentos sociais. Neste sentido, a ciência contribui como um apoio para a construção lógica dos argumentos, buscando evidências em observações ou reflexões a partir destas.

De modo semelhante à sequência da galinha, a proposta didática com o tema joaninha foi planejada para que as crianças recontassem a narrativa, mas utilizando-se de outros recursos, como desenhos das personagens. Esta foi dividida em duas etapas realizadas em dias distintos, contendo três situações didáticas distintas cada, das quais focaremos as reflexões, considerando mais especificamente o contexto em que se deu a discussão sobre as relações de gênero.

A primeira parte contou com a peça de fantoches, roda de conversa e um jogo adaptado, chamado “pega-pega da cadeia alimentar”, simulando a brincadeira do pega-pega. Após a apresentação da peça de teatro de fantoches, baseada no livro *A joaninha muito*

preguiçosa (TICKLE e FINN, 2010), foram realizadas perguntas em uma roda de conversa, para abordar diferentes aspectos da vida do inseto e da narrativa apresentada: O que aconteceu na história? / Qual é a cor da joaninha? / Porque ela é chamada de preguiçosa? / O que ela faz ao longo da história? / A joaninha é macho ou fêmea? / Alguém já viu a joaninha? / De acordo com a história, onde ela vive e o que come? / Vocês gostam da joaninha? Por quê? / Quem cuida da joaninha na história?, entre outras. Para a realização do jogo, cada criança teve um papel pré-definido: joaninha, pulgão e pássaro, sendo identificados com um crachá com a respectiva imagem do animal que representavam. Deste modo, o jogo consistiu em cada predador “capturar” a sua respectiva presa, assim, o pássaro deveria alcançar a joaninha, esta pegar o pulgão, e este último pegar uma folha. O objetivo desta atividade foi evidenciar os diferentes papéis ocupados por cada espécie na cadeia alimentar, não denotando, necessariamente, um caráter de valor positivo ou negativo para quem é presa ou predador.

No segundo dia, foi apresentada a história do livro *A joaninha diferente*, e em seguida propusemos uma roda de conversa para discutir aspectos mais específicos da personagem, os quais contribuíram para a etapa seguinte, de reconstrução da história em grupos de aproximadamente cinco crianças. Conceitos como o de ciclo de vida foram abordados por meio de imagens impressas com o intuito de contrapor à apresentada no livro. Neste momento, além de serem evidenciados conceitos científicos, ao se comparar as diferentes representações do ciclo de vida, abordamos também os aspectos das relações de gênero apresentados na história, uma vez que esta atribui às joaninhas-fêmeas o papel de “cuidar das larvinhas” enquanto as joaninhas-machos vão para a guerra, conforme apresentado nas análises.

Consideramos que as discussões durante a roda de conversa pudessem transparecer na atividade subsequente, de modo que ao apresentar as histórias fosse possível notar elementos sociais e biológicos discutidos anteriormente. Destacamos que uma proposta deste viés deve respeitar sempre o nível epistêmico dos alunos, uma vez que “ao propor um problema, o professor passa a tarefa de raciocinar para o aluno e sua ação não é mais de expor, mas de orientar e encaminhar as reflexões dos estudantes na construção do novo conhecimento” (CARVALHO, 2013, p. 2). Com o propósito de que na apresentação as crianças trouxessem apontamentos acerca das relações de gênero, foi solicitado a elas que contassem a história com as mesmas personagens do livro que havia sido lido, considerando as observações que fizeram sobre o ciclo de vida das joaninhas. Ressaltamos que estas atividades não visam ensinar determinados conceitos de ciências ou mesmo delimitar quais são ou não os comportamentos destinados aos machos e fêmeas de cada espécie, incluindo os humanos, mas

sim propor uma reflexão sobre o contexto que os cerca, seja por meio das leituras ou nos demais espaços sociais. Apoiados nos estudos de Vigotski (2003), concordamos que o fato de uma pessoa não saber fazer algo não é um fator limitante para a realização ou participação, desde que as propostas estejam de acordo com o campo de possibilidades do educando. Isto permite que este seja instigado a tentar realizar a tarefa, contribuindo para que alcance o desenvolvimento. Para isso, ele não pode estar completamente distante e nem completamente por dentro do assunto.

Embora as propostas não se constituam de situações consideradas como brincadeiras em si, dado o seu caráter direcionado pelos objetivos propostos previamente para as crianças, de criar uma história e apresentá-la, identificamos que o contato com os adereços, as máscaras ou os demais recursos empregados para apresentar as histórias criadas pelos alunos possam propiciar o contato maior com o plano do imaginário devido à mobilização de significados imbricados nas personagens e nos acessórios ou recursos, além de configurar um momento de interação com os demais, potencializando o processo de construção das identidades. De acordo com Kishimoto (2010), é por meio do brincar que a criança explora a natureza dos objetos, das pessoas, e da cultura, de maneira que esta passa a expressar suas individualidades e identidades, tomando decisões e conhecendo a si e ao outro. Logo, consideramos que o momento da criação da história, da caracterização das personagens ou da apresentação, pode ser identificado como uma situação que contribui, em alguma medida, para as reflexões propostas inicialmente, visto que a criança precisará conhecer e expressar a sua vontade ao escolher a personagem e os acessórios que utilizará para se caracterizar. Além das questões iniciais versarem sobre aspectos das relações de gênero, as etapas subsequentes foram planejadas com o intuito de que, a partir das escolhas e das narrativas recontadas pelas crianças, fosse possível notar indicativos de caracterização quanto ao que pertence ao feminino e masculino.

Enfatizamos que as propostas elaboradas pelas equipes, e posteriormente aplicadas nas salas de aula da rede municipal, são compreendidas não como uma atividade extracurricular para os educandos envolvidos, mas sim como complementares. Esta afirmação se baseia no Quadro de Saberes Necessários (QSN), documento norteador da elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas municipais de Guarulhos/SP, o qual estabelece como fundamental a abordagem de temas relacionados ao eixo de Natureza e Sociedade em todos os níveis educacionais, considerando “ser direito da criança o acesso aos conhecimentos produzidos socialmente pela humanidade [...]” (GUARULHOS, 2009, p. 31). Desta forma, os

propósitos do projeto JOANINHA estão alinhados aos da rede municipal de ensino, demonstrando algumas possibilidades de proporcionar debates envolvendo aspectos do âmbito científico e social sob a perspectiva da Educação em Ciências. Como resultado desta etapa, consideramos necessário apresentar alguns detalhes do contexto das aplicações, com o intuito de demonstrar algumas articulações estabelecidas entre a análise e a percepção das crianças em relação aos aspectos de gênero, principalmente em relação às reflexões em torno das personagens femininas.

4. 5 Intervenções didáticas: possibilidades e reflexões

As aplicações realizadas configuram-se como possibilidades de explorar alguns dos aspectos apontados pelas análises dos livros infantis, a fim de verificar a viabilidade de proporcionar discussões em torno das relações de gênero, com ênfase nas representações atribuídas às identidades femininas apresentadas. Salientamos, no entanto, que tais propostas não objetivam servir como modelo, a serem realizadas posteriormente, fornecendo uma espécie de sequência rígida de etapas. Os apontamentos aqui descritos têm o intuito de provocar uma reflexão sobre a necessidade de análise crítica e aprofundada dos discursos reproduzidos no espaço escolar, sejam por meio de materiais como os livros, filmes, brinquedos, brincadeiras, jogos, ou mesmo dos sujeitos envolvidos nas diversas situações de aprendizagem. Ainda sim, pretendemos também ressaltar a aproximação entre os conteúdos das obras infantis na perspectiva da Educação em Ciências, uma vez que esta articulação potencializa o debate de conceitos científicos e sociais presentes no contexto dos alunos.

Dada à característica de pesquisa desenvolvida com seres humanos, é de extrema relevância ressaltar que todos os sujeitos envolvidos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), conforme o modelo apresentado no apêndice (A), acordando participar das atividades propostas em caráter de pesquisa ou autorizando os menores envolvidos, no caso dos responsáveis pelos alunos. Em relação às recentes exigências feitas pela Plataforma Brasil, foram encontradas algumas dificuldades que impossibilitaram destas serem realizadas dentro do prazo estipulado para o desenvolvimento e conclusão deste estudo. Os imprevistos se deram principalmente por fatores burocráticos, gerados pela quantidade de instituições envolvidas no projeto JOANINHA, tornando ainda mais complexo a solicitação de documentos exigidos pela plataforma. O desconhecimento e o desencontro de informações dos setores responsáveis pela emissão dos materiais solicitados também foi um fator

limitante, provavelmente gerado pelo recente contato das instituições com esses procedimentos exigidos.

O tempo se tornou um agravante por conta da mudança no percurso de pesquisa, logo após o exame de qualificação. O projeto inicial previa apenas a análise dos livros infantis, entretanto, os desdobramentos do projeto JOANINHA nos permitiram ter contato com um rico material a ser incorporado às reflexões iniciais. Deste modo, todas as medidas necessárias foram tomadas para resguardar os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, assim como os materiais produzidos por estes, independente de ser professor ou aluno. Uma dessas medidas se deu pela elaboração de uma lista de nomes fictícios com o intuito de manter em sigilo os sujeitos participantes, apresentada no apêndice (D). Esta estratégia foi necessária mediante a opção pela transcrição das falas das crianças como meio de reconstruir a atividade didática para ser analisada posteriormente. Consideramos também, enquanto corpus de análise, os relatórios elaborados pela equipe de monitores e das professoras de cada turma. Eventualmente utilizo alguns trechos destes relatórios e das transcrições como forma de melhor apresentar as reflexões pertinentes.

A opção de refletir sobre as falas das crianças foi impulsionada pelo reconhecimento de dois aspectos fundamentais: a necessidade em tratá-las enquanto sujeitos, que por sua vez, estão em um processo inicial de construção de suas identidades; e a compreensão de que os conteúdos abordados na escola contribuem significativamente para este momento, dado o privilégio sociopolítico que possui, principalmente ao tratarmos de um tema latente como as relações de gênero. Embora as falas dos alunos não possam ser levadas estritamente às conclusões imediatas, suas manifestações podem ser consideradas como um reflexo de aprendizados culturais resultante de diferentes interações sociais vividas pelas crianças.

