Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

KARINA VALDESTILHAS LEME DE SOUZA

**A prática da leitura na escola e as relações de gênero e
sexualidade: subsídios para reflexão inicial e continuada de
professores(as).**

São Paulo

2014

KARINA VALDESTILHAS LEME DE SOUZA

A prática da leitura na escola e as relações de gênero e sexualidade: subsídios para reflexão inicial e continuada de professores(as).

Versão corrigida.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Sociologia da Educação
Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Vianna

São Paulo
2014

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

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.4
S729p

Souza, Karina Valdestilhas Leme de

A prática da leitura na escola e as relações de gênero e sexualidade: subsídios para reflexão inicial e continuada de professores(as) / Karina Valdestilhas Leme de Souza ; orientação Cláudia Pereira Vianna. São Paulo: s.n., 2014.

184 p. : il., tabs.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo).

1. Leitura - Prática 2. Ensino fundamental 3. Literatura infanto-juvenil 4. Relações de gênero 5. Sexualidade 6. Formação de professores I. Vianna, Cláudia Pereira, orient.

Folha de aprovação

Karina Valdestilhas Leme de Souza.

A prática da leitura na escola e as relações de gênero e sexualidade: subsídios para reflexão inicial e continuada de professores(as).

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Sociologia da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Vianna

Aprovada em: ____/____/____.

Banca examinadora

Prof.(a) Dr.(a) _____

Instituição _____

Assinatura _____

Prof.(a) Dr.(a) _____

Instituição _____

Assinatura _____

Prof.(a) Dr.(a) _____

Instituição _____

Assinatura _____

À Valquiria e Osvaldo, mãe e pai amados, pelo apoio constante.

À minha irmã, Caroline, pelas palavras de incentivo.

Ao meu companheiro, Mauro, pelo amor e parceria.

Agradecimentos

É chegado o momento tão especial de agradecer a preciosa colaboração de tantas pessoas que, ao longo desses três anos, tornaram essa pesquisa possível. Gostaria, na verdade, de poder abraçar todas essas pessoas que, de forma direta ou indireta, ajudaram-me de diversas formas nessa caminhada. Deste modo, transformo em palavras meus sinceros agradecimentos:

À querida Prof.^a Dr.^a Cláudia Pereira Vianna, minha orientadora, à quem nutro sincera admiração. Sou imensamente grata por suas acertadas orientações, sua seriedade, sabedoria e dedicação foram imprescindíveis para desvelar os caminhos por vezes obscuros da pesquisa. Obrigada por todos os momentos! Obrigada por me ajudar a tornar esse sonho uma realidade!

Às professoras Dr.^a Idméa Semeghini-Siqueira e Dr.^a Célia Regina Rossi por contribuírem grandemente no desenvolvimento desse trabalho com a leitura atenta e criteriosa do Relatório de Qualificação. Obrigada pelas reflexões e sugestões que vieram a enriquecer o trabalho!

Ao Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EdGES), coordenado pelas professoras Dras. Cláudia Pereira Vianna e Marília Pinto de Carvalho, pelas ricas discussões intelectuais e, em especial aos orientandos(as) da professora Cláudia Vianna, pela oportunidade de troca de saberes e vivências intelectuais. Obrigada pela parceria e ajuda de cada um: Marcelo, Paulinho, Cláudio, Sandra, Edna, Bete, Osmar, Ana Paula, Tatiana, Cris, Carol, Maria José, Lula, Dani, Karen, Hamilton, Paulo Falcão, Natália, Fabíola e Adriano. Bete obrigada pelo empréstimo do gravador para a realização das entrevistas! Paulinho, obrigada pela revisão desse trabalho, sua leitura criteriosa e sugestões pertinentes contribuíram para tornar essa dissertação certamente melhor.

Aos(às) funcionários(as) da FEUSP (secretária da pós-graduação, secretária do EDA, Biblioteca, entre outros setores/departamentos) pelos serviços prestados.

À minha família: Mauro, meu companheiro, obrigada por cada momento ao meu lado, por me apoiar nas horas difíceis e compreender meus *desesperos*! Mãe e pai amados, obrigada por cada dia da minha vida, pelo amor, apoio, ensinamentos e compreensão! Nine, obrigada por cada palavra de incentivo, por ser minha irmã! Vô Dorival, e avós, Benedita e Benícia (*in memorium*), por tudo que puderam me ensinar!

Às amigas Gabriela, Lívia e Daniela, que pacientemente compreenderam o meu momento *mestranda* e as ausências durante esses três anos e, com palavras de carinho me incentivaram a seguir em frente! À amiga distante, Kelly, por fazer parte da minha história de vida!

Às colegas de profissão, Karina, Carolina, Vanessa, Stella, Andréa e Cláudia Y. que, por inúmeras vezes, ouviram meus desabafos e minhas angústias de pesquisadora.

Aos(às) meus(minhas) alunos(as) queridos(as) que participaram, mesmo que indiretamente, desse processo. Que por vezes me escreveram cartinhas com agradecimentos ou declarações de amor e, mostraram-me que um mundo melhor é possível!

À equipe gestora e as professoras do ciclo I e da Sala de Leitura da EMEF investigada, meus mais sinceros agradecimentos, sem o consentimento da diretora e coordenadora e, participação das docentes essa pesquisa não seria possível. Obrigada pela colaboração e paciência!

Enfim, agradeço a todas as pessoas que de alguma maneira contribuíram para a realização desse trabalho e que, por falha da minha memória, não foram citadas nessas páginas. Obrigada!

Resumo

SOUZA, Karina Valdestilhas Leme de. A prática da leitura na escola e as relações de gênero e sexualidade: subsídios para reflexão inicial e continuada de professores(as). 2014. 184 f. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Esta Dissertação de Mestrado tem por base investigação sobre como a prática da leitura docente em sala de aula e na Sala de Leitura colabora ou não com o processo de introdução de questões da ordem do gênero, da sexualidade e da diversidade sexual junto às crianças, uma vez que tais assuntos estão presentes em alguns, dos muitos, títulos de literatura infantil publicados atualmente no Brasil. A pesquisa foi realizada em uma EMEF situada na zona sul da cidade de São Paulo e contou com a participação das docentes dos anos iniciais e da Sala de Leitura da escola. Para a investigação empírica foram utilizadas observações em campo, realização de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários. No exame do material obtido, foram fundamentais as reflexões teóricas pautadas em: Nelly Novaes Coelho, Marisa Lajolo e Regina Zilberman sobre literatura infantil; documentos oficiais (guias e orientações) publicados pela RMESP (DOT) acerca da prática da leitura; Jeffrey Weeks e Judith Butler a respeito de sexo e sexualidade e Joan Scott sobre o conceito de gênero. Constatou-se que apesar da existência de orientações enfatizando a importância da prática diária da leitura docente às crianças, há um distanciamento entre o que é proposto pela SME em seus guias e o que é realizado pelas professoras em sala de aula. Também, verificou-se que boa parte das professoras investigadas não receberam uma formação sistematizada acerca do gênero e da sexualidade durante o curso de graduação ou em formação continuada, ainda, constatou-se baixa oferta de títulos de literatura infantil envolvendo tais questões na Sala de Leitura da EMEF. Por fim, foi possível ratificar a importância de ações diversas que apoiem e norteiem a prática docente, para que possam se sentir seguros(as) no exercício de suas profissões e consigam realizar um trabalho sem que necessariamente ele esteja vinculado a uma demanda específica dos(as) alunos(as).

Palavras-chave: Educação; prática da leitura; literatura infantil; relações de gênero; sexualidade; escola; formação de professores(as).

Abstract

SOUZA, Karina Valdestilhas Leme de. The practice of reading in school and gender relations and sexuality: subsidies for initial and continuing teacher reflection. 2014. 184 p. Dissertation (Master's Degree) – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2014.

This dissertation is based on a research about whether the practice of teaching reading in the classroom and in the Reading Room contributes or not with the process of introducing issues of gender, sexuality and sexual diversity to children, considering that these topics are part of several titles of children's literature currently published in Brazil. The research was carried out in an elementary school located in the south of São Paulo and focus on teachers who teach the elementary years and work in the school's Reading Room. Field observations, semi-structured interviews and questionnaires have been used for empirical research. The analysis of the field data was based on the theoretical reflections by: Nelly Novaes Coelho, Marisa Lajolo and Regina Zilberman about children's literature; official documents (guides and guidelines) published by RMESP (DOT) about the practice of reading; Jeffrey Weeks and Judith Butler about sex and sexuality and Joan Scott on the concept of gender. Results point out that despite the existence of guidelines emphasizing the importance of daily practice of teaching reading to children, there is a gap between what is proposed by SME (Municipal Education Department) in their guides and what is actually done by teachers in the classroom. In addition, results show that most of the teachers interviewed did not receive systematic training on gender and sexuality in the undergraduate course or continuing education. Furthermore, there was low supply of children's literature involving such matters in the school's Reading Room. Finally, it was possible to confirm the importance of several actions that support and guide teachers' practices, so they can feel confident in their jobs and can perform tasks not necessarily originated in specific demands from students.

Keywords: Education; practice of reading, children's literature, gender relations, sexuality, school, teacher training.

Lista de siglas

CEI – Centro de Educação Infantil
CIEJA – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CP – Coordenador(a) Pedagógico(a)
DOT – Diretoria de Orientação Técnica
DRE – Diretoria Regional de Educação
EMEE – Escola Municipal de Educação Especial
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
EMEFM – Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
ONG – Organização não Governamental
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PEA – Plano Especial de Ação
PEB – Programa Escola-Biblioteca
PESL – Professor Encarregado de Sala de Leitura
PIC – Projeto Intensivo no Ciclo I
POSL – Professor Orientador de Sala de Leitura
POIE – Professor Orientador de Informática Educativa
PPP – Projeto Político Pedagógico
RMESP – Rede Municipal de Ensino de São Paulo
SL – Sala de Leitura
SME – Secretaria Municipal de Educação
TEG – Transporte Escolar Gratuito
TV – Televisão
U.E. – Unidade Escolar
USP – Universidade de São Paulo

Relação de quadros e tabelas

Quadro 1: Principais atributos de textos predominantemente do pilar da Magia/Estética e da Informação.	42
Quadro 2: Pontos centrais obtidos a partir das observações nas salas de aulas e na Sala de Leitura	83
Tabela 1 – Informações sobre as professoras entrevistadas.	88
Tabela 2 – Informações sobre as professoras que tiveram suas aulas observadas e responderam ao questionário.	96
Tabela 3 – Resultados para as palavras chaves: <i>masculino(s)</i> , <i>feminino(s)</i> , <i>masculinidade(s)</i> e/ou <i>feminilidade(s)</i>	110
Tabela 4 – Resultados para as palavras chaves: <i>menino(s)</i> e/ou <i>menina(s)</i>	110
Tabela 5 – Resultados para as palavras chaves: <i>casamento(s)</i>	111
Tabela 6 – Resultados para as palavras chaves: <i>pai(s)</i> e/ou <i>mãe(s)</i>	112
Tabela 7 – Resultados para as palavras chaves: <i>filho(s)</i> e/ou <i>filha(s)</i>	112
Tabela 8 – Resultados para as palavras chaves: <i>homem(s)</i> e/ou <i>mulher(es)</i>	113
Tabela 9 – Resultados para as palavras chaves: <i>namoro(s)/namorar/namorada(s)/namorado(s)</i>	113
Tabela 10 – Resultados para as palavras chaves: <i>sexo(s)</i> e/ou <i>sexualidade(s)</i>	114
Tabela 11 – Resultados para as palavras chaves: <i>corpo(s)</i>	114
Tabela 12 – Resultados para as palavras chaves: <i>família(s)</i>	115
Tabela 13 – Resultados para as palavras chaves: <i>diferença(s)</i>	115
Tabela 14 – Resultados de títulos que sugerem discussão de gênero e sexualidade	116

Relação de gráficos

Gráfico 1 – Sexo	99
Gráfico 2 – Faixa Etária.....	99
Gráfico 3 – <i>Cor da pele</i>	100
Gráfico 4 – Graduação.....	101
Gráfico 5 – Tipo de instituição onde realizou a graduação	101
Gráfico 6 – Pós-graduação	102
Gráfico 7 – Tempo de docência.....	103
Gráfico 8 – Formação continuada	103
Gráfico 9 – Contato com o tema gênero e sexualidade	104

SUMÁRIO

CONSTITUIÇÃO DE UMA DOCENTE: breve percurso pessoal	13
INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 1 – DA LITERATURA INFANTIL À PRÁTICA DA LEITURA NA ESCOLA	25
1.1. Sobre a literatura infantil e seu uso na prática de leitura	25
1.2. Sobre as Salas e Espaços de Leitura na Rede Municipal de Ensino de São Paulo	44
CAPÍTULO 2 – GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: SOBRE O USO DA LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA	57
2.1. Gênero, sexualidade e educação: relações necessárias	57
2.2. Gênero, sexualidade e o uso da literatura infantil na escola	69
CAPÍTULO 3 – CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	75
3.1. A escola.....	76
3.2. Entrada no campo: observações.....	79
3.3. Entrevistas.....	85
3.4. Perfil das professoras	88
CAPÍTULO 4 - A PRÁTICA DA LEITURA NAS SALAS DE AULA E NA SALA DE LEITURA: USOS E RECUSAS DO GÊNERO E DA SEXUALIDADE.....	107
4.1. O acervo da Sala de Leitura e sua disponibilidade para as salas de aula	108
4.2. O uso da literatura infantil nas salas de aula: entre rotinas diárias, leituras eventuais e ausências	119
4.3. A formação docente sobre gênero e o trato dessas questões no espaço escolar.....	128
4.4. O trabalho com gênero, sexualidade e leitura nas salas de aula.....	135
4.5. Sobre a Professora Orientadora da Sala de Leitura e seu trabalho	144
4.6. Gênero, sexualidade e literatura infantil na Sala de Leitura: é possível?.....	152
CAPÍTULO 5 – REFLEXÕES FINAIS.....	159
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	169
BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS	174
Outras fontes de consulta	175
Banco de Teses da Capes.....	175
Site consultado.....	176
Livros de literatura infantil citados na pesquisa.....	176
ANEXOS	177
Anexo I - Modelo de carta à escola	177
Anexo II - Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido	179
Anexo III - Modelo de roteiro de entrevista	180
Anexo IV - Modelo de questionário	181

CONSTITUIÇÃO DE UMA DOCENTE: BREVE PERCURSO PESSOAL

É difícil falar de nossa identidade sem fazer referência às suas raízes sociais e relacionais. (MELUCCI, 2004, p.44)

Minha mãe conta que sempre tivera a vontade de ser mãe e que a minha vinda ao mundo foi muito desejada. Assim, meus pais, com um pouco mais de um ano de casados, *providenciaram* uma bebezinha: nasci em 23 de maio de 1984 em um hospital no bairro da Mooca da cidade de São Paulo.

Por volta de um ano de idade ganhei uma irmã, que ao longo da minha infância e juventude foi grande companheira para brincadeiras e travessuras. A princípio morávamos em um bairro da zona leste de São Paulo, Vila Industrial, mas não tenho muitas recordações desse período, apenas fotografias e histórias contadas por meu pai e minha mãe.

Quando eu tinha por volta de três anos de idade, minha família mudou-se para uma das casas de meus avós maternos no bairro de São Mateus, havia três casas no mesmo quintal: meu tio (irmão da minha mãe), minha tia (sua esposa) e meu primo moravam na casa dos fundos; minha avó e meu avô maternos, na casa de cima e; meus pais, minha irmã e eu residíamos na casa da frente. A vida não era muito tranquila para os meus pais, eles trabalhavam muito e almejavam comprar a casa própria. Nessa época eles eram feirantes, tinham uma grande barraca de utensílios domésticos, e, durante o horário de trabalho, geralmente das 5h30 às 15h30, minha avó cuidava de mim e de minha irmã.

Meu primo era um pouco mais velho que nós e frequentava uma pequena escola particular de educação infantil próxima à nossa residência, *Trenzinho Alegre*. Todos os dias, quando via meu primo indo para a escola ficava com vontade de ir também, pedia constantemente para minha mãe que me colocasse em uma escola, pois estava encantada com a ideia de aprender a ler e a escrever. Quando completei cinco anos de idade minha mãe atendeu aos meus incessantes pedidos e me matriculou nessa mesma escola.

O primeiro dia foi inesquecível: minha mãe, preocupada com a minha adaptação à escola, foi me buscar antes do horário regular de saída. Recordo que fiquei inconformada e não queria ir embora, argumentava com ela sobre o horário oficial e afirmava que estava me

divertindo, afinal, tinha feito amigos(as), cantado músicas e realizado diversas atividades novas e desafiadoras para mim.

No entanto, com o passar dos meses, percebi que a escola não era um local tão agradável como acreditava ser, porque diariamente fazíamos atividades para desenvolver a coordenação motora e a caligrafia. Não via sentido em fazer bolinhas com papel crepom ou cortar as linhas da folha de linguagem para fazer *cortininhas*. Não gostava dessas atividades e reclamava constantemente à minha mãe sobre a frequência dessas práticas na escola. Mas mesmo discordando destas atividades, vivi momentos mágicos nessa escola: de brincadeiras, de amizades, de rodas de cantigas, etc. Tenho ótimas recordações dessa fase escolar.

Meus pais conseguiram comprar a almejada casa própria e, quando tinha aproximadamente sete anos de idade, mudei-me com minha família para essa nova casa a duas quadras de distância da antiga. Nessa mesma época também havia ingressado na 1ª série da *Escola Estadual Walter Belian*, portanto, tudo novo: casa, escola, vizinhos(as).

Lembro que nessa época eu tinha uma rotina diária muito tranquila e feliz. Pela manhã, minha irmã e eu íamos à escola, eu na escola estadual e minha irmã em uma escola municipal, ambas próximas à nossa residência. Após a realização das atividades escolares e lições de casa, nossa mãe, que naquela época trabalhava em casa com nosso pai – eram autônomos e comandavam um micro negócio (tecelagem) nos fundos de casa –, sempre permitia que chamássemos as colegas para brincar em nossa casa. Ainda, quando podia, ficava observando nossas brincadeiras na rua, pois não consentia que brincássemos fora de casa sem a supervisão de um adulto.

Acredito que o meu gosto e desejo pelo magistério foram se constituindo ao longo da minha trajetória pessoal: nas brincadeiras era prática bastante comum brincar de *escolinha* com as crianças da vizinhança e eu geralmente exercia o papel de professora da turma. No convívio com meus familiares o estudo sempre foi muito valorizado. Ao longo de minha escolarização tinha grande admiração pela professora das séries iniciais (1ª a 3ª série) e, durante o Ensino Fundamental II, pelo trabalho realizado pelo professor responsável que ministrava a disciplina de Sociologia.

Não sou de uma família de leitores assíduos, meus pais cursaram até a 8ª série – antigo ginásio. Começaram a trabalhar ainda muito jovens, por volta dos 14 anos de idade, para colaborar com o orçamento de suas famílias. As poucas recordações que tenho dos momentos de leitura em casa são do meu pai lendo o jornal aos domingos e minha mãe acompanhando.

A escassez de leitura diária não significou a falta de estímulo à busca pelo conhecimento, pelo contrário, minha mãe e meu pai sempre nos incentivaram a ler e sempre reforçaram a importância dos estudos. Acreditavam que suas duas filhas poderiam realizar algo que eles não conseguiram: cursar o nível superior de ensino.

Minha mãe olhava diariamente os cadernos, acompanhava as lições de casa e ajudava na realização dos trabalhos escolares. As conversas e histórias também não faltavam, ouvia constantemente histórias dos meus avós maternos, do meu pai e da minha mãe. Tive uma infância cheia de brincadeiras e com convívio com os(as) filhos(as) dos vizinhos(as).

Quando completei quinze anos, meus pais, sempre preocupados com os meus estudos, me incentivaram a *prestar* o vestibulinho da *Etec* (Escola Técnica Estadual – Centro Paula Souza), para realizar algum curso técnico do meu interesse. Era bastante comum na minha família a retórica de que minha irmã e eu teríamos que fazer um curso técnico para garantirmos um bom emprego futuro.

Assim, na época do vestibulinho, dentre as opções disponíveis, escolhi Nutrição e Dietética, pois acreditava ser uma área profissional promissora. Durante o curso, um ano e meio, tive a oportunidade de conviver com diversas pessoas que me possibilitaram ricas trocas de experiências de vida e grandes momentos de aprendizagem. Nesse período a professora Roseli significou para mim um exemplo positivo de docente, sempre muito responsável e acessível, foi um modelo de profissional.

De maneira geral, o curso foi muito bom e contribuiu em muito para minha formação pessoal e profissional, mas queria mais, não estava satisfeita apenas com a possibilidade de ser técnica. Assim, no ano de 2003 resolvi matricular-me em um cursinho pré-vestibular e dedicar-me novamente aos estudos para ingressar em uma universidade pública.

Na hora de escolher a profissão, sabia o que não queria: Nutrição e, cursos nas áreas de exatas e biológicas. Mas, ainda não tinha certeza quanto ao curso de Pedagogia. Na época do vestibular, pensei em Psicologia, em Pedagogia e também em Jornalismo, li bastante a respeito das profissões e sobre as possibilidades de atuação no mercado de trabalho e decidi, conscientemente, que seria professora. No ano de 2004 ingressei na USP no curso almejado, Pedagogia.

O primeiro semestre na faculdade foi um período de enfrentamento e superação de dificuldades, assim como de ajustamento com os(as) novos(as) colegas de turma, com os(as) docentes, com o campus, enfim, com todas as novidades que o ingresso na universidade me

proporcionou. Não estava habituada a ler e produzir textos científicos/dissertativos, portanto, foi um período de adaptações também com relação à demanda de leituras e trabalhos e, também, com a distância entre a Cidade Universitária e a minha residência, ainda na zona leste da cidade. Apesar das dificuldades iniciais, estava muito feliz com essa nova conquista.

Despertei meu interesse por questões envolvendo gênero, sexualidade e educação ao cursar a disciplina optativa *Relações de Gênero e Escola*, ministrada pela Profa. Dra. Cláudia Vianna, durante a graduação de Pedagogia. Antes de cursar a disciplina, *intuitivamente* não concordava com muitos dizeres e práticas sociais relacionadas ao gênero e à sexualidade consideradas, muitas vezes no senso comum, como naturais ou “normais”. No entanto, essa discordância ainda não estava pautada por um debate cientificamente embasado e, ao participar dessa disciplina pude refletir criticamente sobre as naturalizações reiteradas em nossa sociedade, sobre as diferenças entre homens e mulheres, remetidas diretamente aos sexos e consideradas como imutáveis. Ao exercitar o olhar para as relações sociais de gênero na escola, questionando algumas práticas tão recorrentes no que diz respeito às distinções entre meninos e meninas – baseadas muitas vezes em discursos presentes na biologia e na psicologia –, pensei em aprofundar minhas reflexões sobre a temática apresentada na disciplina. Foi assim que decidi participar como bolsista do projeto de pesquisa de iniciação científica *O estado da arte das pesquisas sobre gênero, sexualidade e educação formal-pesquisa de dados nas bases CAPES e USP DEDALUS*, sob orientação da Profa. Dra. Cláudia Vianna de 01/11/2006 a 01/10/2007. Projeto esse, vinculado a outro mais amplo e financiado pelo CNPq, *Democratizando o conhecimento: o estado da arte sobre gênero e educação formal como subsídio para a formulação de agendas e ações de políticas governamentais e não governamentais – EAGEF*, sob coordenação de Flávia Schilling, Cláudia Vianna, Marília Carvalho e Fátima Salum Moreira e que tinha por objetivo central atualizar, sistematizar e difundir o conhecimento produzido no período de 1990 a 2006 sobre gênero e sexualidade na interface com a educação formal. Ao final da pesquisa, foram encontrados 1213 títulos que analisam a educação formal em seu cruzamento com as temáticas de gênero/mulheres/sexualidade entre 1990 e 2006 (VIANNA, CARVALHO, SCHILLING, MOREIRA, 2011). Os resultados obtidos permitiram refletir sobre o crescimento, ao longo dos anos, do número de produções acadêmicas que abordam, de alguma maneira, as temáticas de gênero e educação formal brasileira.

Entre julho de 2007 a agosto de 2008 integrei, também como bolsista de iniciação científica, a equipe de outro projeto: *Relações de gênero e sexualidades nas políticas públicas*

de educação: um exame da produção acadêmica no Brasil – 1995 a 2006, sob orientação da Profa. Dra. Cláudia Vianna. O objetivo era adensar os resultados obtidos na pesquisa anterior, agora focada no tema específico das políticas educativas.

A participação como bolsista em tais pesquisas proporcionou amplo contato com artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado brasileiras que tratavam de gênero, sexualidade, diversidade sexual, educação formal e políticas educativas.

Durante esse percurso de formação acadêmica e atuação como bolsista de iniciação científica passei a integrar o grupo *Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual* (EdGES), realizadas mensalmente na FEUSP. Nesses encontros tive (e tenho) a oportunidade de participar de ricas discussões e realizar reflexões sobre questões envolvendo as relações sociais de gênero e sobre sexualidade.

No penúltimo ano da graduação, realizei estágio remunerado na Fundação Bradesco, no setor de Formação Profissional. O trabalho realizado na instituição era de cunho administrativo, portanto, não mantinha relação direta com a graduação que cursava. Realizava atividades na secretaria da escola, tais como: matrículas, tabulações de avaliações, planejamentos de calendários/aulas, contratações de palestrantes, etc. Após um ano de estágio na instituição fui efetivada no departamento de EJA (Educação de Jovens e Adultos), mas o trabalho ainda era administrativo e eu almejava estar em sala de aula, com os(as) alunos(as), exercendo a docência. Assim, após concluir a graduação de Pedagogia, ingressei como professora concursada de educação infantil e ensino fundamental I na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, onde atuo no magistério até o presente momento.

Esse breve percurso evidencia como minha identidade foi sendo (re)construída ao longo de minha trajetória de vida e, portanto, resultante dos *encontros sociais*, dos diversos contatos que estabeleci durante minha existência, das diferentes experiências que pude vivenciar, afinal, conforme defendido por Alberto Melucci (2004), “[...] a construção da identidade depende do retorno de informações vindas dos outros [...]” (p. 45). A partir da pluralidade de vivências e relações estabelecidas com *os(as) outros(as)* nos estruturamos enquanto sujeitos com certa “[...] capacidade autônoma de produção e de reconhecimento do nosso eu [...]” (p.46), e comigo não foi diferente. Foi assim que, logo nos primeiros anos de magistério, pude constatar, na escola na qual atuei, a ausência de discussões sistematizadas entre os(as) professores(as) sobre gênero e sexualidade.

Nesse sentido, Melucci (2004) aponta que a identidade “[...] é sistema e processo, porque o campo é definido por um conjunto de relações e ao mesmo tempo possui a capacidade de intervir sobre si mesmo e reestruturar-se [...]” (p. 64). O autor fala de um *eu* em contínua mudança/transformação e, a identidade como um campo de possibilidades e limites, “[...] um processo de constante negociação entre as diversas partes do eu, tempos diversos do eu e ambientes diversos de relações, nos quais cada um está inserido [...]” (MELUCCI, 2004, p.67).

Posso também dizer que os diversos ambientes pelos quais pude construir minha identidade docente, ainda em processo, possibilitaram essa constante negociação, assim como a busca por temas e perspectivas que me instigavam.

Após o ingresso, em agosto de 2009, como professora na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o dia a dia no trabalho instigou ainda mais meu olhar para as questões de gênero, tão presentes durante minha formação profissional/acadêmica.

Com a possibilidade, no final do ano de 2009, de remoção de unidade escolar, indiquei escolas mais próximas à minha residência e, no ano de 2010 ingressei em outra EMEF da RMESP, na qual também, pude constatar a ausência de discussões sistematizadas entre os(as) professores(as) sobre relações sociais de gênero e sobre sexualidade. Ainda, notava certa diferença de tratamento entre as professoras do ensino fundamental I dos(as) demais docentes da escola. Percebia uma tendência em rotular as professoras dos anos iniciais como segundas mães, como mulheres afetuosas, dedicadas aos cuidados de seus(suas) alunos(as) e, consequentemente, como profissionais pouco envolvidas nas discussões sobre problemas e questões trabalhistas da classe.

Tais discursos, tão recorrentes entre os(as) colegas de profissão, a falta de um espaço para dividir situações escolares que envolvem as relações sociais de gênero e sexualidade e, a impossibilidade de realizar discussões e reflexões sobre o tema com o grupo docente, durante os horários de formação (JEIF) ou horários coletivos, foram me inquietando.

Nesse segundo ano como docente na RMESP tentei, em alguns momentos, estabelecer conversas com pares sobre gênero e sexualidade e notei que havia poucas pessoas com conhecimento (sociológico) sobre o assunto. Comumente associavam a ideia de gênero ao masculino/feminino presente na Língua Portuguesa e às diferenças biológicas/físicas entre mulheres e homens. Ainda, ao longo do ano de 2010, durante alguns encontros em JEIF e em Reuniões Pedagógicas, propus discussões em torno das relações sociais de gênero e da

sexualidade, que por vezes, foram impedidas devido à religiosidade de alguns(algumas) profissionais ou a intervenções pautadas no senso comum.

No ano de 2011 fui eleita pelo Conselho da Escola ao cargo de Professor Orientador de Sala de Leitura (POSL) e vislumbrei a possibilidade de discutir questões de gênero e sexualidade com as crianças da escola por meio da literatura infantil. No entanto, pelo fato da EMEF ter sido inaugurada a pouco mais de dois anos não existia um grande acervo literário na Sala de Leitura e o trabalho como POSL ficou limitado aos poucos títulos existentes na escola.

INTRODUÇÃO

A dissertação que ora apresento é fruto do já longo percurso intelectual, profissional e pessoal descrito brevemente acima. Afinal, não acredito ser possível a dissociação da produção intelectual que ofereço nesta dissertação de mestrado da minha vida docente e pessoal. Esta pesquisa, portanto, está intimamente relacionada com a minha profissão e com a pessoa *Karina*.

Minha ânsia pela possibilidade de trabalhar gênero e sexualidade por meio da literatura infantil continuou latente e pode ser melhor vivenciada na produção desta dissertação. Dei início a uma busca de trabalhos acadêmicos (artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado) que cruzavam as temáticas de gênero e sexualidade com literatura infantil e descobri uma grande lacuna no que diz respeito à prática docente em salas de leitura, atividade refletida e planejada de seleção do livro.

Em consultas realizadas junto ao banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), localizei 572 produções (teses e dissertações) com a expressão exata “literatura infantil”, 242 com as palavras “gênero e sexualidade” e 48 com o tema “Sala de Leitura”. Ainda, encontrei 79 obras – após busca por assunto – com as expressões “literatura infantil” e/ou “Sala de Leitura” e, 15 pesquisas com os termos “literatura infantil” e/ou “gênero e sexualidade”. Dessas pesquisas, apenas 8 dissertações de mestrado apresentam em suas palavras chaves gênero, sexualidade e literatura infantil, conforme relacionadas abaixo:

- APPELT, Jussara Pietczak. *O cravo e a rosa: identidades generificadas na educação infantil*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2007.
- ARGUELLO, Zandra Elisa A.. *Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- BOTTON, Andressa. *“E o prêmio vai para...”*: Os estereótipos de gênero nos livros infantis premiados na última década. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

- FERREIRA, Leda Claudia da Silva. *A personagem do conto infanto-juvenil brasileiro contemporâneo: uma análise a partir das obras do PNBE/2005*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- HORTA, Luciana Santos. *De Perrault aos novos contos de fada: reflexões sobre as relações de gênero e sexualidade*. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.
- RAMOS, Josiane Becker de Oliveira. *A construção do gênero e da sexualidade na literatura infantil*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- TAVARES, Evelize Cristina. *Gênero e sexualidade na literatura infantil: mapeando resistências*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- VIDAL, Fernanda Fornari. *Príncipes, princesas, sapos, bruxas e fadas: os “novos contos de fadas” ensinando sobre infâncias e relações de gênero e sexualidade na contemporaneidade*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

Na busca pelo assunto “literatura infantil” e/ou “Sala de Leitura” e/ou “gênero e sexualidade” localizei apenas a dissertação de mestrado de Maria Dolores de Figueiredo Nunes intitulada *Relações de gênero e sexualidade no cotidiano escolar: concepções de duas professoras do ensino fundamental* (2002). No entanto, após a leitura do resumo do trabalho presente no Portal de Teses da Capes, conclui que a autora se compromete a tratar de gênero, sexualidade e formação docente, não contemplando discussões sobre literatura infantil e Sala(s) de Leitura.