Para a realização de cada intervenção didática solicitamos que a turma, junto à respectiva professora, aguardasse um período de tempo fora da sala de aula, permitindo que fossem feitas rápidas adequações a este espaço, como a mudança da disposição do mobiliário favorecendo a mobilização dos alunos, e a ambientação com tapetes, o cenário para a apresentação e demais materiais. Desde os primeiros contatos notamos que os alunos já conheciam esta modalidade teatral e demonstraram interesse em ouvir uma história por meio do uso dos fantoches. Percebemos que, embora a participação e interação de ambas as turmas foi significativa nos diferentes momentos da aplicação, o da encenação mereceu um especial destaque, sendo perceptível pelas diferentes reações expressas ao longo dos acontecimentos da história.

Uma importante interação provocada pela peça, que inicia a sequência didática baseada na personagem joaninha, nos ajudou a ter a primeira impressão sobre a percepção das crianças referente à representação desta. Em um dado momento da encenação, uma personagem se dirige ao público questionando se eles acham que a joaninha é macho ou fêmea, e a resposta foi unânime, em ambas as turmas, ‘menina’/ fêmea. Buscando adequar o vocabulário, a pergunta foi feita com os termos menino e menina como uma maneira de indicar o macho e a fêmea de uma espécie. Recordamos que foram realizadas adaptações quanto à narrativa do livro selecionado como base para a elaboração da peça, propiciando suscitar este tipo de reação do público. Propositamente, a protagonista da história apresentou-se como uma joaninha-macho, e mesmo após explicitar este fato, observamos que os alunos recorreram à ideia da joaninha ser menina/ fêmea no momento da roda de conversa, conforme observamos no diálogo:

(...)

Monitora Paula: Então a joaninha é amarela com bolinhas pretas. E ela é o que?

Arthur: “menino”!

Participantes: “menina”!

Monitora Paula: Então, quem acha que é uma menina?

(A maioria levanta a mão)

Monitora Paula: E quem acha que era menino?

(Poucas crianças levantam a mão)

Monitora Paula: O que foi que ela (joaninha) falou na história?

Ana: Ela falou que ela é um menino.

Monitora Paula: E então, vocês acham que é o quê?

Participantes: Menino!

(...)

Mesmo após a personagem ter dito claramente na história que é uma joaninha-macho, percebemos a aparente dificuldade de as crianças assimilarem este fato. Após a peça, ao serem questionados sobre esta ser menina ou menino, sob o argumento da cor da personagem, boa parte dos alunos levantaram a mão, demonstrando maior certeza quanto ao seu posicionamento por ‘menina’, diferentemente dos que levantaram a mão, afirmando sua opinião por joaninha-macho. Aparentemente houve uma incerteza, mesmo apoiados na informação transmitida pela própria personagem.

Identificamos algumas possibilidades para justificar as respostas dos participantes, a) as crianças realmente não terem pensando sobre a possibilidade em existir joaninha-macho; b) não terem entendido ou escutado esse momento exato da história; c) utilização do artigo (a) pra denominar o substantivo epiceno, e d) sua representação nos produtos culturais estar ligada à figura feminina. Deste modo, os participantes só apresentaram mais convicção desta característica após a sequência de perguntas, resultando na última resposta deste trecho, sendo aceita pela maioria.

Através da sequência didática, notamos que frequentemente os alunos expressam um sentimento de cuidado e carinho para o animal ou a personagem joaninha, fato observado por meio das falas que afirmarem pegar o inseto na mão tomando o devido cuidado para não machucá-las. Isto se tornou ainda mais evidente ao compararmos este sentimento a outros insetos de tamanho aproximado, como a formiga, por exemplo. Além de os alunos não demonstrarem tamanho cuidado, ressaltaram o quanto valorizam um animal em relação a outros, como expressado pelo aluno Henrique “As formigas eu mato sem dó e nem piedade, porque elas picam e fica coçando... Se elas querem viver só depende delas”, dando a entender que se elas fazem mal para ele, logo elas têm de serem mortas. Identificamos nesta fala uma diferenciação bastante evidente em torno do animal ou personagem joaninha, o qual é construído desde cedo no imaginário das crianças, com auxílio principalmente das imagens e discursos sobre esta.

Um aspecto que costuma se conectar ao tema das relações de gênero surgiu ao falarmos sobre as possibilidades de cores caracterizando a diversidade das espécies, propiciando um momento em que alunos compartilharam cores de joaninhas que já tivessem visto ou mesmo imaginado. Diante das diversas respostas, pudemos perceber algo positivo pois as crianças não se limitaram a cor mais frequentemente utilizada em representações, vermelha com bolinhas pretas. Ainda em relação à cor, o trecho abaixo demonstra o momento da conversa que remeteu a dois conceitos distintos, uma vez que as crianças associaram o elemento cor tanto ao sexo do animal como ao fato de herança genética:

(...)

Monitora Paula: Ah então vocês estão confundindo (se é macho ou fêmea) por conta da cor da joaninha ser laranja/amarela. Então vocês acham que por ser ‘menino’ não pode ser laranja/amarelo? (não defini uma porque eles estavam em dúvida)

Mais de um aluno: Pode!

Monitora Paula: Então é joaninha-macho ou joaninha-fêmea?

André: Macho!

Monitora Paula: Ela eh macho mesmo sendo da cor amarela e preta, é isso?

Bruna: se a família dela for vermelha, ela vai ser menina, se a família dela fosse amarela ela ia ser menino.

Monitora Paula: então quer dizer que a joaninha que é vermelha é menina/ fêmea?

José: Não sempre, depende da mãe.

Monitora Paula: Então pode ser vermelha menino?

José: Sim, Pode!

Monitora Paula: Então não importa a cor da joaninha...?

André: Não!

Monitora Paula: O que importa é se ela nasceu macho ou fêmea. Pode ser uma joaninha laranja menino.

Beatriz: Ou laranja menina.

Paula: Pode ser preta e ser macho, ou preta e ser fêmea.

Eic: Rosa eu não sei.

Monitora Paula: Se tiver uma joaninha rosa e macho não pode?

Bruna: Claro que pode!

Eric: Mas não dá pra decidir a cor.
(...)

Percebemos que para grande parte dos alunos não há problema em cores como vermelho, amarelo, laranja representar uma joaninha macho ou fêmea. Porém, ao ser mencionada uma cor, que é predominantemente atribuída em nossa cultura ao feminino, o rosa, a dúvida surge deixando alguns alunos pensativos. Poucos afirmaram não haver problema, incluindo um o Diego que estava vestindo uma camiseta rosa no dia.

A continuidade deste assunto fez surgir uma dúvida sobre a possibilidade de escolha da cor da joaninha, e algumas crianças apontaram que isto é definido pela cor da mãe. Percebemos que o conceito científico de ‘herança genética’ serve como apoio implicitamente para esta afirmação, permitindo que sejam considerados outros aspectos ao elemento cor no processo de formação da personagem, mas que ainda sim permitem ser relacionado aos aspectos de gênero. Segundo Zanon (2007), mesmo não compreendendo todos os processos envolvidos, é importante que as crianças possam refletir e estabelecer relações entre a Ciência e o seu cotidiano, uma vez que isso a fará tentar entender ou buscar compreender os porquês de coisas a sua volta.

O fato de a figura materna ser diretamente ligada aos traços do filhote, joaninha, remete ao contexto cultural em que frequentemente os cuidados pelos filhos ainda são essencialmente atribuídos a ela. Isto é reforçado pelo contexto em que um suposto pai da joaninha nem sequer é cogitado como responsável pela cor do filhote. A menos quando perguntamos explicitamente do pai, e alguns afirmam depender também deste, como no diálogo:

(...)
Monitora Paula: Olha só o que ele falou, não dá pra escolher a cor (da joaninha) Por quê? A cor vem de quem?
André: Da mãe!
Monitora Paula: Mas só da mãe?
José: Do pai também
Monitora Paula: Ahh... O que importa pra gente saber é que não importa se a joaninha é vermelha, laranja, preta, ela pode ser macho ou fêmea.
(...)

Esta interpretação cultural presente no conceito científico, que interliga a imagem da criança à da mãe é culturalmente simbólica e importante de ser problematizada, uma vez que essa representação acarreta efeitos sociais evidentemente desiguais para o homem e a mulher. Esta concepção pode ser reforçada também porque, em algumas espécies, é a mãe quem participa do processo de gestação dos filhos, e visualmente o pai não interfere neste processo.

Essa associação entre da mulher à figura materna também ocorreu em diálogos durante a aplicação da proposta da galinha:

(...)

Geovana: (A aluna conta uma história em que um pintinho estava sozinho...)

Monitora Paula: Nossa! É igual os pintinhos da história que ficaram sozinhos, né? Eu queria perguntar para vocês: de quem é a culpa dos pintinhos terem corrido risco? Porque vocês viram que foi perigoso né?

Diversos alunos ao mesmo tempo: Da mãe!

Fernando: Da mãe e do pai (um aluno complementa).

Monitora Paula: Ah é da mãe.

Fernando (repete): E do pai!

Monitora Paula: Então alguns de vocês acham que a culpa é só da mãe?

(Alunos falam juntos novamente...)

Monitora Paula: Quem falou que a culpa é só da mãe? Porque acha isso?

Igor: Porquê sim... foi ela que não devia ter deixado sem ninguém lá (cuidando dos ovos)

Monitora Paula: Ah... foi ela quem saiu e deixou eles (os ovos) sem ninguém...

Lucas: Mas ela pediu pra gente cuidar.

Monitora Paula: É verdade. Ela pelo menos pediu para vocês cuidarem. E o papai, onde é que ele estava?

Bruna: Ah ele foi caçar comida.

Diversos alunos falam aleatoriamente: Ele foi pegar... (não dá para entender o final)

Monitora Paula: Mas então, ele também não tem culpa?

Fernando: Ele tem culpa. A mãe o pai, porque deixaram os filhotes sozinhos.

Monitora Paula: Ah, então a culpa é dos dois. Entendi!

(...)

Em ambos os casos, notamos que há uma naturalização do papel da mulher em relação ao ato de cuidar, e para isso não é difícil observarmos o quanto são mobilizados conceitos científicos, mesmo sem o pleno conhecimento disto, como meio de justificar o argumento inicial. Basta pensarmos nos inúmeros discursos que se pautam nas diferenças do corpo e do sexo de modo recorrente em meio a tentativas de justificar o papel essencial da mulher em cuidar dos filhos.

Outras etapas desta sequência didática ocorreram conforme previsto pelo processo de elaboração das atividades permitindo a abordagem de outros aspectos da vida dos animais joaninha e galinha, sempre articulando aspectos do contexto científico e cultural. Os elementos das relações de gênero se fizeram presente em diversos momentos, principalmente na atividade de recontar as histórias inicialmente apresentadas.

Figura 20: Elaboração da história livro *A joaninha diferente*

Durante a elaboração da história e da apresentação desta para os demais colegas de classe os alunos discutiram sobre outros conceitos, os quais contemplavam desde temas de ordem social e científica. Mesmo não tendo o dever de lidar corretamente com estes, o fato destes assuntos serem mobilizados no momento da construção da história, permitiu enriquecer as observações e a ampliar os argumentos utilizados para as escolhas realizadas.

Em relação à personagem galinha, observamos que os próprios alunos trouxeram questões cotidianas relacionadas à história, como “Quando eu vou ao mercado eu vejo o ovo da galinha”, “Eu vi uma galinha no sítio do meu vô”, “Eu já vi um pintinho que nasceu do ovo da galinha”. Tais falas demonstram que os alunos compreendem que o ovo vem da galinha, mas não necessariamente entendem como eles vão parar no mercado. Segundo alguns alunos os ovos que estão no mercado não tem pintinhos, só os que os que estão “perto galinha”. Consideramos que esse processo seja muito significativo para o aprendizado global, bem como da Educação em Ciências, uma vez que tais atitudes contribuem para o processo de reflexão dos alunos frente aos seus interesses e as regras estabelecidas socialmente, fazendo-os ter de criar argumentos para justificar suas escolhas. Diante disso, o Menezes (2008) defende que o aprendizado de Ciências deve ultrapassar a compreensão das técnicas e conceitos enciclopédicos, alcançando uma dimensão de conceitos relacionados à humanidade.

Por meio da observação e análise do diálogo entre os alunos ou mesmo entre estes e a professora ou a equipe de auxiliares foi possível perceber o surgimento de questionamentos relacionados a outras situações sociais. Como exemplo deste, temos o registro da conversa

abaixo, no momento em que os alunos escolhiam os adereços para complementar as personagens que seriam representadas durante a peça teatral:

(...)

Lucas: Tia, não é que aquele negócio (avental) é de menina?

Kevin 2: Ele vai virar mulherzinha.

Tiago: Meu pai também usa avental.

(...)

É possível observar claramente o questionamento acerca de padrões de comportamentos que delimitam as relações de gênero, definindo o que é de homem – menino e de mulher – menina. Comentários relacionados a este aspecto foram observados em diversos momentos, nas duas turmas, ocorrendo principalmente no momento de escolha das personagens para elaboração da história a ser apresentada pelos grupos.

Figura 21: Apresentação história *Enquanto mamãe galinha não estava*

Em vários grupos as meninas demonstraram interesse em ser o lobo “mau”, e por vezes os colegas mais próximos diziam que não podia, uma vez que o “lobo é homem”. Mesmo assim, pudemos observar que algumas meninas não aceitavam o argumento dos colegas, e assim representavam a personagem de sua preferência.

Percebemos, a partir de alguns comportamentos apresentados pelas crianças, que embora algumas atitudes sejam mais autorizadas socialmente às meninas/mulheres – como usar um avental ou um colar – no momento da brincadeira isto aparenta ganhar outro significado, visto que os objetos passam a serem utilizados também pelos meninos. De acordo

com os estudos pertencentes ao campo da sociologia da Infância realizados pelas pesquisadoras Finco e Oliveira, isto ocorre porque “É através das brincadeiras que a convivência com as diversas formas de ser e de se relacionar ganham potencialidade. A brincadeira possui uma qualidade social de trocas: descobrem-se significados compartilhados, recriam-se novos significados.” (FARIA & FINCO, 2011, p. 73).

Uma característica positiva, presente nas duas propostas refere-se ao foco nas interações entre os diferentes agentes, conforme estabelecido pelo referencial vigotskiano, uma vez que estimula o desenvolvimento social dos alunos. Os momentos de conversa dirigida, denominados como “roda de conversa”, bem como os diálogos ao longo de toda a atividade, são considerados de extrema importância na educação infantil e séries iniciais do EF, uma vez que “ao ouvir o outro, ao responder à professora, o aluno não só relembra o que conhece como também sistematiza o conhecimento que está sendo construído” (CARVALHO, 2009, p. 74). Sendo assim, além de contribuir para o seu processo social de aprender a ouvir e falar respeitando o outro e a si próprio, o aluno também compreende e reorganiza novas informações pertencentes às diversas áreas do conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As múltiplas possibilidades de análise, reflexão e (des)construção de conceitos e concepções realizadas sob a perspectiva dos Estudos Culturais favoreceram significativamente o desenvolvimento desta pesquisa. A abrangência que este campo permite atingir ao perceber criticamente a cultura, mesmo em toda a sua complexidade, é um dos fatores que enriquece este processo de exploração e descoberta. O engajamento político que esta área nos propõe configura-se como sendo ainda mais instigante para a utilização de seu referencial teórico em estudos. O posicionamento frente a determinadas condições de desequilíbrio social evocado desde o seu início, se é que é possível estabelecer um marco específico para este, é um traço que aparenta impulsionar muitos à produção de novos conhecimentos, mesmo diante de um possível incômodo por ele causado, como observado por Hall:

Nessas alturas, penso que qualquer pessoa que se envolva seriamente nos estudos culturais como prática intelectual deve sentir, na pele, sua transitoriedade, sua insubstancialidade, o pouco que consegue registrar, o pouco que alcançamos mudar ou incentivar à ação. Se você não sente isso como uma tensão no trabalho que produz, é porque a teoria o deixou em paz (HALL, 2003, p. 213).

Apoiados nesta concepção, consideramos que a necessidade desta pesquisa, mesmo reconhecendo todas as tensões e as limitações, se deu pelo intuito em contribuir para a percepção e problematização das representações das personagens femininas presentes em livros infantis. Mobilizados pela histórica caracterização estereotipada e inferiorizada das identidades femininas diante das masculinas, em diversos produtos culturais, identificamos a possibilidade de proporcionar uma reflexão sobre esta pedagogia cultural tão presente e valorizada no espaço escolar. Dado o seu reconhecido e legitimado uso no processo de ensino-aprendizagem das crianças, o livro infantil demonstrou-se como um potencial meio para introduzir um tema latente em nossa sociedade, as relações de gênero.

Compreendemos que o viés ideológico suscitado por elementos culturais diversos na produção de todo texto e consequentemente nas suas representações, sejam elas de gênero ou demais categorias, apresentam concepções e conhecimentos de mundo aos receptores, contribuindo para o reforço e a reprodução ou a negação de um determinado padrão estereotipado de comportamentos. Nesse sentido, nosso esforço se deu em observar minuciosamente a obra, buscando entender quais elementos e estratégias presentes nas

narrativas analisadas configuravam uma visão naturalizada dos comportamentos das personagens femininas.

Deste modo, identificamos que o livro infantil é uma pedagogia cultural, dada a sua dimensão educativa, embora possua um aspecto ingênuo, o qual permite a veiculação de discursos tão moralizantes e limitantes como qualquer outro artefato cultural visto com menor importância que este, como brinquedos, filmes, desenhos animados etc. Com o advento do livro e o contexto sócio-histórico de sua expansão, é possível perceber o quanto este representa um conjunto de elementos que expressam o modo de ser e estar em nossa sociedade, denotando um caráter conservador. Considerando o seu alcance cultural e valorização por diferentes instâncias, é essencial que seja realizada uma análise mais crítica e contundente, uma vez que através das suas linguagens verbal e imagética pudemos notar discursos que normalizam comportamentos acerca das relações de gênero, propiciando uma visão naturalizada quanto às desigualdades destas.

Ressaltamos que esta constatação, apoiada em diversas outras pesquisas citadas ao longo deste trabalho, não implica em restringir o seu uso, pois, assim como os demais artefatos culturais infantis, também apresenta possibilidades de uso em abordagens metodológicas distintas. Por pertencer à zona de interesse dos alunos, o livro tem a eficácia de atrair com entusiasmo a atenção e curiosidade do público infantil, garantindo maior aceitação ao serem utilizados em propostas didáticas e contribuindo para o desenvolvimento das propostas didáticas em que esteja presente. Entretanto, ao utilizá-lo, acreditamos ser importante adotar uma postura de leitura crítica, dado o papel do professor em mediar o processo de construção do conhecimento, buscando ampliar o potencial de interpretação dos discursos nele imbricados.

Por meio das ferramentas de análise aqui empregadas foi possível identificar e estabelecer demarcações culturais presentes nos discursos do livro referentes ao contexto sócio-histórico em que este é mais frequentemente usado. A contribuição dos estudos de gênero possibilitou maior capacidade de percepção sobre a constituição das identidades das protagonistas femininas exprimirem traços que reforçam uma condição culturalmente estabelecida. Conforme apresentado na última tabela do capítulo IV, por exemplo, apresentamos as características gerais das identidades que tanto as protagonistas como grande parte das demais personagens femininas possuem, sendo elas: bondade, docilidade, necessidade de auxílio, ingenuidade, dedicação, insegurança, visão romantizada da vida, entre outras.

Sob o escopo dos estudos de gênero, identificamos que os discursos nos livros infantis podem tanto refletir como (re)produzir esta cultura, agindo dialeticamente. Consideramos a cultura enquanto um ‘espaço’ de produção de significados simbólicos, e que, a partir dos seus diversos discursos, veicula conceitos, comportamentos, morais, costumes e concepções socialmente estabelecidos, com auxílio das diversas linguagens, como a arte e a ciência. Por não haver discurso que não seja ideologicamente marcado, este interpela o sujeito pela linguagem, fazendo com que o campo simbólico exerça significativa influência no processo de conhecimento de si e do outro. Embora esses discursos não sejam recebidos passivamente, é inegável sua atuação na constituição das identidades. Deste modo, a problematização das representações das feminilidades apresentadas nos livros infantis se caracterizou como uma possibilidade de proporcionar discussões de gênero nas escolas em que ocorreram as intervenções didáticas, ampliando e ressignificando os papéis atribuídos a estas representações.