Estudos relacionados à literatura infantil, gênero e sexualidade são recentes e escassos e em sua maioria dedicam-se a análise de alguns títulos, suas representações e ilustrações, centrando-se, por exemplo, nas ideias, nos padrões de comportamento e nos valores por elas veiculados.

Apesar da grande importância da literatura infantil na sociedade moderna, ela ainda é pouco percebida, analisada e questionada, especialmente em se tratando das relações sociais de gênero e sexualidade. Fúlvia Rosemberg foi uma das primeiras estudiosas a dedicar-se à análise de livros de literatura infantil com olhar crítico e questioná-los sob a ótica de relações

sociais de gênero e sexualidade. Mesmo porque, gênero e sexualidade são assuntos recentes nas pautas da educação brasileira – ganharam maior visibilidade a partir da década de 1990.

Deste modo, as reflexões advindas da universidade – ao longo da graduação, iniciação científica e discussões estabelecidas no grupo EdGES – somadas à minha experiência profissional e à minha trajetória pessoal como aluna, trouxeram-me algumas indagações: 1) que tipo de representações de gênero e sexualidade estão sendo apresentadas nos livros de literatura infantil escolhidos para a prática da leitura diária nos anos iniciais (1º a 4º anos) e na Sala de Leitura das EMEF? 2) como o(a) docente lida com tais representações?

Assim surgiu esta pesquisa de mestrado, com o objetivo de averiguar – sob a ótica das relações sociais de gênero e da sexualidade – se existem obras que tratem de gênero e sexualidade no acervo da Sala de Leitura, se são utilizadas ou não pelos(as) professores(as) da EMEF, se estão disponíveis aos alunos e alunas dos anos iniciais da escola investigada, se a prática da leitura, em sala de aula e na Sala de Leitura, é momento propício para discussões e reflexões sobre as relações sociais de gênero e sobre sexualidade e, também, de quais maneiras questões desse tipo são abordadas pelo(a) professor(a). Esses aspectos foram examinados a partir de observações, questionários e entrevistas.

A pesquisa que ora apresento examinou as práticas docentes de leitura de livros de literatura infantil buscando responder às indagações acima sintetizadas.

Desse modo, procurei identificar, no acervo da escola (Sala de Leitura), a presença de livros infantis que possam ser reconhecidos como não sexistas ou que explorem, de algum modo, as temáticas de gênero e sexualidade com a finalidade de investigar, sob essa ótica, se esses livros são trabalhados e como são discutidos na prática diária de leitura realizada pelo(a) professor(a). De maneira específica, a pesquisa de mestrado que deu origem a esse texto teve o intento de detectar a presença de discussões de gênero e sexualidade entre alunos(as) e professores(as), bem como as concepções que orientaram tais discussões.

A dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro, apresento breve histórico da constituição da literatura infantil no mundo e no Brasil. Ainda, no subitem 1.2, exploro o histórico de criação da Sala e Espaço de Leitura nas escolas municipais de São Paulo e as legislações norteadoras instituídas ao longo desse processo de consolidação do espaço nas CEI, CIEJA, EMEE, EMEI, EMEF, EMEFM.

No capítulo 2, discorro sobre conceitos de gênero e sexualidade sob um olhar sociológico, ou seja, a partir de seu caráter relacional, social e histórico, distanciando-me de

conceitos binários e biologizantes de sexo e gênero. Também nesse capítulo, estabeleço relação entre os conceitos de gênero e sexualidade e as práticas escolares, tecendo algumas considerações sobre o papel da escola no tratamento destas temáticas junto às crianças, problematizando a possibilidade de inserção de tais discussões por meio da literatura infantil.

O terceiro capítulo dedica-se à exposição da pesquisa empírica: no subitem 3.1 apresento os critérios de seleção da escola e a caracterização física do espaço; no subitem 3.2 discorro sobre o contato inicial com os(as) profissionais da escola, a *entrada no campo* e o início das *observações* nas salas de aula e na Sala de Leitura; esclareço, no subitem 3.3, sobre a construção do roteiro para as *entrevistas* e discorro sobre sua realização junto as docentes. Pautando-me nas entrevistas e/ou questionários, no subitem 3.4, traço o *perfil das professoras* pesquisadas, ainda, apresento alguns dados em tabelas e gráficos com o intuito de facilitar a leitura das informações pertinentes às professoras que considere de maior relevância para a pesquisa.

A partir do embasamento teórico, construído nos capítulos um e dois, do perfil das docentes (apresentado no capítulo três) e dos seus relatos (obtidos durante as observações, entrevistas e questionários), nasce o quarto capítulo, com a intenção de discutir os questionamentos iniciais da pesquisa: a prática da leitura de livros de literatura infantil é um meio pelo qual as docentes discutem as relações sociais de gênero e sexualidade junto as crianças? De que maneira o fazem? O subcapítulo 4.1 traz informações pertinentes ao acervo da Sala de Leitura da escola: quantidade aproximada de títulos catalogados e de livros de literatura infantil e, títulos que abordam, de alguma maneira, gênero e sexualidade. Ainda, trata sobre a organização do espaço e rotina de empréstimos de livros do acervo. Nos subitens 4.2, 4.3 e 4.4 discuto as práticas das docentes com relação a leitura de obras literárias às crianças; procuro evidenciar as principais concepções sobre gênero e sexualidade apresentadas pelas professoras do ciclo I durante as entrevistas, conversas informais e em questionário e, por fim, discorro sobre o trabalho com tais temáticas em sala de aula. Nos subcapítulos 4.5 e 4.6 articulo sobre as vivências e concepções da Professora Orientadora da Sala de Leitura da EMEF em torno da prática da leitura de livros literários às crianças e a utilização dessas obras como instrumento na fomentação de discussões sobre relações sociais de gênero e sexualidade.

No último capítulo (quinto) busco fazer uma síntese das informações apresentadas nos capítulos anteriores, estabelecendo breve contraposição entre as falas e práticas das docentes do ciclo I com os discursos e ações da Professora Orientadora da Sala de Leitura e, a partir

disso, realizo concisa reflexão sobre os dados obtidos na pesquisa. A intenção neste capítulo não é estabelecer conclusões definitivas a partir das análises do material empírico, mas refletir sobre as possibilidades de inserção de discussões e reflexões de questões pertinentes às relações sociais de gênero e à sexualidade na escola, nos anos iniciais de escolarização – salas de aula e Sala de Leitura –, e do uso da literatura infantil como instrumento para tais discussões. Busco refletir sobre os complexos caminhos a serem percorridos para a efetivação do uso de livros de literatura infantil nas práticas de leitura em sala de aula e na própria Sala de Leitura que envolvam as relações sociais de gênero e a sexualidade, levando em consideração a necessidade de formação inicial e continuada, às(aos) docentes, que abarquem e discutam, sob um olhar sociológico, as diversas maneiras pelas quais as identidades de gênero e sexo são (re)construídas.

CAPÍTULO 1 – DA LITERATURA INFANTIL À PRÁTICA DA LEITURA NA ESCOLA

Um livro não é apenas aquilo que está escrito nele, mas também a leitura que o leitor faz desse texto. Os dois processos são ideológicos. Os dois pressupõem uma determinada visão do mundo. (MACHADO, 1999, p. 67).

1.1. Sobre a literatura infantil e seu uso na prática de leitura

A literatura em toda sua abrangência não se constitui em objeto desta pesquisa. Todavia, cabe aqui um esforço de síntese sobre o ponto de partida com o qual a prática de leitura nas escolas mantém um necessário diálogo.

Antes de mais nada, vale indagar: mas afinal, o que é literatura?

Segundo Antônio Candido (2004) literatura, de maneira ampla, diz respeito a “[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura [...]” (p.174). Ainda, a literatura é posta pelo autor como imprescindível ao ser humano, como “[...] o sonho acordado das civilizações [...]” (CANDIDO, 2004, p. 175).

Assim, podemos pensar a literatura como uma linguagem com propriedades e traços específicos, como “[...] um objeto estético [...]” (CULLER, 1999, p. 40) que não apresenta obrigatoriedade imediata quanto ao seu fim, diferente, por exemplo, da bula de remédio cuja a intenção é informar ou da receita culinária que assume a característica instrucional. Também podemos pensar a literatura como um produto no qual o(a) leitor(a) tem o papel ativo de inferir sentido ao que lê:

O sentido de uma obra não é [apenas] o que o autor tinha em mente em algum momento, tampouco é simplesmente uma propriedade do texto ou a experiência de um leitor. O sentido é uma noção inescapável porque não é algo simples ou simplesmente determinado. É simultaneamente uma experiência de um sujeito e uma propriedade de um texto. É tanto aquilo que compreendemos como o que, no texto, tentamos compreender. (CULLER, 1999, p. 69).

Todavia, a literatura não é uma declaração vazia, mas um conjunto de intenções, autor(a), texto, leitor(a) e contexto social tem seu lugar entre os atos de linguagem que

(re)significam o mundo, criando e reproduzindo as coisas que nomeia. Candido reforça que a obra literária é um objeto construído e, por isso, “[...] é grande o poder humanizador desta construção, *enquanto construção* [...]” (2004, p. 177). Ademais, aponta que o texto literário, por si só, não é neutro, mas dotado de intentos: “[...] cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles.” (2004, p. 175).

Esse conjunto de intenções presentes, de maneira explícita ou velada, nas obras literárias, que “[...] confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate [...]” (CANDIDO, 2004, p. 175), possibilita, segundo Candido, “[...] vivermos dialeticamente os problemas [...]” (2004, p. 175) sociais. Mas, essa literatura, com escopos, por vezes contraditórios, entre texto e contexto social, nem sempre teve a criança como possível leitora, ou seja, não podemos falar da existência de uma literatura propriamente direcionada ao público infantil até o final do século XVII.

Durante o início do século XVIII, na Europa Ocidental, as crianças pertencentes às altas classes liam os grandes clássicos da literatura, já as crianças das classes mais populares não tinham acesso à escrita e à leitura e, portanto, o contato com a literatura era por meio da oralidade.

As primeiras obras voltadas ao público infantil apareceram no mercado livreiro francês em meados da segunda metade do século XVIII e eram destinadas à educação moral. Perrault é considerado o responsável pelo primeiro surto de literatura infantil, escrevendo obras, até aquele momento, de natureza popular e circulação oral. Segundo Nelly Novaes Coelho (1991, p.75) “*As Fábulas* (1668) de La Fontaine; os *Contos da Mãe Gansa* (1691/1697) de Charles Perrault; os *Contos de Fadas* (8 vols. – 1696/1699) de Mme. D’Aulnoy e *Telêmaco* (1699) de Fénelon [...]” foram os livros pioneiros da literatura infantil.

Vale reforçar que a História não se divide de maneira estanque e o período citado é o momento no qual as produções literárias, dedicadas às crianças, foram mais evidenciadas. É, também, no século XVIII, que a criança passa a ser vista como um indivíduo inocente e frágil que precisa de atenção especial devido à sua idade. Segundo o historiador Philippe Ariès (2006), a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica deu-se devido ao surgimento de uma nova noção de família,

centrada em um núcleo unicelular e preocupada em manter a sua privacidade. O recolhimento da família (heteroparental¹), em um ambiente que melhor a defendia contra intrusos e mais preparada para a intimidade, sua retração dentro de uma casa e fora da vida coletiva, teve início entre o fim do século XVII e início da XVIII, principalmente entre os franceses. É nesse período que a ideia de infância vai aos poucos se consolidando. De acordo com Manuel Sarmiento (2007):

Mais do que ausência da consciência da infância na Idade Média e na pré-modernidade, existiam concepções que foram profundamente alteradas pela emergência do capitalismo, pela criação da escola pública e pela vasta renovação das ideias com a crise do pensamento teocêntrico e o advento do racionalismo. Os séculos XVII e XVIII, que assistem a essas mudanças profundas na sociedade, constituem o período histórico em que a moderna ideia da infância se cristaliza definitivamente, assumindo um caráter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano. (p.28).

Antes disso, a sociedade medieval tinha a concepção de que a criança era um adulto em miniatura, sem especificidades próprias à fase. O sentimento de infância que temos disseminado atualmente não existia naquele período: “A duração da infância era reduzida ao seu período mais frágil, [...]; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos.” (ARIÈS, 2006, p. 158). Vale ressaltar que não havia uma única ideia de infância após a Idade Média, porque sendo a infância uma construção social, a “[...] cultura molda a infância, por contraponto a ideia de uma natureza universal da infância [...]” (SARMENTO, 2007, p.28).

Jens Qvortrup (2011), como Sarmiento, defende a existência de várias concepções, de diferentes “verdades” sobre a infância – que não são perenes, estáveis ou únicas –, construídas ao longo dos séculos e organizadas socialmente e, exemplifica, argumentando que quando imaginamos uma infância, no caso a francesa de cem anos atrás,

[...] iremos provavelmente visualizar aquilo que representa a característica central da infância utilizando o nosso conhecimento histórico acerca dos valores e das interações entre os parâmetros mais comuns que levaram à criação do modelo estrutural da infância francesa no início do século XX. (QVORTRUP, 2010, p. 637).

¹ Heteroparental diz respeito a famílias constituídas por pai e mãe auto declarados como heterossexuais.

É durante o Renascimento, com o desenvolvimento científico e artístico e com a expansão comercial, que surgem novas visões – principalmente na Europa ocidental – sobre a criança e sobre como ela deveria ser educada (OLIVEIRA, 2007).

Há concepções de infância geradas nesse período que ainda hoje dão origem a imagens recorrentes sobre as crianças, como por exemplo, o conceito de criança inocente, inspirada nas ideias de Jean Jacques Rousseau ou a concepção da criança como tabula rasa (imane), com base nas propostas de John Locke. Tais ideias propagadas socialmente constroem uma imagem das crianças com características que acabam sendo consideradas naturais e universais à infância e à todas as crianças, assim, tornam as crianças reais (concretas) invisíveis, adotando uma imagem ideal e romântica.

Nessa direção, Cléopâtre Montandon defende que “[...] tais saberes conduziram a uma ‘imposição crescente de uma concepção muito ocidental da infância para todas as crianças, cujo efeito foi mascarar o fato de que a infância, como tal, nada mais é, na realidade, que uma construção social’”. (JAMES, PROUT, 1990, p.8-9 apud MONTANDON, 2001, p.51).

Ainda, uma das características mais difundidas sobre a infância é sua transitoriedade. Segundo Régine Sirota (2001, p. 9), a infância é comumente definida como um período de crescimento, tanto do ponto de vista físico como moral, sendo considerada “[...] suficientemente frágil para que deva ser educada e suficientemente móvel para poder sê-lo. A criança é, pois, aqui considerada antes de tudo como [...] um ser futuro”.

Nesse sentido, a criança é tratada como um ser *a devir*, a infância passa a ser considerada como uma fase transitória, de preparação à vida adulta, de dependência do(a) adulto(a) para a completude segura e adequada do período. Qvortrup (2010) aponta que tais ideias são recorrentes tanto no senso comum como, também, no meio científico/acadêmico: “[...] em linguagem coloquial e no discurso científico, a infância é comumente caracterizada como um período” (p.634).

Entendendo a infância como uma construção social, como uma categoria geracional e as crianças como atores sociais, também se evidencia a infância como uma categoria minoritária se comparada à categoria adulta, pois as crianças são consideradas o oposto dos adultos (raciocínio binário). Assim, ao encontro do que afirma Chris Jenks “[...] a criança não é imaginada senão em relação a uma concepção do adulto” (JENKS, 1994, p.187), são, portanto, regidas pelos adultos e, inúmeras vezes, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras (QVORTRUP, 2011). O paternalismo opera de maneira ambígua, em

uma estranha mistura entre amor, sentimentalismo e senso de superioridade “[...] em relação à compreensão equivocada das capacidades infantis e a marginalização.” (QVORTRUP, 2011, p.210).

A ideia de proteção amplamente disseminada no meio adulto muitas vezes mascara a dominação, a relação de poder adulto-criança. Assim, a privatização da infância – confinamento ao espaço privado, ao cuidado da família e às instituições sociais, como creches e escolas –, muitas vezes, opera um efeito de ocultamento e invisibilidade da condição social da infância:

O poder de controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância – independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica – numa posição subalterna face à geração adulta. (SARMENTO, 2008, p. 22).

Nesse longo processo de construção da noção de infância dá-se também uma separação cada vez mais marcada entre o mundo dos adultos e o das crianças, surge a necessidade de novas formas específicas de educação, logo, com a *invenção* da infância, a literatura infantil passa a ser uma adaptação da literatura adulta para atender à educação das crianças. Nesse sentido, Fúlvia Rosemberg e Edith Piza (1995) afirmam que

Até o final do século XVI, era muito difícil diferenciar os livros pedagógicos, de civilidades, destinados a adultos e crianças. Esta ambiguidade vai desaparecendo, porém, no transcorrer do século XVII, para ser definitivamente eliminada na segunda metade do século XVIII, com o surgimento de livros de civilidade “*pueris e honestos*”. (p. 214).

Durante o Renascimento, a literatura infantil teve como origem, sobretudo, os contos de fadas e, procurava transmitir valores morais e incutir normas, sem preocupações com o prazer do ato de ler/ouvir histórias:

O que se vê, praticamente como regra geral, é que todas as manifestações literárias desses séculos formadoras da literatura ocidental surgem impulsionadas por uma intenção didática, moralizante ou educadora. (COELHO, 1991, p. 104).

A partir das intensas mudanças na organização familiar europeia e, em consequência, no tratamento dado à infância, a literatura infantil passa também por grandes modificações. É na segunda metade do século XIX que a literatura para crianças e jovens ganha um olhar mais específico, não só no aspecto educativo como também na preocupação com a qualidade e com a adequação dos livros para os mais novos.

A literatura infantil brasileira surgiu muito tempo depois da europeia, quase no século XX. Do século XVI ao XVIII a educação brasileira foi comandada essencialmente pelos jesuítas, seguindo os modelos propostos desde o início da colonização: ensino direcionado a catequese dos índios e recrutamento de novos fieis para a igreja católica. Segundo Coelho (1991), durante o século XVIII, a literatura acessível ao povo em geral, inclusive as crianças,

seria, sem dúvida, de natureza popular e transmissão oral, ou melhor, seria ainda a produção medieval e renascentista, já incorporada na tradição oral portuguesa, que continuava sendo trazida para o nosso país, pelas novas levadas de colonos que continuavam chegando. (p. 134).

Há registros históricos que apontam a existência de uma literatura circulante nas principais capitais durante o século XIX, basicamente traduções de obras utilizadas na Europa, adaptações que chegavam ao Brasil Colônia por meio de Portugal. A eclosão de uma literatura dedicada ao público infantil no Brasil deu-se no período da Era da República, período de transformações sociais, políticas e econômicas, com foco na expansão urbana e nos mercados consumidores.

A educação e a literatura no Brasil do final do século XIX viviam alicerçadas no nacionalismo, no intelectualismo, no tradicionalismo cultural, com base nos preceitos cristãos de moralismo religioso. No início do século XX, Tales de Andrade lançou o livro *Saudade* (1919), publicado pela Secretaria de Agricultura do Estado de São Paulo. Esta obra inaugurou uma tendência geral de valorização nostálgica e idealizadora dos costumes do campo. Nesse período, o didatismo moralizante era recorrente nas obras destinadas às crianças.

Viriato Correa deu continuidade a essa tendência nacional de literatura moralizante e publicou uma série de obras destinadas ao público infantil, como o livro de contos *Era uma vez* (1908) e *Cazuza* (1938), que dentre suas obras seguia um estilo mais didático moralista (GREGORIN FILHO, 2011). Também, segundo Gregorin Filho, Olavo Bilac, Manuel Bonfim, Júlia Lopes de Almeida, dentre outros, exerceram papel marcante na vida escolar brasileira no início do século XX com a publicação de obras que validavam o pensamento da classe dominante no que se refere à organização social e à forma de governo/política vigente no país.

Ainda, foi na transição do século XIX para o século XX que o sistema nacional escolar brasileiro passou por reformas consistentes, consideradas de real alcance e incorporou em suas práticas obras literárias direcionadas ao público infantil. Nesse período, a experiência literária infantil se deu principalmente em âmbito educacional, isto é, pedagogia e literatura

desenvolveram-se atreladas (COELHO, 1991). Ainda segundo essa autora, o primeiro contato com literatura na escola ocorreu por meio dos *livros de leitura*, “[...] primeira manifestação consciente da produção de leitura específica para crianças [...]” (COELHO, 1991, p.206).

Marisa Lajolo e Regina Zilberman apontam três segmentos iniciais da literatura infantil brasileira: adaptação dos clássicos, preferencialmente europeus – fossem eles na origem destinados ou não ao público infantil –; apropriação do folclore/contos da tradição oral, não necessariamente relacionados com o Brasil e, por fim, a retomada das “[...] raízes locais por intermédio do aproveitamento da história brasileira, apresentando seus principais feitos e figuras [...]” (LAJOLO, ZILBERMAN, 1987, p. 82). Durante o final do século XIX até início do XX, a educação, assim como a leitura no Brasil, viviam alicerçadas nos paradigmas vigentes:

[...] o nacionalismo, o intelectualismo, o tradicionalismo cultural com seus modelos de cultura a serem imitados e o moralismo religioso, com as exigências de retidão de caráter, de honestidade, de solidariedade e de pureza de corpo de alma em conformidade com os preceitos cristãos. (GREGORIN FILHO, 2011, p.16).

No início do século XX houve um forte movimento nacionalista entre artistas, escritores e escritoras brasileiros(as) que culminou na Semana de Arte Moderna, em São Paulo. Estes(as) discutiam a possibilidade de produzir obras que dialogavam com seu público, obras contextualizadas com a realidade sociocultural brasileira, assim, os(as) escritores(as) passaram a questionar as traduções e adaptações europeias tão recorrentes no país. É, também, nesse período que autores(as), como Monteiro Lobato, questionam a “[...] necessidade de escreverem histórias para crianças numa linguagem que as interessasse [...]” (LAJOLO, ZILBERMAN, 1987, p.45).

Monteiro Lobato, conforme defendido por José Nicolau Gregorin Filho (2011), inaugurou uma nova era na literatura infantil brasileira, apresentou em suas obras uma criança que não era mais completamente passiva à educação e aos desejos dos adultos, mas cheia de vontades e com uma voz que se fazia ouvir: “[...] a contestação e a irreverência infantis sem barreiras começam a ser lidas e vistas por meio dos textos e ilustrações das personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo [...]” (p.16).

Lobato foi o precursor de uma nova literatura destinada às crianças no Brasil, conforme aponta Ana Maria Machado (1999), um espírito rebelde em seu tempo, teve algumas de suas obras proibidas nas escolas e muitos de seus livros “[...] longamente

encarcerados pela ditadura de Vargas [...]” (p. 14), no entanto, não deixemos de entender essas produções atreladas a um momento histórico, permeadas por valores culturais e sociais daquele contexto social, político e econômico.

O período de 1930 a 1940 foi marcado por grandes tensões econômicas e políticas no mundo, tais como o *crack* da Bolsa de Nova York (1929), a Segunda Guerra mundial (1939-1945) e, entre nós brasileiros(as), o Estado Novo (ditadura implantada por Getúlio Vargas). Simultaneamente a esses acontecimentos, estudiosos da educação, influenciados por tendências educacionais discutidas na Europa e Estados Unidos (Escola Nova), propunham novos métodos e práticas pedagógicas. Também nesse período foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (18/11/1930). É nesse contexto de tensões e conflitos que a literatura infantil vai ganhando seu espaço.

A partir de 1940, após a fase de estruturação do gênero literatura infantil no Brasil, os livros destinados às crianças e jovens começaram a ser produzidos em série para atender à crescente demanda do mercado consumidor. Vale evidenciar que nesse período Lobato “[...] fundou a primeira editora brasileira e inaugurou um sistema de distribuição do livro que atingia todo o país” (MACHADO, 1999, p. 14). É também nessa década que a literatura em quadrinhos ganha evidência em nosso país.

Apesar do reconhecimento conquistado pela literatura infantil, foi também nos anos de 1940 que surgiu uma forte tendência que procurava “[...] eliminar, de sua gramática narrativa, as ‘irrealidades’, o extraordinário e o maravilhoso” (COELHO, 1991, p.247). Os defensores de tais tendências, apoiando-se em ideias construtivistas do momento, apontavam que o princípio dos contos de fada ou maravilhosos distorciam, falsificavam a realidade e, portanto, seriam perigosos para o desenvolvimento cognitivo das crianças e jovens.

Nesse momento houve uma proliferação de livros que tratavam da *realidade* tais como: documentários, enciclopédias, livros de orientação profissional, novelas de caráter histórico e livros que tratavam do cotidiano de crianças e jovens com temáticas como, por exemplo, a criança e a escola ou, a criança em férias. No entanto, Coelho (1991) aponta que, apesar dessa prevalência do Realismo, o fantástico, em maior ou menor grau, fez-se presente.

Vale citar que nos anos de 1950, na cidade de São Paulo, surgiram fortes críticas a prática da leitura de histórias em quadrinhos e, em 1956, foi instaurada uma Comissão, pela Secretaria da Educação e Cultura do Município de São Paulo, que determinou a proibição do uso de HQs nos Parques e Bibliotecas Infantis da cidade, pois se acreditava que tinham

caráter marcadamente antipedagógico e, por sua vez, que a displicência com a prática da leitura era fato decorrente da expansão de publicações de revistas desse gênero literário (COELHO, 1991).

O processo de modernização da sociedade brasileira, por meio do estímulo à urbanização e crescimento industrial, beneficiou a cultura nacional na medida em que proporcionou condições de produção, circulação e consumo de bens relacionados, como livros destinados às faixas etárias específicas (adulto/infantil). Além disso, a literatura infantil também foi um instrumento para as propostas de modernização brasileira, pois foi condicionada a transmitir normas e valores e, aliada à escola, instrumento na condução e controle dos(as) pequenos(as).

Nesse período inicial da literatura infantil brasileira até os anos de 1950, o passado histórico do país, em especial o período colonial, foi um assunto bastante recorrente nas obras dedicadas às crianças e jovens. Segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman, apesar da diversidade de publicações, a finalidade de boa parte das obras desse período parece uma só: “[...] organizar um elenco de nomes ilustres que reforce o sentimento patriótico e sirva de exemplo aos leitores.” (1987, p.117).

Assim, a experiência literária inicial brasileira se concretizou por meio da escola. Dessa maneira, literatura infantil e ensino escolar desenvolvem-se fortemente unidos nas primeiras décadas do século XX.

É como fruto e motor da ideologia desse período que os textos destinados à infância e juventude podem ser encarados. Por isso, não denunciam uma realidade, mas a encobrem, sem deixar de transmitir ao leitor os valores que endossam. A postura, por escapista, mostra-se reveladora; contudo, é dela que proveio a eficiência do gênero. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987, p.122).

É a partir dos anos de 1960 e 1970 que se encontra no Brasil registros de uma produção literária direcionada para as crianças que não estava necessariamente vinculada à educação, utilizada meramente como um recurso pedagógico, mas cuja principal função era o lúdico, para além do cognitivo, a literatura infantil utilizada como arte. Vale citar que autores(as) como:

Pedro Bandeira, Carlos Queiroz Telles, Roseana Murray e Regina Chamlian, entre outros, trazem as vozes das crianças e o universo cotidiano com seus conflitos para serem lidos/vistos/sentidos numa literatura para as crianças de hoje, conflitos esses levados às crianças com uma proposta de diálogo, não somente de imposição de valores, por meio de uma literatura que busca a arte, sua característica primeira (GREGORIN FILHO, 2011, p. 17).

Ainda, Machado (1999) pontua que em 1969 – época de grandes tensões políticas devido ao endurecimento, com o Ato Institucional nº5, do regime militar brasileiro – houve o lançamento da revista *Recreio* e a estreia na literatura infantil de nomes como Ziraldo, Lygia Bojunga Nunes, Edy Lima e João Carlos Marinho. Vale mencionar que em suas primeiras publicações a revista *Recreio* contou com a participação de autoras(es) como Ruth Rocha, Joel Rufino e Ana Maria Machado e, cerca de dez anos mais tarde, com a atuação de nomes como Sylvia Orthof e Marina Colassanti.

Segundo Coelho (1991), é na década de 1970 que se dá uma explosão de criatividade na literatura infantil. Nesse momento, a preocupação, de maneira geral, dos(as) escritores(as) estava na construção de um texto que tinha como destinatário a criança e que procurava se firmar como arte, sem descartar a sua presença no processo educativo (GREGORIN FILHO, 2011). A criança ganhava voz nos textos e assuntos pertinentes à sua realidade passaram a ser colocados em discussão na literatura:

A par de inúmeros “continuadores” que seguem nas trilhas batidas, surgiram dezenas de escritores e escritoras, obedecendo a uma nova palavra de ordem: experimentalismo com a linguagem, com a estruturação narrativa e com o visualismo do texto; substituição da literatura confiante/segura por uma literatura inquieta/questionadora, que põe em causa as relações convencionais existentes entre a criança e o mundo em que ela vive, questionando também os valores sobre os quais nossa Sociedade está assentada (COELHO, 1991, p.259).

Nas décadas de 1960, 1970 e 1980 surgiram importantes instituições vinculadas à literatura infantil no país, como: Fundação do Livro Escolar (1966), Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (1973), Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil (1973), Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil – criada em São Paulo (1979). Ainda, é nessa época que o baixo índice de leitura entre as crianças e jovens escolares começa a preocupar autoridades educacionais, professores(as) e editores(as) (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987). A literatura infantil passa a ser um mercado rentável, atraindo escritores até então consagrados na literatura adulta.

É também nesse momento que ilustradores(as) ganham maior visibilidade e passam a buscar, por meio das imagens, uma linguagem narrativa. Os livros infantis e juvenis desse período dão maior ênfase em aspectos gráficos, não mais como imagens subordinadas ao texto, mas como elementos autônomos.

Apesar dessa eclosão de criatividade na literatura infantil durante os anos de 1970, não podemos deixar de mencionar que esse período também apresenta traços de tendências anteriores, como por exemplo, o forte atrelamento entre literatura infantil e escolarização e, conseqüentemente, a didatização dos livros de literatura destinados às crianças e jovens.

Tais ideias são confirmadas por Rosemberg e Piza (1995) que apontam para um aumento significativo nas publicações e na diversidade de temas de obras literárias voltadas para as crianças e jovens entre as décadas de 1970 e 1980, mas pontuam que ainda havia uma intensa destinação pedagógica aos livros de literatura infantil e juvenil e, segundo as autoras, “[...] o Estado brasileiro constitui o grande comprador de livros [...]” (p. 215) nesse período.

Durante os anos de 1980 nota-se uma maior incorporação da oralidade nas narrativas, uma tentativa de aproximação ao público, não apenas pelo conteúdo, mas por meio da própria narrativa que, em alguns momentos, se vale de uma linguagem mais coloquial. Ainda, vale citar que o uso de estruturas alegóricas se tornou bastante recorrente nas histórias produzidas nesse período.

Ao longo dos séculos XX e XXI surgem na literatura infantil mundial temas diversificados, como morte, drogas, divórcio, famílias monoparentais, etc., enfim, livros que abordam uma grande variedade de temas, inclusive, uma pequena parcela destes, intitulados como não sexistas, que propõem fomentar reflexões e discussões sobre as relações sociais de gênero e sobre sexualidade. Como tais temáticas estão presentes em nossa sociedade e também no convívio infantil, hoje é possível produzir obras sobre tais temáticas de modo adequado às crianças, atendendo suas necessidades enquanto grupo social.

Assim, a partir de 1960, a prática da leitura da literatura infantil assume um papel lúdico, fantástico e, porque não, torna-se um momento de questionamentos, possibilitando a criança encontrar respostas para as inúmeras indagações do mundo infantil, enriquecendo no(a) leitor(a) a capacidade de percepção do seu entorno (FRANTZ, 2001).

Segundo Nelly Novaes Coelho, a literatura é

[...] dentre as diferentes manifestações da Arte, a que atua de maneira mais profunda e duradoura, no sentido de dar forma e de divulgar os valores culturais que dinamizam uma sociedade ou uma civilização (1981, p.3).

Dessa maneira, a literatura infantil incide como um possível instrumento para que a criança e o jovem possam aprofundar e organizar a sua compreensão do mundo, realizar a leitura de sua realidade, identificar a sua forma de ser e estar no mundo.

No entanto, não podemos esquecer que a criação literária está diretamente vinculada ao meio e ao momento em que é produzida, logo, contextualizada com as necessidades e exigências sociais de sua época. A liberdade de criação dos autores e autoras é, portanto, relativa e limitada ao seu tempo histórico, contexto social/político e experiências pessoais e coletivas, além disso, ainda hoje a literatura infantil, muitas vezes, assume a condição de mercadoria e fica resignada à escola e à função instrucional, sofrendo o risco da doutrinação (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987) e caindo no pragmatismo pedagógico.

Entretanto, a literatura infantil pode também ser entendida como um suporte necessário à construção e à transmissão de sentidos, contribuindo para o processo de socialização da criança. Nesse sentido, o(a) adulto(a) desenvolve um papel preponderante na medida em que muitas vezes é o autor(a)/escritor(a) e o mediador(a) de ideias e valores.

Vale lembrar que a infância, muitas vezes, é considerada como “[...] ‘outro mundo’, sobre o qual produzimos uma imagem mítica, por outro lado, não há este ‘outro mundo’, porque é no campo das relações sociais que a criança cresce e se constitui como sujeito.” (QUINTEIRO, 2002, p. 139). Assim, entendendo o livro e, mais precisamente, a literatura infantil como sendo um artefato cultural, um produto humano, localizado histórica e socialmente e, conforme defendido por Candido, como “[...] arte criada pelo indivíduo a tal ponto identificado às aspirações e valores do seu tempo” (1967, p.28), também entendemos que é um meio pelo qual se ensina as coisas do mundo, quer com intenção declarada ou não, se transmite valores sociais, afirma-se verdades e, muitas vezes, reitera-se pensamentos dominantes sobre gênero e sexualidade presentes em nossa sociedade.

Do mesmo modo, a prática da leitura de textos literários em sala de aula pode ser entendida como um processo de reiteração de concepções e modelos vigentes. Nessa perspectiva, a literatura infantil, pode assumir o papel de socializadora, ora ostentando a função de questionadora de discursos comumente difundidos, outrora sendo um recurso pedagógico de transmissão de conhecimentos e saberes vigentes e, portanto, ensinando as crianças como *devem* ser e como é a sociedade em que vivem. Assim, a escola, enquanto instituição social de propagação de cultura e valores, assume o importante papel de viabilizar aos(as) alunos(as) um encontro significativo com a literatura.

A instituição escolar vem, ao longo dos séculos de sua existência, desenvolvendo as mais diversificadas práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das capacidades cognitivas de alunos e alunas, com a finalidade de atingir seus objetivos de ensino/aprendizagem. Entre essas inúmeras práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano

escolar, destaca-se a leitura, que assume grande importância no processo de construção do conhecimento, uma vez que “[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança” (VYGOTSKY, 1979, p. 73), dessa maneira, o crescimento intelectual e cognitivo do ser humano depende do seu domínio da linguagem.

Essa relação entre escola e leitura é antiga e, segundo Márcia Feitosa (2008), a escola sempre se valeu desse recurso para a transmissão de conhecimentos consolidados ou para a construção de novos saberes. “Há um claro vínculo de interdependência, que foi sendo fortalecido [...] com a revolução cultural”. (p.39). Além disso, a escola enquanto uma das instituições sociais responsáveis pelo processo de *socializar-se* dos(as) alunos(as) é ambiente privilegiado para a difusão dos diversos artefatos culturais produzidos pela humanidade e, conseqüentemente, para promover o encontro entre leitor(a) e livro.

Com base nos parâmetros atuais, destaca-se o exercício da leitura como uma ação na qual o leitor ou a leitora atribui sentido à escrita e, portanto, compreendido como um exercício social. Deste modo, a prática da leitura em sala de aula pode fomentar situações para descobertas e reflexões sobre os usos sociais da linguagem, afinal, ler, em seu sentido mais amplo, não é simplesmente conhecer e decodificar a escrita, mas atribuir significados às formas verbais e não verbais, é ser sujeito de ação sobre o que está sendo lido, é dar sentido, constituir e reconstruir um significado. O ato da leitura não é um jogo de adivinhações ou a prática da decifração de códigos, mas a possibilidade de estabelecer relações entre o que está sendo lido com leituras anteriores, experiências pessoais e seu entorno. Nessa perspectiva, também Feitosa (2008) faz a seguinte afirmação:

A prática da leitura, [...], é um exercício de cidadania, pois demanda um leitor ativo, crítico e cooperativo, que não se limita a decodificar a palavra, mas que busca dialogar com o texto, fazendo inferências, estabelecendo relações, preenchendo, assim, suas lacunas. (p.40).

Sendo a prática da leitura um processo de (re)construção do significado, que implica na atribuição de sentido ao texto pelo(a) leitor(a) a partir da sua interação com as palavras, conjectura-se a possibilidade de que diferentes leitores(as) compreendam um mesmo texto de formas diferentes, sem que isso indique que uns compreenderam e outros não, que uns dominam a “verdade” sobre o que foi lido e outros tampouco. Assim, não podemos falar em leitura correta ou incorreta, pois cada um, com suas particularidades, atribui sentido ao que

leu, o que não implica dizer que a percepção do(a) leitor(a) sobre o livro permanecerá a mesma, inerte, ao longo dos anos.

A leitura, portanto, é uma prática complexa que envolve diferentes habilidades e saberes, assim, o domínio da leitura pelo indivíduo ultrapassa a mera alfabetização (COELHO, 1993) e, por sua vez, é um processo que se dá a partir da análise e reflexão que o(a) leitor(a) faz sobre a língua, com base em suas experiências, vivências e concepções de mundo. Nesse sentido, Isabel Solé aponta que o(a) leitor(a) deve,

[...] simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto os nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (1998, p. 23).

Dessa maneira, é o(a) leitor(a) que dá sentido ao texto e isto não significa dizer que o escrito não tem significado em si mesmo, que o(a) autor(a) não tinha intenções ao produzir sua obra, mas que o(a) leitor(a) atribui um sentido próprio ao que lê, de acordo com seus conhecimentos prévios e objetivos com relação à leitura. Solé defende que a leitura “[...] é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [*obter uma informação pertinente para*] os objetivos que guiam sua leitura [...]”. (1998, p. 22, grifos da autora).

Ainda, é por meio da linguagem que nos fundamos e reconhecemos como sujeitos, que nos apropriamos do mundo e dos seus significados, que constituímos nossas identidades. Assim, o valor que a linguagem tem no mundo social transcende as fronteiras de sua função de comunicação e expressão, criando e gerenciando sentidos e identidades individuais e coletivas, sociais e culturais.

A prática da leitura, deste modo, dá significado ao livro, ao seu conteúdo, atribuindo-lhe sentido cultural, portanto, é por meio da leitura que o professor ou a professora vai incutir ou velar alguns valores sociais e dar significado a outros. Deste modo, a literatura é uma das diversas práticas sociais pelas quais os sujeitos são interpelados, é obra do discurso do(a) autor(a) e ao mesmo tempo é objeto do discurso do(a) leitor(a), exercendo função reguladora pelas representações impressas e ao mesmo tempo sendo regulada pela prática da leitura (ARGUELLO, 2005).

Vale esclarecer que neste trabalho privilegio o texto literário, a literatura infantil enquanto arte, que além de transmitir conhecimento, permite-nos ter acesso ao lúdico, ao mágico. De acordo com Idméa Semeghini-Siqueira (1994, p. 182), o texto literário traz em si “[...] a possibilidade de desencadear o autoconhecimento, afiar percepção, aguçar o senso estético, estimular a imaginação, desenvolvendo o potencial criativo que existe em cada ser humano.” Nesse sentido, o texto literário e o não-literário devem receber olhares distintos quanto aos seus objetivos. Ainda,

Em se tratando de educação infantil e ensino fundamental, pressupomos que as atividades realizadas, particularmente com o **texto literário**, devam ocorrer cercadas de MAGIA e que subjetividade, desejo, prazer, ludicidade, sedução, criação e fluência sejam as palavras-chave que permeiam todas as propostas educacionais em que a prioridade é a contação de histórias, a criação de um ambiente propício à leitura, aconchegante e instigante, com trocas entre os interlocutores. (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006, p.176, grifos da autora).

Sobre isso Antônio Candido (1972) defende em sua obra *A literatura e a formação do homem*, três funções da literatura na sociedade, “[...] como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem [...]” (p. 82). Uma primeira função identificada pelo autor na literatura é a *psicológica*. Candido defende que ao produzir e/ou ler um texto literário, o ser humano cria um mundo ficcional e fantasioso, “[...] e isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto.” (p.83). O autor enfatiza:

Por via oral ou visual; sob formas curtas e elementares, ou sob complexas formas extensas, a necessidade de ficção se manifesta a cada instante; aliás, ninguém pode passar um dia sem consumi-la, ainda que sob a forma de palpite na loteria, devaneio, construção ideal ou anedota. E assim se justifica o interesse pela função dessas formas de sistematizar a fantasia, de que a literatura é uma das modalidades mais ricas. (1972, p. 83).

Candido (1972) ressalta que a fantasia, o ficcional nunca é *puro*, isto é, “[...] ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc.” (p. 83) Desse modo, a autor aponta para a segunda função da literatura, a de *formadora*.

As criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. (1972, p.84).

No entanto, isso não significa dizer que a literatura tem o papel didático de ensinar, nas palavras de Candido,

A literatura pode *formar*; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras. (1972, p. 84).

Nesse sentido, as obras literárias podem assumir papéis distintos na formação humana, negando e questionando valores vigentes ou sancionando e reproduzindo ideias já cristalizadas socialmente, assim como aponta Feitosa (2008), “[...] constituem-se em um campo fértil [...], já que nos concedem a possibilidade de dialogarmos com diferentes visões de mundo[...]”. (p. 45)

A terceira função da literatura defendida pelo autor é a *social*, que cumpre a função “[...] ao mesmo tempo humanizadora e alienadora [...]” (CANDIDO, 1972, p. 86), isso porque é fruto de seu tempo e, conseqüentemente, apresenta uma leitura específica da realidade social e humana, um determinado ponto de vista é expresso em palavras e/ou imagens pelo(a) escritor(a) ao(à) leitor(a).

A literatura é, portanto, linguagem e produto de uma época, exprimindo valores e representações de seu tempo e, ao mesmo tempo, contribuindo para (re)produzir os discursos que criam tais valores e representações. Ana Maria Machado (1999), na epígrafe deste capítulo, aponta que tanto a escrita quanto a leitura de um livro são processos ideológicos e, nesse sentido, qualifica como ideológico os valores e as representações culturais sobre pessoas, povos, gênero, sexo, raça/etnia, entre outros.

Para a autora “[...] tudo o que faz sentido é ideológico, principalmente quando se usam palavras [...]” (MACHADO, 1999, p.34), portanto, não há obra sem posicionamento ideológico, assim como não é possível um(a) leitor(a) neutro, sem um ponto de vista sobre o que lê.

Segundo Machado (1999), muitas vezes o(a) autor(a) não tem consciência da presença da ideologia (que pode aparecer explícita ou velada) em seu texto e o(a) leitor(a) também não a percebe, mas está presente e “[...] revela maneiras coletivas de pensar [...]” (p.35) sobre o mundo e as pessoas, além das concepções que o(a) autor(a) traz consigo. Candido (2004) também argumenta a favor de um(a) autor(a) não neutro na produção de sua obra literária,

aponta que “[...] há na literatura níveis de conhecimento intencional, isto é, planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor.” (p. 180). De tal modo, não podemos ignorar o valor cultural, político e social de uma obra artística como a literatura.

O(a) leitor(a), por sua vez, também assume certa “cegueira” em relação às ideologias presentes nas obras literárias, pois compreender algumas ideias impressas no livro depende do ponto de vista de quem lê, das suas vivências, da maneira como reflete as questões do seu entorno, como por exemplo, as relações sociais de gênero e sexualidade.

Para Machado, “[...] a resposta está na leitura crítica, não está em banir livros ou proibir certas leituras [...]” (1999, p. 47). Assim, ter a consciência de que o livro é um produto social e cultural, um “[...] objeto ideológico [...]” (MACHADO, 1999, p.47) é o caminho para a prática da leitura de maneira crítica, refletindo sobre as intenções e valores contidos nas histórias. Dessa maneira, a ação docente da leitura pode assumir o papel de desencadeadora de discussões sobre valores sociais, culturais e políticos da sociedade, afinal, a escola enquanto instituição social é parte dessa estrutura e dessa organização e, portanto, tem o dever de manter, junto às crianças, discussões sobre sua realidade:

Para que o livro tenha um potencial rico, com muitas significações, é necessário que seja cuidado, tenha qualidades estéticas, seja um exemplo de criação original e não estereotipada. Mas, para que esse livro possa manifestar esse seu potencial, torná-lo real, é indispensável que encontre um leitor generoso que possa fazê-lo dialogar com muitas outras obras, com visões do mundo enriquecidas pela pluralidade e pela aceitação democrática da diferença. Somente dessa maneira o livro deixará de ser um ponto de chegada para se transformar num ponto de partida permanente para outras leituras – de textos e do mundo. (MACHADO, 1999, p.68).

Pensar, portanto, em prática de leitura na escola, requer também refletir os objetivos da leitura e o que se pretende com essa prática. Nesse sentido Semeghini-Siqueira (2006) defende “[...] premente que **professores das diferentes disciplinas** construam conhecimentos relativos à LEITURA para que possam refletir acerca das implicações educacionais das novas concepções [...] sobre o tema [...]” (p.170-1, grifos da autora).

A autora propõe aos(as) docentes tratamentos diferenciados no que concerne aos tipos de textos, isto é, que o(a) docente, ao trabalhar a leitura em seu cotidiano em sala de aula, tenha lucidez quanto a escolha do texto a ser lido, pois, segundo Semeghini-Siqueira, deve haver “[...] tratamento diferenciado para textos em que predomina ou a MAGIA ou a INFORMAÇÃO” (2006, p. 171, grifos da autora). A pesquisadora reforça a necessidade de clareza na escolha do texto literário, argumentando que

Uma vez que os autores de **textos literários** e/ou **textos informativos** os concebem de modos diferenciados, são produções escritas que detêm especificidades; há fortes evidências, portanto, de que devam merecer **tratamento diferenciado no que concerne a práticas pedagógicas**. (2006, p. 175. grifos da autora).

Semeghini-Siqueira (2006) propõe o quadro abaixo para exemplificar as diferenças entre textos predominantemente do pilar da magia/ estética e da informação.

Quadro 1: Principais atributos de textos predominantemente do pilar da Magia/Estética e da Informação.

+ ← -----	----- → +
MAGIA/ ESTÉTICA	INFORMAÇÃO
Textos predominantemente voltados para ARTE. Contemplam a diversidade cultural.	Textos predominantemente voltados para CONHECIMENTO.
Ampliam as competências para o exercício da cidadania.	
Palavras-chave:	Palavras-chave:
Imaginação	Instrumentação
Subjetividade/ prazer	Objetividade almejada
Sedução	Raciocínio
Ludicidade	Argumentação
Criação	Crítica/ opinião
Fluência	Atenção
	Fluência
Macroprojeto:	Macroprojeto:
ARTE & LINGUAGEM	ARTE & CONSTRUÇÃO do
	CONHECIMENTO
Projeto: <i>O livro impresso e eletrônico de Arte</i>	Projeto: <i>Aprender a ler e escrever em diferentes</i>
<i>Visual & Literatura Infantil: leitura, criação e</i>	<i>disciplinas no ensino fundamental: atividades</i>
<i>produção</i>	<i>transdisciplinares</i>
Atividades: livre acesso a livros/ produções	Atividades: questionários/ roteiros/ esquemas/
artísticas em arte visual, música, teatro, dança...	exercícios de leitura-releitura e de escrita-
	reescrita...

Prioridade: Organização de ambiente propício à leitura e a contação de histórias. Locais: <div style="text-align: center;"> Sala Ambiente Sala de Leitura e/ ou Biblioteca escolar Biblioteca Pública Laboratório de Informática </div>	Prioridade: Incentivo à pesquisa e apoio à busca de informação [MODOS de LER 01-02-03] Locais: <div style="text-align: center;"> Sala Ambiente Sala de Leitura e/ ou Biblioteca escolar Biblioteca Pública Laboratório de Informática </div>
---	---

Fonte: SEMEGUINI-SIQUEIRA, 2006, p.169-203.

Quando tratamos de prática de leitura docente, não podemos esquecer que essa se dá na interação ativa das crianças com o processo de leitura. Mesmo quando a professora lê os livros, as crianças são agentes e ativas nesse processo, não ouvem passivamente, elas assimilam, elas ressignificam o que ouvem. Ou seja, são definidas nessa pesquisa como atores e atrizes. É importante ressaltar que a noção de infância adotada diz respeito à perspectiva sociológica, logo, a infância não é definida pelas características gerais da criança, sejam elas biológicas ou psicológicas, tampouco por sua idade, mas por sua permanência social. Cada sociedade define o que é infância, o que é próprio ou impróprio para essa categoria social. Deste modo, infância é uma categoria sociológica do tipo geracional, variável histórica e culturalmente e, portanto, “[...] a ideia de infância é um constructo social e não algo de natural [...]” (JENKS, 1994, p. 214).

A partir dessa concepção da infância, as crianças são vistas como atores sociais e, a ideia de serem apenas passivas à socialização, que geralmente é difundida por instituições como a escola, é descartada.

Por outro lado, as crianças geralmente não opinam sobre situações que influenciam diretamente suas vidas, como por exemplo, na escolha do presidente do seu país ou sobre a criação de leis educacionais, “[...] com muita frequência, a legislação é elaborada sem levar as crianças em consideração [...]” (QVORTRUP, 2011, p.207), porque tem pouco poder do ponto de vista social mais amplo. O modo historicamente construído de tratar as crianças acaba por afastá-las dos assuntos econômicos e políticos que as cercam e as influenciam. Segundo Jens Qvortrup, “[...] talvez devêssemos ficar mais atentos a todas as influências sobre as crianças que não planejamos e que desconhecemos [...]” (2011, p.791).

Além disso, Machado (1999) nos lembra da importância do cuidado no uso da literatura junto às crianças, pois, segundo a autora, o livro destinado às crianças é fortemente

suscetível ao uso, pelos(as) adultos, como um veículo de mensagens ideológicas, como um mero recurso didático de interpelação de valores. Machado (1999) exemplifica tal fato apontando para a presença, em grande número de obras literárias destinadas às crianças, da “[...] noção de que, por si só, a obediência é um valor e que os adultos têm o direito a que as crianças se submetam a eles [...]” (p.40). Tal ideia reforça os argumentos apresentados nos parágrafos acima acerca da dominação adulta exercida sobre a criança e, corrobora a literatura infantil como um possível recurso para a efetivação do exercício desse controle social.

Assim, conforme apontado anteriormente, se não há obra sem ideologia – e esta “[...] não está presente apenas nos livros infantis. Está em toda parte.” (MACHADO, 1999, p. 47) –, ou leitor(a) neutro(a), devemos nos atentar ao exercício da leitura junto às crianças como uma maneira de questionar os padrões, por exemplo, de gênero e sexo, vigentes socialmente, “a questão está aí – o fundamental é uma leitura crítica. [...] [A indagação portanto, não é apenas o que devemos ler, mas] como devemos ler?” (MACHADO, 1999, p. 47).

No caso específico das orientações de leitura para crianças no âmbito das práticas escolares, o projeto Sala de Leitura da Rede Municipal de Ensino de São Paulo é um dos mais antigos e registra várias das concepções de criança e de infância ao tratar da prática de leitura nas escolas.

1.2. Sobre as Salas e Espaços de Leitura na Rede Municipal de Ensino de São Paulo

De acordo com Mônica Mendes (2006) a proposta de criação da Sala de Leitura na Rede Municipal de Ensino de São Paulo nasceu como projeto piloto em 1972 e, aos poucos foi ganhando terreno, ampliando-se para mais escolas. Ainda segundo a autora, em 1975 ao se configurar a Sala de Leitura enquanto um espaço específico a ser criado nas escolas municipais, também nasceu a figura do Professor Encarregado de Sala de Leitura (PESL) e, em 1983, determinou-se a criação de 300 Salas de Leitura nas escolas municipais. Com diferentes enfoques a proposta foi se solidificando ao longo das diversas gestões. Na gestão de Mário Covas (1983-1985) o nome foi alterado para Programa de Sala de Leitura e no início dos anos de 1990, após a expansão das Salas de Leitura para todas as escolas da rede municipal, foi modificado o nome de Professor Encarregado de Sala de Leitura (PESL) para Professor Orientador de Sala de Leitura (POSL).

Desde sua criação, até os dias atuais, o projeto Sala de Leitura passou por reorganizações tanto estruturais quanto em seus objetivos. Conforme apontando por Nágila Euclides da Silva Polido (2012), a implantação das Salas de Leitura nas escolas municipais de São Paulo se deu de maneira gradativa, “[...] do início dos anos 1970 até meados dos anos de 1980 muitas EMEF ainda não possuíam nem espaço nem acervo a ser disponibilizado [...]” (p.88) e, com o passar das décadas o projeto foi se adequando às políticas públicas de educação priorizadas em cada gestão. Mônica Mendes (2006, p. 354) afirma que “[...] a Sala de Leitura privilegiou diferentes conhecimentos considerados autênticos pelos grupos e classes sociais dominantes em momentos históricos diferentes [...]” e, nesse sentido, divide a trajetória da Sala de Leitura na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP) em três períodos: *instituição e institucionalização, inserção nas escolas e consolidação*.

A instituição do projeto piloto da Sala de Leitura ocorreu no momento em que as diretrizes e bases para a educação dos 1º e 2º graus expressavam apoio a estratégias de cunho desenvolvimentista, demonstrando o crescente desejo pela privatização e profissionalização do ensino (MENDES, 2006). Mendes pontua que “[...] a Lei nº 5.692/71 completava o ciclo de reformas empreendidas com o propósito de ajustar a política educacional à estabilidade desmobilizadora e excludente empreendida desde 1964” (2006, p. 119). Evidencia, assim, a visão tecnicista e utilitária de educação que se tinha na época.

É com a instituição da Portaria nº 2.032, de 13 de julho de 1972, que se dá início ao projeto piloto por meio do entrosamento funcional entre a Biblioteca Anne Frank e a Escola Municipal Professora Maria Antonieta D’Alkimin Bastos. Nesse primeiro momento, o projeto propunha visitas semanais dos(as) alunos(as) – acompanhados por seus(as) professores(as) – à biblioteca, com o objetivo de ampliar habilidades de leitura e compreensão de texto, para que “[...] pudessem desenvolver pesquisas, já que as novas técnicas didáticas na escola de 1º Grau estavam baseadas em pesquisas bibliográficas [...]” (MENDES, 2006, p.122).

No ano seguinte, com o Decreto nº 10.541 de 29/06/1973, instituiu-se o Programa Escola-Biblioteca (PEB) em caráter permanente. Mendes nos lembra de que ao “[...] final de 1974, eram 13 as escolas da rede, situadas em diferentes regiões da cidade, que participavam do PEB” (2006, p.144). A preocupação inicial do projeto estava direcionada ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à decodificação de textos/livros, com uma “[...] abordagem acadêmica e utilitarista de leitura”, de modo a sacrificar uma “[...] análise crítica da ordem social e política [...]” (MENDES, 2006, p. 148).

Conforme sinalizado por Mendes:

Ler bem era: saber o significado das palavras do texto; saber identificar o assunto principal; saber identificar as informações secundárias ao texto; saber avaliar, tirar conclusões e opinar sobre o assunto lido e saber apreciar a beleza literária de uma passagem (2006, p. 148).

Foi a partir da década de 1980, por meio do Decreto nº 18.576 de 03/02/1983, que o Projeto Sala de Leitura foi institucionalizado² e passou à consolidação definitiva:

Antônio Salin Curiati, Prefeito do Município de São Paulo, decretou a criação de 300 SL, que deveriam funcionar nas escolas municipais de 1º Grau, mediante autorização do Secretário Municipal de Educação. Em cada uma dessas escolas deveria haver um PESL, designado por ato do Secretário Municipal de Educação, com prejuízo de funções e sem prejuízo de vencimentos e demais vantagens do cargo (MENDES, 2006, p. 211).

Ainda, é por meio do Decreto nº 18.576 de 03/02/1983 que ficou instituído um – Professor Encarregado de Sala de Leitura. (PESL) Este deveria ser um(a) professor(a) efetivo(a) de 1º Grau da Carreira do Magistério, preferencialmente do próprio estabelecimento.

A partir da década de 1980, sob influência de novas concepções de educação e, conseqüentemente, novas abordagens com relação à prática da leitura na escola, os modelos educacionais associados ao regime militar perderam força e surgiram discussões sobre a universalização da escolaridade e o fracasso escolar (POLIDO, 2012). Nesse período,

[...] acrescentou-se, ao caráter técnico da educação, o caráter sócio-político. Ressaltou-se a importância do conteúdo curricular relacionado à realidade familiar das crianças e da afirmação da cultura dos grupos dominados, como elementos fundamentais do processo de produção de conhecimento. (MOREIRA, 1995, p. 162 apud MENDES, 2006, p. 220).

Nesse momento a escolarização foi considerada um processo essencial para a cidadania, para a superação das limitações, assumindo o papel de responsável por tornar as pessoas informadas e participantes do mundo em que vivem, capazes de conviver com a diversidade e a divergência, conscientes de seus direitos e responsável por seus deveres. (MENDES, 2006). É nesse período que se dá o processo de inserção³ da Sala de Leitura nas

² “[...] a institucionalização começa a ser desenvolvida quando duas pessoas começam a interagir em uma situação nova e criam caminhos reconhecidos reciprocamente. A institucionalização não é fruto de uma vontade expressa, mas a consequência cumulativa da execução das ações; por isso, é mais consequência do que objetivo da ação social, sem descartar a possibilidade de que possa ser também um fim explícito que deve ser alcançado.” (SACRISTÁN, 1999, p. 85-6 apud MENDES, 2006, p. 211).

³ Corresponde ao segundo período do Projeto Sala de Leitura da Prefeitura Municipal de São Paulo conforme periodização feita por Mônica Mendes (2006).

escolas, com a ampliação do projeto e implantação em um maior número de escolas municipais de São Paulo.

Assim, evidencia-se um novo olhar direcionado à leitura, à Sala de Leitura da RMESP e ao(à) professor(a) responsável por esse trabalho (PESL), com foco nas “[...] consequências educativas da própria leitura.” Esta assumia “[...] um significado mais formativo do ponto de vista reflexivo, analítico.” (MENDES, 2006, p.228).

Surge também a preocupação “[...] com o desenvolvimento do prazer e do gosto pela leitura [...]” (MENDES, 2006, p.228), com a oferta de diversos estilos e gêneros literários às crianças visando a formação de um(a) leitor(a) crítico(a) acerca de sua realidade, não limitado(a) a mera decodificação dos códigos da escrita, mas capaz de estabelecer diálogo com o texto, atribuindo-lhe significados e elaborando questionamentos. Mendes marca que

[...] nas primeiras orientações o modelo técnico estava presente, portanto, havia uma grande preocupação com a perfeição do planejamento, do trabalho burocrático e com o controle do processo ensino-aprendizagem. Já nesse período, a preocupação é com o desenvolvimento de “uma proposta ética concreta de justiça, igualdade e emancipação social nos processos de ensino e nos programas” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.373 apud MENDES, 2006, p. 230).

A terceira fase do processo do Projeto Sala de Leitura da Prefeitura Municipal de São Paulo – a consolidação⁴ – ocorreu na década de 1990. No primeiro período dessa etapa de consolidação da Sala de Leitura, a prefeitura de São Paulo estava sob a gestão de Luiza Erundina de Souza (1989 a 1992), que defendia como princípios básicos de sua gestão a participação, a descentralização e a autonomia (MENDES, 2006). Tais princípios foram explicitados nas

[...] quatro grandes prioridades que pautavam a atuação da SME: democratização da gestão das escolas e do acesso do aluno ao ensino municipal, melhoria da qualidade de ensino e implantação de programas especiais de educação de jovens e adultos (MENDES, 2006, p. 277).

Nessa gestão, a SME também adotou os princípios de que a escola pública deveria ser popular, democrática, competente, autônoma e crítica. Com relação à Sala de Leitura, essa gestão procurava defender uma “[...] educação libertadora [...]” (MENDES, 2006, p. 279) apontando alterações “[...] em três direções: mudando a legislação que regulamentava o

⁴ Corresponde ao terceiro período do Projeto Sala de Leitura da Prefeitura Municipal de São Paulo segundo estudo feito por Mônica Mendes (2006).

trabalho de SL; ampliando e atualizando o acervo; e discutindo um outro perfil do PESL, por meio da formação inicial e permanente [...]” (MENDES, 2006, p. 279).

Assim, com a publicação de legislações específicas para o funcionamento do espaço e para o desenvolvimento das atividades pelo PESL, consolidou-se a Sala de Leitura como um importante espaço na escola e transformou-se o papel do PESL de organizador, no sentido técnico, para orientador e mediador da leitura. Ainda, o PESL assumia, nesse momento, a responsabilidade de manter a Sala de Leitura inserida no contexto escolar, atendendo as demandas do projeto pedagógico da escola e da realidade da Unidade Escolar (U.E.). Segundo Mendes (2006, p.286) a Sala de Leitura “[...] deveria ser um espaço cultural [...]”, aberta “[...] para a vida que a rodeava e à comunidade [...]”.

Em 1992, com a publicação da Lei nº 11.229, o PESL passa a ser Professor Orientador de Sala de Leitura. Essa lei estabelecia que para exercer o trabalho como POSL, o(a) professor(a), estável ou efetivo, deveria ser designado(a) pelo Conselho de Escola para mandato de um ano com possibilidade de reeleição. Segundo Mendes, nesse ano havia um total de 354 escolas municipais e, dessas 331 tinham SL, demonstrando que a quase totalidade das escolas municipais contavam com o trabalho da Sala de Leitura. Tais números demonstram a consolidação da Sala de Leitura na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

No ano seguinte, 1993, Paulo Salim Maluf assumiu a prefeitura de São Paulo (1993 a 1996) e nova política foi proposta à educação pública da cidade. Nessa gestão, assim como na anterior, a leitura não foi concebida como mera decodificação do texto, mas como um processo de atribuição de significados aos livros. No entanto, a Sala de Leitura passou a ser concebida como multi-espaço, se diferenciando da concepção anterior, que a caracterizava como um espaço cultural. Segundo Mendes,

[...] esse espaço que era idealizado para a mediação da leitura – entre o professor, o aluno e o texto – passou a ser apreciado como local para promoção do acesso ao livro por escolha e informação, isto é, o fundamental era oferecer ao aluno a maior variedade de livros possível para que tivesse liberdade de escolha remetendo-o a um processo prazeroso de leitura (2006, p. 310).

Nesse momento, enfatizou-se o “[...] enriquecimento da imaginação e da fantasia para facilitar a interpretação do texto e o transporte do mundo real para o fantástico [...]” (MENDES, 2006, p. 311), diferenciando-se da gestão anterior, que “[...] enfatizava a leitura do mundo e da realidade para que se construíssem e se ampliassem conhecimentos levando à

formação do leitor crítico, questionador que se descobrisse como sujeito do discurso e produtor da cultura e do conhecimento [...]” (MENDES, 2006, p. 311).

Em 1997, Celso Roberto Pitta do Nascimento assumiu a gestão da cidade de São Paulo (1997 a 2000). Nessa gestão a Sala de Leitura foi concebida “[...] como um espaço onde se promovia o acesso ao livro e à informação mediante vários meios [...]” (MENDES, 2006, p. 330). Dessa maneira, a Sala de Leitura adquiria a responsabilidade de oferecer aos(as) alunos(as) diferentes suportes textuais, com diversas linguagens e variados gêneros textuais. Ainda nessa gestão, foi instituído o Decreto nº 36.969 de 30/07/1997 que garantia a criação de Salas de Leitura nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). No entanto, a implantação ficou subordinada à disponibilidade de um espaço/sala apropriada sem prejuízo no atendimento à demanda escolar (MENDES, 2006).