Principalmente por ser o livro composto de imagem, este pode ser identificado como uma porta de entrada do pequeno leitor para conhecer diversos aspectos da nossa cultura por meio delas. Por sua vez, a mesma categoria de livros também pode atuar como um meio de divulgação científica, conforme alguns exemplos apresentados ao longo do texto, direta ou indiretamente, ou seja, contendo ou não este objetivo por parte do autor. Logo, notamos que os livros contribuem no processo de conhecimento de um mundo científico, atuando como suporte imaginário de conceitos iniciais sobre determinados aspectos naturais e sociais. Isto se deve pelo fato de os livros utilizarem-se frequentemente de antropomorfização, valendo-se simultaneamente de elementos envolvendo aspectos sociais e naturais.

Nesta perspectiva, propomos uma articulação de diferentes áreas como forma de ampliar a potencialidade de uso dos livros infantis, a partir do olhar dos Estudos de Gênero, no marco dos Estudos Culturais, e da Educação em Ciências. As contribuições desta última se colocaram pelo propósito de perceber o livro enquanto material de cunho investigativo, possibilitando questionamentos acerca dos elementos nele figurativizados. Este olhar interdisciplinar facilitou a percepção e a sensibilidade frente às demandas culturais emergentes, mais especificamente relacionadas aos aspectos das relações de gênero, muito presente no espaço escolar, embora por vezes silenciado.

Buscamos apresentar propostas didáticas que promoveram reflexões pertinentes aos temas presentes nas obras analisadas previamente, articulando a outras estratégias lúdicas como jogos e recriação das histórias. Apoiados no referencial vigotskiano, entendemos que o

processo de construção e desenvolvimento do conhecimento e da linguagem ocorre por meio das interações sociais. Assim, a constituição do sujeito se dá a partir de contatos diversos estabelecidos diariamente, por meio dos quais apreendemos formas de ser e estar socialmente. O contato com as narrativas demonstra contribuir para este processo, muito além de favorecer o aprendizado de leitura e escrita, uma vez que, ao entrarem em contato com as histórias, os educandos expressam diferentes sensações, demonstrando níveis distintos de identificação com as personagens. As reações observadas no decorrer das atividades nos permitem dizer que, estabelecido seu envolvimento com as narrativas, os alunos se posicionam frente a alguns fatos, recorrendo ao discurso para explicar e justificar sua ideia, como no caso da aluna que evidencia aos demais a capacidade das mulheres poderem, sim, participar de uma guerra, referindo-se à narrativa da joaninha, permitindo a promoção de um diálogo instigante e enriquecedor.

Por meio das nossas aplicações, verificamos ser possível suscitar diálogos contendo elementos destas áreas aparentemente distintas. Ao serem questionados sobre aspectos científicos, como o modo de vida dos animais ou outros aspectos do seu desenvolvimento, os alunos demonstram que estes assuntos estão intrinsicamente ligados às relações de gênero, a partir das associações feitas a respeito dos comportamentos sociais. Desta forma, buscamos abordar essas temáticas em uma perspectiva que tende a perceber a multiplicidade de possibilidades de ser e estar no mundo, contribuindo assim para a formação de uma identidade que pode estar mais apta a aceitar a diversidade das relações.

Destacamos ainda o fato de as propostas didáticas não terem o objetivo de ensinar conceitos específicos da área de ciências, mas de permitir operar com suas ferramentas em situações de aprendizagem distintas, de maneira a não se limitar a uma visão única e aceitável. O objetivo é impulsionar o interesse e o poder de investigação que o livro possui em favor do processo de descobertas no universo infantil, indo além de uma percepção deste como elemento que apresenta a verdade inquestionável. Essa (des)construção se faz necessária e possível na medida em que a criticidade é desenvolvida no processo de aprendizagem do educando, tendo efeito significativo ao se ter contato com os diferentes produtos culturais.

Deste modo, entendemos que observar livros que apresentam o processo de metamorfose de uma borboleta, enaltecendo a sua beleza, de uma joaninha enquanto um animal aparentemente puro e bom, ou mesmo uma galinha ingênua e sem atitudes espertas, pode apresentar concepções que vão muito além da compreensão sobre o animal propriamente dito. Concluímos, por meio das análises dos livros selecionados e da breve observação sobre alguns discursos dos alunos em meio às atividades realizadas, que estes aspectos precisam ser

considerados em uma leitura, uma vez que o receptor tende a entrar em contato de forma aparentemente ingênua e indiferente a representações simbólicas que implicam em comportamentos e percepções limitadas ao campo social.

Sendo assim a contribuição da Educação em Ciência é essencial para o desenvolvimento de um olhar que possua condições de instigar, tanto do ponto de vista do professor como dos alunos. Para isso, é preciso ampliar as perspectivas de leitura dos livros infantis, de maneira a considerar uma diversidade ainda maior de possibilidades de seu uso em sala de aula, visualizando-os como um material que propulsiona a investigação de temas relacionados ao contexto científico e social, conforme apresentado nos últimos dois capítulos. A relação que se estabelece no decorrer das atividades, de perceber a si e o outro, seja este uma das personagens do livro, o colega de sala ou a professora, por meio dos discursos adotados como meio de justificar seu posicionamento frente às atividades, é que permite contribuir significativamente no processo de constituição das identidades, considerando-se as escolhas realizadas. Reconhecemos ainda que os apontamentos aqui realizados servem como uma das inúmeras possibilidades de interpretação e uso dos livros infantis, não tendo como propósito oferecer um modelo rígido.

Por fim, percebemos, por meio de ações em diversos níveis da organização político-social, que a importância do tema das relações de gênero não seja mais de ordem particular, e sim pública e urgentemente necessária, diante das condições desiguais em que vivem mulheres e homens em nossa sociedade. Nesse sentido, a educação escolar exerce um importante papel, uma vez que esse espaço pode proporcionar discussões sobre essa questão. Para isso, a formação de professoras e professores sensíveis e conscientes desse contexto se torna de extrema relevância, tendo este trabalho o intuito de contribuir para este processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, N. (Org.) **Gênero e Ciências Humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos tempos, 1997.
- ARAUJO, P. T.; SILVA, T. S.; PIASSI, L. P. C. **A galinha e o falcão: livros infantis no ensino de ciências na fase inicial de alfabetização**. 2010. In: II Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. Ponta Grossa, PR. Disponível em: < <http://www.sinect.com.br/anais2010/artigos/ECSI/142.pdf> >. Acesso em 10 abril 2015.
- ARAUJO, P. T.; PIASSI, L. P. C. **Ensinando Ciências com Literatura Infantil: O passeio de rosinha**. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências e I Congresso Iberoamericano de investigación en Enseñanza de las Ciencias. 2011. São Paulo, Campinas: UNICAMP. Disponível em: < <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1640-1.pdf> >. Acesso em 05 abril 2015.
- ARAUJO, P. T.; PIASSI, L. P. C. **Representação de identidade de gênero nos livros infantis**. In: 5º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação e 2º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação. 2013. Porto Alegre, Canoas: ULBRA. Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/190558216/Anais-5o-Sbece#scribd> >. Acesso em 12 abril 2015.
- ARAUJO, P. T.; SILVA, T. S.; PIASSI, L. P. C. **A ambivalência bestial nos livros infantis: o ensino de ciências a partir da representação dos animais**. In: XXXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. 2014. Foz do Iguaçu: Itaipu. Disponível em < <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2014/resumos/R9-1395-1.pdf> >. Acesso em 07 abril 2015.
- ARGÊLLO, Z. E. A. **Dialogando com as crianças sobre gênero através da Literatura Infantil**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AUAD, D. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ªed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARROS, D. L. P. **Teoria semiótica do texto**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2008.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução: Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução: Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- BLANCACCO, L. M.; ARAUJO, P. T.; SANTOS, E. I; PIASSI, L. P. C. **Essa não é minha cauda: atividades de ciências com literatura infantil no ensino fundamental I**. In: XIX Simpósio Nacional de Ensino de Física. Manaus: UFAM, fevereiro de 2011.
- BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Tradução: Fernando Thomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL, S. E. F. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRAIDO, E. **A joaninha diferente**. Col. Zum Zum. São Paulo 2008
- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão**. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BUTZON, C. M.; BUTZON, J. W. **Science through Children's Literature: An integrated approach**. 2ª ed. London: Libraries Unlimited, 2000.

CARVALHO, B. V. **Literatura infantil: estudos**. São Paulo: Lotus, 1980.

CARVALHO, A. M. P. (org.) **Ensino de Ciências: Unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

CARVALHO, A. M. P. Introduzindo os alunos no universo das ciências. In: Werthein e Cunha (orgs .) **Ensino de Ciências e Desenvolvimento: o que pensam os cientistas**. 2.ed. -- Brasília: UNESCO, Instituto Sangari, 2009.

CARVALHO, A. M. P. (org.). **Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CEVASCO, M. E. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.

CHAUI, M. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 9^aed. São Paulo: Cortez, 2001.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.

FARIA, A. L. G. FINCO, D. (org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2011.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 4^aed. São Paulo: Contexto, 2008.

FELIPE, J.; GUIZZO, B. S.; BECK, D. Q. **Infâncias, gênero e sexualidade: nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: ULBRA, 2013.

FERNANDES, C. R. D. **Leitura, Literatura infanto-juvenil e educação**. Londrina: EDUEL, 2007.