Nesse período de consolidação, devido a publicação da Portaria nº 7.851, de 30/12/1997, o(a) professor(a) de Português, tanto do Ensino Fundamental II como do Ensino Médio, passou a concorrer diretamente com o(a) professor(a) de Ensino Fundamental I à função de Professor Orientador de Sala de Leitura. Manteve-se, ao longo da gestão de Celso Pitta, o foco na leitura pelo prazer, realizada sob orientação e com mediação do(a) POSL.

Marta Suplicy, como prefeita do município de São Paulo (2001 a 2004), segundo Polido, apresentou concepções de educação próximas a da gestão de Luiza Erundina (1989 a 1992), “[...] contemplando na humanização de seus atores (gestores, educadores e educandos) a ponte para transformar a sociedade [...]” (POLIDO, 2012, p. 127). A escola aparece nas publicações da SME do período como o local de ações políticas, onde vigoram concepções que asseguram a possibilidade de um trabalho com base no respeito à diversidade, seja de caráter social, cultural, econômica, étnica ou quanto à sexualidade (POLIDO, 2012).

Com relação à Sala de Leitura, em 2004 foi publicado o Decreto nº 45.654, de 27/12/2004, autorizando a criação de Salas e Espaços de Leitura em todas as modalidades de ensino do município, incluindo os CEI (Centro de Educação Infantil) e CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos), com a ressalva de possuírem espaço físico adequado e, sem prejuízo no atendimento da demanda escolar. Nessa perspectiva, a Sala de Leitura funcionava como mais um dispositivo cultural, sendo um local que permitia o uso de múltiplas linguagens culturais, “[...] não especificamente da cultura escrita ou, reduzindo ainda mais o espectro, da leitura literária” (POLIDO, 2012, p. 129).

Em 2005 José Serra ganhou as eleições para prefeito de São Paulo (2005 a 2006) e, novas concepções com relação à educação foram postas. Conforme apontado por Polido (2012), houve, nessa gestão, um esforço para evidenciar o papel da escola como instituição formadora, responsável por desenvolver competências necessárias ao domínio da leitura e da escrita nos(as) alunos(as), reforçando tais saberes como imprescindíveis para a inserção social. Assim, a Sala de Leitura passou a ser concebida como um espaço de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, com foco voltado à modalidade escrita da língua.

José Serra afastou-se da prefeitura em 2006 e foi substituído por seu vice, Gilberto Kassab. Nesse período, Alexandre Schneider foi nomeado Secretário Municipal da Educação e, apesar das mudanças na gestão da cidade, a educação não apresentou, a princípio, alterações significativas, sendo que projetos e programas foram mantidos até o fim de 2006 (POLIDO, 2012).

Com a publicação dos guias de *Orientações Curriculares* em 2007 – guias vigentes e circulantes na RMESP até o momento (2014) – novas propostas foram trazidas à educação. Tais orientações estão pautadas nos PCN e sugerem que o trabalho docente nos anos iniciais, com relação ao desenvolvimento da competência leitora e escritora, seja baseado nas diferentes esferas literárias, assegurando o acesso do(a) aluno(a) à maior diversidade de gêneros textuais. Tais publicações evidenciam uma preocupação em sistematizar o ensino da leitura e da escrita, concebendo a leitura como um instrumento para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Nesse contexto, o POSL acaba responsável, juntamente com o(a) professor(a) dos anos iniciais, pelo processo de alfabetização e letramento das crianças, para o desenvolvimento cognitivo dos(as) alunos(as), descaracterizando, assim, a proposta da Sala de Leitura como um espaço cultural responsável pela prática da leitura como um momento de prazer, conforme concepções defendidas em gestões anteriores.

Com a publicação do Decreto nº 49.731, de 10 de julho de 2008, as Salas de Leitura passaram por novos arranjos. Esse decreto criou e organizou as SL e os Espaços de Leitura nas EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), nas EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental), nas EMEFM (Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio), nas EMEE (Escola Municipal de Educação Especial) e nos CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos), definidos no documento como “[...] recanto onde se aloca o conjunto de compêndios, livros, revistas, jornais e outros da espécie, disponibilizando referido material para o atendimento dos alunos em sala de aula.” Também foram criados em CEI (Centro de Educação Infantil) e em unidades escolares que não dispunham de local apropriado para a

criação de Salas de Leitura. A publicação do decreto também assegurou a criação dos Núcleos de Leitura, espaços nas DRE (Diretoria Regional de Educação) dotados de acervo especializado com o objetivo de garantir formação continuada aos(as) docentes da região.

O documento passou a estabelecer novos critérios para a instalação das salas, determinando as competências de DOT (Diretoria de Orientação Técnica), de DRE (Diretoria Regional de Educação), da U.E. (Unidade Escolar) e de seus agentes e, do POSL.

Segundo a Portaria nº 3.079/08, a Sala de Leitura e o Espaço de Leitura teriam por objetivos específicos:

- I – Oferecer atendimento a todos os alunos, de todos os turnos e etapas/modalidades de ensino em funcionamento na Unidade Educacional;
- II – Despertar o interesse pela leitura, por meio do manuseio de livros, revistas e outros textos e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;
- III – Favorecer a aprendizagem dos diferentes procedimentos de leitura e uso dos diversos gêneros de circulação social;
- IV – Disponibilizar o acervo de forma organizada de modo a favorecer o desenvolvimento dos projetos didáticos e/ou seqüências de atividades de leitura e escrita, trabalhados em sala de aula ou na própria Sala de Leitura;
- V – Possibilitar o desenvolvimento do comportamento leitor e propiciar a formação de leitores autônomos;
- VI – Favorecer os avanços dos níveis de proficiência estabelecidos pela Prova São Paulo.

Nesta função, conforme apontado no decreto de 2008, o(a) POSL seria o(a) responsável pelo cuidado e manutenção da Sala de Leitura, isso incluía a organização permanente do acervo, tombamento e empréstimo de livros, orientação à pesquisa bibliográfica e docência por meio da leitura de diversos gêneros.

Apenas no final de 2011 foi publicada nova portaria (Portaria nº 5.637/2011), regulamentando o funcionamento da Sala de Leitura a partir de 2012, “[...] indicando seus objetivos, articulação com outros projetos da SME, critérios de escolha, atribuições e organização dos horários do POSL, bem como as competências quanto a sua avaliação e formação [...]” (POLIDO, 2012, p. 147). Segundo esta autora, as alterações mais significativas sob o ponto de vista da organização das SL foram as relacionadas aos critérios de atribuição de turmas e composição da jornada do Professor Orientador de Sala de Leitura.

Outra alteração relevante diz respeito aos objetivos da Sala de Leitura. Estes evidenciam a responsabilidade do POSL na promoção de avanços, em conjunto com os(as)

professores(as) regentes das turmas, dos níveis de competências leitoras e escritoras dos(as) alunos(as):

Art. 2º – A Sala de Leitura e o Espaço de Leitura visam precipuamente à inserção dos alunos na cultura escrita tendo os seguintes objetivos específicos:

I – Oferecer atendimento a todos os alunos, de todos os turnos e etapas/modalidades de ensino em funcionamento na Unidade Educacional;

II – Despertar o interesse pela leitura, por meio da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário bem como do desenvolver as habilidades de leitura de livros, revistas e outros textos, contribuindo para o desenvolvimento do comportamento leitor do aluno e da comunidade escolar;

III – Favorecer a aprendizagem dos diferentes procedimentos de leitura por meio de estratégias metodológicas que promovam o contato com gêneros literários que circulem socialmente;

IV – Disponibilizar o acervo de forma organizada de modo a garantir o acesso da comunidade escolar aos títulos disponíveis;

V – Favorecer avanços dos níveis de proficiência dos alunos, juntamente com o professor regente da classe.

Assim, nota-se que o trabalho do(a) POSL, segundo portaria publicada em 2011, deve estar alicerçado nas *Orientações Curriculares* (2007) e, conseqüentemente, seu planejamento pautado no trabalho com os gêneros textuais de acordo com o recomendado para cada ano do ensino. Conforme apontado por Polido, “[...] desde 2010, é indicado aos POSL que os gêneros a serem contemplados no seu plano de trabalho devem ser aqueles que pertencem à esfera literária, prioritariamente, e à esfera jornalística.” (2012, p. 150).

Mendes pontua que a Sala de Leitura manteve-se nas diversas administrações,

[...] entretanto, recebeu novas orientações e inovações periféricas a cada nova gestão. Tal movimento permite flagrar a condição de contínua reprodução, mas também contínua produção de cultura escolar, sobretudo a ser verificada no âmbito da efetivação concreta dessa centralidade curricular que a leitura adquiriu (2006, p. 356).

Segundo dados apresentados no *site* da Secretaria Municipal de Educação, atualmente a prefeitura de São Paulo conta com aproximadamente 760 Salas de Leitura e muitas delas com um acervo com mais de 20 mil títulos. Com relação à prática docente, é papel desse professor(a) desenvolver atividades de leitura articuladas com a proposta pedagógica da escola e dos(as) professores(as) regulares das salas. Conforme apresentado no *site* o propósito das salas é aproximar os(as) alunos(as) da cultura escrita, por meio do contato direto com livros de diferentes gêneros textuais. Para isso, o(a) Professor Orientador da Sala de Leitura é o(a) principal responsável por desenvolver uma prática pedagógica que auxilie no processo de

formação de leitores(as) críticos e reflexivos do mundo letrado. Assim, esse(a) docente deve servir de referência leitora na escola, promovendo atividades de leitura em voz alta, leitura compartilhada, rodas de leitura, auxiliando na escolha dos títulos pelos(as) alunos(as) e na realização de pesquisas.

Ainda, conforme apontado pela SME de São Paulo:

A finalidade principal das Salas de Leitura da Rede Municipal de Ensino é atender a uma emergência social contemporânea – formar leitores qualificados com condições de compreender e atuar com competência no mundo em que vivem. Nessa perspectiva, ler com autonomia é condição de cidadania e garantia de aprendizagem permanente. (Site <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/>>. Acesso em: 25/5/2012).

Assim, as Salas de Leitura das escolas municipais de ensino da prefeitura de São Paulo (EMEI, EMEF, EMEFEM e EMEE) e dos centros de educação (CEI e CIEJA) constituem um espaço de leitura e de empréstimo de livros a alunos(as), docentes, funcionários(as) e comunidade. Dessa maneira, o livro utilizado pelo(a) docente em sala de aula para a realização da leitura diária pode ter sua origem na Sala de Leitura.

No primeiro ano de mandato de Fernando Haddad como prefeito da cidade de São Paulo – janeiro a dezembro de 2013 – não houve novas publicações no que concerne a SL, logo, a última portaria publicada – (Portaria nº 5637 de 02.12.2011) que dispõe sobre a organização das Salas e Espaços de Leitura da RMESP – continua válida e regulamenta o trabalho desenvolvido pelo(a) POSL. Em nova consulta realizada ao *site* da SME, constatei as seguintes orientações e atribuições ao(à) POSL:

Orientações:

A Sala de Leitura planeja e desenvolve atividades com os alunos vinculadas ao Projeto Pedagógico da Unidade Educacional, dentre outras, destacam-se:

- a) roda de leitura de livros de literatura;
- b) roda de leitura de textos científicos;
- c) roda de jornal;
- d) leitura de diversos gêneros;
- e) orientação à pesquisa para a realização de estudos ou de assuntos específicos;
- f) empréstimo de livros;
- g) Clube de Leitura;
- h) formação dos Jovens Mediadores de Leitura.

Atribuições:

Contribuir para transformar o ambiente da Sala de Leitura em local que instigue e motive a formação da comunidade de leitores;
 Democratizar o uso do acervo e do espaço da sala de leitura para que seja utilizada por toda comunidade educativa;
 Organizar os espaços e as salas de leitura de forma que favoreçam a autonomia dos usuários, catalogando o acervo disponível e mantendo-o em plenas condições de uso pela escola e comunidade educativa;
 Construir planos de trabalho que incluam metas a serem atingidas, promovendo o desenvolvimento da competência leitora da comunidade educativa para que os sujeitos tornem-se verdadeiros usuários da cultura escrita;
 Articular os espaços de leitura com os trabalhos desenvolvidos nas salas de aula. (Site <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/>>. Acesso em: 10/1/2014).

Conforme visto acima, são orientações e atribuições que condizem com a legislação publicada em 2011 sobre o espaço e o(a) docente responsável e trazem, de maneira simplificada e resumida, tais informações para o público/leitor(a) que acessa o portal da SME.

Com relação à prática de leitura em sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental I, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo, até o presente momento, não oferece um manual ou livro específico discorrendo sobre esse exercício pelo(a) docente, no entanto, logo no início do guia *Orientações Curriculares e Proposições de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo I* (2007) – documento oficial – apresenta a importância da leitura docente no processo de ensino aprendizagem, afirmando que “[...] a aproximação entre os textos e os estudantes requer a mediação de leitores e de escritores mais experientes, capazes de reconstruírem o cenário discursivo necessário à produção de sentidos que não envolve apenas a capacidade de decifração dos sinais gráficos.” (SÃO PAULO (Município), 2007, p.27).

Ao deter-se ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa, parte 3 – *Expectativas de aprendizagem referentes às diferentes áreas de conhecimento*, o guia divide a prática da linguagem em quatro esferas, a saber: esfera cotidiana, esfera escolar, esfera jornalística e esfera literária. Segundo o guia (2007), para introduzir a criança no mundo da escrita e ampliar suas possibilidades de comunicação oral, o trabalho docente deve assegurar a vivência da diversidade das práticas de linguagem presentes nas diferentes esferas de circulação de textos. Ainda, o documento pontua que os textos da esfera literária (em prosa ou em verso) tem a capacidade de produzir maravilhamento e reflexão no(a) leitor(a) e/ou no(a) ouvinte a respeito das diferentes experiências humanas.

Mais adiante, no subtema 4.2.1.1 *Orientações para a organização das expectativas de aprendizagem*, o guia sugere a prática diária da leitura em voz alta realizada pelo(a) professor(a). O documento assegura que

[...] ler para crianças é uma prática importante para despertar nelas a curiosidade e a imaginação, como também para estimulá-las a refletir sobre temas complexos da experiência humana. Essa prática, se regular, faz com que os estudantes construam um repertório de textos, aprendendo como funciona a linguagem que se usa para escrever (SÃO PAULO (Município), 2007, p. 125).

Outros documentos norteadores do trabalho dos(as) professores(as) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo são os guias de *Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor*, que apresentam orientações mais específicas para cada ano.

O *Guia de planejamento e orientações didáticas: professor alfabetizador – 1ª série*⁵, defende a leitura diária de textos literários pelo(a) professor(a). O documento pontua que desde o início do ano letivo é importante que o(a) docente “[...] institua na rotina uma atividade permanente: a leitura de textos literários para os alunos [...]” (SÃO PAULO (Estado), 2009, p.54). Ainda, reforça que

[...] a escola é, por excelência, um lugar de livros. Quando olhamos de perto suas estantes, armários e outros recantos, nós nos deparamos com uma infinidade deles... Livros finos, grossos, com gravuras e sem gravuras, livros com as mais diferentes histórias (SÃO PAULO (Estado), 2009, p. 54).

Também, o guia recomenda aos(as) professores(as) que atuam nos anos iniciais um planejamento criterioso e atento com relação à prática docente da leitura, com a seleção de livros interessantes, clássicos, com textos bem elaborados e belas ilustrações, de autores nacionais e estrangeiros. Argumenta que para aprender a ler e para aprender a gostar de ler, “[...] é fundamental que as experiências dos alunos com os livros e com a leitura sejam bem planejadas desde o início” (SÃO PAULO (Estado), 2009, p.54).

Ademais, considero que ao selecionar livros para a leitura o(a) docente precisa levar em consideração os aspectos lúdicos da obra, as características mágicas/fantásticas presentes na história, com o intuito de despertar em seus(as) alunos(as) o gosto pela leitura. Nesse sentido, Luciana Kornatzki defende que a partir do aspecto lúdico, de seus textos e imagens

⁵ Este guia, embora publicado pela secretaria estadual de educação de São Paulo, é utilizado pela rede municipal de educação de São Paulo.

(ilustrações) “[...] os livros de literatura infantil repercutem imaginários e mensagens expressas em seus conteúdos que atuam na formação da criança leitora por meio da prática da leitura [...]”. (2013, p. 53).

No *Guia de planejamento e orientações didáticas para o professor do 2º ano* (SÃO PAULO (Município), 2007), as recomendações com relação a prática diária da leitura continuam. Em capítulo destinado a orientações com relação à rotina diária, o guia recomenda que o(a) professor(a) “[...] faça a leitura de textos literários diariamente. Escolha histórias de boa qualidade: com uma trama instigante, engraçada ou emocionante, linguagem que se diferencie da linguagem falada, personagens bem construídos[...]” (2007, p.39).

O guia destinado ao docente responsável pelo 3º ano também defende a leitura como uma prática diária na rotina escolar, no entanto, sugere que a leitura de textos literários seja feita três vezes por semana e a leitura da *Revista Recreio* (semanalmente) e *Ciência Hoje das Crianças* (quinzenalmente) como atividade permanente no 3º ano⁶. Ademais, a leitura para os(as) alunos(as) continua sendo uma atividade fundamental, pois, o(a) docente continua desempenhando o papel de modelo leitor e que ao término da leitura o(a) professor(a) converse com a turma sobre o conteúdo lido. Segundo o *Guia de planejamento e orientações didáticas para o professor do 3º ano*, “[...] ouvir a leitura e poder comentá-la já é uma atividade completa, na qual os alunos aprendem muito [...]” (SÃO PAULO (Município), 2008, p. 33). Dessa maneira, evidencia-se a preocupação da SME de São Paulo em nortear o trabalho docente para a prática diária da leitura em sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental/ciclo I. Mas cabe ainda indagar sobre quais os temas priorizados nessa leitura e, no caso específico desta pesquisa, pergunto sobre como as questões de gênero e sexualidade fazem ou não parte do acervo disponível nas escolas e da prática de leitura com alunas e alunos.

Neste sentido, é necessário discutir como o conceito de relações sociais de gênero e o conceito de sexualidade são compreendidos e a contribuição que trazem para a pesquisa em tela. Este é o objetivo do capítulo seguinte.

⁶ Vale mencionar que a SME foi assinante, junto à Editora Abril S/A, das revistas infantis mencionadas.

CAPÍTULO 2 – GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: SOBRE O USO DA LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA

A mudança das percepções e papéis sexuais será longa e difícil, mas os benefícios que daí podem advir para todos nós certamente serão maiores que as dificuldades enfrentadas. (ROSEMBERG, 1975, p. 137).

2.1. Gênero, sexualidade e educação: relações necessárias

Os espaços de socialização, sejam institucionais ou informais, oferecem, a todo tempo, modelos que passam a ser vivenciados desde a infância. Nas práticas desenvolvidas tanto em escolas como em espaços culturais, esportivos, de lazer, nas diversas manifestações da mídia etc., existem inúmeros mecanismos que, de uma forma ou de outra, *ensinam* diversos modos de viver, dentre eles as relações de gênero e o exercício da sexualidade, geralmente direcionados à constituição da identidade sexual de acordo com o modelo heteronormativo⁷.

Conceitos e práticas que envolvem as relações sociais de gênero e sexualidade são produzidos e reproduzidos no âmbito social; deste modo, convém não perder de vista que a escola tem duas grandes tarefas: a alfabetização científica e a socialização das crianças e dos adolescentes. Esta última tarefa implica também viabilizar, por meio das várias práticas escolares, o acesso dos alunos e alunas a discussões relativas às questões de gênero e sexualidade.

A palavra gênero, empregada para evocar traços de caráter ou sexuais de uma pessoa (macho ou fêmea), considerados naturais e biologicamente adquiridos passa a ser problematizada pelo movimento feminista e, ao longo da segunda metade do século XX, adquire forte conotação crítica, questionando os papéis sociais atribuídos aos homens e às mulheres. Muitas foram as concepções adotadas nesse trajeto.

Em meados de 1970 o gênero foi introduzido no meio acadêmico por Gayle Rubin, com a publicação de *The traffic in women* (1975), que defendia a dicotomia sexo/gênero –

⁷ Termo que confere à orientação sexual heterossexual a normalidade e marginaliza outras possibilidades, isto inclui a classificação dos seres humanos em duas categorias distintas e complementares: macho e fêmea, normalizando as relações sexuais somente entre pessoas de sexos diferentes – heterossexualidade considerada como única orientação sexual normal – e, atribuindo papéis sociais tidos como naturais a cada sexo.

natureza/cultura, na qual o sexo corresponderia ao biológico – ao corpo – e gênero ao construído socialmente nas relações. Naquele período o conceito de gênero foi usado como sinônimo de mulheres e associado à política do feminismo. Essa foi uma tendência internacional na qual o Brasil também foi inserido com a crítica ao determinismo biológico.

Na década de 1980 a ideia de gênero era muito utilizada por estudiosas feministas em busca de legitimidade para esse campo de investigação. Ainda, o conceito de gênero foi manejado a fim de designar as relações sociais para além das determinações biológicas:

A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como "sexo" ou "diferença sexual". O termo "gênero" enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade (SCOTT, 1995, p.72).

Segundo Joan Scott (1995), até meados de 1980 os usos do termo gênero eram meramente descritivos, pois não tinham poder analítico suficiente para transformar os paradigmas existentes. Procurando colaborar nessa perspectiva, defende o gênero como uma categoria analítica com a publicação de *Gender: a useful category of historical analysis* por Joan Scott (1986).

Assim, partilhando das reflexões de Scott (1995, p. 71) sobre “[...] como as ideias e as coisas que elas pretendem significar, tem uma história [...]”, concebo as relações de gênero como parte constitutiva das relações sociais que permeiam, constroem e definem as diferenças entre os sexos. Não basta nascer mulher e portar um determinado sexo, como já dizia Simone de Beauvoir. Os significados sobre o que podem ser mulheres e homens, feminilidades e masculinidades vão sendo construídos e configuram nossas identidades e relações ao longo de nossas vidas.

Dessa maneira, entendo o gênero como um constructo social, contextualizado historicamente, socialmente, culturalmente e espacialmente e, conforme apontado por Scott, como uma categoria analítica sustentada por quatro elementos inter-relacionados: os símbolos culturais – o primeiro deles – evocam representações simbólicas do que é ser homem ou mulher; o segundo, os conceitos normativos, expressam interpretações dos significados dos símbolos a partir de uma perspectiva binária fixa, ou seja, um único significado para o homem e para a mulher – geralmente conceitos “[...] expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas [...]” (SCOTT, 1995, p.86) –; o outro elemento diz respeito às instituições e à organização social, como a construção do gênero no parentesco, na política

e na economia; o último aspecto diz respeito à identidade subjetiva, ou seja, ao fato de haver a construção de uma identidade de gênero pelo próprio sujeito.

Logo, cada sociedade constrói e (re)significa seus padrões de gênero e sexualidade, legitimando ou condenando certas práticas sexuais, dependendo do entendimento que se faz naquele momento histórico, uma vez que “[...] todo conhecimento é temporal, é circunstancial, é contingencial [...]” (FURLANI, 2007, p. 11). O conceito de gênero se contrapõe às concepções essencialistas, em que as categorizações “homem” e “mulher” são vistas como produtos sexuais biológicos, obscurecendo as razões sociais e históricas das diferenças e desigualdades entre homens e mulheres.

Ainda, quando tratamos de relações sociais de gênero, não podemos deixar de pensar em relações de poder. Segundo Scott, “[...] o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado [...]” (1995, p.88). Para Scott (1995) o discurso é visto como instrumento de ordenação do mundo e, por isso, deve-se conferir atenção especial às relações de poder implícitas na linguagem, no comportamento dos sujeitos e nas instituições, que influem discursivamente nos processos de constituição da identidade dos sujeitos.

Em diálogo com Foucault, Scott compreende o poder não como algo que pertence a um indivíduo ou a um grupo determinado, mas sim como uma rede na qual se estabelecem relações entre seus elementos. Segundo Foucault,

[...] não existe de um lado os que têm o poder e de outro aqueles que se encontram dele alijados. Rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma máquina social, que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social (FOUCAULT, 1986, p.16).

Também a partir de interlocuções com Foucault, Dagmar Estermann Meyer nos lembra que a linguagem (em sentido amplo) assume o lócus central de “[...] produção dos nexos que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder [...]”. (2004, p.15). Assim, pensando a linguagem como responsável pela nomeação e generificação, deixamos de tratar o corpo como uma entidade biológica universal (apresentado como a origem das diferenças entre homens e mulheres), passando a concebê-lo como uma construção sociocultural e linguística, produto e efeito das relações de poder. A linguagem – recorrente nas relações sociais – não só generifica atitudes e comportamentos, mas também as maneiras

como o corpo aparece; distingue e nomeia os corpos que passam a ser dotados de sexo, gênero e sexualidade (MEYER, 2004).

Segundo Foucault (1999), o termo sexo aparece pela primeira vez no início do século XIX, é nesse período que a sexualidade se torna cada vez mais alvo de inquietações sociais, devido a constantes preocupações com as regulações dos corpos e das populações. Conforme Jeffrey Weeks,

Foucault argumentou que a própria ideia de "sexualidade" como um domínio unificado é essencialmente uma ideia burguesa, desenvolvida como parte da auto-afirmação de uma classe ansiosa para diferenciar a si mesma da imoralidade da aristocracia e da promiscuidade supostamente irrestrita das classes inferiores. Era basicamente um projeto colonizador, buscando remodelar tanto a política quanto o comportamento sexual à sua própria imagem (WEEKS, 2000, p.38).

Foucault (1999) defende que na passagem do século XVIII para o XIX, o indivíduo e a espécie entraram nas estratégias e nos cálculos do poder político. Questões de ordem biológica como a natalidade, a mortalidade e as práticas sexuais da população passaram a ser controladas por meio da produção de discursos científicos, que Foucault denomina de ‘biopoder’. Ainda, segundo Foucault,

[...] a sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, à formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 1999, p. 100).

Esse autor sinaliza que o sexo está inserido no campo do discurso e das representações e a sexualidade posta como reguladora desse sexo. Assim, Foucault pontua que a sexualidade é um dispositivo histórico de controle na sociedade moderna, constituído por práticas discursivas e não discursivas que produzem saberes e poderes que buscam normatizar, controlar e estabelecer verdades acerca do sujeito na sua relação com o corpo e com os prazeres.

Para Weeks (2000), “[...] nossas definições, convenções, crenças, identidades e comportamentos sexuais [...] têm sido modelados no interior das relações definidas de poder [...]”; além disso, “[...] os significados que damos à sexualidade e ao corpo são socialmente organizados, sendo sustentados por uma variedade de linguagens que buscam nos dizer o que o sexo é, pode e deve ser [...]” (p. 28-29).

Para esse autor, o poder atua na sociedade por meio de “[...] mecanismos complexos e superpostos – e muitas vezes contraditórios – que produzem dominação e oposições, subordinação e resistências [...]” (WEEKS, 2000, p. 38). Dessa maneira, verdades e/ou discursos normativos sobre o gênero e a sexualidade podem ser provisórios e passíveis de enfrentamento, de desconstrução.

Ainda de acordo com Weeks (2000, p.58), “[...] tudo o que aprendemos sobre a história da sexualidade nos diz que a organização social da sexualidade nunca é fixa ou estável. Ela é modelada sob circunstâncias históricas complexas [...]” e, os saberes a seu respeito, configuram-se como construções sociais fundamentadas em discursos religiosos e de especialistas de diferentes áreas, principalmente médica e psicológica. O autor destaca que há uma “[...] plena correspondência entre o corpo e a identidade de gênero socialmente aceitável [...]”. (2000, p. 35)

Sexualidade, portanto, pode ser entendida como uma construção social, como um fenômeno histórico, como parte de uma definição e percepção específicas do corpo, dialogando com os modelos de gênero vigentes nas sociedades modernas na significação dos comportamentos e vivências sexuais. Segundo Jeffrey Weeks, “[...] embora o corpo biológico seja o local da sexualidade, estabelecendo os limites daquilo que é sexualmente possível, a sexualidade é mais do que simplesmente o corpo.” (2000, p. 25). Deste modo, partilhando das ideias de Foucault e Weeks sobre sexo, compreendo o conceito de sexualidade não mais por um viés biológico ou naturalizante, mas por seu aspecto histórico-cultural.

Judith Butler também defende que o sexo não é um fato ou uma condição estática do corpo, mas um processo regulatório. A autora acredita que o processo de tornar-se mulher ou homem, menina ou menino, se funda na linguagem, na nomeação, contudo, não se encerra nela e está, constantemente, sendo reafirmada por várias instâncias sociais e reiterada no sentido de reforçar *categorias* de gênero e sexuais concebidas como normais.

Para Butler (2000), o corpo tem uma história e faz parte do discurso que a sociedade cria em torno dele, não estando preso ao determinismo biológico; assim, o que muda, portanto, não é o corpo enquanto matéria, mas o comportamento do sujeito com ele. A autora fala sobre a materialidade dos corpos e afirma que,

O "sexo" é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o "alguém" simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural (BUTLER, 2000, p.111).

Dessa maneira, o corpo é a matéria pela qual o sujeito é significado e qualificado para a vida em sociedade, assim o “[...] ‘sexo’ é um constructo ideal que é forçosamente materializado através do tempo” (BUTLER, 2000, p. 111) e reiterado pelas normas regulatórias. Segundo Butler,

O fato de que essa reiteração seja necessária é um sinal de que a materialização não é nunca totalmente completa, que os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta (2000, p. 111).

No entanto, ainda é bastante comum a defesa de que a sexualidade seja algo intrínseco do ser, natural e, portanto, passiva de julgamentos, de ser classificada como certa ou errada, natural ou não-natural. Todavia, a sexualidade tem sido um marcador das relações de poder e de desigualdades. Segundo Weeks, “[...] podemos observar, nos últimos dois séculos, a intervenção da medicina, da psicologia, do trabalho social, das escolas e outras instâncias, todas procurando nos dizer quais as formas apropriadas para regular nossas atividades corporais.” (2000, p.28).

A ampliação dos discursos e discussões sobre sexualidade é uma forma de controle, não pelo silenciamento ou pela proibição, mas pela propagação de um discurso que regulamenta comportamentos e atitudes, que tem

[...] como razão de ser, não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global (WEEKS, 2000, p.35).

Os termos “heterossexualidade” e “homossexualidade” foram usados pela primeira vez em 1969 por Karl Kertbeny, escritor austro-húngaro e surgiram com a intenção de demarcar comportamentos sexuais (“heterossexualidade” e “homossexualidade”) como permanentes, pois até então, a prática sexual entre pessoas do mesmo sexo (sodomia) era considerada um pecado do qual todos(as) estavam sujeitos, tendo, portanto, um caráter provisório.

Com o passar do tempo, “heterossexualidade” e “homossexualidade” foram assumindo condições de oposição, “[...] a homossexualidade, ao invés de descrever uma variante benigna da normalidade, como, originalmente, pretendia Kertbeny, tornou-se, nas mãos de sexólogos pioneiros como Krafft-Ebing, uma descrição médico-moral.” (WEEKS, 2000, p.44). Assim, a heterossexualidade foi institucionalizada e assumiu o papel da normalidade e a homossexualidade, em oposição, da anormalidade.

A prática sexual entre pessoas do mesmo sexo já existia antes mesmo do surgimento do termo “homossexualidade”, no entanto, não existia a concepção de homossexual. Os sexólogos estavam tentando marcar a existência de um ser distinto, “[...] cuja essência sexual era significativamente diferente daquela do/da ‘heterossexual’ – uma outra categoria que foi inventada [...]” (WEEKS, 2000, p. 47). Assim, a tentativa dos cientistas sexuais (sexólogos e psicólogos) de construir a categoria homossexual no final do século XIX, foi a tentativa de estabelecer “leis naturais” que explicavam uma possível patologia. (WEEKS, 2000). Vale ressaltar que o modelo homossexual do fim do século XIX tentava explicar a homossexualidade a partir de uma percepção masculina, “[...] homens e mulheres podiam ser classificados pelo mesmo rótulo psicológico, mas suas histórias eram diferentes.” (VICINUS, 1989 *apud* WEEKS, 2000, p.49). Identidades lésbicas não eram percebidas, “[...] o modelo era extraordinariamente baseado na homossexualidade masculina e nunca foi diretamente aplicável às mulheres [...]” (WEEKS, 2000, p.49).