FINCO, D. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise de interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero**. 2010. (Tese) Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

FIORIN, J. L. **Em busca do sentido: estudos discursivos**. São Paulo: Contexto, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, B. **Política educacional e indústria cultural**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, M. C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. 6^aed. São Paulo: Cortez, 2006.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1 – Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GIROUX, H. **Pedagogia Radical: subsídios**. Tradução: Dagmar M.L. Zibas. Coleção Educação Contemporânea. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983

GUARULHOS. **Programa Meus Livros**. Portal da Prefeitura de Guarulhos/ Educação. Edital 2014. Disponível em < http://novo.guarulhos.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14719%3Ameus-livros&catid=102%3Aeducacao&Itemid=1 >. Acesso em 15 abril 2015.

GUIZZO, B. S. **“Aquele negão me chamou de leitão!”: representações e práticas corporais do embelezamento na Educação Infantil**. 2011. (Tese) Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GUIZZO, B. S.; BECK, D. Q.; FELIPE, J. Infâncias, gênero e sexualidade: articulações possíveis. In. **Infâncias, gênero e sexualidade: nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: ULBRA, 2013.

HALL, S. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

_____. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Org. Liv Sovik. Tradução: Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. Quem precisa de identidade? In. **Identidade e diferença: perspectiva dos Estudos Culturais**. Tradução de Thomaz Tadeu da Silva. 9ªed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

HUNT, P. **International Companion Encyclopedia of Literature Children's**. New York: Routledge, 1996.

HUTCHINS, P. **O passeio de Reposição**. São Paulo, Global 1999.

KELLNER, D. **A cultura de mídia - estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP: Edusc, 2001.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento: perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**. 6ªed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

LEMKE, J.L., **Investigar para el futuro de la Educación Científica**: Nuevas formas de aprender, nuevas formas de vivir, enseñanza de las ciencias. v.24, n.1, 5-12, 2006.

LINSINGEN, L. V. **Literatura infantil no ensino de ciências: articulações a partir da análise de uma coleção de livros**. 2008. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

LOURO, G. L. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Porto Editora, Portugal, 2000.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: RJ, 1997.

LUZ, N. S.; CRAVALHO, M. G.; CASAGRANDE, L. S. **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: UFTPR, 2009.

LOPES, L. P. M. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS, J. **Tudo menos ser gorda: a literatura infanto-juvenil e o dispositivo da magreza**. FE. Programa de pós-graduação em Educação. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

MASSOLA, G.; WORTMANN, M. L. C.. **Gênero na Literatura Infantil: uma análise de obras com protagonistas animais**. Revista Textura. V.17 n 35, Canoas, set/dez 2015. P. 308-328.

MEYER, D. E. E. **Corpo, gênero e maternidade: algumas relações e implicações no cuidado em saúde**. Artigo Original. Recebido em 07/06/2010 e Publicado em 17/12/2010. Revista Enfermagem e Foco. 2011; 2(1); p.18-22.

MEYER, D; SOARES, R. (Orgs.) **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediações, 2004.

MENEZES, L. C. **Interessar, Motivar, Criar-três estratégias para o ensino de ciências**, revista *Ciência em Tela*, n.1, jan.2008.

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

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

OSTERNE, M. S. F. **Violência nas relações de gênero e cidadania feminina**. Fortaleza, CE: EdUece, 2007.

PIASSI, L. P. C. **Interfaces didáticas entre cinema e ciência: Um estudo a partir de 2001 Uma Odisseia no Espaço**. Coleção Contextos Ciência. Livraria da Física: São Paulo, 2013.

PIASSI, L. P. C.; ARAUJO, P. T. **A literatura infantil no ensino de Ciências: propostas didáticas para os anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: SM, 2012.

PIETROFORTE, A. V. **Semiótica Visual: os percursos do olhar**. 2ªed. São Paulo: Contexto, 2007.

PINTO, C. R. J. **Uma História do Feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

RIBEIRO, J. S. B. **Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças**. Cadernos Pagu (26), janeiro-junho de 2006: pp. 145-168.

SCHÉRER, R. **Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SÁ, E. F., LIMA, M. E. C. C., JUNIOR, O. A. **A construção de sentidos para o termo ensino por investigação no contexto de um curso de formação**. Rev. Investigação e Ensino de Ciências – v.16, n.1, 79-102, 2011.

SASSERON, L.H. e CARVALHO, A.M.P., **Almejando a Alfabetização Científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo**, Investigações em Ensino de Ciências, v.13, n.3, 2008.

SCOTT, J. W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade. Porto Alegre, vol.20 n.2, jul./dez. 1995, pp.75-99.

SILVA, T. P. **Mamãe galinha, menina joaninha: representações dos animais no livro infantil e suas possibilidades na educação científica**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação – USP. São Paulo, 2016.

SILVA, T. T.; HALL, S.; WOORDWARD, K. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Tradução de Thomaz Tadeu da Silva. 9ªed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, R. M. H.; KAERCHER, G. E. S. **Dois papais, duas mães: novas famílias na literatura infantil**. Rev. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 38, n 4, out/dez 2013, p. 1191- 1206.

SOARES, E. D., *et al.* **Literatura infantil e Ensino de Física: uma experiência com alfabetização científica no ensino fundamental**. In: Encontro de Física: integração da Física na América Latina. Foz do Iguaçu – PR: SBF, junho de 2011.

STEARNS, P. N. **Histórias das relações de Gênero**. Tradução: Mirna Pinsky. 2ªed. São Paulo: Contexto, 2012.

STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. **A construção corporativa da infância**. Tradução: George Eduardo e Japiassu Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

TELES, M. A. A. **Breve História do feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

TICKLE, J. **Cuidado, Joanelha!** 1ªed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2013.

VIANNA, C.; FINCO, D.. **Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder**. Cadernos Pagu (33), julho-dezembro de 2009: 265-289.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIZACHRI, T. R. **Animais-humanos ou humanos-animais? Um estudo sobre a representação dos animais antropomorfizados nos filmes de animação**. Dissertação de mestrado pela EACH/ USP. São Paulo, 2014.

WARNER, M. **Da Fera à Loira. Sobre contos de fadas e seus narradores**. Tradução: Thelma Médici Nóbrega. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

WELLS, P. **The Animated Bestiary Animals: Animals, Cartoons and Culture**. Rutgers University, 2009.

WILLIAMS, R.. **Palabras Clave. Un vocabulario de la culture e la sociedad**. Tradução: Horacio Pons. 1ªed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

WOODWARD, K.. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. **Identidade e diferença: perspectiva dos Estudos Culturais**. Tradução de Thomaz Tadeu da Silva. 9ªed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

YEONG-SO, Y.; BYEONG-HO, H. **Enquanto a mamãe galinha não estava**. São Paulo: Callis, 2006.

ZANON, D. A. V. e FREITAS, D. **A aula de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental: ações que favorecem a sua aprendizagem**. Ciências & Cognição 2007; Vol 10: 93-103.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11ª ed. rev. atual. São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, do projeto BANCA DA CIÊNCIA NA ESCOLA, gostaríamos de convidá-lo a participar das pesquisas que serão realizadas durante as atividades desenvolvidas pelo projeto durante o período abaixo especificado. O projeto é desenvolvido sob responsabilidade do professor Luís Paulo de Carvalho Piassi pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo – USP Leste, situada à Rua Arlindo Bettio, 1000 – Edifício A2 – Sala T08 – Fone (11) 3091-8192 Ermelino Matarazzo – CEP 03828-000, e com estudantes de ensino médio, graduação, mestrado e doutorado vinculados ao grupo de pesquisa. O projeto prevê a realização de atividades didáticas em seis frentes: (1) D.I.A.N – Debates e Investigações sobre Animais e Natureza; (2) E.M.M.A – Estudos sobre a Mulher e as Minorias na Arte-Ciência; (3) L.Y.R.A – Laboratório Investigativo de Robótica e Astronáutica; (4) L.U.C.I.A – Leituras Universais e Criatividade na Investigação da Arte-Ciência; (5) M.A.R.I.A – Manifestações da Alegria e do Riso na Investigação da Arte-Ciência e (6) R.I.T.A. – Ritmos na Investigação da Tecnologia na Arte-Ciência. O objetivo dessa pesquisa-ação é o aperfeiçoamento de práticas educativas no ambiente escolar por meio do desenvolvimento de atividades com temas de ciências naturais, planejadas em conjunto e supervisionadas pela professora responsável, com a devida autorização da direção da unidade escolar e da Secretaria de Educação a ela vinculada, conforme especificado abaixo. A fim de resguardar os direitos de todos os participantes listamos as condições a serem obedecidas durante a realização da pesquisa:

1. O presente documento possui duas páginas e será impresso e frente e verso, rubricado em todas as páginas e assinado na página final. O participante ou seu responsável legal receberá uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
2. O participante ou seu responsável legal será esclarecido sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador ou pela equipe escolar.
3. Os riscos envolvidos na pesquisa são aqueles normalmente decorrentes de atividades didáticas realizadas no contexto escolar, dentro ou fora de sala de aula, e incluem possíveis desconfortos gerados pela exposição e confronto de diferentes ideias e valores favorecidos pela natureza das atividades educativas propostas. Em todos os casos, as situações serão mediadas pela professora da escola responsável pela turma, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela escola e pela secretaria da educação e previamente informada às famílias.
4. Não serão divulgados por qualquer meio os nomes nem qualquer informação que permita a identificação dos participantes da pesquisa nem de seus responsáveis legais.
5. A finalidade do projeto é estritamente científica e não prevê, entre as partes envolvidas, nenhum tipo de pagamento, despesa, contrapartida, vantagem ou de relação comercial, bem como nenhuma forma de cessão de direitos de autoria ou de imagem.
6. Os participantes ou seus responsáveis legais têm direito a ressarcimento de eventuais despesas não previstas realizadas em virtude da pesquisa ou dela decorrentes, sendo o pagamento realizado por meio da coordenação do projeto.
7. Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.
8. Os membros da equipe de pesquisa que terão contato com os participantes estão cientes das presentes condições e assinaram um documento de observância e concordância, disponível para consultas.
9. A coleta de dados para a pesquisa será realizada exclusivamente durante a realização das atividades e poderão ser realizadas somente por fotografias, filmagens, gravações e transcrições de falas dos participantes em atividade, bem como pelo registro de seus textos, desenhos e trabalhos manuais realizados durante as atividades. Não são realizadas quaisquer outras formas de coleta de dados.
10. As crianças terão contato com pessoal da equipe do projeto exclusivamente na presença da professora responsável pela turma, em circunstâncias estritamente relacionadas ao

desenvolvimento pedagógico de aula ou de atividades didáticas extraclasse previstas no planejamento escolar ou autorizadas pela escola. Os responsáveis podem solicitar a qualquer momento informações pertinentes a respeito das pessoas das envolvidas na pesquisa. Não haverá nenhuma outra forma de contato das crianças com a equipe de pesquisadores.