Nesse sentido, a identidade sexual coletiva validada na maioria das esferas sociais é a heterossexual e, a identidade homossexual vista como disfunção ou o defeito de personalidade. É, portanto, a partir da heteronormatividade que outras identidades vão-se formando e diferenciando do padrão, constituindo outras possibilidades. Segundo Liane Kelen Rizzato (2013), “[...] a diversidade sexual está posta socialmente como um desafio às normas sexuais e de gênero [...]” (p.38) e, desse modo, as pessoas que se distanciam do modelo binário de gênero e da norma heterossexual são, muitas vezes, definidas como imorais e marginalizadas.

Portanto, o sujeito que não se identifica com a norma heterossexual é tido no senso comum como anormal, desviante à regra e, a partir disso, muitas vezes subordinado à supostas ações corretivas, pautadas em medidas discriminatórias e preconceituosas. Conforme discutido por Rizzato (2013),

[...] é possível afirmar que a posição social da pessoa em face da homossexualidade, da bissexualidade, da transexualidade ou da travestilidade é uma questão política que surge do lugar que ela ocupa na história e na cultura, refletindo o contexto do qual ela emerge como sujeito. (p.38).

A homofobia se enquadra nessa lógica, de negação da diversidade sexual e de gênero e, conforme definida por Daniel Borrillo (2001), como “[...] uma forma de violência contra homossexuais que se caracteriza pelo sentimento de medo, aversão e repulsa [...], uma verdadeira manifestação emotiva de tipo fóbico.” (p.24). Com base nessa discussão, a

homofobia pode ser compreendida como o sentimento negativo em relação ao sujeito que não se adéqua à norma heterossexual e ao modelo binário de gênero e se situa em outra categoria sexual (homossexualidade, bissexualidade, transexualidade, travestilidade, lesbianidade, entre tantas outras possíveis). (RIZZATO, 2013).

Gênero, sexualidade e homofobia remetem então à dinâmica da construção e da transformação social, aos significados que vão para além dos corpos e dos sexos e subsidiam noções, ideias e valores nas distintas áreas da organização social: nos símbolos culturalmente disponíveis sobre masculinidades, feminilidades, heterossexualidades, homossexualidades e transexualidades; nos conceitos normativos referentes às regras nos campos científicos, políticos, jurídicos; nas concepções políticas que são implantadas em instituições sociais como a escola; nas identidades subjetivas e coletivas que reproduzem ou resistem à pretensão universal e generalizada do modelo dominante de masculinidade e da referência à feminilidade a ele subordinada (SCOTT, 1995). Ainda, Rizzato (2013) sugere gênero, sexualidade e homofobia como conceitos interdependentes que, apesar de não apresentarem o mesmo significado, estão diretamente relacionados:

[...] a busca pela visualização das relações de gênero é perpassada pela discussão sobre sexualidade e homofobia; a busca pelo entendimento da sexualidade está permeada da discussão sobre gênero e homofobia; e a busca pelo esclarecimento do que é homofobia necessariamente é atravessada pela discussão sobre gênero e sexualidade. (RIZZATO, 2013, p. 40).

Tais conceitos permitem refletir sobre o caráter sociológico da construção dos significados relacionados às masculinidades e feminilidades e, dessa maneira, compreender que não estão dados em nossa configuração biológica e podem ser transformados. Nesse sentido, Yara Sayão (1997) ressalta que, apesar de seu caráter reprodutor, um dos papéis da escola é “[...] ampliar o conhecimento em direção à diversidade de valores existentes na sociedade [...]” (p. 113). Assim, a educação pode assumir o papel de divulgadora, incentivadora e produtora de novos valores, problematizando aqueles tradicionalmente vinculados às normas e ordenações hegemônicas, abrindo espaço para resistências e reconstruções.

No entanto, a escola ainda tem sua prática baseada na matriz heteronormativa, a qual, aliada aos discursos naturalizados sobre gênero e sexualidade, acaba por promover a exclusão de sujeitos que não seguem os padrões socialmente estabelecidos (BENEVIDES, 2001). Segundo Guacira Louro, a escola ainda sustenta a tarefa de “[...] se equilibrar sobre um fio

muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade ‘normal’ e, de outro, simultaneamente, contê-la.” (2000, p. 17). Afinal,

Aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam "marcados" como figuras que se desviam do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar. De algum modo são indivíduos "corrompidos" que fazem o contraponto da criança inocente e pura (LOURO, 2000, p. 17).

Daí a preocupação com a reconstrução do ambiente escolar nos termos das relações sociais, de maneira a conceder espaço e visibilidade a grupos sociais historicamente marginalizados e desprovidos de seus direitos:

A partir dessa nova concepção estudiosos/as, pesquisadores/as e líderes do governo passaram a disparar estratégias para a sociedade conhecer, entender, problematizar e respeitar as minorias culturais, inclusive as de gênero, bem como percebê-las e respeitá-las nas várias instituições sociais, dentre as quais a instituição escolar (ROSSI et al, 2012, p.9).

No que diz respeito à legislação, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9394) em 1996 foi um importante momento para a educação brasileira devido à criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, conseqüentemente, alterações importantes na legislação nacional direcionada à educação, como, por exemplo, a introdução dos Temas Transversais (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual), que apresenta a *Orientação Sexual* como um dos assuntos a serem tratados nas escolas de ensino fundamental e médio. Segundo Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum, os Parâmetros Curriculares Nacionais “[...] representam o mais importante avanço em relação à adoção de uma perspectiva de gênero nas políticas educacionais [...]” (2006, p. 415-416). O PCN,

[...] na concepção do MEC, tratava-se de uma proposta de conteúdos que deveria orientar e estruturar o currículo de todo o sistema educacional do país, tanto na formação docente, como na prática de ensino. (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 416).

É mencionado no PCN que a inclusão dos Temas Transversais no currículo escolar visa um tratamento didático, com a mesma importância das demais áreas do conhecimento, às questões sociais, como, por exemplo, gênero e sexualidade.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem a educação sexual, denominada de *Orientação Sexual*, como um tema transversal a ser trabalhado em todos os

anos da escolarização básica – isso inclui os anos iniciais do ciclo I –, comum a todas as áreas do ensino, não como uma disciplina específica sob a responsabilidade de um docente. Segundo o documento, a *Orientação Sexual* deve ocorrer de duas formas: dentro da programação curricular e como extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas à temática (BRASIL, 1997).

Ainda, no tópico Orientação Sexual o documento apresenta como objetivos gerais o combate às relações autoritárias, propondo o questionamento da rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e, recomenda, que sejam feitos apontamentos junto aos(as) alunos(as) a fim de promover transformações sociais. Defende, também, a “[...] diversidade de comportamento de homens e mulheres [...]” e a “[...] relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino [...]”, o “[...] respeito pelo outro sexo [...]” e pelas “[...] variadas expressões do feminino e do masculino [...]” (BRASIL, 1997, p. 100).

Claudia Vianna e Sandra Unbehaum (2006) apontam a existência de três eixos norteadores do trabalho docente com o tópico Orientação Sexual: 1) Corpo humano; 2) Relações de gênero e; 3) Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS. Nessa direção, as autoras pontuam que assuntos relativos ao gênero não deveriam, por exemplo, estar vinculados exclusivamente ao eixo 2) *Relações de gênero*, uma vez que questões dessa ordem perpassam as demais temáticas.

Nesse sentido, Vianna e Unbehaum, reforçam que preocupações com o corpo humano e a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis/AIDS “[...] são absolutamente legítimas, [mas], elas não podem (nem devem) estar desvinculadas das questões de gênero [...]” (2006, p.420). Além disso, o PCN não está impregnado de valores da ordem do gênero, este aparece de maneira isolada no tópico Orientação Sexual e, muitas vezes subordinado às questões que envolvem o corpo e a sexualidade. Ainda, para Helena Altmann o PCN aborda a sexualidade “[...] como um dado da natureza, como ‘algo inerente, necessário e fonte de prazer na vida [...]’” (2001, p. 580). Segundo a autora, o documento apresenta a sexualidade

[...] sob o ponto de vista biológico, atrelada às funções hormonais. Quanto à experimentação erótica, à curiosidade e ao desejo, estes são considerados comuns, quando a dois. A potencialidade erótica do corpo a partir da puberdade é concebida como centrada na região genital, enquanto que, à infância, só é admitido um caráter exploratório pré-genital. Os conteúdos devem favorecer a compreensão de que o ato sexual, bem como as carícias genitais, só têm pertinência quando manifestados entre jovens e adultos (2001, p. 581).

A sexualidade e o sujeito, conforme demonstrado por Altmann, são pensados nos Parâmetros Curriculares Nacionais como naturais, inatos, como essências sob as quais há uma inscrição da cultura. A autora enfatiza que tal concepção fica evidente, por exemplo, em um dos títulos dos blocos de conteúdos: “Corpo: matriz da sexualidade” (2001, p. 581). Também, pontua que o tema Orientação Sexual ganhou espaço no PCN devido a crescente preocupação do Estado com o aumento da gravidez indesejada entre os(as) adolescentes e com o risco da contaminação pelo HIV.

Assim, após a criação do PCN, fica a cargo da escola “[...] – e não mais apenas à família – desenvolver uma ação crítica, reflexiva e educativa que promova a saúde das crianças e dos adolescentes [...]” (ALTMANN, 2001, p. 576). De acordo com Altmann, a introdução da discussão sobre o sexo e a sexualidade na escola possibilita um maior controle discursivo,

[...] há um complexo aumento do controle exercido sobre os indivíduos, o qual se exerce não através de proibições, punições, mas através de mecanismos positivos de poder que visam a produzir sujeitos autodisciplinados no que se refere à maneira de viver sua sexualidade (2001, p. 582).

Enfim, após a criação dos PCN a sexualidade ganha um lugar, mesmo que conturbado e atrelado a resistências, no contexto escolar e “[...] atinge lentamente a todos/as, multiplicando sua ação tanto no espaço escolar quanto para além dos muros da escola” (ROSSI et al, 2012, p.10). Nesse sentido, ainda que o PCN receba muitas críticas e apresente lacunas no que diz respeito a questões envolvendo gênero e sexualidade, não podemos deixar de evidenciar seu caráter inovador, propondo, mesmo que de maneira tímida e restrita ao tópico Orientação Sexual, discussões acerca das relações sociais de gênero e sexualidade para docentes e alunos(as). Mas, o documento por si só não assegura que tais assuntos sejam tratados em sala de aula com as crianças e com os adolescentes. Pois, conforme apontam Rossi et al (2012) “[...] a escola ainda hoje resiste à inserção de discussões frequentes sobre a diversidade sexual em seu cotidiano e currículo formal.” (p.10).

Vianna e Unbehaum também reconhecem o PCN como importante documento de referência para a formação e atuação docente, no entanto, argumentam que

[...] estudos vêm demonstrando que poucas escolas os incorporaram na prática. Dentre os motivos apontados está o distanciamento entre a orientação proposta e o contexto escolar existente. Dessa forma, a legitimidade do documento é prejudicada, tanto como política que pretende

garantir condições igualitárias de qualidade para o sistema, quanto como formação a partir de um currículo nacional (2006, p. 420-421).

Para que seja possível a introdução de temas envolvendo gênero e sexualidade na escola, é necessário que a instituição e seus agentes estejam aptos a discutir as identidades de mulher ou de homem não somente como uma questão de ordem biológica ou psicológica, mas principalmente como uma questão cultural, uma vez que, as formas como o feminino e o masculino são representadas socialmente estão impregnadas de valores culturais. Afinal, é nas relações humanas, por meio das mais diversas instituições e práticas sociais que nos constituímos como homens e mulheres, num contínuo, não linear, não progressivo, que também nunca está finalizado ou completo (MEYER, 2003).

Não podemos esquecer que para abordar temas relativos a gênero e sexualidade os(as) professores(as) deveriam receber formação específica durante a graduação ou a oferta de cursos de formação continuada em serviço com a temática, no entanto, é frequente a ausência desse tema em quase todos os cursos de formação inicial de professores(as). Nessa direção, Rossi et al defendem que

[...] professores/as, funcionários/as, famílias não têm recebido formação para trabalhar com a temática da sexualidade e diversidade de forma adequada. Essa falha na formação está presente tanto na Graduação quanto na formação continuada dos/as professores/as no Brasil. Na formação inicial, quando estes temas são tratados, normalmente ficam restritos às disciplinas de Psicologia da Educação, e são incluídos no currículo muito mais por uma opção do/a professor/a responsável pela disciplina do que pela ementa do curso (ROSSI et al, 2012, p. 11-12).

Dessa maneira, a falta dessa temática na formação, associada à “[...] falta de tradição familiar na sua discussão, se somam aos modelos de disciplinamento, censura e conservadorismo de diversos discursos sociais [...]” (FURLANI, 2007, p. 13).

Ainda, conforme lembrado por Fernando Seffner, a escola pública brasileira é laica, não professa uma religião e a abordagem pedagógica de questões envolvendo gênero e sexualidade não deve, ou não deveria, estar atrelada a valores religiosos e/ou morais das famílias, mas abordar esses temas “[...] a partir dos consensos educacionais, dos parâmetros curriculares, do que já foi definido em regimentos e políticas públicas [...]” (SEFFNER, 2011, p. 570). Seffner aponta que

[...] a legislação brasileira não considera a homossexualidade como crime nem mesmo como doença. É pensando nisso que a escola deve abordar o tema, e não confundindo homossexualidade com a noção de pecado, própria

de confissões religiosas, mas incompatível com as políticas públicas educacionais (SEFFNER, 2011, p. 570).

Além disso, se considerarmos a ideia de desconstrução defendida por Jacques Derrida, devemos observar com senso crítico os modelos binários de sexo vigentes em nossa sociedade e questioná-los, ao invés de aceitá-los como reais ou naturais. Conforme apontado por Tomaz Tadeu da Silva (2007), para Derrida, “[...] as oposições binárias não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas [...]” (p.83), ao contrário, um dos polos é sempre privilegiado em detrimento do outro. Assim, devemos questionar discursos polarizados que contrapõem ideias como masculino e feminino, heterossexual e homossexual entre outras, pois tais significados não são neutros ou inocentes, existem relações de poder e de valorização de um dos *lados* em detrimento do outro.

Deste modo, a identidade heterossexual, por exemplo, é constituída socialmente como normal, a “natural” em detrimento da homossexual, que passa a ser vista como a identidade da diferença, a que foge a normalidade, a regra. Assim, Silva (2007) argumenta que “[...] normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas [...]” (p. 83), a identidade de gênero ou sexo, portanto, eleita como a normal torna-se o padrão e a referência para a categorização das demais. Segundo Scott, “[...] devemos encontrar formas (mesmo que imperfeitas) de submeter sem cessar nossas categorias à crítica e nossas análises à autocrítica [...]” (SCOTT, 1995, p. 84).

2.2. Gênero, sexualidade e o uso da literatura infantil na escola

As mudanças ocorridas no cenário das políticas públicas de educação com a promulgação da LDB em 1996 também influenciaram o mercado livreiro. Editoras e autores(as), para atender a nova demanda educacional e legislação vigente, passaram a produzir obras com temas diversificados, incluindo questões como as diferenças e particularidades humanas e as desigualdades sociais, de maneira a garantir a discussão e inserção dos temas transversais nos planejamentos pedagógicos e nas salas de aula. Conforme assinalado por Gregorin Filho, “[...] um dos exemplos é a discussão sobre a aceitação das diferenças, sejam elas de caráter social, cultural ou sexual [...]” (2011, p. 19). Tais discussões podem ser vistas em obras de literatura infantil, como *O pintinho que nasceu quadrado*

(2007), de Regina Chamlian com ilustrações de Helena Alexandrino ou no livro *Procurando firme* (2009) de Ruth Rocha com ilustrações de Walter Ono. Essas produções não discutem literalmente preconceitos de raça ou de gênero, mas buscam instigar os(as) leitores(as) ou os(as) ouvintes para a produção de intertextos que possibilitem reflexões e questionamentos de verdades estabelecidas socialmente como únicas, assim, a criança “[...] é levada a perceber e discutir as mazelas do mundo onde ela vive [...]”. (GREGORIN FILHO, 2011, p. 22).

Se a escola pode “[...] desempenhar um papel importante na construção das identidades de gênero e das identidades sexuais, uma vez que, [...], ela produz e reproduz desigualdades das mais diversificadas, de gênero, raça/etnia, constituindo-se em um espaço generificado.” (LOURO, 2008 apud ROSSI et al, 2012, p. 10), também é possível pensar os livros e a obra literária como um instrumento de transmissão de valores sociais, verdades hegemônicas e, porque não, de discursos normativos de gênero e sexualidade, dado que são parte integrante dessa instituição e do processo de ensino/aprendizagem.

Fúlvia Rosemberg (1984) aponta o livro como um dos agentes do processo de socialização das crianças, demonstrando que os conteúdos presentes nos livros de literatura infantil são evidenciados ou velados, dependendo das verdades a serem validadas socialmente. Quando pensamos nos anos iniciais da escolarização, os valores selecionados e evidenciados pelo(a) leitor(a) são feitos por um(a) adulto(a) e considerados como únicos e absolutos.

Cabe lembrar que os livros como artefatos culturais são portadores de uma série de significados que cumprem uma função compulsória, levando meninos e meninas a desenvolverem determinadas formas de se constituírem como sujeitos. Kornatzki (2013) em sua dissertação de mestrado corrobora com essa ideia e afirma que “[...] os seres criam e recriam tecnologias, desenvolvendo assim dispositivos pedagógicos, tais como são os livros de literatura infantil [...]” (p.47) para a *educação* da infância. Dessa maneira, devemos questionar o papel da escola enquanto instituição social responsável por possibilitar e intermediar a relação aluno(a) livro/literatura infantil, pois, segundo Rosemberg e Piza (1995) a literatura infantil e juvenil pode ser um meio de transmissão de valores de classe, raça/etnia e gênero/sexualidade, preparando o(a) seu(a) leitor(a) para a hierarquia social.

Zandra Elisa Arguello (2005) evidencia em sua pesquisa de mestrado que é possível, por meio da prática da leitura, realizar um trabalho docente questionador sobre as relações sociais de gênero e sobre a sexualidade. Arguello relata, em sua pesquisa-ação, que por meio da leitura de onze histórias – consideradas por ela como “não sexistas” – realizou diálogos

sobre desigualdades de gênero e sobre a sexualidade com crianças de 4 a 6 anos (educação infantil). A autora ressalta que as diferenças entre meninos e meninas vão sendo sutilmente construídas desde a mais tenra idade, por meio dos mais diversos artefatos culturais, inclusive pelo uso dos livros.

Também, Kornatzki defende que os livros de literatura infantil, enquanto dispositivos pedagógicos produzidos socialmente, “[...] atuam no processo de construção da sexualidade ao refletirem mensagens presentes em seus conteúdos que legitimam formas de poder [...]” (2013, p. 50), (re)construindo ou (re)produzindo ideias, valores e comportamentos recorrentes na sociedade.

Desse modo, sendo a prática da leitura, conforme compreendemos, uma das importantes ações cotidianas no âmbito escolar e, a literatura, uma das possibilidades pelas quais os sujeitos são interpelados – por meio das representações nela existentes, exercendo uma função reguladora –, é fundamental que tal prática seja examinada levando em consideração a perspectiva de gênero e sexualidade. Kornatzki (2013) aponta que é a partir da leitura de livros de literatura infantil que “[...] as crianças têm ou não oportunidade de se desenvolverem como sujeitos integrais, portanto inclusive como corporeidade, construindo sua dimensão da sexualidade numa perspectiva emancipatória, ou não.” (p. 53)

Assim, se admitirmos a influência da leitura nos comportamentos, entendemos que a literatura infantil, por meio de seu conteúdo, dos significados que traz, acaba reforçando, ou não, discursos predominantes e recorrentes socialmente e, portanto, (re)afirmando padrões e estereótipos de gênero. Dessa maneira, a literatura infantil muitas vezes apresenta um caráter educativo e moralizador:

Toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. A leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo quer os recuse quer os aceite (...). Assim a leitura afirma-se como parte interessada de uma cultura (JOUVE, 2002, p. 22).

A escola influencia o desenvolvimento social e moral, quer pretenda fazer isso ou não, já que os(as) docentes, ao utilizarem a literatura como um dos instrumentos da escola no processo de ensino e aprendizagem, incutem normas e valores sociais e culturais recorrentes. Acabam expressando e afirmando, na sua ação pedagógica, valores, ideias e comportamentos que consideram adequados.

É, portanto, por meio do ato da leitura que o livro vai sendo (re)significado e constituído, afinal, cabe ao leitor – com base em suas concepções – a interpretação do que lê,

assim, não é apenas o livro que traz “verdades” em si, pois estas só são legitimadas a partir da leitura que se faz. Kornatzki argumenta que os livros “[...] são significados diferentemente pelas pessoas conforme o tempo histórico em que circulam e/ou são produzidos por elas.” (2013, p. 51). Além disso, há intencionalidade na prática docente e, desse modo, não se pode deixar de perceber que, no uso escolar e pedagógico da literatura, produzimos verdades, subjetivamos as crianças, enfim, transmitimos valores sociais.

Contudo, o fato do livro de literatura infantil ser objeto portador de significados e a prática da leitura possuir intencionalidades (explícitas ou não) não equivale a dizer que o texto literário tem os mesmos propósitos de um livro didático, no qual o foco está nas questões de cunho acadêmico-disciplinar e de ensino/aprendizagem. Reconhecemos, nas obras de literatura infantil, suas particularidades enquanto produto cultural, sua riqueza lúdica e artística.

Além disso, como a prática da leitura não é neutra é importante desvelar questões que envolvem relações de gênero e sexualidade, superando o tratamento dado, muitas vezes, ao tema, em que a compreensão de sexo e sexualidade parece transitar, de maneira muito genérica, em explicações biológicas, orgânicas, sem considerar as dimensões sociais e culturais.

Atualmente há um número crescente de publicações de livros de literatura infantil que de algum modo questionam intencionalmente valores e representações sociais de gênero e sexualidade. Kornatzki (2013), em sua pesquisa, analisa o conteúdo de seis livros de literatura infantil (apenas dois em português) que declaradamente abordam a sexualidade e o gênero e conclui que ainda apresentam contradições quanto ao tratamento sob o ponto de vista relacional,

[...] pois seus autores e autoras são parte desse processo dialético de construção humana, sujeitos históricos, também imersos nas contradições ainda hoje existentes no presente modo de produção de vida — e passíveis de ainda refletirem estereótipos e normatizações sobre ser-estar corpo no mundo. (p. 227).

No entanto, a pesquisadora ressalta que as obras analisadas revelaram avanços e algumas possibilidades significativas na realização de um trabalho junto às crianças em torno do gênero e da sexualidade, “[...] em busca de uma educação sexual emancipatória.” (2013, p.227). Ainda, vale evidenciar que questões da ordem do sexo e do gênero estão presentes (de maneira explícita ou não) em todo ou qualquer livro de literatura, isso porque “[...] seus textos

e ilustrações revelam ideologias, saberes e valores sobre o ser humano, derivadas das pessoas que os produzem, seres sempre sexuados.” (KORNATZKI, 2013, p. 226).

Ao selecionar o livro e se preparar para a prática da leitura, o(a) docente tem a oportunidade de conhecer previamente o material que será utilizado com a turma e, na análise que realiza a respeito do livro escolhido, pensar sobre ideias socialmente circulantes, compreender o discurso de uma sociedade e refletir a respeito da geração e circulação de significados. Nessa seleção do texto, o(a) docente pode também pensar na questão estética, olhando para o livro como um produto cultural e artístico, levando em consideração o entrosamento temático-estético, tornando a prática da leitura um momento lúdico e de prazer para os(as) alunos(as).

Ademais, trabalhando com os diferentes gêneros textuais em sala de aula, incluindo a seleção e utilização de literaturas infantil e juvenil que apresentem em suas temáticas discussões de relações sociais de gênero e sobre sexualidade, o(a) professor(a) pode não só despertar o gosto pela leitura nos alunos e alunas, mas também fomentar discussões e reflexões sobre conceitos e temas recorrentes socialmente, conflituosos e/ou considerados como polêmicos.

As ações, as linguagens, as atitudes pessoais diante do que é dito e não dito, tudo isso nos constitui enquanto sujeitos, portanto, como meninas e meninos, mulheres e homens, etc. Essa construção da identidade é um processo plural, aberto e permanente, articulado por inúmeras instâncias sociais (inclusive a escola) que realizam – por meio de suas inúmeras práticas – fundamentações, por exemplo, da sexualidade, do gênero e das relações étnico-raciais. Deste modo, as práticas pedagógicas, “[...] podem tanto reiterar as identidades e as práticas hegemônicas, quanto podem permitir a visibilidade e a disponibilidade de representações contrárias e/ou alternativas [...]”. (FURLANI, 2009, p. 321).

Deste modo, o que está em jogo não é apenas a oferta, pela escola, de livros com temáticas diversificadas, mas também a seleção do material pelo(a) docente com base em critérios técnicos e pedagógicos e a utilização da literatura infantil na sala de aula, em especial a abordagem, ou seja, a prática da leitura a ser adotada. Segundo Regina Chamlian (2011), a escola é o local privilegiado para o convívio entre livro e leitor(a) e, o professor(a) o(a) mediador(a) de leituras e o(a) responsável pela aventura do ato de ler. Assim,

O mediador de leituras ideal, [...] seria aquele que lê muito e variadamente, tendo por isso condições de relacionar textos entre si e de fazê-los falar aos novos leitores. Seria aquele também capaz de acolher e respeitar o

conhecimento prévio de seus alunos, e de não só discutir como garantir e promover espaços de discussão das variadas leituras dos textos do mundo que seus alunos realizam. (CHAMLIAN, 2011, p. 279).

Todos esses aspectos deveriam ser levados em consideração na prática da leitura na escola, sendo pensados e analisados com vistas à construção de uma sociedade que respeita as diferenças individuais e não limita os seres humanos a classificações binárias de sexo/gênero, uma vez que a escola tende a ser um ambiente homogeneizador, onde o saber acumulado do sujeito muitas vezes “[...] é negado e submetido a um julgamento que tenta imprimir-lhe um conjunto de saberes acumulados historicamente, legitimados pelo currículo, fragmentados e que, isolados do contexto do sujeito, permanecem, muitas vezes, sem significado.” (ROSSI et al, 2006, p. 180). Assim, práticas pedagógicas que visam a equidade podem promover um ambiente escolar mais sadio para todos(as), diminuindo preconceitos e situações de baixa autoestima que potencialmente podem afetar qualquer aluno(a) e seu desempenho escolar.

Ainda, Silva (2007) acredita que a pedagogia, de maneira ampla, e o currículo

[...] deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença. (p.92).

Nesse sentido, Rossi et al (2006) reforçam a importância do papel docente “[...] na promoção da **alteridade**, da convivência harmoniosa e criativa entre diferentes culturas [...]” (p.190, grifo das autoras), nos fazendo refletir sobre a possibilidade de (re)construção de uma escola menos preconceituosa e intolerante, que discuta com seus (as) alunos(as) a construção das diferentes identidades de gênero e sexuais não como um aspecto “natural” ou inato ao ser humano, mas a partir do seu caráter social e cultural.

Assim, questionar as possibilidades de uma educação que promova o respeito às diversidades de gênero e sexuais é de grande importância. Essa foi uma das apostas dessa pesquisa: vislumbrar a possibilidade da prática da leitura como um meio pelo qual se possa introduzir e discutir questões de gênero e sexualidade com as crianças, propiciando um rompimento com a heteronormatividade e com a homofobia como delimitadoras de fronteiras entre os sujeitos.

Apresentadas as indagações iniciais da pesquisa e o aporte teórico utilizado para a análise dos dados obtidos em campo, passarei, no capítulo seguinte, à parte metodológica desse trabalho.

CAPÍTULO 3 – CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Nas ciências sociais não existe praticamente alguma forma de conhecimento e de observação que não dependa, também só indiretamente, da relação – porquanto episódica, temporânea e limitada – com o ator social. (RANCI, 2005, p. 43).

Conforme exposto na introdução a esse trabalho, a minha entrada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP), inicialmente como professora de ciclo I e, posteriormente, como Professora Orientadora da Sala de Leitura (POSL), gerou algumas inquietações no que tange a prática da leitura na escola e as relações de gênero e sexualidade. A falta de discussões sistematizadas pelos(as) professores(as) e coordenadores(as) sobre gênero e sexualidade nas escolas por onde passei como docente e a escassa bibliografia investigando a prática da leitura docente como um caminho possível para a inserção de reflexões em torno das relações sociais do gênero e da sexualidade na escola me levaram a construção dessa pesquisa.

Assim, por meio de **observações, entrevistas e questionários**, procurei investigar se a prática da leitura de livros de literatura infantil era um momento oportuno para discussões sobre gênero e sexualidade nas salas de aula e na Sala de Leitura (SL) de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF). Busquei averiguar se as docentes envolvidas na pesquisa se valiam de livros com essas temáticas e quais suas percepções sobre as relações de gênero e sobre sexualidade.

Nesse capítulo, portanto, trato da escolha e caracterização da EMEF investigada; da entrada no campo e das observações nas salas de aula (1^{os}, 2^{os}, 3^{os} anos A e B, além do 4^o ano D) e na Sala de Leitura; discorro sobre o processo de construção do roteiro de entrevista e sua realização junto ao grupo das docentes que tiveram suas práticas de leitura observadas ao longo de 4 meses. Traço também o perfil das professoras envolvidas na pesquisa a partir dos dados coletados nas entrevistas e questionários, apresentando algumas dessas informações por meio de tabelas e gráficos.

3.1. A escola

Tendo em vista o objetivo central da pesquisa de investigar a prática de leitura e o possível uso, pelos(as) docentes, da literatura infantil como instrumento para discussões e reflexões em torno das relações sociais do gênero e da sexualidade, foi imprescindível realizar a investigação em uma escola. Dessa maneira, sendo a RMESP uma referência quanto ao ensino na cidade de São Paulo, apresentando em seus referenciais propostas inovadoras com relação à prática da leitura e, tendo o projeto Sala de Leitura em suas escolas, optei por realizar a pesquisa de campo em uma EMEF.

Assim, a seleção da EMEF em questão deu-se por alguns motivos: seu tempo de existência, 40 anos, considerada por muitos(as) moradores(as), alunos(as) e docentes como uma escola *tradicional* no bairro e na região.

Tal escolha foi sendo reiterada ao saber, em conversas com meus pares, da abertura da escola a projetos e parcerias com instituições privadas e Organizações Não Governamentais e, também, mediante referências positivas em relação a práticas pedagógicas/projetos desenvolvidos na escola. Após breve pesquisa/consulta sobre a escola com os(as) colegas de trabalho, minha vontade em conhecer e realizar a pesquisa empírica nessa EMEF foi se consolidando.

Além disso, sua localização geográfica, próxima ao Largo 13 de maio – região central do distrito de Santo Amaro (zona sul da cidade de São Paulo) – era favorável devido à presença de diferentes modais de transporte e pela proximidade à minha residência, pois em uma grande cidade como São Paulo os deslocamentos são sempre dificultados pelo trânsito e pelas distâncias. Pelo fato de trabalhar como docente (no período da manhã) durante a realização da pesquisa – o que demandava tempo para planejamentos, preparação de atividades etc. –, encontrar uma escola próxima à minha residência e à EMEF onde atuo profissionalmente facilitaria a realização da pesquisa empírica.

Após a escolha da EMEF elaborei, então, uma carta-convite (anexo I) a fim de me apresentar, apresentar a pesquisa e solicitar autorização para a realização da investigação na unidade educacional.

A escola está localizada próxima a um bairro considerado nobre no distrito de Santo Amaro (Alto da Boa Vista) e a uma grande área comercial (Largo 13 de maio), tendo em seu

entorno um *Shopping Center* (*Boavista Shopping*) e uma associação cultural que utiliza um espaço da subprefeitura de Santo Amaro (*Cia. Paidéia de teatro*). Segundo o Projeto Pedagógico da escola (subitem *B – Caracterização da comunidade e da população a ser atendida*):

Santo Amaro é um dos retratos mais fieis da sociedade brasileira, pois é um bairro que possui condomínios de luxo, e bolsões de pobreza. A escola possui um percentual significativo de alunos que residem em bairros da periferia da zona sul. [...] como Parelheiros, Jardim Ângela e Jardim São Francisco, Vila Joaniza, o que corresponde a praticamente metade dos nossos alunos, e mais um terço dos alunos que residem próximos foram caracterizados num perímetro entre três a cinco quilômetros de distância. (Projeto Pedagógico da escola, 2012).

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico (PPP) fornecido pela coordenadora pedagógica aponta que a EMEF pesquisada atende uma clientela que em sua maioria mora distante e, em alguns casos utiliza transporte escolar. Em conversas com as professoras do ciclo I, foi possível notar que há um predomínio de crianças oriundas de famílias de baixa renda e que, em diversos casos, pelo menos um dos familiares (pai/mãe/responsável) trabalha na região do Largo 13 de maio e matricula seu filho(a) na escola por estar localizada no itinerário de deslocamentos para o trabalho, o que, segundo as professoras, seria responsável pela grande rotatividade no número de matrículas e evasões na escola. Ademais, em dois momentos diferentes presenciei conversas, na sala dos(as) professores(as), entre os(as) docentes e a assistente de direção responsável pelo período da tarde, que indicavam a possibilidade de diminuição no número de turmas oferecidas para o ano seguinte (2013) e que tal situação seria decorrente da baixa demanda por vagas.

Conforme apresentado no PPP, “[...] a escola tem tradição na região de Santo Amaro [...]” e, acaba sendo uma opção para alguns responsáveis que optam “[...] em matricular seus filhos próximo ao trabalho [...]”.

Trata-se de uma escola de ensino fundamental com dois ciclos – I e II – e 22 turmas, dividida em dois períodos – manhã e tarde. Além das salas de aula, a escola possui 1 Sala de Leitura, 2 quadras cobertas e 1 laboratório de informática. Os(as) alunos(as) do ciclo I (ensino fundamental I) são atendidos exclusivamente no período da tarde, no horário das 13h30 às

18h20. Nesse período há 8 turmas, sendo 2 de cada ano (1º ao 4º ano), lembrando que uma das duas turmas de 4º ano é destinada ao Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC)⁸.

A escola possuía em 2012 ao todo 49 educadores(as), desse total, 16 de ensino fundamental I – todas mulheres – e, 656 alunos(as) matriculados(as). Ainda, contava com a atuação profissional de 33 docentes de ensino fundamental II, 1 diretora, 2 assistentes de direção de escola, 3 coordenadores(as) pedagógicos(as), 8 responsáveis pelo apoio administrativo e 3 pelo apoio operacional.

O prédio tem dois andares, no térreo (primeiro andar) fica a sala de informática com 20 computadores multimídia ligados à internet, a sala da diretora, a secretaria, a sala dos(as) professores(as), os banheiros feminino e masculino dos(as) docentes, a sala da coordenação, os banheiros feminino e masculino destinados às crianças, o pátio/refeitório, a cozinha – administrada por uma empresa terceirizada –, a sala de vídeo e o acesso às duas quadras cobertas e as salas destinadas aos(as) alunos(as) do ciclo I, em sua maioria. No segundo andar, há salas de aula, usadas no período da tarde pelos(as) alunos(as) dos 4º anos e a Sala de Leitura.

No lado externo da escola, há uma área ajardinada e dois amplos espaços, um coberto por uma *tenda* e outro descoberto, com uma árvore no centro, bancos e mesas de alvenaria. Algumas professoras afirmaram levar suas turmas a esses espaços com certa frequência, inclusive em ocasiões de roda de leitura ou leitura livre. A entrada dos(as) alunos(as) à escola se dá por uma rampa cercada por corrimão. Para essa entrada as crianças passam em frente a uma das quadras cobertas.

A escola não é muito grande, mas na primeira visita tive dificuldade em desvendar todos os espaços e seus usos, na medida em que não me foram apresentados por um(a) funcionário(a) da escola. Aos poucos iniciei conversas com um dos inspetores do período da tarde e fui me familiarizando com a organização física da EMEF.

Em conversa com coordenadora pedagógica, confirmei o *rumor* de que a escola recebia periodicamente o atendimento de ONG e instituições privadas. No período

⁸ PIC – Projeto Intensivo no Ciclo I – O projeto fazia parte do programa da RMESP “Ler e Escrever – prioridade na escola municipal” implantado entre 2006 e 2007 nas EMEF, EMEFM e EMEE. O PIC 4º ano, por sua vez, visava a recuperação de alunos(as) que ao término do ciclo I não estavam alfabetizados. As turmas eram compostas por número reduzido de alunos(as) (até 30), que foram retidos no ano anterior (4º ano – ensino fundamental de 8 anos). Essas turmas contavam com material didático diferenciado – exemplares para os(as) alunos(as) e para o(a) docente regente da turma. (Portaria consultada – SME nº 5.905 (DOC de 25/11/2010, página 14).

investigado, a escola recebeu visitas periódicas de *formadores(as)* do *Instituto Eurofarma*. Estes, conforme apontado pela coordenadora pedagógica, desenvolviam atividades pedagógicas e lúdicas junto aos alunos e alunas da escola, por meio de oficinas de interpretação (arte cênica), movimento corporal e música. Tal parceria demonstrou um caráter de abertura do espaço escolar a outros personagens para participarem da política educacional da escola e do processo de formação dos(as) alunos(as). Neste caso específico, a escola cedeu o espaço físico e a instituição ofereceu o material e o formador para a realização das atividades. Estas ocorriam durante o horário letivo das crianças (ciclo I – das 13h30 às 18h20) e eram acompanhadas pelos(as) docentes regentes da turma, os encontros eram realizados uma vez por semana em cada uma das turmas do ciclo I.

3.2. *Entrada no campo: observações*

O contato inicial se deu com a coordenadora pedagógica responsável pela equipe docente do ensino fundamental I. Originalmente professora de Inglês, ela estava designada na função, substituindo a coordenadora efetiva que estava em licença maternidade. Diante do meu pedido formal – carta-convite (anexo I) – de ingresso na escola para a realização da pesquisa, a CP conversou em particular com a diretora responsável pela escola e permitiram a minha entrada na instituição para a realização da investigação. Naquele momento, a coordenadora pedagógica mostrou-se um pouco resistente à minha proposta de pesquisa (observações das aulas e posterior realização de entrevistas com as docentes) alegando que as professoras estavam muito atribuladas com as atividades pedagógicas e que dificilmente me concederiam entrevistas, aconselhou-me a fazer um questionário impresso.

A pesquisa de campo teve início no mês de agosto de 2012. Cheguei à escola por volta das 13h20, próximo ao horário de início das aulas do período vespertino (ciclo I dessa EMEF), e sem o acompanhamento de nenhum funcionário da escola dirigi-me à sala dos(as) professores(as). Tudo era muito novo para mim, o prédio, as pessoas, enfim, não sabia muito bem com quem falar ou aonde ir.

Ao ouvir o toque do sinal de entrada das crianças, me dirigi a uma das professoras que estava na sala e rapidamente me apresentei e discorri sobre o motivo da minha presença na escola. A professora, responsável pelo 3º ano A, foi sucinta em suas palavras, demonstrando pressa devido ao toque do sinal. Diante da situação, rapidamente solicitei que observasse sua

prática de leitura. Com ar de desconfiança, a professora Maria⁹ permitiu que iniciasse minhas observações em sua turma. Acompanhei a turma e a professora até a sala de aula, aguardei um comando ou direcionamento quanto ao lugar que deveria ocupar, no entanto, a professora parecia ignorar minha presença e deu início à escrita do cabeçalho e da rotina na lousa. Sentei-me no fundo da sala e passei a observar as crianças, que, de maneira geral, estavam bastante agitadas, andando pela sala e escolhendo um lugar para sentar. Logo que começaram a sentar, as crianças demonstraram curiosidade sobre quem eu era e o que estava fazendo na sala de aula. Diante de alguns questionamentos, a professora permitiu que me apresentasse à turma. Ao retomar essa cena me veio à memória também as recomendações de Costanzo Ranci (2005) sobre as dificuldades de interação entre pesquisadores e atores sociais.

A fim de me aproximar da turma e da professora, me apresentei como professora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e, em seguida esclareci que estava na sala de aula realizando uma pesquisa de mestrado sobre a prática da leitura. As crianças da turma questionaram o que é um mestrado e, sucintamente, expliquei.

O mesmo ocorreu com as demais professoras do ensino fundamental I da unidade educacional, todas permitiram minha entrada em sala de aula e possibilitaram minhas observações (1^{os}, 3^{os} anos A e B e 4^o ano D – turma de PIC), sem nenhuma resistência aparente. Nesse primeiro contato as professoras, com exceção da professora Kelly¹⁰ que demonstrou certa resistência à minha entrada na sala de aula, agiram como se eu não estivesse presente no ambiente e deram continuidade à rotina do dia.

Realizei, em média, três visitas semanais à escola, cada dia observando a prática de leitura em uma sala diferente. Vale evidenciar que mesmo após um mês de visitas frequentes à escola alguns funcionários(as) *estranhavam* e perguntavam sobre a minha presença na U.E. e, inúmeras vezes, para entrar na escola, precisei explicar – para as mesmas pessoas – o que eu estava fazendo ali.

Durante as observações, utilizei como material de registro um caderno, onde, de maneira sucinta, procurei anotar falas, detalhes e percepções pessoais acerca do entorno. Minha participação e/ou interação nesses momentos em que estive em sala de aula ou na Sala de Leitura da escola pretendiam ser mínimas, uma vez, que não queria atrapalhar o andamento

⁹ Os nomes atribuídos às professoras são fictícios a fim de preservar suas identidades.

¹⁰ A docente declarou, inicialmente, que não se sentia preparada para me receber e questionou a possibilidade de agendarmos uma data para a realização da visita/observações. Após alguma insistência e maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, a docente permitiu minha entrada na sala de aula.

habitual das aulas. No entanto, em alguns momentos e em algumas turmas, fui “convidada” pelos(as) alunos(as) a participar da aula de alguma maneira: esclarecendo dúvidas com relação aos conteúdos ministrados, para emprestar meu material – lápis/borracha/apontador – ou para conceder algum tipo de ajuda – amarrar o tênis ou apontar o lápis, por exemplo.

Tenho clareza que minha presença na escola proporcionou alterações nas ações dos(as) funcionários(as) e alunos(as) da U.E., na maneira como as docentes conduziam suas aulas e/ou como as crianças se comportavam diante da minha presença em sala de aula, ou ainda, como o(a) inspetor(a) de alunos(as) abordava uma criança no corredor, enfim, conforme apresentado por Ranci (2005), “[...] a relação com o ator social modifica inevitavelmente o campo de pesquisa [...]” (p.52).

Com pouco mais de dois meses frequentando a escola, senti-me mais acolhida, principalmente pelos(as) alunos(as) que já me conheciam e interpelavam se eu iria na sua sala naquele dia, se nos encontraríamos na Sala de Leitura, inclusive sobre curiosidades pessoais como: se eu era casada, se tinha filhos, qual minha idade, etc. Os(as) inspetores(as) também mostraram-se receptivos, sempre atendendo as minhas dúvidas com relação ao horário das aulas dos(as) professores(as) especialistas (Inglês, Informática, Educação Física e Artes) – aulas que eu não acompanhava nas turmas.

As professoras, aos poucos, igualmente foram estabelecendo contato, com conversas durante o recreio das crianças ou nos momentos em que estive na sala dos(as) professores(as). A docente Rosa, por exemplo, falou sobre sua prática no ensino da matemática para os(as) alunos(as) do 2º ano e, compartilhou, por meio de e-mail, algumas atividades que costumava utilizar com sua turma.

A princípio o olhar da investigação estava voltado às professoras regentes das turmas de 1º a 4º anos da EMEF, mas aos poucos fui vislumbrando a possibilidade de investigar o exercício da leitura na SL. Afinal, o espaço é destinado a isso e o(a) POSL, o(a) docente responsável pela efetivação dessa prática junto aos(as) alunos(as) da escola.

Assim, achamos – minha orientadora e eu – necessário conhecer o espaço da Sala de Leitura da escola e a professora responsável, uma vez, que o acervo literário dessa sala também pode subsidiar a prática docente de leitura em sala de aula.

Apresentei a pesquisa à Júlia, professora da Sala de Leitura da EMEF, que permitiu que eu observasse sua prática de leitura com as turmas do ensino fundamental I. A primeira aula observada na SL (17/9/12) foi com o 1º ano A, turma da professora Inês. As crianças

entraram rapidamente pela Sala de Leitura e logo escolheram seus lugares, estavam agitadas, falavam com tom de voz alto, a Professora Orientadora da Sala de Leitura acalmou ou controlou a agitação da situação de entrada da turma na Sala de Leitura e, em seguida iniciou a leitura de um livro de literatura infantil. Após a leitura, Júlia tentou justificar a agitação das crianças: *“Na primeira aula eles vem de casa cheios de energia.”* Nessa tarde, entre uma e outra aula, a Professora Orientadora da Sala de Leitura teve uma aula vaga (45 minutos) e dedicou muita atenção às minhas perguntas sobre o espaço e o acervo. A partir desse contato com Júlia, obtive parte da relação dos títulos presentes na Sala de Leitura para posterior análise quanto aos temas.

Após o período destinado (aproximadamente 4 meses) às observações realizadas nas salas de aulas e na Sala de Leitura da EMEF, sistematizei as principais impressões obtidas e as distribui no quadro abaixo:

Quadro 2: Pontos centrais obtidos a partir das observações nas salas de aulas e na Sala de Leitura

PROFESSORA	TURMA	DESCRIÇÃO DO ESPAÇO (SALAS DE AULAS E SALA DE LEITURA)	TIPO DE LEITURA	FREQUÊNCIA DA LEITURA DE LIVROS DE LITERATURA INFANTIL	SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE
Inês	1º A	<ul style="list-style-type: none"> - Mesas e cadeiras dos(as) alunos(as) organizadas em U. - Armário utilizado pela docente no fundo da sala. - Alfabeto e cartazes com os nomes dos(as) alunos(as) nas paredes da sala. - Média de 26 crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizou leituras do pilar da informação. - Não priorizou a literatura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Poucas vezes (durante o período observado) realizou a leitura de livros de literatura infantil ou possibilitou que os(as) alunos(as) lessem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não realizou discussões de gênero e sexualidade durante as visitas que realizei a turma.
Camila	1º B	<ul style="list-style-type: none"> - Mesas e cadeiras enfileiradas – alguns lugares escolhidos pela docente. - Armário usado pela docente no fundo da sala. - Alfabeto e cartazes com os nomes dos(as) alunos(as) nas paredes da sala (o das meninas em cor-de-rosa e o dos meninos em azul). - Média de 23 alunos(as). 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizou leituras do pilar da informação. - Fez uso da literatura infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leu esporadicamente (2 a 3 vezes por semana) livros de literatura infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não realizou discussões e/ ou reflexões em torno do gênero e da sexualidade durante as observações.
Mariana	2º A	<ul style="list-style-type: none"> - Mesas e cadeiras enfileiras, para algumas atividades a docente organizava a turma em duplas/ trios. - Cartazes nas paredes: alfabeto e sobre o projeto didático desenvolvido. - Armário, utilizado pela docente, próximo a sua mesa. - Média de 26 alunos(as). 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizou leituras de cunho informativo. - Fez uso da literatura infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leu, em média, 2 vezes por semana livros de literatura infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Em um momento realizou <i>Roda de Conversa</i> sobre problemas de disciplina envolvendo questões da ordem do gênero e da sexualidade.
Rosa	2º B	<ul style="list-style-type: none"> - Mesas e cadeiras enfileiras (sem lugares demarcados pela docente), para algumas atividades a docente organizava a turma em duplas/trios. - Armário, utilizado pela docente, próximo à sua mesa. - Cartazes nas paredes: alfabeto e relação nominal da turma. - Média de 27 alunos(as). 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizou leituras do pilar da informação. - Fez uso da literatura infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leu, com frequência, livros de literatura infantil para a turma. - Oportunizou momentos de leitura pelos(as) alunos(as). 	<ul style="list-style-type: none"> - Não observei discussões intencionais em torno do gênero e da sexualidade junto à turma.
Maria	3º A	<ul style="list-style-type: none"> - Mesas e cadeiras enfileiras (sem lugares demarcados pela docente). - Armário, utilizado pela docente, próximo à sua mesa. - Alfabeto sobre a lousa. - Média de 28 alunos(as). 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizou leituras de textos informativos. - Fez uso da literatura infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizou, em média, 2 a 3 vezes por semana leituras de livros de literatura infantil. <p><i>Obs.¹¹: não observei o cantinho da leitura¹² na sala de aula.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Durante as observações não realizou discussões/ reflexões sobre temáticas de gênero e sexualidade.
Kelly	3º B	<ul style="list-style-type: none"> - Mesas e cadeiras enfileiras (sem lugares demarcados pela docente). - Armário utilizado pela docente e alunos(as) no fundo da sala. - Não havia cartazes/produções nas paredes. - Média de 29 alunos(as). 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizou leituras de textos informativos. - Fez uso de gibis em alguns momentos observados. - Priorizou, em alguns 	<ul style="list-style-type: none"> - Leu contos de fadas e maravilhosos presentes no material didático. 	<ul style="list-style-type: none"> - Durante as observações não realizou discussões/reflexões sobre temáticas de gênero e

¹¹ A docente afirma, em resposta dada ao questionário, que faz uso do cantinho da leitura em sua turma.

¹² O cantinho da leitura é um espaço reservado à leitura para fruição, nesse local, geralmente, há a oferta de livros, gibis e revistas diversas aos(as) leitores(as).

PROFESSORA	TURMA	DESCRIÇÃO DO ESPAÇO (SALAS DE AULAS E SALA DE LEITURA)	TIPO DE LEITURA	FREQUÊNCIA DA LEITURA DE LIVROS DE LITERATURA INFANTIL	SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE
			momentos, a contação de histórias.		sexualidade.
Lúcia	4º D – PIC	<ul style="list-style-type: none"> - Mesas e cadeiras em duplas (com lugares demarcados pela docente). - Armário, utilizado pela docente, no fundo da sala. - Alfabeto sobre a lousa. - 10 alunos(as): 3 meninas, sendo 2 com necessidades especiais e, 7 meninos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizou leituras de textos informativos. - Fez uso da literatura infantil. 	- Leu diariamente livros de literatura infantil e juvenil para a turma.	- Realizou discussão e/ou reflexão em torno do gênero e da sexualidade quando questionada pelos(as) alunos(as).
Júlia	Sala de Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Mesas circulares com 6 cadeiras em cada e dispostas no meio da SL. - Prateleiras em três das quatro paredes da sala. - Distribuição do acervo nas prateleiras por temas: literatura infantil, infantil, formação docente e diversos. - Armários, de uso da docente, atrás da mesa; - ganchos na parede, próximos a porta, para pendurar mochilas/pertences. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizou textos informativos. - Fez uso de livros de literatura infantil e juvenil. - Realizou contações de histórias e apresentações de vídeos envolvendo contos de fadas/maravilhosos. - Valeu-se de gibis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leu frequentemente para as turmas, utilizando diferentes gêneros textuais e tipos de textos. - Possibilitou a leitura pelos(as) alunos(as). 	- Não realizou discussões e/ou reflexões em torno do gênero e da sexualidade durante as observações.

Esclareço que os dados apresentados acima são impressões, contextualizadas histórica e socialmente, que considere, enquanto pesquisadora, como centrais e relevantes para a pesquisa, portanto, as informações eleitas para a composição do quadro não têm a intenção de limitar e/ou reduzir toda a prática pedagógica desenvolvida pelas docentes em suas aulas ou a pretensão de contar “verdades absolutas” e definitivas.

Ainda, em complementação às informações apresentadas no *quadro 2*, observei, em alguns momentos, que as professoras dos 2^{os} anos, 3^{os} anos e do 4º ano D disponibilizavam gibis, revistas e livros de literatura infantil para os(as) alunos(as) que terminavam as atividades, antes dos(as) demais, como uma maneira de preencher o tempo livre.

Com alguns meses de observações nas salas de aula e na Sala de Leitura, convidei, com a entrega de um termo de consentimento livre e esclarecido (anexo II), uma professora de cada ano para a realização da entrevista. A escolha das professoras para as entrevistas foi aleatória, de acordo com a receptividade apresentada por elas durante minhas observações e disponibilidade em conversar.

3.3. Entrevistas

A elaboração do roteiro de questões para as entrevistas (anexo III) demandou tempo e gerou muitas inquietações. Questionava-me se o roteiro daria conta do que eu gostaria de estudar e do que eu precisava saber; se essa ou aquela questão deixaria minha entrevistada com vontade de falar, enfim, se seriam adequadas e suficientes para a constituição da pesquisa.

Assim, para a construção do roteiro, atentei-me à discussão realizada por Nadir Zago sobre o processo de construção da entrevista e para sua afirmação de que a regra é “[...] respeitar princípios éticos e de objetividade na pesquisa, bem como garantir as condições que favoreçam uma melhor aproximação da realidade social estudada [...]” (ZAGO, 2003, p. 294).

Zago aponta que “[...] a construção de um trabalho de campo é sempre uma experiência singular e esta escapa frequentemente à racionalidade descrita nos manuais de metodologia [...]” (ZAGO, 2003, p. 292). Cada situação vivida em campo é única e exclusiva e os princípios encontrados nos livros sobre metodologia são uma ajuda, atendendo de maneira genérica as necessidades do(a) pesquisador(a). Sendo uma das características da pesquisa qualitativa a possibilidade de construção da problemática de estudo durante o desenvolvimento da entrevista (ZAGO, 2003), para a autora o “[...] campo, método e teoria não são camisas-de-força que dominam o pesquisador e impedem descobertas de novos caminhos [...]” (ZAGO, 2003, p. 296), por isso, as entrevistas não devem ter uma estrutura rígida, possibilitando que as questões iniciais presentes no roteiro sofram alterações conforme os rumos tomados durante a investigação. O(a) pesquisador(a) precisa ter clareza do roteiro para não ficar preso(a) à ele, colocando o(a) entrevistado(a) no centro do encontro, atentando para sua fala e suas expressões. Zago afirma que “[...] boas entrevistas estariam menos relacionadas às questões das técnicas de condução e mais à capacidade de obter a confiança dos pesquisados [...]” (ZAGO, 2003, p. 302).

Como aponta Zago (2003, p. 296), “[...] o objetivo da investigação é a compreensão do social e de acordo com este, o que interessa ao pesquisador é a riqueza do material que descobre [...]”. Portanto, a pesquisa de campo não é a verificação de um problema pré-existente, “[...] mas o ponto de partida desta problematização [...]” (ZAGO, 2003, p.296).

Na preparação da entrevista, levei em conta algumas orientações que Nadir Zago (2003) apresenta em seu texto sugerindo que o roteiro de entrevista seja organizado em temas

e, estes, abordem questões mais específicas que sejam capazes de direcionar a conversa/entrevista. Dessa maneira, elaborei o roteiro de questões dividindo-o em temas maiores – *Escolha da profissão, Formação, Religião, Trabalho atual, Gênero e sexualidade, Prática da leitura* – e em questões amplas. Também foi elaborado o termo de consentimento livre e esclarecido (anexo II), no qual atentei para as questões éticas da pesquisa, tão importantes e imprescindíveis.

Expliquei como seria a entrevista e discorri sobre a importância de ser, de preferência, em um lugar silencioso e reservado, onde tivéssemos liberdade e tranquilidade para conversar. Segundo Zago (2003, p. 298), “[...] o local é uma condição importante na produção dos dados, podendo facilitar ou produzir constrangimentos [...]”, assim, o ideal é que a entrevista seja feita em um espaço em que o(a) entrevistado(a) sinta-se à vontade. Desse modo, as professoras tiveram total liberdade na escolha do local do encontro e, todas optaram pela realização das entrevistas na própria escola, argumentando falta de tempo para a locomoção a outros locais. Diante da escolha do lugar, sugeri que as entrevistas fossem feitas fora do horário de trabalho delas, no entanto, preferiram durante a aula *livre* que tem no período. Assim, as entrevistas foram realizadas nas salas de aula das docentes entrevistadas, sem a presença dos(as) alunos(as) e com as portas fechadas, dando privacidade às entrevistadas.

Apenas uma das professoras convidadas recusou-se a conceder entrevista, alegando timidez e sugerindo um questionário impresso. Argumentei com ela sobre a importância da entrevista, explicitando que um questionário não substituiria a conversa presencial e, por fim, esclareci que diante de sua recusa, eu procuraria a professora responsável pela outra turma de 3º ano. Assim, convidei a professora Maria, responsável pelo 3º ano A, para participar da entrevista.

As entrevistas foram realizadas durante o mês de dezembro de 2012, pois todas as professoras demonstraram maior disponibilidade de tempo nesse período, alegando que a primeira semana do mês seria mais tranquila com relação à demanda de trabalho. Com relação à duração das entrevistas, precisei negociar com todas as professoras, pois se recusaram a fazê-las fora do período letivo. Cada qual apresentou uma justificativa particular, como acúmulo de cargo, indisponibilidade de horários livres, etc. Assim, precisei adequar as entrevistas/questões abertas a um período de 45 minutos, correspondente a uma *aula livre* docente.

Para estabelecer uma relação de confiança com as professoras entrevistadas expliquei logo no início das entrevistas o objetivo da pesquisa e a importância do material a ser

coletado, bem como o compromisso ético explícito no termo de consentimento livre e esclarecido. Logo no início das entrevistas eu negociava o uso do gravador e, esclarecia a importância do mesmo para posterior retomada das conversas e obtenção de informações para a pesquisa. Algumas professoras demonstraram preferência pela divulgação de suas identidades, mas reiterei o trecho do termo de consentimento livre e esclarecido que garantia o anonimato dos(as) participantes e optei por manter o sigilo com relação aos nomes das professoras.

Durante as entrevistas deparei-me com o silêncio em diversas situações, no entanto, aguardava a professora dar continuidade ao seu raciocínio, policiando-me para não interromper o pensamento da entrevistada. Em alguns casos, a docente dava seguimento a sua fala e a entrevista transcorria normalmente, em outros, devido ao curto tempo destinado as entrevista (45 minutos decorrentes da *aula livre*), eu prosseguia realizando as questões seguintes.

Existe sempre a necessidade do(a) pesquisador(a) olhar seu objeto com “olhos míopes”, da necessidade de aproximar o olhar para perceber detalhes que poderiam passar despercebidos por isso, procurei observar atentamente gestos, expressões faciais, postura e sentimentos que eram estabelecidos pelas entrevistadas, já que tais aspectos podem dizer muito, ainda que não correspondam ao conteúdo explícito na fala. Nadir Zago (2003, p. 298) discute a “[...] relação inseparável entre entrevista e observação [...]”. Por isso, após cada entrevista realizada, anotava minhas observações, fazia um registro de minha percepção do momento, da postura da professora diante das questões apresentadas, de tudo o que me chamasse à atenção e que me parecesse relevante. Ainda, atentei-me aos meus próprios gestos e expressões, ouvindo cuidadosamente cada entrevistada, sem manifestar atitudes de concordância ou discordância diante das falas. Tendo isso em mente, tentei despir-me de alguns *pré* conceitos, aguardando atentamente as respostas que as cinco professoras poderiam me dar diante de cada questionamento. Assim, a cada entrevista, eu revisava minhas intervenções e avaliava minha postura, buscando preparar-me adequadamente para a próxima. Afinal, a intenção não era encerrar cada uma das entrevistas com um “eu sabia que ela diria isso!”, mas problematizar algumas das respostas dadas, traçando um mapa sobre a prática da leitura em sala de aula, no caso de Júlia, na Sala de Leitura, e sua relação com temáticas envolvendo gênero e sexualidade.

Ao término das entrevistas reforçava a importância da participação da educadora para a realização da pesquisa e agradecia pela disponibilidade em conceder a entrevista.

3.4. Perfil das professoras

Os dados apresentados abaixo foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas¹³ com cinco professoras que tiveram suas aulas observadas e aceitaram participar da pesquisa.

Tabela 1 – Informações sobre as professoras entrevistadas.

NOME	SEXO ¹⁴ / IDADE	COR/ RAÇA ¹⁵	FORMAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA	TURMA ATRIBUÍDA	CONTATO COM O TEMA	RELIGIÃO ATUAL
Camila	F/ 27 anos	Branca	- Magistério; - Pedagogia – Universidade Presbiteriana Mackenzie; - Licenciatura em História (incompleta) – Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL; - Pós-Graduação em História (<i>Lato sensu</i>) – Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP.	10 anos	1º ano B	- Na graduação – Pedagogia; - No curso de licenciatura em História; - Na Pós-Graduação em História (<i>Lato sensu</i>).	Católica praticante.
Rosa	F/ 51 anos	Branca	- Pedagogia – Universidade de Santo Amaro – UNISA; - Pós-Graduação em Psicopedagogia (<i>Lato sensu</i>) – Universidade de Santo Amaro – UNISA; - Curso de Extensão em Brinquedoteca Hospitalar – Universidade de Santo Amaro – UNISA.	12 anos	2º ano B	- Na graduação, em discussões informais em sala de aula; - Formação continuada oferecida pela SME aos(as) docentes.	Católica (não praticante).
Maria	F/ 37 anos	Branca	- Magistério; - Licenciatura em Letras – Universidade Ibirapuera – UNIB; - Curso de Extensão em Pedagogia – Universidade de Santo Amaro – UNISA.	17 anos	3º ano A	- No magistério, nas aulas de história.	Espírita Kardecista.
Lúcia	F/ 36 anos	Branca	- Magistério; - Pedagogia – Universidade Presbiteriana Mackenzie.	17 anos	4º ano D (PIC)	- Na graduação, em palestra sobre <i>doenças sexualmente transmissíveis – DST</i> .	Espírita.
Júlia	F/ 43 anos	Branca	- Licenciatura em Letras – Universidade de Guarulhos; - Pós-Graduação em Língua Portuguesa – Pontifícia	18 anos	POSL	- Não manteve contato.	Espírita.

¹³ A entrevista semi-estruturada é pautada em um roteiro de perguntas abertas que permitem ao(à) entrevistado(a) falar livremente sobre o assunto abordado/ questionado.

¹⁴ A definição do sexo está baseada no autorreconhecimento das docentes.

¹⁵ Cor/raça autodeclarada pelas entrevistadas conforme padrões do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

NOME	SEXO ^{14/} IDADE	COR/ RAÇA ¹⁵	FORMAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA	TURMA ATRIBUÍDA	CONTATO COM O TEMA	RELIGIÃO ATUAL
			Universidade Católica – PUC – SP.				

Esclareço que a escolha das professoras relacionadas acima se deu devido à aparente acessibilidade e abertura a conversas durante as visitas realizadas à escola e as suas aulas e, sobretudo, pela demonstração de interesse em contribuir com a pesquisa. Considero importante traçar o perfil de cada professora entrevistada para entender um pouco mais com quais repertórios elas buscam a literatura infantil a ser trabalhada em sala de aula ou, no caso de Júlia, na Sala de Leitura.

Camila nasceu em São Paulo, tem 27 anos de idade, declara-se branca e católica praticante. É solteira e não tem filhos, declarou que a renda familiar é superior a R\$ 3.000,00, reside com os familiares, totalizando, com ela, três pessoas na residência. Camila afirmou que “[...] *auxilia na limpeza e arrumação da casa e, no preparo de algumas refeições* [...]”¹⁶. Professora desde 2003, atua na RMESP como professora concursada desde 2009 e está na escola pesquisada há dois anos, atualmente (2012) leciona para o 1º ano B. Fez o curso de Magistério e, posteriormente a graduação em Pedagogia na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Iniciou o curso de licenciatura em História na Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL – cursou até o 3º ano, mas não finalizou devido a “[...] *problemas pessoais* [...]”, conforme seu relato. Realizou um curso de especialização (*Lato sensu*) em História na Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP. Vem de uma família de professoras e conta que recebeu muitos estímulos com relação à leitura, queria ser médica ou professora, mas por motivos financeiros ficou com a segunda opção:

Na minha família... eu cresci numa família de, praticamente, de educadores, porque os meus avós eram professores, tiveram uma escola; eu tenho várias tias, tanto por parte de pai, quanto por parte de mãe, que foram professoras, desde professora de música, porque tem muitos professores de música na família, até professores universitários, de ensino superior; então, apesar dos meus pais, de fato, nenhum dos dois serem professores, eu cresci num ambiente muito estimulador, que leitura é... faz parte, na hora do almoço ninguém fala de novela, é discutido temas atuais, política, leitura, estudo, então sempre cresci com isso; então, eu queria duas coisas, ou ser médica,

¹⁶ Para destacar e diferenciar trechos de relatos das professoras em relação às demais citações, utilizo formatação itálica.

ou ser professora, mas a Medicina não estava financeiramente tão acessível, e cresci num lar que não é uma vergonha ser professor, os professores da minha família sempre foram as pessoas mais respeitadas, até... do que os advogados, os médicos. (Entrevista com a professora Camila).