11. Os participantes terão contato e farão uso de materiais de caráter estritamente didático, pedagógico, cultural e recreativo fornecidos pela equipe de pesquisa, unicamente por intermédio ou supervisão da professora responsável, e por ela previamente aprovados, tais como brinquedos, materiais escolares (tintas, pincéis, papéis, isopor), jogos, livros, filmes, músicas, jogos eletrônicos, programas de computador, dispositivos eletrônicos (tablets, computadores, televisores, câmeras, instrumentos musicais, aparelhos sonoros, brinquedos), materiais didático-laboratoriais previamente certificados e verificados em sua adequação quanto à segurança e à classificação etária em relação à idade da criança.
12. Nenhum tipo de material, produto ou recurso será exibido, oferecido, prometido ou fornecido pela equipe de pesquisa de forma permanente ou temporária à criança, exceto aqueles previstos no item anterior, com a devida anuência da professora, estritamente durante o período previsto para a realização das atividades.
13. Os responsáveis legais podem a qualquer momento vetar o contato e uso das crianças com qualquer material fornecido pela equipe de pesquisa.
14. As imagens, gravações e transcrições coletadas somente poderão ser exibidas, na íntegra ou modificadas, e sem a identificação nominal dos participantes, em produções de caráter estritamente científico (relatórios, teses, projetos, artigos e pôsteres) e produções com finalidade de divulgação pública institucional das ações do projeto, em caráter estritamente científico, gratuito e não-comercial e apenas quando autorizadas pelo coordenador do projeto. Nenhuma outra forma de exibição será realizada.
15. Os participantes ou seus responsáveis legais poderão ter acesso a qualquer momento a qualquer material documental, impresso ou videográfico que inclua imagens ou voz dos participantes, ainda que modificadas, podendo vetar seu uso ou divulgação, mediante solicitação formal escrita.

DADOS DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Local de Realização: _____

Endereço: _____

Data de início: ____/____/____ Data de encerramento: ____/____/____

Professora Responsável: _____

PARTICIPANTE DA PESQUISA

Nome do aluno: _____

Nome do responsável: _____

R.G. do responsável: _____ Telefone: (____) _____

Assinatura do responsável: _____

APÊNDICE B - Modelo de relatório I

Relatório de Aplicação de Atividade

NOME:	
VÍNCULO COM O PROJETO	☐ PROFESSORA/COORDENADORA ☐ GRADUANDO ☐ PÓS-GRADUANDO
UNIVERSIDADE OU ESCOLA DE VÍNCULO:	
BOLSA	☐ NOVOS TALENTOS ☐ PIBID-USP ☐ USP ENSINAR COM PESQUISA ☐ USP APRENDER COM CULTURA ☐ CNPq – PIBIC/PIBITI

1. Nome da escola aplicada:

2. Professora responsável:

3. Data da aplicação:

4. Nome da atividade aplicada:

5. Descrição da atividade aplicada

(Descreva as etapas da atividade desenvolvida, incluindo conteúdos, materiais e procedimentos).

6. Eventos verificáveis que guiarão a coleta e análise de dados

N	Eventos verificáveis	Verificado
---	----------------------	------------

1	Os alunos demonstram interesse explícito e espontâneo nos temas em debate.	
2	Os alunos discutem temas propostos de forma espontânea.	
3	Os alunos propõem questões que levam as discussões a âmbitos, não necessariamente previstos, mas relacionados ao tema.	
4	Os alunos estabelecem relações com exemplos, situações ou informações por eles adquiridos em ambiente extra-escolar.	
5	Os alunos estabelecem relações com exemplos, situações ou informações por eles adquiridos em ambiente escolar.	
6	Os alunos manifestam dúvidas conceituais que são objeto de discussão com seus pares.	
7	Os alunos debatem com posições claras temas de ordem social, política, ética ou moral.	
8	Os alunos mencionam à classe ou ao professor materiais sobre temas científicos ou sociopolíticos abordados em aula.	
9	Os alunos fazem perguntas ao professor sobre detalhes ou termos mais complicados da discussão proposta.	

6.1. Outros eventos verificáveis

(Descreva outros eventos não listados acima que apareceram na atividade aplicada).

7. Análise da atividade aplicada

(Descreva o desenvolvimento da atividade na turma aplicada e os resultados obtidos).

8. Dificuldades encontradas

(Liste dificuldades e possíveis aprimoramentos para a reaplicação da atividade).

Comentários finais

APÊNDICE C – Modelo de relatório II

Relatório Final de atividades para alunos de graduação

NOME:	
VÍNCULO COM O PROJETO	☐ PROFESSORA/COORDENADORA ☐ GRADUANDO ☐ PÓS-GRADUANDO
UNIVERSIDADE OU ESCOLA DE VÍNCULO:	
BOLSA	☐ NOVOS TALENTOS ☐ PIBID-USP ☐ USP ENSINAR COM PESQUISA ☐ USP APRENDER COM CULTURA ☐ CNPq – PIBIC/PIBITI

1. DESCRIÇÃO DO PROJETO

Fazer uma pequena introdução, falar sobre o projeto de forma geral, seus objetivos, forma de funcionamento, etc.

2. REFERENCIAIS

Especificar aqui os principais referenciais teóricos utilizados pelo grupo.

3. REUNIÕES DE ESTUDO, PESQUISA E ANÁLISE DE MATERIAIS

Falar sobre as reuniões, como era o funcionamento das reuniões, o que era discutido, como as tarefas eram divididas nas reuniões, como os materiais eram escolhidos e analisados, etc.

4. PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS

Pontuar como as atividades didáticas eram planejadas e desenvolvidas. Especificar as atividades que foram planejadas durante o semestre.

5. APLICAÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS

Falar sobre a aplicação das atividades, especificar as atividades que, de fato, foram aplicadas. Refletir sobre as atividades que você participou, falar aquilo foi planejado, o que de fato ocorreu, em quais locais as aplicações que você participou foram realizadas e outras informações pertinentes.

6. PRODUÇÃO ACADÊMICA

Usar esse campo apenas se você produziu algo acadêmico durante sua participação, como artigos científicos, trabalhos para eventos, etc.

7. DIFICULDADES ENCONTRADAS

Especificar quais foram as dificuldades encontradas pelo grupo de intervenção, tanto nas reuniões quanto nas aplicações, etc.

8. CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO PARA SUA FORMAÇÃO

De que maneira a participação neste projeto contribuiu para a sua formação pessoal e acadêmica?

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APÊNDICE D – Lista de Nomes Fictícios

Tabela 1 – Nomes fictícios das crianças participantes

		F1	F2	M1	M2
1	A	ANA	AMANDA	ARTUR	ANDRÉ
2	B	BRUNA	BEATRIZ	BRUNO	BRENO
3	C	CAMILA	CAROLINA	CAIO	CARLOS
4	D	DANIELA	DÉBORA	DIEGO	DANILO
5	E	ÉRICA	ELAINE	ERIC	ENZO
6	F	FERNANDA	FLÁVIA	FERNANDO	FLÁVIO
7	G	GABRIELA	GIOVANA	GABRIEL	GUILHERME
8	H	HELENA	HELOÍSA	HENRIQUE	HUGO
9	I	ISABELA	ISADORA	IGOR	IAN
10	J	JÚLIA	JÉSSICA	JOÃO	JOSÉ
11	K	KÁTIA	KELLY	KEVIN	KLAUS
12	L	LAURA	LARISSA	LUCAS	LEONARDO
13	M	MARIANA	MANUELA	MIGUEL	MATEUS
14	N	NATALIA	NAIARA	NICOLAS	NUNO
15	O	OLÍVIA	OLGA	OTÁVIO	OSCAR
16	P	PATRICIA	PRISCILA	PEDRO	PAULO
17	R	RENATA	RAFAELA	RAFAEL	RODRIGO
18	S	SABRINA	SOFIA	SAMUEL	SAULO
19	T	TAÍS	TALITA	TIAGO	TOMÁS
20	V	VANESSA	VITÓRIA	VITOR	VINICIUS

Tabela 2 – Nomes fictícios de monitoras(es), professoras(es) participantes

		F1	F2	M1	M2
1	A	ÂNGELA	ADRIANA	ALEXANDRE	ANTÔNIO
2	B	BERENICE	BERNADETE	BENEDITO	BALTAZAR
3	C	CECILIA	CRISTINA	CÉSAR	CELSO
4	D	DIANA	DEISE	DOUGLAS	DIONÍSIO
5	E	ESTER	ELISA	EDSON	ERNESTO
6	F	FÁTIMA	FABIANA	FRANCISCO	FIRMINO
7	H	HILDA	HANNA	HÉLIO	HUMBERTO
8	I	IVETE	IARA	ISRAEL	ÍTALO
9	J	JOANA	JAQUELINE	JOAQUIM	JORGE
10	M	MARIA	MÁRCIA	MARCOS	MAURO
11	N	NAIR	NEIDE	NELSON	NIVALDO
12	O	ODETE	OFÉLIA	ORLANDO	OLAVO
13	R	REGINA	ROSA	RAUL	RAIMUNDO
14	S	SANDRA	SÔNIA	SÍLVIO	SANTIAGO
15	T	TÂNIA	TEREZA	TIMÓTEO	TRAJANO

ANEXO I – Livros digitalizados

1. Livro infantil “O passeio de Rosinha”

Cópia digitalizada.

passou por cima do monte de capim

atravessou a cerca

2. Livro infantil “Enquanto a mamãe galinha não estava”

Cópia digitalizada.

3. Livro infantil “Galinha com dentes”

Cópia digitalizada.

4. Livro infantil “A joaninha diferente”

Cópia digitalizada.