A professora Camila teve contato com o tema gênero e sexualidade durante a graduação em Pedagogia, em disciplinas que abordavam os Parâmetros Curriculares – Temas Transversais –, em discussões em sala de aula sobre o papel do(a) professor(a) na docência e sobre a feminilização do magistério. Em suas palavras:

A questão do gênero... bastante livro sobre a história da mulher, a mulher inserida na escola, a atual professora vista como a segunda mãe, isso bastante na de História, né, trabalhou mais o gênero; a sexualidade, eu acho que mais na parte de Ciências mesmo. (Entrevista com a professora Camila).

Ainda, Camila recebeu formação continuada nos últimos cinco anos sobre: leitura e correção de texto; a prática da leitura em sala de aula; o trabalho com o(a) aluno(a) de 6 anos de idade do 1º ano do ciclo I; o ensino de história e cultura africana e indígena. Durante o curso de graduação em História (formação incompleta) e de pós-graduação (*Lato sensu*) em História manteve contato, de maneira abrangente, com temáticas envolvendo raça, gênero e sexualidade. Intitula-se católica praticante e defende que nenhuma religião deve ser propagada em sala de aula. Acredita que há uma grande diversidade de crenças e que tem crianças, em sua turma, de diferentes religiões. Defende que valores morais devem ser propagados em sala de aula a fim de garantir a boa convivência entre as crianças.

Eu tento colocar questões, é... que acho que não só a minha religião, mas todas pregam, os valores, o praticar o bem, o respeitar o próximo, né; que eu acho que não só a minha, como outras religiões também pregam isso, né!? E colocando como uma visão geral, que é preciso independente de qual crença você segue, isso é uma regra de convivência. (Entrevista com a professora Camila).

Camila participa do PEA¹⁷ da escola, momento destinado à formação docente fora do horário de aula. Disse que o objetivo do PEA da EMEF para o ano de 2012 era aumentar o número de alunos(as) que dominam as competências leitoras e escritoras e, também, que ações eram previstas nos encontros de formação com a CP. *“Promover o ambiente leitor e*

¹⁷ Tempo destinado a formação docente, sob orientação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) da U.E., que faz parte da Jornada Especial Integral de Formação – JEIF, que inclui 25 horas/aula e 15 horas atividades (11 horas/aula semanais na própria escola – coletivas e individuais – e 4 horas/aula semanais em local de livre escolha), perfazendo um total de 40 horas/aula semanais.

cada vez mais leitores fluentes; também é o ... é um objetivo do nosso PEA”, conforme seu relato.

Quanto aos hábitos de leitura, Camila afirmou que lê diariamente jornais, informações contidas em redes sociais, blogs e sites de notícias; realiza leitura semanal de livros e mensal de revistas. Ainda, alegou que dedica mais de dez horas por semana a programas de televisão como: filmes, séries e “*ocasionalmente*” documentários. Utiliza a internet diariamente para a leitura de *e-mails* e notícias, consulta a redes sociais/blogs e para a realização de pesquisas.

Rosa tem 51 anos, nasceu em São Paulo, intitula-se branca e católica não praticante. É casada e/ou vive com companheiro, tem dois filhos(as), uma com 13 e um com 31 anos de idade. Reside com o marido e com a filha e é responsável pela organização da casa e pelo preparo das refeições. Afirmou que a renda familiar é superior a R\$3.000,00 reais. Está na docência desde 2000. Atuou como empresária, mais especificamente como proprietária de uma farmácia e, após falência do empreendimento, foi convidada a trabalhar como formadora em uma turma do *Telecurso 2000* – 1º grau no SESI-SP (Serviço Social da Indústria). Essa experiência despertou seu interesse pela educação, decidiu então cursar Pedagogia na UNISA – Universidade de Santo Amaro. Fez pós-graduação (*Lato sensu*) em Psicopedagogia e um curso de Extensão em Brinquedoteca Hospitalar, também na UNISA. Recebeu formação durante a graduação sobre a prática da leitura em sala de aula e disse que “[...] *tinha uma professora muito boa, que dava uma matéria específica sobre literatura infantil [...]*”.

Nós estudávamos os textos, o livro que ela indicou, muito bom também, que falava sobre os contos, como alfabetizar com os contos, a importância dos contos na... no ensino fundamental; e tinha a prática também, então a gente tinha que, é... brincar, trazer coisas. (Entrevista com a professora Rosa).

Não recebeu, na graduação ou pós-graduação formação específica sobre gênero e sexualidade, mas teve contato com o assunto na graduação, durante discussões e reflexões sobre a prática docente. Ingressou na RMESP como professora concursada em 2000 e iniciou sua prática com alunos(as) da educação infantil. Nesse período Rosa recebeu formação continuada, participou de encontros com palestras que envolviam questões de gênero e sexualidade:

Na época tinha muito curso que a gente fazia, que trazia... que abordava bastante a questão da generalidade; mas, assim, na prática mesmo ali, não vinha muito material para nós. Apesar da prefeitura estar preocupada, isso na época da Marta, estar preocupada com tudo isso, com essa questão, a gente tinha o curso, tal, bonito, lindo; mas na prática, não vinha nada pra gente, entendeu!? (Entrevista com a professora Rosa).

Rosa diz não fazer apologia a nenhuma religião em sala de aula, acredita que existem diferentes culturas e que essas devem ser respeitadas em suas particularidades. Se o tema religião for trazido à tona em sala de aula, Rosa diz que:

[...] aborda né, mas de maneira assim bem... sabe, aberta, a opinião de um é o argumento do outro; então, eu trabalho muito com isso, sabe; então, se ele tem essa opinião, a gente tem que respeitar, você pode argumentar, mas não desrespeitar a opinião do seu colega. (Entrevista com a professora Rosa).

Está há quatro anos nessa escola, atualmente (2012) leciona para a turma do 2º ano B e não participa do PEA da escola, pois tem outro cargo docente, o que acarreta em falta de horário/tempo para participar da formação ministrada pela CP. Com relação aos hábitos de leitura, Rosa pontuou que lê jornais virtuais (“<http://oglobo.globo.com/>”) e livros diariamente. Ainda, dedica menos de cinco horas semanais a televisão e usa a internet diariamente para acessar *e-mail*, redes sociais e realizar pesquisas.

Maria nasceu em São Paulo, tem 37 anos, intitula-se branca e Espírita Kardecista, costuma ir toda semana ao Centro Espírita. É casada e/ou vive com companheiro e não tem filhos(as), a renda familiar é superior a R\$3.000,00 reais, ainda afirmou desempenhar todas as tarefas domésticas. Seu interesse pela educação remonta os tempos de infância. A entrevistada conta que quando era criança já tinha interesse pela docência:

Eu brincava muito de ser professora, gostava de ver a postura da professora diante da sala, eu admirava muito; quando eu chegava em casa, eu fazia desenhos, no papel, representando a professora, recortava e ficava brincando, fazendo, é... o boneco dando aula. Aí eu soube que tinha magistério numa escola próxima, aí me matriculei, fiz, gostei muito e resolvi seguir a carreira de professora. (Entrevista com a professora Maria).

Maria fez Magistério em uma escola estadual e Licenciatura em Letras na Universidade Ibirapuera – UNIB –, depois realizou um curso de Extensão em Pedagogia na Universidade de Santo Amaro – UNISA –, com o intuito de se manter profissionalmente nos anos iniciais. Recebeu formação sobre a prática da leitura em sala de aula e sobre o uso da literatura infantil durante a graduação em Letras. Manteve contato com questões envolvendo gênero e sexualidade durante o curso de Magistério. Segundo Maria, “[...] *tinha um professor de História, que ele debatia vários assuntos polêmicos, entendeu; era muito legal, eu me recordo que às vezes ele levantava, né, esse tema.* Conta que o professor deu ênfase principalmente a discussões envolvendo a *AIDS* e o “[...] *homossexualismo* [...]”. Maria participou, em anos anteriores, do PEA e recebeu formação continuada, durante os encontros,

sobre a prática da leitura em sala de aula. Ainda, Maria “*procura não misturar*” sua religião com sua prática docente,

Eu procuro focar no meu trabalho de forma profissional. Às vezes sim, a gente tem alguma tendência né; principalmente, quando a gente recebe alguma formação religiosa: Ah, você tem que educar dessa forma! Então, mas eu procuro separar as coisas, procuro, né!? (Entrevista com a professora Maria).

Maria está na docência há dezessete anos e há dois atuando como professora concursada na escola pesquisada, em 2102 lecionou para o 3º ano A. Tem dois cargos docentes e por esse motivo atualmente (2012) não participa do PEA da escola.

Nos últimos cinco anos a docente realizou dois cursos de capacitação, ambos ministrados pela SME, com temáticas envolvendo o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática. Maria afirmou que: “[...] *o de matemática foi muito bom, acrescentou muito em minha prática [...]*”.

Com relação à leitura, Maria realiza a leitura diária de jornais virtuais e semanal de revistas, ainda, procura ler livros mensalmente. Dedicar menos de cinco horas semanais à TV e, quando o faz, busca priorizar o jornalismo. Faz uso da internet diariamente para visualizar e-mail e para realizar pesquisas.

Lúcia tem 36 anos, nasceu em São Paulo, declara-se branca e Espírita. É casada e/ou vive com companheiro, tem dois filhos(as) um(a) com 7 e outro(a) com 3 anos de idade. Quanto às tarefas domésticas, afirmou que realiza “[...] *tudo [...]*” em sua residência. Não declarou a renda familiar. A escolha profissional foi concebida ainda quando criança. Ingressou no magistério e tinha a intenção inicial de “[...] *montar uma escola [...]*”. Atuou profissionalmente na rede privada de ensino e, posteriormente, prestou o concurso para ingresso como docente na RMESP. cursou Pedagogia na Universidade Presbiteriana Mackenzie e recebeu formação sobre a prática da leitura na escola na disciplina *Didática da Língua Portuguesa*.

Com relação à formação envolvendo questões de gênero e sexualidade, participou de palestra, sem obrigatoriedade de presença, oferecida pela universidade sobre doenças sexualmente transmissíveis. Conta que tal encontro não foi direcionado à formação docente, mas destinado a todos(as) os(as) alunos(as) da universidade que apresentassem interesse no assunto. Lúcia realizou, há mais de cinco anos, curso de formação continuada, oferecido pela SME, sobre a prática da leitura em sala de aula. Acredita que sua religião não interfere em sua

atuação profissional, “[...] *uma coisa é o que eu acredito, outra coisa é o trabalho em si* [...]”. Mas, acredita que sua crença e valores influenciam suas ações no dia-a-dia:

Lógico que, assim, nas atitudes com as pessoas, no jeito de lidar e de tratar, tudo que você acredita está ali, está junto com você, mas não quer dizer que porque eles não são da mesma religião que eu, ou porque são diferentes, ou porque agem diferente, ou porque pensam diferente, que eu vou recriminar, muito pelo contrário, cada um acredita naquilo que quer. (Entrevista com a professora Lúcia).

Tem dezessete anos de docência, desses, trabalhou três na escola investigada, solicitou remoção, atuou em outras escolas da rede de ensino de São Paulo e atualmente está há três anos na EMEF, perfazendo um total de seis anos interpolados na mesma escola. Lúcia participa do PEA e recebe formação continuada sobre a prática da leitura com as crianças, ministrada pela CP da escola. Não realizou formação continuada envolvendo questões de gênero e sexualidade. Lê livros diariamente e assiste, em média, mais de cinco horas de televisão por semana, seu programa favorito é novela. Acessa a internet diariamente para ver *e-mail*, redes sociais e para realizar pesquisas.

Júlia tem 43 anos de idade, nasceu em Goiás, na cidade de Goiátuba, veio para São Paulo com um ano de idade, declara-se branca e Espírita, é casada e/ou vive com companheiro, durante a realização da pesquisa estava grávida do primeiro filho. Intitulou-se “[...] *dona de casa* [...]” e declarou que a renda familiar é superior a R\$ 3.000,00 reais por mês. Formou-se em 1993 em Letras pela Universidade de Guarulhos. Está na docência há dezoito anos e é professora concursada de Ensino Fundamental II e Médio – Língua Portuguesa. Está há três anos designada na função de Professora Orientadora da Sala de Leitura e atende a todas as turmas da escola – ciclos I e II. Conta que a docência não era um sonho, que na época do vestibular tinha a pretensão de fazer algum curso relacionado à comunicação, expõe que sempre gostou muito de ler e que desde os 12 anos de idade se via “[...] *uma leitora muito assídua* [...]” e “[...] *queria alguma coisa ligada à leitura* [...]”, prestou Comunicação Social na Universidade São Judas e Letras na Universidade de Guarulhos. O curso de Letras era sua segunda opção, mas por residir em Guarulhos, Júlia matriculou-se no curso com a aspiração de posterior mudança. No entanto, relata que acabou se apaixonando e que foi “[...] *sendo levada à educação* [...]”.

Júlia não recebeu formação, durante a graduação, direcionada à prática da leitura em sala de aula e/ou em Salas de Leitura que discutisse questões de gênero e sexualidade. Formações envolvendo a prática da leitura na escola aconteceram após seu ingresso na

RMESP. Conta que nos últimos cinco anos realizou o curso “*Ao pé da letra*”, mas que não realizou cursos de formação continuada sobre gênero e sexualidade e que, em geral, tais cursos eram oferecidos aos(s) professores(as) de ciências ou biologia (ciclo II) e principalmente durante a gestão da Prefeita Marta Suplicy. Júlia frequenta um Centro Espírita e faz cursos sobre sua religião. Afirma que não costuma falar sobre sua religião com os(as) alunos(as), a não ser que o assunto venha à tona durante as aulas na Sala de Leitura:

Eu nem digo para eles qual é a minha religião, a não ser que eles me perguntem, me abordem, assim, muito sutilmente, porque eu acho que a gente tem que respeitar todas as religiões; e a gente tem aqui muitos alunos evangélicos, católicos, tal; então, eu respeito todas as práticas e falo sobre todas elas; então, dificilmente, eu falo que eu sou espírita, ou que... alguma coisa da prática, da doutrina, da prática do espiritismo. A não ser que eles me perguntem, que tenham curiosidade, eu falo, e eu sempre digo: “Olha, essa é a forma que eu penso, que eu acredito, que eu escuto; não é, a certa é o que cada um vai seguir.” (Entrevista com a POSL Júlia).

Júlia participa do PEA e recebeu formação continuada, ministrada pela CP da U.E., sobre a prática da leitura na escola. Ainda, quanto aos seus hábitos de leitura, afirmou que costuma ler diariamente jornal (*O Estado de São Paulo*) e livros. Dedica menos de cinco horas semanais à TV e, quando o faz, prioriza séries. Faz uso diário da internet, acessando *e-mail*, redes sociais e *sites* de pesquisa.

Conforme apresentado anteriormente, as entrevistas só foram possíveis com cinco das oito professoras que tiveram suas aulas observadas. Nesse sentido, Ranci (2005) defende que em “[...] muitos casos, as resistências em colaborar são originadas não por uma rejeição, mas pelas incompreensões e desconfianças conexas à distância cultural existente entre o mundo dos atores sociais e aquele dos pesquisadores.” (p. 49).

Diante disso, optamos – minha orientadora e eu – pela aplicação de questionário (anexo IV) às três professoras que não participaram das entrevistas, uma vez, que os momentos observados em sala de aula e as conversas estabelecidas ao longo da minha estada em campo foram de grande valia para a composição desta pesquisa. Ranci (2005) pontua que durante uma pesquisa, muitas vezes, é necessário “[...] formular procedimentos de reparação [...]” (p.50), para a efetivação da mesma junto aos(às) investigados(as).

Logo, as informações apresentadas na tabela a seguir foram obtidas por meio de questionário aplicado às docentes que tiveram suas aulas observadas e apresentaram algum impedimento na concessão de entrevista.

Tabela 2 – Informações sobre as professoras que tiveram suas aulas observadas e responderam ao questionário.

NOME	SEXO/ IDADE	COR/ RAÇA	FORMAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA	TURMA ATRIBUÍDA	CONTATO COM O TEMA	RELIGIÃO ATUAL
Inês	F/ 47 anos	Branca	- Magistério; - Pedagogia – Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU).	15 anos	1º ano A	- Não manteve contato.	Espírita.
Mariana	F/ 59 anos	Branca	- Magistério; - Letras – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jales.	37 anos	2º ano A	- Não manteve contato.	Espírita.
Kelly	F/ 35 anos	Branca	- Magistério e Pedagogia ¹⁸	15 anos	3º ano B	- Não manteve contato.	Católica.

Inês tem 47 anos, declarou-se branca e tem como religião atual o espiritismo, no entanto, recebeu formação católica. Não tem filhos(as) e no momento não é casada e/ou vive com companheiro(a). Afirma que desempenha as atividades do lar e recusou-se a responder o valor aproximado de sua renda, conforme escreveu no questionário: “[...]NÃO VEM AO CASO...[...]”. Coursou o magistério e, posteriormente a graduação em pedagogia na Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU. Declara não ter realizado curso de pós-graduação *Stricto* ou *Lato sensu*.

Conforme apresentado no questionário, Inês realizou, nos últimos cinco anos, cursos de capacitação oferecidos pela SME com foco no letramento e em matemática e cálculo. Afirma que o curso sobre letramento marcou com maior intensidade sua formação. Inês trabalha como docente há 15 anos, está há 14 na RMESP e há 13 na escola pesquisada.

Quando questionada sobre seus hábitos de leitura, respondeu que lê jornais semanalmente, revistas quinzenalmente e livros mensalmente. Não exemplificou o que lê. Quanto às horas que assiste de televisão por semana, Inês declarou que são menos de cinco, que assiste a jornais, a *TV Cultura* ou *Futura*, a entrevistas e a uma novela. Alegou que só acessa a internet para a realização de pesquisas e que estes momentos são raros. Ainda, afirmou que já discutiu questões envolvendo as relações de gênero e sexualidade com seus(as) alunos(as) devido a situações que surgiram na sala de aula, também, garantiu que lê

¹⁸ A professora não declarou o nome da instituição, apenas afirmou (no questionário) que se trata de uma instituição privada.

diariamente à sua turma, os mais diversificados tipos textuais (livros infantis, jornais, gibis, revistas, textos científicos).

Mariana tem 59 anos, declarou-se branca, espírita, mas, assim como Inês, recebeu formação católica quando mais nova. Tem dois filhos(as), com 34 e 38 anos de idade. Atualmente mora com o marido/companheiro e declarou ser responsável pelos serviços domésticos da casa. Não declarou o valor aproximado da renda familiar.

A docente cursou o magistério e a faculdade de letras na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jales, na qual se graduou em 1977. Afirmou não ter realizado cursos de pós-graduação ou especialização. Com relação à formação continuada, alega ter realizado *vários* cursos de extensão, mas não descremina quais realizou nos últimos cinco anos e, dentre esses, qual o mais significativo para sua formação. Com relação ao seu hábito de leitura, afirmou ler romances espíritas e de autoajuda e, revistas (mensalmente). Declarou dedicar mais de cinco horas semanais a programas de TV como: novelas, jornais, *Globo Repórter*, *Repórter Eco*, etc.

Mariana está na docência há 37 anos, trabalha na RMESP há 19 e está na mesma escola há 5 anos. Afirmou no questionário nunca ter abordado questões da ordem das relações sociais do gênero e da sexualidade com seus(as) alunos(as). Já com relação à leitura, argumentou que lê diariamente, “[...] *intercalando diferentes gêneros textuais* [...]”. Quanto ao critério de seleção para a leitura em sala de aula, afirmou que

Os gêneros textuais são selecionados conforme o gênero trabalhado na semana e, às vezes, aleatoriamente. (Questionário respondido pela professora Mariana).

Ainda, pontuou que destina um local/espço, em sala de aula, para a realização da leitura pelas crianças:

A leitura feita por eles é a critério deles no cantinho da leitura. Quando estou trabalhando um conteúdo, procuro colocar então, livros paradidáticos de histórias de acordo. (Questionário respondido pela professora Mariana).

Kelly tem 35 anos, declarou-se branca e católica. Nasceu em São Paulo, é casada e/ou vive com companheiro, tem dois filhos(as) e, durante a realização da pesquisa, estava grávida do terceiro filho(a). Disse ser responsável por toda a tarefa doméstica em sua residência e não informou o valor aproximado da renda familiar.

A docente realizou o curso de Magistério e a graduação em Pedagogia em uma instituição privada (não declarou o nome da instituição). Está na docência há 15 anos, e há 13 na RMESP. Não realizou cursos de pós-graduação (*Stricto* ou *Lato sensu*) e afirmou que nos últimos cinco anos realizou alguns cursos de formação continuada fornecidos pela RMESP envolvendo, principalmente, o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática nos anos/séries iniciais. Afirmou não ter mantido qualquer contato com questões da ordem das relações sociais do gênero e sexualidade durante sua formação inicial e/ ou continuada.

Kelly afirmou que lê jornais e livros mensalmente e revistas quinzenalmente. Não exemplificou o que lê. Quanto às horas que assiste de televisão por semana, a professora declarou que são mais de cinco, que assiste a jornais e a novelas. Acessa a internet diariamente para a leitura de notícias, realização de pesquisas e consulta a *e-mails* e *sites* de relacionamento como o *Facebook*. Ainda, afirmou que não discute questões envolvendo as relações de gênero e sexualidade com seus(as) alunos(as), mas argumentou que quando surgem situações conflituosas em sala de aula ela não se isenta em conversar com as crianças. Kelly pontuou que não se vale da literatura infantil para discutir gênero e sexualidade com os(as) seus(as) alunos(as).

Assim, temos dois grupos de docentes que tiveram suas aulas observadas durante meu período em campo e responderam ao questionário: professoras que concederam entrevista (Camila, Rosa, Maria, Lúcia e Júlia) e professoras que não concederam entrevista (Inês, Mariana e Kelly). Para facilitar o acesso às principais características evidenciadas no perfil das professoras pesquisadas, apresento os gráficos¹⁹ abaixo:

¹⁹ Esclareço que, com exceção do gráfico 9 (construído a partir de informações obtidas em conversas informais com as docentes durante minha estadia em campo), todos os dados utilizados para a construção dos demais gráficos foram obtidos no questionário.

Gráfico 1 - Sexo

As professoras que participaram da pesquisa são todas mulheres (100%), o que confirma a tendência apresentada pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) (2006) de ser o magistério ainda composto predominantemente (85%) por profissionais do sexo feminino.

Gráfico 2 –Faixa Etária

As docentes têm, em sua maioria, idades entre 31 e 50 anos, com ressalvas à Camila, com 27 anos e Rosa e Mariana que tem acima de 51 anos.

Gráfico 3 – *Cor da pele*²⁰

Em relação à *cor da pele*, todas as docentes se autodeclararam brancas (100%). Vale evidenciar que o INEP (2006) apresenta, por meio de pesquisas, que mais de 50% dos(as) profissionais docentes da Educação Básica se consideram de *cor* ou *raça* branca. Ainda, cinco das docentes são da religião Espírita e três da Católica. Todas as professoras declaram-se heterossexuais²¹ e, seis das oito professoras são casadas, com exceções de Camila e Inês que declaram não estarem casadas e/ou vivendo com companheiro.

²⁰ Cor/raça autodeclarada pelas entrevistadas conforme padrões do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

²¹ A definição da orientação sexual está baseada no autorreconhecimento das docentes.

Gráfico 4 – Graduação

Quanto ao curso de graduação, três das oito têm formação em Letras. Sendo que Maria tem o Magistério e curso de Extensão Universitária em Pedagogia, Mariana tem o curso de Magistério e Júlia, que é exceção, é professora de Língua Portuguesa (ciclo II) e está designada há três anos à função de POSL atendendo todas as turmas da escola.

Gráfico 5 – Tipo de instituição onde realizou a graduação

Todas as professoras realizaram a graduação em instituições privadas – Universidade Presbiteriana Mackenzie; Universidade de Santo Amaro; Universidade Ibirapuera; Universidade de Guarulhos; Faculdades Metropolitanas Unidas; Faculdade de Filosofia,

Ciências e Letras de Jales, seguindo a tendência nacional da formação em nível superior dos(as) profissionais docente. A já referida pesquisa (INEP, 2006) indica que aproximadamente 55,57%, dos(as) profissionais do magistério concluíram a graduação em instituições privadas, 33,31% em instituições públicas (federal, estadual ou municipal) e 11,12% dos(as) pesquisados(as) que não indicaram local de formação do nível superior. Seis das oito professoras fizeram o curso de Magistério durante o ensino médio.

Gráfico 6 – Pós-graduação

Apenas Camila, Rosa e Júlia fizeram pós-graduação (*Lato sensu*). Camila em História, Rosa em Psicopedagogia e Júlia em Língua Portuguesa. Vale esclarecer que Maria realizou curso de Extensão Universitária em Pedagogia para complementar sua formação no magistério.

Gráfico 7 – Tempo de docência

A maior parte das docentes tem entre 11 a 20 anos de atuação no magistério, todas são concursadas e estão há mais de um ano na escola pesquisada. Apenas Lúcia e Maria afirmaram (durante a entrevista) que a escolha profissional – a docência – já era idealizada desde a infância. Camila optou por cursar pedagogia devido a questões financeiras e incentivo familiar. Rosa e Júlia foram “levadas” à docência: Rosa, após convite para atuação como formadora no *Telecurso 2000* e Júlia devido à *paixão* pelo curso de Letras. Não obtive informações sobre os motivos da escolha da profissão pelas docentes Inês, Mariana e Kelly.

Gráfico 8 – Formação continuada

A grande maioria das professoras envolvidas na pesquisa realizou algum curso de capacitação e/ou formação continuada nos últimos cinco anos, com exceção de Lúcia, que afirma ter realizado curso de formação continuada sobre a prática da leitura há mais de cinco anos. Conforme relatos, os cursos, em maioria, foram ministrados pela SME ou durante os encontros do PEA (na própria U.E.) e abordaram temáticas envolvendo o letramento/alfabetização, a prática da leitura, o ensino da matemática e o ensino de língua portuguesa.

Gráfico 9 – Contato com o tema gênero e sexualidade

Conforme apresentado no gráfico anterior, quatro das oito professoras tiveram algum tipo de contato com questões envolvendo o gênero e a sexualidade: Camila (na graduação em pedagogia e no curso de licenciatura em história e, na pós-graduação); Rosa (na graduação em pedagogia – discussões informais – e em formação continuada oferecida pela SME); Maria (durante o mestrado); Lúcia (durante a graduação em pedagogia – palestras sobre DST oferecidas a todos/as os/as alunos/as da universidade).

Dado isso, é possível evidenciar que somente duas professoras, Camila e Maria, tiveram contato com as temáticas de gênero e sexualidade nas suas formações iniciais. Rosa e Lúcia tiveram contato de maneira secundária, seja por discussões informais ou em palestras sobre DST durante suas respectivas graduações. Camila e Rosa tiveram ou retomaram contato com as temáticas durante suas formações complementares, seja na licenciatura, na pós-graduação ou em formação continuada oferecida pela SME.

As demais docentes: Mariana, Inês e Kelly afirmaram durante conversas informais e, no caso de Júlia, em entrevista, não ter estabelecido qualquer contato com essas temáticas em nenhum momento de sua formação.

No entanto, todas se defrontam com a temática em sala de aula e, somente Camila e Rosa afirmaram que tiveram contato sistematizado com a temática de gênero e sexualidade em suas formações (respectivamente inicial e continuada), ou seja, 25% (2 de 8) das docentes investigadas, o que significa que 75% se defronta com a discussão em sala de aula sem ter essa formação.

Retomando a epígrafe utilizada na abertura desse capítulo, toda pesquisa pressupõe o inevitável envolvimento, direto ou indireto, entre pesquisador(a) e pesquisado(a), pois investigar é uma atividade humana e social.

Ainda, para Ranci (2005) os atores sociais influenciam significativamente o objeto da pesquisa e seus resultados, tem, portanto, um papel ativo, influenciando as análises feitas pelo(a) pesquisador(a), afinal, é por meio do trabalho empírico que os(as) investigados(as) ganham voz e podem encontrar um meio para expressar ideias. Assim, para esse autor, a investigação social não é apenas uma prática exploratória da realidade, mas um *jogo relacional*

[...] porque cria um sistema de relações o qual ambos os sujeitos atuam num jogo de acordo/diferenciação em relação com o outro e no qual ambos utilizam estrategicamente as suas diferenças de identidade. (RANCI, 2005, p. 62).

A partir disso, podemos refletir o papel do(a) pesquisador(a) como de ator social de interação, inserido no contexto e, ao mesmo tempo, de investigador(a), de estranho, movido pelo interesse de realização da pesquisa científica. Assim, cabe ao(a) pesquisador(a), a reflexão metodológica, não para a validação da pesquisa enquanto científica, mas para questionamentos constantes sobre “[...] *como se está observando e como se está interpretando* [...]” (RANCI, 2005, p. 66, grifos do autor) a realidade a sua volta, sem subtrair-se dela.

Nesse sentido, o trabalho investigativo consiste em uma dupla tarefa, de aproximar-se da realidade pesquisada, daquilo que lhe é familiar e, ao mesmo tempo, afastar-se dela, daquilo que lhe parece comum, a fim de manter um distanciamento que lhe permita refletir para além do óbvio e, isso não significa desconsiderar as *sensações* recorrentes do(a) pesquisador(a), pois é ele(a) que selecionará aquilo que lhe causa impressões positivas e

negativas, traduzirá o que viu e ouviu em campo, de acordo com sua subjetividade, baseado(a) em suas vivências e concepções de mundo.

Logo, não podemos pensar o trabalho de pesquisa como uma tarefa neutra, sem pretensões e interpretações subjetivas, mas como um processo cauteloso de análise. Portanto, esse estudo não tem a pretensão de constituir-se em uma verdade absoluta, mas em um processo que visa, a partir dos questionamentos e reflexões expostos, contribuir para novas problematizações sobre a prática docente da leitura na escola e as relações sociais de gênero e sexualidade. Nessa perspectiva surge o próximo capítulo, com o intento de expor e analisar as notações realizadas durante as observações em campo, as falas registradas em conversas informais – na sala dos(as) professores(as), durante o recreio ou a entrada – e as entrevistas concedidas pelas docentes que tiveram suas práticas investigadas.

CAPÍTULO 4 - A PRÁTICA DA LEITURA NAS SALAS DE AULA E NA SALA DE LEITURA: USOS E RECUSAS DO GÊNERO E DA SEXUALIDADE

Então, não tive uma formação acadêmica sobre isso não, mas, por tudo que a gente ouve dos professores que trabalham isso na sala, dos comentários, eu procuro passar de uma forma clara, de... sem mudar o nome das coisas, sem ficar inventando, é... e de uma forma tranquila, assim, sem preconceito, sem colocar pré-conceitos nenhum para que eu possa responder.(Entrevista com a POSL Júlia).

Após expor como esta pesquisa foi construída, passo, então, a explorar os resultados obtidos durante a realização desta investigação. Este capítulo está organizado em seis subcapítulos que se iniciam a partir da análise do acervo da sala de leitura e seu fluxo de empréstimos. Em seguida analiso o uso da leitura nas salas de aulas acompanhadas. O terceiro subcapítulo é dedicado a analisar os dados acerca da formação na temática nas relações sociais de gênero.

A partir deste subcapítulo, retomo o trabalho de leitura em sala de aula e o trabalho realizado na Sala de Leitura refletindo sobre a influência da formação para o trabalho realizado acerca das relações sociais de gênero e sexualidade nestes momentos específicos do cotidiano escolar. Neste sentido, a leitura das transcrições das entrevistas, das anotações das observações (realizadas nas salas de aula e na Sala de Leitura), das conversas informais e dos questionários foi direcionada à busca de regularidades nas falas e práticas, com a intenção de criar unidades comuns para a análise. Dado isso, a organização das informações obtidas junto às professoras investigadas e o arranjo do texto não tem a intenção de restringir e delimitar a possibilidade de análise dos dados coletados em campo, mas facilitar a compreensão e exposição das percepções e reflexões, bem como, propor questionamentos e problematizações que possibilitem avanços em pesquisas da área.