IMEDIATAMENTE, OS RAPAZES
RECEBERAM UMA CONVOCAÇÃO. DEVERIAM
IR À GUERRA PARA SALVAR A PLANTAÇÃO.

11

AS MULHERES FICARIAM EM CASA
PARA CUIDAR DAS LARVINHAS. E, NUMA
BRIGA, PODERIAM ARRANHAR AS SUAS
PINTINHAS.

12

MAS PETIPOÁ RESOLVEU SE ALISTAR:
— NÃO TENHO MEDO DE ARRANHÃO E
MUITO MENOS DE PULGÃO!

13

E NÃO É QUE ELA PROVOU TER MUITA
VALENTIA! SOZINHA, POÁ DAVA CABO DE
CENTENAS DE PULGÕES POR DIA.

14

PELA SUA BRAVURA, AO FINAL DE CADA
BATALHA, ELA ERA CONDECORADA COM
UMA HONROSA MEDALHA.

15

COMO HEROÍNA PARA CASA POÁ VOLTOU.
E VEIO COBERTA DE VALOROSAS "PINTAS"
QUE BRAVAMENTE ELA CONQUISTOU...

16

5. Livro infantil “Uma joaninha diferente”

Cópia digitalizada.

6. Livro infantil “Cuidado, joaninha!”

Cópia digitalizada.

ANEXO II

EXEMPLO RELATÓRIO PARCIAL INDIVIDUAL - PROJETO JOANINHA/ALICE

NOME				
VÍNCULO COM O PROJETO	☐ PROFESSORA/COORDENADORA ☒ GRADUANDO ☐ PÓS-GRADUANDO			
UNIVERSIDADE OU ESCOLA DE VÍNCULO	Universidade de São Paulo/ Escola de Artes, Ciências e Humanidades			
BOLSA	☐ NOVOS ☒ PIBID-USP ☐ USP ENSINAR COM PESQUISA ☐ USP ☐ CNPq - PIBIC/PIBITI	APRENDER	COM	TALENTOS CULTURA

*Responda o que for pertinente ao seu caso

1. DESCRIÇÃO DO PROJETO

- O grupo DIAN (Debates e Investigações sobre Animais e Natureza) está inserido no projeto JOANINHA visando a elaboração de atividades para alunos de seres iniciais com atividades que estabeleçam conexões entre conceitos científicos, discussão de gênero e direitos dos animais por meio de atividades lúdicas como teatro de fantoches, livros, jogos e equilibristas em que os alunos possam interagir diretamente.
- EMMA (Estudo sobre a Mulher nas Mídias e nas Artes) está inserido no projeto ALICE (Arte e Lúdico nas Investigações em Ciências na Escola) e estuda a representação da mulher nas mídias e nas artes em diversas vertentes como séries, HQs, músicas e etc.

2. REFERENCIAIS

Através do teatro de fantoches os alunos realizam uma investigação lúdica sobre os animais e a natureza se questionando e respondendo onde os animais habitam, o que comem, quem são seus predadores e sua função na natureza.

Com o EMMA é possível a junção de discussões sobre os animais e a representação dos animais ditos como femininos antropomorfizados fortemente carregados de diferenças de gênero em produtos destinados ao público infantil como livros, jogos, brinquedos, roupas e materiais escolares indicando que mesmo crianças não estão livres das diferenças de gênero.

3. REUNIÕES DE ESTUDO, PESQUISA E ANÁLISE DE MATERIAIS DIAN:

Livro Ciências no ensino fundamental parte 1-5 apresenta experimentos e como deve ser o contato do aluno através das experiências deixando o professor com papel secundário e o aluno como protagonista

Artigo Meninas e meninos na Educação Infantil: Apresenta situações onde a diferença entre meninas e meninos se apresenta na escola constantemente. Existem situações tão normatizadas que aos olhos parecem até normais como as cores das portas do banheiro indicando rosa para meninas e azul para os meninos, mesmo sem símbolos com imagens a leitura das cores é facilmente identificada

Introdução do livro "Introdução aos direitos animais": o livro fala sobre o direito dos animais e discutimos sobre as questões como a relação que os animais são tratados onde a joaninha eu não mato mas a formiga eu mato caracterizando a esquizofrenia moral e na relação que os alunos podem ter observando certos animais como objeto e impondo o sofrimento desnecessário

- **EMMA:**

Livro do amor - A pré-história : A mulher passou a ser oprimida quando o homem teve consciência de que ele tinha parte do processo de gestação da mulher ao observar os animais que eram seus tendo filhotes e para não ter herdeiros de outros homens passou a oprimir a mulher que antes era considerada uma divindade por poder engravidar e ter um parto.

Falando sobre gênero - A ideia da existência de dois gêneros é socialmente construída por existirem dois sexos. A relação de opressão acontece entre os dois feminino e masculino onde o masculino oprime o feminino, a opressão funciona como método social como o mito da beleza trazendo conceitos tão repressores quanto no passado.

Hqs - As histórias em quadrinhos passavam uma mensagem, todos após os anos 50 seguiam um padrão, hétero e branco e todo o homem com esse padrão tinha a capacidade natural de manipular a ciência independente de sua preparação.

Vídeo - La la la Human Steps "Human sex" 1985 - nessa performance, a dançarina e o dançarino não diferem muito um do outro, ela está com a parte de cima despida e é possível observar seus músculos e estrutura andrógena durante a dança ela o levanta e vice-versa não sendo possível estabelecer significativas diferenças entre eles.

4. PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS

Descreva as atividades desenvolvidas (conteúdos, materiais e procedimentos)

Teatro: Joaninha muito preguiçosa

Roteiro do teatro "Joaninha muito preguiçosa" adaptado do livro A joaninha muito preguiçosa de Isobel Finn e Jack Ticke, as adaptações foram feitas durante as reuniões semanais nas terças-feiras com a contribuição de todo o grupo.

Pássaro feito de isopor cortado com as formas de um pássaro pintado com tinta guache e colado com cola quente.

Pulgão feito a partir de espuma com olho de plástico colado e com suporte de palito de churrasco para segurar.

Teatro de fantoches:

5. APLICAÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS

(22/04). EPG **Andrade Tenório de Lima** - Turma do 1º ano do fundamental I. 30 alunos. Teatro de fantoches e jogo pega-pega da cadeia alimentar. A aplicação foi realizada na escola EPG **[REDACTED]**, localizada no **[REDACTED]** na cidade de Guarulhos - São Paulo e foi dividida em 3 partes: Teatro de Fantoches, roda de conversa e brincadeira.

O chão da sala de aula foi forrado com tatame de EVA e as cadeiras foram afastadas deixando o meio da sala livre para os alunos sentarem no tatame folhas feitas de EVA foram distribuídas no ambiente representando o ambiente em que se passa a história.

Enquanto a sala de aula era caracterizada para a atividade, os alunos aguardaram no pátio da escola junto a professora Renata.

Quando entraram na sala eles ouviram os sons e viram as folhas e comentários do tipo: “estamos na floresta”, mesmo antes da peça começar. Foi apresentado o que ia acontecer, o nome do livro que foi adaptado para a peça e então ela começou.

Durante a peça nos trechos em que era necessária a interação dos alunos eles participaram, em uma parte em que a Joaquina pergunta de onde vem o barulho, eles responderam que era do tigre e alguns falaram leopardo, na parte em que a Sra. Macaca pergunta se a Joaquina era menino ou menina, todos responderam que era menina e demonstraram espanto quando a Joaquina fala que é um menino.

Após a apresentação da peça que durou aproximadamente 10 minutos, uma roda de conversa foi iniciada e teve duração de aproximadamente 30 minutos, dentre as questões que foram feitas aos alunos, percebemos que quando questionados se a joaquina da peça era menino ou menina, os alunos ficavam com receio de afirmar que era um menino, mesmo sendo falado na peça que se tratava de uma joaquina macho e como a joaquina da peça era laranja, alguns alunos falaram que a joaquina laranja é macho e a vermelha é fêmea, a partir disso foi conversado com eles e explicando que a cor não influencia ser macho ou fêmea.

Posteriormente a roda de conversa, foi feita a brincadeira de “pega pega da cadeia alimentar”, onde foi distribuído crachás para a identificação de qual personagem cada um seria. Então havia crachá de joaquina, pulgão, folha e pássaro. Como estava chovendo, a brincadeira foi realizada no pátio e a sala foi dividida em grupos para que ficasse melhor a visualização e eles pudessem chegar até a presa certa por conta de o espaço ser reduzido. Cada grupo permaneceu jogando por 4 rodadas e iam trocando os crachás para não ficar sempre com o mesmo personagem. A brincadeira teve o objetivo de falar sobre a relação entre a presa e o predador, o pulgão deveria pegar a folha, a joaquina o pulgão e o pássaro a joaquina. Durante a brincadeira na 1ª rodada grande parte dos alunos errou qual o colega com o crachá deveria pegar, eles começaram a entender aproximadamente na 2 ou 3 rodada

Ao final da brincadeira houve uma outra roda de conversa com os alunos e eles desenharam o que mais gostaram na atividade.

(08/06). EPG [REDACTED] - Turma da professora [REDACTED]. 30 alunos. Teatro de fantoches. Teatro de fantoches. A peça do teatro de fantoches “Joaquina muito preguiçosa” foi apresentada na Escola [REDACTED] na cidade de Guarulhos na sala da professora [REDACTED] para seus alunos na faixa etária de 4 a 5 anos de idade. haviam em sala 30 alunos sendo 2 de outra professora que havia faltado.

Enquanto os alunos comiam, a sala foi preparada, as cadeiras dos alunos foram afastadas de modo que o meio ficasse livre e eles pudessem sentar ali para assistir o teatro, o tapete disponível na escola estava do lado externo então foi decidido que eles sentariam no chão pois esse se encontrava limpo, o EVA em formato de folhas de árvores foi colocado onde eles se sentariam de modo que eles se sentissem na natureza.

Os entraram na sala os alunos ouviam um som que imitava floresta

Alunos: Olha, é um passarinho.

Houve uma conversa introdutória perguntando se eles conheciam joaninhas a maioria disse que sim, foi então apresentado o nome da peça “Joaninha muito preguiçosa” e que era preciso silêncio, no primeiro momento eles tiveram dificuldade em permanecer sentados e sem falar, mas após a conversa e a intervenção da professora Simone eles ficaram sentados e em silêncio.

A peça iniciou-se e os alunos permaneceram sentados, quando eram solicitados pela joaninha durante a peça, eles respondiam geralmente na segunda chamada dos personagens “o que vocês acham crianças? ”

Eles mostraram gostar da peça, durante a apresentação apontaram diversas vezes para os fantoches tentando dizer seus nomes e erraram o nome de alguns animais. A cobra foi a que mais chamou atenção deles, talvez por conta do barulho, na entrada de animais como o tigre que o barulho é mais alto, eles se assustavam e se abraçavam.

No final da peça no momento em que a joaninha cai do pássaro e aprende a voar aconteceu um problema no som e o barulho do vento teve que ser feito pelas apresentadoras do teatro, na entrada de alguns animais o som entrou depois que os animais aparecerem mas os alunos quando questionados responderam que gostaram da apresentação.

A sala foi dividida em dois grupos com 15 alunos cada e a brincadeira se iniciou, os personagens eram: planta que era comida pelo pulgão, pulgão que era comida pela joaninha e a joaninha que era comida pelo pássaro, nas primeiras 3 rodadas eles não conseguiriam entender o objetivo, apenas 2 alunos pegaram a pessoa correta e foi necessária outra explicação, depois da segunda explicação eles conseguiram pegar a pessoa certa.

Após a apresentação foi iniciada uma roda de conversa com perguntas como : “ Vocês já viram alguma joaninha ?”. “Como ela é ?” A resposta foi afirmativa e todos mencionaram a joaninha vermelha e preta. Quando questionados sobre o ambiente em que a joaninha habita os alunos tiveram certa dificuldade “E onde essa joaninha estava quando vocês viram ela ?” Alunos: “No portão” voltando a história do teatro eles conseguiram identificar que a joaninha “morava” na folha

Os alunos tiveram bastante dificuldade para entender no primeiro momento que a joaninha comeu o pulgão apenas uma aluna respondeu que a joaninha comeu o pulgão.

A roda de conversa foi complicada, a escola do lado da Escola Vicente Ferreira estava ensaiando para festa junina com músicas típicas e houve muita interferência deste som externo, em certos momentos alguns alunos se dispersaram e estavam sentados dançando e diversas vezes, não era possível ouvir o que os alunos falavam.

Depois de muita conversa explicando que o pulgão se assustou com a joaninha, eles conseguiram entender que o pulgão é comido pela joaninha.

Quando questionados sobre quais animais tinham na peça a maioria respondeu joaninha e pássaro um aluno disse “Leão, igual ao que aparece na selva do Rei Leão” embora no teatro não aparecesse leão e sim um tigre o aluno relacionou as folhas, o barulho dos animais e a junção de diferentes animais a selva.

Os alunos já estavam ficando mais dispersos então fomos jogar o pega-pega da cadeia alimentar, durante a roda de conversa não foi possível perguntar se eles achavam que a joaninha era menino ou menina. Então uma segunda parte da conversa foi realizada pelas aplicadoras nas mesas em que estavam e onde os alunos se sentaram para desenhar o que mais gostaram na atividade.

Em uma das mesas com 7 alunos (4 alunos e 3 alunas) quando questionados se a joaninha que apareceu na peça era menino ou menina apenas uma aluna responderam menina, depois ela respondeu que era menino, pois ele não tinha cabelo quando a aplicadora perguntou se menino não tinha cabelo ela respondeu que “Tem, mais é curto.” Aplicadora: “Todo menino tem cabelo curto? Mas não tem menina de cabelo curto também?” Aluna: “Não, menino pode ter cabelo grande e tem menina de cabelo grande e curto, e pode também”.

(15/06) EPG [REDACTED] - Turma da professora [REDACTED] 30 alunos. Equilibrichos. Os alunos sentaram em seus lugares, 7 em cada mesa e assistiram os vídeos: 1- joaninha colocando os ovos; 2- larva da joaninha; 3- Ciclo de vida da joaninha; 4- Joaninha comendo o pulgão; 5 Joaninha voando e 6- Imagens de joaninhas diferentes conforme os vídeos eram apresentados os alunos reconheciam a joaninha, os ovos, as larvas e até mesmo o pulgão apontando e falando quando eles apareciam e o que estavam fazendo, eles apontaram naturalmente quando a joaninha comeu o pulgão no vídeo e associaram a joaninha sem pintinhas que apareceu no vídeo a joaninha sem pintinhas que eles viram na história do livro, nenhum deles pintou a joaninha de vermelho e nenhum fez pintinhas nelas também.

6. PRODUÇÃO ACADÊMICA

2º Seminário Temático Interfaces “Ciência e Lúdico na Educação”. DIAN (Debates e Investigações sobre Animais e Natureza). Apresentação de pôster.

7. OFICINAS, CURSOS E APRESENTAÇÕES DIRIGIDAS A PROFESSORAS OU PAIS

28/03. Professoras das escolas [REDACTED] e [REDACTED] Andrade Tenório de Lima pertencentes a prefeitura de Guarulhos. 4 professoras. A sequência da joaninha: 1- Teatro de fantoches “A joaninha muito preguiçosa” e posteriormente o jogo pega-pega da cadeia alimentar; 2- Livro infantil com o jogo onde os alunos montam uma nova história de joaninha como desejarem; 3- Equilibrichos com o bicho de equilíbrio joaninha cambota foi apresentado as professoras e as mesmas deram suas impressões e apresentaram as intervenções que seriam indicadas em suas salas de aula considerando a idade de seus alunos que difere de professora para professora bem como as características dos espaços disponíveis e as disponibilidades dos horários em que as atividades poderiam ser realizadas.

23/05. Professoras das escolas [REDACTED] e [REDACTED] pertencentes a prefeitura de Guarulhos. 2 professoras. As professoras que já tinham tido as atividades aplicadas em suas escolas relataram como foi a aplicação, como os alunos receberam as atividades e como foi o comportamento depois da aplicação “A percepção das crianças está melhorando.”, “Eles agora questionam mais as escolhas uns dos outros.”

Para a professora que não tinha tido a aplicação da atividade foi explicada a sequência da joaninha: 1- Teatro de fantoches “A joaninha muito preguiçosa” e posteriormente o jogo pega-pega da cadeia alimentar; 2- Livro infantil com o jogo onde os alunos montam uma nova história de joaninha como desejarem; 3- Equilibrichos com o bicho de equilíbrio joaninha cambota.

8. DIFICULDADES ENCONTRADAS

Carregar o cenário do teatro de fantoche para as escolas pois as escolas são relativamente distantes e os materiais serem grandes e pesados dificultando a locomoção através de ônibus e vans.

9. CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO PARA SUA FORMAÇÃO (graduando descreve de que forma a participação em um dos projetos tem contribuído para sua formação)

Com o DIAN a contribuição vem por meio do contato com o ambiente escolar em sua totalidade, elaborando planos de aulas - quando pensamos nas atividades e aplicações, com as professoras através das reuniões mensais realizadas para discutir sobre as aplicações e as atividades e com os alunos quando as atividades são aplicadas em suas salas, através do projeto é possível ter noção de como será a escola, os alunos ele me apresenta não somente o conhecimento teórico, mas o prático também que influencia diretamente a minha formação como professora

Através do EMMA é possível identificar que o ambiente escolar não é neutro em relação ao diferenças de gênero e que é preciso identificar essas diferenças e minimiza-las, uma vez que por se tratar de um ambiente de formação com indivíduos sociais que estão constantemente se transformando a diferença de gênero impossibilita o descobrimento e as experiências que são cruciais para essa fase da vida principalmente em séries iniciais como o brincar.

10. CONCLUSÕES PARCIAIS

Através dos projetos os graduandos podem ter um contato maior com a futura profissão, mas não apenas o contato, é possível conversar com as professoras participantes e ter a opinião delas de acordo com as atividades e como essa pode ser melhor adaptada o projeto proporciona além do conhecimento teórico o conhecimento prático que também é muito importante e crucial para o trabalho dos futuros professores, com ele é possível observar a dinâmica real em uma sala de aula e é possível atrelar o conhecimento teórico que os bolsistas tem oriundos de seus cursos de graduação, recente em suas mentes com o conhecimento prático das professoras que já tem o conhecimento teórico e o prático e que podem reciclar seus conhecimentos com os que os bolsistas trazem consigo e os alunos são beneficiados por ter contato com atividades diferenciadas e lúdicas possibilitando que elas tenham contato com questões tão importantes e presentes na sociedade atual como direitos dos animais, relações de gêneros e questões científicas ainda nas séries iniciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS---- APENAS PARA BOLSISTAS PIBID ----

Qual a contribuição do projeto PIBID para a sua formação como professor?
--

A relação com as professoras e os alunos se tornou mais próxima, através das reuniões com as professoras e dos relatórios produzidos por elas foi possível perceber como os alunos eram antes e como ficaram posteriormente a aplicação das atividades, elas sugerem adaptações para cada sala de aula e isso enriquece a minha formação como professora uma vez que elas dão o conhecimento empírico e sem o PIBID não seria possível este contato tão próximo com as professoras e os alunos
--

Qual a sua contribuição para o projeto PIBID?

Elaboração de atividades para as salas participantes do projeto, confecção de materiais utilizados nessas atividades

Como e de que forma a equipe da universidade está subsidiando suas atividades no PIBID?

Cedendo espaço de salas para as reuniões de planejamento e estudo das atividades, cedendo laboratório didático e matérias para a confecções dos materiais utilizados nas atividades desenvolvidas nas escolas com os alunos.

Em que medida a unidade escolar tem colaborado para a execução satisfatória de seu trabalho de pesquisa (cessão de espaços, disponibilidade de tempo, materiais, etc.)? Explique.

A escola cede com os espaços para atividades como salas de aula, pátio, tomadas e adaptadores para ligar os sons e o horário de aulas cedidos pelas professoras.

Quais foram, até o momento, as principais contribuições de suas atividades de projeto na unidade escolar?

Apresentação do teatro de fantoches “Joaninha muito preguiçosa” para os alunos e dos bichos de equilíbrio: joaninha cambota