Por fim, estabeleço comparações entre as práticas de leitura e concepções de gênero e sexualidade das docentes do ciclo I e da Professora Orientadora da Sala de Leitura (POSL) da EMEF, principal propagadora da prática da leitura na escola.

4.1. O acervo da Sala de Leitura e sua disponibilidade para as salas de aula

A Sala de Leitura da EMEF pesquisada apresenta um grande acervo, com aproximadamente 5000 títulos circulantes, entre literatura infantil, juvenil, adulta, livros paradidáticos, didáticos e direcionados à formação docente. Ainda, conta com um amplo espaço para a disposição do material literário e para a realização da leitura; a sala é equipada com mesas redondas, cadeiras, estantes, prateleiras, uma televisão, um aparelho reproduzidor de vídeo (DVD), um aparelho reproduzidor de áudio (CD), vídeos (em DVD) e CD de áudio.

Durante as primeiras visitas à Sala de Leitura aventurei-me pelas prateleiras do espaço e realizei buscas por títulos que indicassem alguma abordagem sobre gênero e/ou sobre sexualidade. Folheie diversos livros de literatura infantil, mas a organização do acervo não favorecia minha pesquisa, não havia placas ou sinalizadores indicando qualquer critério de organização, qualquer separação: por assunto, tema, autor, etc. Diante das dificuldades encontradas na procura por livros de literatura infantil que dessem indícios de discussões sobre gênero e sexualidade, conversei com a professora Júlia – Professora Orientadora da Sala de Leitura –, responsável pela sala e organização do acervo, sobre os critérios adotado para a disposição dos títulos nas estantes e prateleiras da sala.

A POSL Júlia argumentou que a sala estava “[...] *um pouco bagunçada* [...]” devido ao recebimento recente de novos títulos e ao livre acesso dos(as) alunos(as) às prateleiras, mas que havia uma ordem pré estabelecida com relação à organização. Segundo a docente, os livros estavam separados nas estantes em: literatura infantil, poesia, literatura juvenil e adulta, livros paradidáticos, livros didáticos e formação docente. Também conversei com ela sobre a catalogação dos títulos presentes na Sala de Leitura e esta explicou que parte estava relacionada em *Livro Tombo* manuscrito e, outra parte, do número tombo 23780 até 29771, estava registrada em planilha do *Software Microsoft Office Excel*²². Ainda, esclareceu que uma professora readaptada em suas funções estava ajudando no trabalho de atualização do *Livro Tombo* digital, inserindo os títulos mais antigos da sala na planilha – já registrados no livro manuscrito – e, que ao término desse processo pretendia descartar o livro impresso e utilizar apenas a planilha digital como forma de controle do acervo. Diante da minha

²² Programa de planilha eletrônica escrito e produzido pela *Microsoft* e popularmente conhecido como *Microsoft Excel*.

necessidade de investigar livros de literatura infantil presentes na SL, Júlia, cordialmente, cedeu-me uma cópia do *Livro Tombo* – versão digital, para a realização de minhas buscas.

De posse do *Livro Tombo* – versão digital – precisei organizar uma maneira de buscar as obras de literatura infantil que pudessem contemplar a pesquisa. Dessa maneira, estabeleci uma relação de descritores que, de algum modo, indicassem a presença de questões de gênero e/ou sexualidade nas obras catalogadas, conforme relacionadas abaixo:

- Masculino(s)/feminino(s)/masculinidade(s)/feminilidade(s);
- menina(s)/menino(s);
- casamento(s)/casar;
- pai(s)/mãe(s)/maternidade(s)/paternidade(s);
- filho(s)/filha(s);
- homem(s)/mulher(es);
- namoro(s)/namorar/namorada(s)/namorado(s);
- sexo(s)/sexualidade(s);
- heterossexual(is)/bissexual(is)/homossexual(is)/transexual(is)/assexual(is);
- gênero(s);
- corpo(s);
- família(s);
- diversidade(s);
- diferença(s).

Utilizei a ferramenta *localizar* do *Software Microsoft Office Excel* para investigar a presença dos descritores nos títulos relacionados na planilha. Para organizar melhor minhas investigações, distribui as informações encontradas em tabelas²³ de acordo com o(s) descritor(es) utilizado(s) na(s) busca(s).

Em buscas no *Livro Tombo* (planilha digital) da Sala de Leitura com as palavras *masculino(s)*, *feminino(s)*, *masculinidade(s)* e/ou *feminilidade(s)* apenas uma obra foi localizada:

²³ As informações expressas nas tabelas - *nº do tombo, coleção, editora, título e autor(a)* - foram coletadas diretamente na planilha (*Microsoft Office Excel*) fornecida pela POSL responsável pela SL da EMEF investigada.

Tabela 3 – Resultados para as palavras chaves: *masculino(s)*, *feminino(s)*, *masculinidade(s)* e/ou *feminilidade(s)*

Nº DO TOMBO	COLEÇÃO	EDITORA	TÍTULO	AUTOR(A)
29610		Casa da palavra	1. Feminino de menina, masculino de menino	Marcia Leite

Com as expressões *menino(s)* e/ou *menina(s)* localizei cinquenta e uma obras:

Tabela 4– Resultados para as palavras chaves: *menino(s)* e/ou *menina(s)*

Nº DO TOMBO	COLEÇÃO	EDITORA	TÍTULO	AUTOR(A)
23782	Vaga-lume	Ática	1. A serra dos dois meninos	Fraga A. Lima
23927		CNI	2. Miro, o menino de vermelho	Valdomiro Pires Oliveira
24111		Melhoramentos	3. O menino da Lua	Ziraldo
24157		Darly	4. A menina do cabelo azul	Ivani Versiany
24350		Beste Seller	5. Menino grapiúna	Jorge Amado
24381		Lemi	6. A menina sorriso	Maria Caiafa
24462		Baranski	7. A menina do fio	Vilela Barbieri
24684		Gaia	8. O menino que não teve medo do medo	Ignacio de L. Brandão
25292		Geração	9. O menino e o travesseiro	Horácio Costa
25306		Ática	10. Meninas da noite	Gilberto Dimenstein
25343		Gente	11. O menino do dinheiro	Reinado Domingos
25374	Arte para criança da costa	Berlendis & Vertecchia Editores	12. Era uma vez uma menina	Walmir Ayala
25398		Paulus	13. O menino, seu avô e a árvore da vida	José Bortolini
25520		Ática	14. O menino sem imaginação	Carlos Eduardo Novaes
25719		Maza Edições	15. Um menino invisível	José Marcelo Rodrigues Freire
25771		Nova Fronteira	16.	Menino de Engenho
25847		FTD	17. O velho, o menino e o burro e outras histórias caipiras	Ruth Rocha
25916		FTD	18. Luana a menina que viu o Brasil neném	Aroldo Macedo/Osvaldo Faustino
26062		FTD	19. Carta errante, avó atrapalhado, menina aniversariante	Mirna Pinsky
26111		Melhoramentos	20. A menina que odiava livros	Manjusha Pawagi Jeanne Franson
26145		Lacerda	21. As meninas e o poeta	Elias José
26150		FTD	22. A menina que fez a América	Ilka Brunhilde Laurito
26161		Civilização Brasileira	23. A terra dos meninos pelados	Graciliano Ramos
26208		Record	24. Quarto de menina	Livia Garcia-Roza
26314		Uno	25. Transplante de menina	Tatiana Belinky
26383		Civilização Brasileira	26. Meninos, eu conto	Antônio Torres
26402		José Olympio	27. O menino do dedo verde	Maurice Druon
26535		Círculo do Livro	28. Os meninos do Brasil	Ira Levin
26560		Intrínseca	29. A menina que roubava livros	Markus Zusak
26585		Salesiana	30. Um menino, uma menina - papel de carta, papel de embrulho	Flávio de Souza

Nº DO TOMBO	COLEÇÃO	EDITORA	TÍTULO	AUTOR(A)
26597		Quinteto Editorial	31. O menino que aprendeu a ver	Ruth Rocha
26721		Manati	32. O menino, o cachorro	Simone Bibian
26757	Volta ao mundo	Arco-íris	33. Vida de meninos	Sylvio Barreto
26758		Ática	34. Meninos sem pátria	Luiz Pimentel
28317		Cia. das Letras	35. Fernando Pessoa, o menino da sua mãe	Amélia Pinto Pais
28429		Richmond	36. O menino que desejava se tornar um ser humano	Jorn Riel
28434		Lazer e Cultura	37. A menina e o vento	Maria Clara Machado
28787		Barbara Editora	38. A menina voadora na escola	Anne Lieri
28946		Lance	39. Meninos eu vi...	Juca Kfourri
29021		Biruta	40. O menino e o boi do menino	Cyros de Mattos
29053		Nova Fronteira	41. As meninas	Lygia Fagundes Telles
29164	Memórias ancestrais	Peiropolis	42. Irakisu o menino criador	Renâ Kithâulu
29308		Global	43. Os meninos verdes	Cora Coralina
29388		Melhoramentos	44. Os meninos morenos	Ziraldo
29530		Global	45. O menino que espiava pra dentro	Ana Maria Machado
29551		SM	46. O menino que comia lagartos	Mercè López
29558		Cosac Naify	47. Maurício o leão de menino	Flavia Maria & Millôr Fernandes
29610		Casa da Palavra	48. Feminino de menina, masculino de menino	Marcia Leite
29617		Anglo	49. O menino mais feio do mundo	Regina Chamilian E Helena Alexandrino
29621		Atual	50. O menino camelô	Cyros de Mattos
29695		Leya	51. A menina que não sabia ler	John Harding

Foram encontrados cinco títulos com a palavra *casamento(s)* – conforme tabela 5. Nenhum título foi localizado com a expressão *casar*.

Tabela 5 – Resultados para as palavras chaves: *casamento(s)*

Nº DO TOMBO	COLEÇÃO	EDITORA	TÍTULO	AUTOR(A)
24066	Miguilim	Nacional	1. O casamento da leoa	Terezinha Alvarenga
24328		José Olympio	2. O casamento suspeito	Ariano Suassuna
26147		Prumo	3. O casamento da princesa	Celso Sisto
26239		Melhoramentos	4. O casamento da mãe do João	Toni Brandão
26616	Seleções de livros	Seleções	5. O casamento/A baía do trovão/Queridinha	Diversos

Com as expressões *pai(s)* e/ou *mãe(s)* foram localizadas vinte e uma obras, conforme relacionadas abaixo – tabela 6. Não foram localizados livros com as palavras *maternidade(s)* e/ou *paternidade(s)* em seus títulos.

Tabela 6 – Resultados para as palavras chaves: *pai(s)* e/ou *mãe(s)*

Nº DO TOMBO	COLEÇÃO	EDITORA	TÍTULO	AUTOR(A)
23969		Nacional	1. A mãe da mãe da minha mãe	Terezinha Alvarenga
26053		Nova Fronteira	2. Ver de ver meu pai	Celso Sisto
26060		Scipione	3. Pai sabe tudo e muito mais	Edy Lima
26444		Moderna	4. Quando meu pai perdeu o emprego	Wagner Costa
26981		Biruta	5. Meu pai não mora mais aqui	Caio Riter
28540		FTD	6. Abram a porta pro papai	Ilsa Monteiro
28899		Editouro	7. Pai, me compra um amigo?	Pedro Bloch
29059		FTD	8. Só meu pai sente saudade	Dau Bastos
29416	Contos Machado de Assis	Sivadi Editorial	9. Pai contra mãe	Machado de Assis
29531		UDP	10. Papai urso	Cecilia Eudave
29623		Ática	11. Meus dois pais	Walcyrr Carrasco
25623		Ática	12. Mamãe botou um ovo	Babette Cole
25936		Difusão Cultural do Livro	13. A mãe d'água	Lenice Gomes
26155		Singular	14. Se as coisas fossem mães	Sylvia Orthof
26239		Melhoramentos	15. O casamento da mãe do João	Toni Brandão
26317		Geração Editorial	16. Eu vi mamãe nascer	Luiz Fernando Emediato
26352		Paulus	17. Mãe África – Mitos, lendas e contos	Celso Sisto
28317		Cia. das Letras	18. Fernando Pessoa, o menino da sua mãe	Amélia Pinto Pais
28915		Moderna	19. E agora, mãe?	Isabel Vieira
28916		Arco	20. Um presente para a mamãe	Marciam
29738	Tropa N.E.R.D.S	V&R	21. Mamãe é de morte	Michael Buckley

Em pesquisa com as palavras *filho(s)* e/ou *filha(s)* foram encontradas oito obras:

Tabela 7 – Resultados para as palavras chaves: *filho(s)* e/ou *filha(s)*

Nº DO TOMBO	COLEÇÃO	EDITORA	TÍTULO	AUTOR(A)
24307		Atual	1. O caso do filho do encanador	Marcos Rey
25722		Brinque-Book	2. O filho do Grúfalo	Julia Donaldson
26413		FTD	3. Benjamin, o filho da felicidade	Heloisa Pires Lima
26887	Veredas	Moderna	4. O filho das estrelas	Wilson Rocha
27069		Loyola	5. Invente jogos para brincar com seus filhos	Cheryl Cerson Tuttle
29643	Os heróis do Olimpo	Intrínseca	6. O filho de Netuno	Rick Riordan
25429		Bertrand Brasil	7. A filha do fabricante de fogos de artifício	Philip Pullman
28418		Paulus	8. A filha da vendedora de crisântemos	Stella Maris Rezende

Abaixo as vinte e cinco obras que apresentam em seu título as palavras *homem(s)* e/ou *mulher(es)*:

Tabela 8 – Resultados para as palavras chaves: *homem(s) e/ou mulher(es)*

Nº DO TOMBO	COLEÇÃO	EDITORA	TÍTULO	AUTOR(A)
24097		Brinque-Book	1. O homem que contava histórias	Roseana Pamplona
24115		LSPM	2. O homem do princípio ao fim	Millor
25723		Edusp	3. O homem que sabia javanês	Lima Barreto
26110		Planeta	4. O homem que só tinha certezas	Adriana Falcão
26440		Paulinas	5. A fé o homem o compromisso	J. Simões Jorge
26687		Moderna	6. Mulher e homem o mito da desigualdade	Dulce Whitaker
26955	Passe livre	Nacional	7. O homem sem nome	Ibiapaba Martins
28730		Abril Jovem	8. Novos mutantes, Homem de Ferro e os novos X-mem	Marvel Comics
28737	As primeiras HQ	Marvel Comics	9. Homem Aranha	Stan Lee
29241		Abril	10. Nosso homem em Havana	Henry Graham Greene
29417	Contos Machado de Assis	Sivadi Editorial	11. Um homem celebre	Machado de Assis
29687		Novo Conceito	12. Um homem de sorte	Nicholas Sparks
24419		José Olimpyo	13. Uma mulher vestida de Sol	Ariano Suassuna
25507		Rocco	14. O beijo da mulher aranha	Manuel Puig
25531		Racco	15. A mulher que matou os peixes	Clarice Lispector
25553	Era outra vez	FTD	16. Mulheres de coragem	Ruth Rocha
26231		Panda Books	17. A mulher que falava para-choques	Marcelo Duarte
26486		Circulo do livro	18. O adeus à mulher selvagem	Henri Coulonges
26497		Record	19. A mulher do vizinho	Fernando Sabino
26531		Circulo do livro	20. Mulheres	Roger Langley e Richard C. Levy
28476		Editora Aymará	21. A mulher que subiu ao céu	Célia Cris Silva
29041		Vozes	22. Mulher, objeto de cama e mesa	Heloneida Studart
29318		Vozes	23. Mulher, a quem pertence seu corpo?	Heloneida Studart
29327		Eco Arte	24. Coisas de homens e coisas de mulheres	Laé de Souza
29508		Universo de Livros	25. Deixe os homens aos seus pés - como se tornar uma mulher...	Marie Forleo

Dois títulos com as expressões *namoro(s)/namorar/namorada(s)/namorado(s)*:

Tabela 9 – Resultados para as palavras chaves: *namoro(s)/namorar/namorada(s)/namorado(s)*

Nº DO TOMBO	COLEÇÃO	EDITORA	TÍTULO	AUTOR(A)
25761	Projeto adolecer	Escala Educacional	1. Ficar ou namorar?	Leonardo Antunes
26040		FTD	2. Vovó quer namorar	Maria de Lourdes Krieger

Em buscas com as palavras *sexo(s)* e/ou *sexualidade(s)* localizei as oito obras abaixo:

Tabela 10 – Resultados para as palavras chaves: *sexo(s)* e/ou *sexualidade(s)*

Nº DO TOMBO	COLEÇÃO	EDITORA	TÍTULO	AUTOR(A)
26601	Rede de proteção na educação	Childhood	1. Construindo uma cultura escolar de prevenção à violência sexual	Banetito R. Rita I.
26766		Moderna	2. Descoberta do sexo	Christine Green
26789		FTD	3. Sexo para adolescentes	Diversos autores
26791		Ática	4. Sexo e reprodução	Fernando Gewandsznajder
26797		Moderna	5. Comportamento sexual	Diversos autores
26905	Criança carinho	Autores e Agentes e Associados	6. Abuso sexual	Lauro Monteiro Filho
28102		Record	7. Sex and city (O sexo e a cidade)	Cadace Bushnell
29394	Dilemas de crescimento	LPM	8. Sexualidade na adolescência	Moacir Costa

Não foram localizadas obras com os termos *heterossexual(is)/bissexual(is)*, *homossexual(is)/transexual(is)/assexual(is)* e/ou *gênero(s)* em seus títulos.

Com a expressão *corpo(s)* foram encontradas onze obras:

Tabela 11 – Resultados para as palavras chaves: *corpo(s)*

Nº DO TOMBO	COLEÇÃO	EDITORA	TÍTULO	AUTOR(A)
25299	A rainha do crime	Altaia	1. Um corpo na biblioteca	Agatha Christie
25929	Toc toc	Ática	2. Tum tum tum um barulho do corpo	Liliana Iacocca
26768		Moderna	3. Mudanças no corpo	Christine Green
26800		Atual	4. A dinâmica do corpo humano	Diversos autores
26809		Brinque Book	5. Corpo Humano	Jesus S. F. Amaral
27819	Pensamento e ação na sala de aula	Scipione	6. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física	João Batista Freire
27981	Bate-papo ²⁴	Panda Books	7. O corpo dos garotos	Jairo Bouer
28862		Agora	8. Novo atlas do corpo humano	Richard Walker
29258		Scipione	9. Investigando o corpo humano	Amabis e Martho
29318		Vozes	10. Mulher, a quem pertence seu corpo?	Heloneida Studart
29644	As crônicas vampírescas	Rocco	11. A história do ladrão de corpos	Anne Rice

²⁴ O livro *Primeira Vez* de Jairo Bouer também faz parte da coleção *Bate-papo* e está relacionado no *Livro Tombo* digital da SL.

Com a palavra descritora *família(s)* foram localizados seis títulos:

Tabela 12 – Resultados para as palavras chaves: *família(s)*

Nº DO TOMBO	COLEÇÃO	EDITORIA	TÍTULO	AUTOR(A)
25688		Global	1. Os problemas da família gorgonzola	Eva Furnari
25799	Leitura para Todos	MEC	2. Família composta	Domingos Pellegrini
25833	Contos	Rocco	3. Laços de família	Clarice Lispector
25923		Brinque-Book	4. A família pântano – escola	Colin Thompsom
28158		Paulus	5. Foi quando a família real chegou...	Lucia Fidalgo
28943	Vagalume	Ática	6. Um leão em família	Luiz Puntel

Não foram localizadas obras com o termo *diversidade(s)* em seus títulos.

Apenas um título foi localizado com a palavra *diferença(s)*:

Tabela 13 – Resultados para as palavras chaves: *diferença(s)*

Nº DO TOMBO	COLEÇÃO	EDITORIA	TÍTULO	AUTOR(A)
25891		Paulus	1. Armando e as diferenças	Monica Guttmann

Vale mencionar que alguns dos títulos relacionados nas tabelas anteriores têm mais de um exemplar catalogado no *Livro Tombo* digital.

A princípio, não me detive apenas às obras direcionadas ao público infantil, a busca pela presença dos descritores eleitos ocorreu em todos os títulos catalogados na planilha. Desse modo, após o preenchimento das tabelas (3 a 13) com as informações sobre os livros da Sala de Leitura que apresentam em seus títulos palavras que dão indícios de abordagem de gênero e sexualidade, iniciei um novo processo de triagem nos títulos selecionados, dessa vez, buscando por livros de literatura infantil. Utilizando a ferramenta de busca *Google*²⁵ para consultar resumos, classificações/indicações etárias e comentários publicados na internet sobre as obras relacionadas, foi possível filtrar ainda mais a pesquisa realizada no *Livro Tombo* digital e verificar quais das obras localizadas são destinadas ao público infantil.

²⁵ www.google.com.br

Abaixo, relação dos quarenta e três livros de literatura infantil (catalogados digitalmente) presentes na Sala de Leitura da EMEF com títulos que sugerem alguma possibilidade de discussão de gênero e sexualidade:

Tabela 14 – Resultados de títulos que sugerem discussão de gênero e sexualidade

Nº DO TOMBO	COLEÇÃO	EDITORA	TÍTULO	AUTOR(A)
23969		Nacional	1. A mãe da mãe da minha mãe	Terezinha Alvarenga
24066	Miguilim	Nacional	2. O casamento da leoa	Terezinha Alvarenga
24111		Melhoramentos	3. O menino da Lua	Ziraldo
24381		Lemi	4. A menina sorriso	Maria Caiafa
24462		Baranski	5. A menina do fio	Vilela Barbieri
24684		Gaia	6. O menino que não teve medo do medo	Ignacio de L. Brandão
25343		Gente	7. O menino do dinheiro	Reinado Domingos
25398		Paulus	8. O menino, seu avô e a árvore da vida	José Bortolini
25429		Bertrand Brasil	9. A filha do fabricante de fogos de artifício	Philip Pullman
25520		Ática	10. O menino sem imaginação	Carlos Eduardo Novaes
25553	Era outra vez	FTD	11. Mulheres de coragem	Ruth Rocha
25623		Ática	12. Mamãe botou um ovo	Babette Cole
25688		Global	13. Os problemas da família gorgonzola	Eva Furnari
25722		Brinque-Book	14. O filho do Grúfalo	Julia Donaldson
25847		FTD	15. O velho, o menino e o burro e outras histórias caipiras	Ruth Rocha
25916		FTD	16. Luana a menina que viu o Brasil neném	Aroldo Macedo/Osvaldo Faustino
25936		Difusão Cultural do Livro	17. A mãe d'água	Lenice Gomes
26062		FTD	18. Carta errante, avó atrapalhado, menina aniversariante	Mirna Pinsky
26111		Melhoramentos	19. A menina que odiava livros	Manjusha Pawagi Jeanne Franson
26145		Lacerda	20. As meninas e o poeta	Elias José
26147		Prumo	21. O casamento da princesa	Celso Sisto
26150		FTD	22. A menina que fez a América	Ilka Brunhilde Laurito
26155		Singular	23. Se as coisas fossem mães	Sylvia Orthof
26161		Civilização Brasileira	24. A terra dos meninos pelados	Graciliano Ramos
26231		Panda Books	25. A mulher que falava para-choques	Marcelo Duarte
26317		Geração Editorial	26. Eu vi mamãe nascer	Luiz Fernando Emediato
26585		Salesiana	27. Um menino, uma menina - papel de carta, papel de embrulho	Flávio de Souza
26597		Quinteto Editorial	28. O menino que aprendeu a ver	Ruth Rocha
26721		Manati	29. O menino, o cachorro	Simone Bibian
26758		Ática	30. Meninos sem pátria	Luiz Pimentel
28434		Lazer e Cultura	31. A menina e o vento	Maria Clara Machado
28787		Barbara Editora	32. A menina voadora na escola	Anne Lieri
28943	Vagalume	Ática	33. Um leão em família	Luiz Puntel
29021		Biruta	34. O menino e o boi do menino	Ciroy de Mattos
29164	Memórias	Peiropolis	35. Irakisú o menino criador	Renã Kithãulu

Nº DO TOMBO	COLEÇÃO	EDITORIA	TÍTULO	AUTOR(A)
	ancestrais			
29308		Global	36. Os meninos verdes	Cora Coralina
29388		Melhoramentos	37. Os meninos morenos	Ziraldo
29530		Global	38. O menino que espiava pra dentro	Ana Maria Machado
29551		SM	39. O menino que comia lagartos	Mercè López
29558		Cosac Naify	40. Maurício o leão de menino	Flavia Maria & Millôr Fernandes
29610		Casa da palavra	41. Feminino de menina, masculino de menino	Marcia Leite
29621		Atual	42. O menino camelô	Cyros de Mattos
29623		Ática	43. Meus dois pais	Walcyr Carrasco

Com base na tabela acima, pude filtrar ainda mais minha busca por livros destinados ao público infantil que abordam, de alguma maneira, questões de gênero e sexualidade. Realizei novas pesquisas na *internet* a fim de localizar sinopses e comentários sobre os quarenta e três títulos mencionados. Nesse processo de busca por informações, constatei que apenas oito títulos apontam para discussões em torno das relações sociais de gênero e sexualidade, conforme relacionados a seguir e acompanhados de síntese:

- ***O casamento da leoa de Terezinha Alvarenga;***
O livro aborda, de maneira fantástica, os preparativos para o casamento entre um leão e uma leoa.
- ***Mulheres de coragem de Ruth Rocha;***
Ruth Rocha reconta três histórias situadas no período medieval sobre mulheres que desafiaram os costumes de suas épocas.
- ***Mamãe botou um ovo de Babette Cole;***
Neste livro a autora Babette Cole aborda a reprodução humana.
- ***O casamento da princesa de Celso Sisto;***
Este livro apresenta uma história repleta de simbologias, na qual uma princesa africana é disputada por dois pretendentes.
- ***Se as coisas fossem mães de Sylvia Orthof;***
A autora expande o conceito de mãe aos objetos que nos cercam no cotidiano.
- ***Os meninos verdes de Cora Coralina;***
O livro aborda, de maneira fantástica, as diferenças entre as pessoas e a importância do respeito à diversidade.
- ***Feminino de menina, masculino de menino de Marcia Leite;***
Marcia Leite apresenta várias características como sendo próprias de meninas ou de meninos e reforça as diferenças entre os sexos.
- ***Meus dois pais de Walcyr Carrasco.***
O livro apresenta o assunto divórcio e a relação homo afetiva entre dois homens.

Após a realização das buscas mencionadas anteriormente no *Livro Tombo* digital da SL, realizei nova organização dos dados da planilha: excluindo os exemplares repetidos e visualizando o número total de títulos registrados. Com esse novo arranjo da planilha, verifiquei a existência de cerca de 1030 títulos diferentes catalogados, de tal modo, pude constatar que apenas cerca de 0,78% dos títulos estão relacionados a temas envolvendo as relações sociais de gênero e sexualidade. Evidenciando-se, portanto, a baixa incidência de obras literárias que subsidiem a prática das docentes da escola investigada com relação à leitura e discussões de questões sociais de gênero, sexualidade e diversidade sexual.

Também investiguei como ocorrem os empréstimos de livros a docentes, alunos(as) e comunidade escolar. A professora da Sala de Leitura, durante a entrevista, esclareceu que realiza empréstimos sempre que solicitados aos(às) docentes da EMEF, que não há um controle rígido e, nem mesmo, um horário ou dia específico: *“Sempre que precisam, elas me pedem, ou elas vão até lá e pegam...”*. Ainda, explicou que *“[...] no começo do ano ela [a professora da turma] vai lá, escolhe os títulos, faz a lista de todos os títulos, os livros que ela quer... e me passa esta lista e, no final do ano ela me devolve os livros.”*. (Entrevista com Júlia – POSL)²⁶.

Com relação aos(às) alunos(as), comentou que os empréstimos ocorrem a cada 15 dias, com possibilidade de renovação, com exceção dos primeiros anos, que é realizado na própria sala de aula pela professora.

Logo no começo do ano, as professoras das 1^{as} séries pegavam uma caixa de livros e ficavam com ela uns seis meses, depois elas trocavam, e elas faziam os empréstimos na sala. (Entrevista com a POSL Júlia).

O controle dos títulos emprestados aos(às) alunos(as) dos 2^{os} aos 9^{os} anos era feito pela Professora Orientadora da Sala de Leitura em uma planilha salva no computador da SL. Júlia, em entrevista, afirmou que os(as) alunos(as) do ciclo I, em maioria, optavam pelo empréstimo de livros da SL.

Júlia não soube dizer quais os títulos mais solicitados pelas docentes do ciclo I e se fizeram no ano de 2012 empréstimos de livros com temáticas envolvendo, de algum modo, questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual.

²⁶ Para destacar e diferenciar trechos de observações em sala de aula ou em Sala de Leitura, conversas informais e/ou entrevistas em relação às demais citações, utilizo formatação itálica.

Quanto à comunidade escolar, ela esclareceu que “[...] *de vez em quando alguns inspetores solicitam um ou outro título para a leitura em momentos livres [...]*” (Entrevista com Júlia – POSL) e que não realiza nenhum controle dos empréstimos, pois são raros os casos. Ainda, comentou que dificilmente os(as) alunos(as) da escola utilizam a Sala de Leitura fora do horário destinado à aula.

Júlia informou ainda que os novos livros são enviados à SL, em geral, uma vez por ano, não havendo uma data ou quantidade específica para a entrega. Explicou que só toma ciência dos títulos recebidos no momento em que abre a(s) caixa(s). Reforçou que o acervo da sala também é composto por doações de livros, revistas, vídeos, etc., feitas pelos(as) alunos(as) e funcionários(as) da escola, inclusive, afirmou que algumas doações de gibis e revistas com temáticas específicas foram feitas por ela:

A gente não recebe os títulos antes, acho que tem até no site, às vezes sai, mas sai assim, para todas as escolas, né, o quê que deve chegar, não exatamente o que a gente vai receber; porque tem títulos que algumas escolas recebem, outras não, tem títulos que todas recebem. [...] e não sei a data exata que chega; nem os livros da minha biblioteca, que o certo era chegar em outubro, mas chega em janeiro; esse ano, chegou agora, eu acho que em outubro de novo. (Entrevista com a POSL Júlia).

4.2. O uso da literatura infantil nas salas de aula: entre rotinas diárias, leituras eventuais e ausências

Durante a pesquisa de campo acompanhei, ao longo de quatro meses, a prática de leitura de oito professoras: Inês – 1º ano A, Camila – 1º ano B, Mariana – 2º ano A, Rosa – 2º ano B, Maria – 3º ano A, Kelly – 3º ano B, Lúcia – 4º ano D (PIC) e Júlia, Professora Orientadora da Sala de Leitura. No entanto, esclareço que neste subcapítulo focarei a discussão em torno das observações, entrevistas e questionários realizados com as professoras das turmas do ciclo I (Inês, Camila, Mariana, Rosa, Maria, Kelly e Lúcia), explorando os dados obtidos com a POSL Júlia em subcapítulos posteriores.

O texto a seguir está organizado a partir das semelhanças presentes nas falas das professoras investigadas, bem como, da prática da leitura observada durante minha estadia na escola.

Em observações realizadas no 2º ano B, pude constatar que a professora Rosa, responsável pela turma, dava prioridade à leitura diária de um texto/livro de literatura infantil, geralmente contos de fadas (tradicionais ou não). A docente esclareceu que essa prioridade estava pautada nas orientações curriculares propostas pela SME para o trabalho com o 2º ano – orientações do guia *Orientações Curriculares e Proposições de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – Ciclo I* (SÃO PAULO (Município), 2007). Afirmou que utiliza seu acervo pessoal por falta de tempo de ir a Sala de Leitura da escola e por “[...] *falta de flexibilidade* [...]” para empréstimos de títulos/livros por parte da POSL:

Dei continuidade às visitas à escola e ao processo de observação da prática docente. Acompanhei as aulas da professora Rosa, responsável pelo 2º ano B, que em uma das visitas realizou a leitura do livro “A verdadeira história dos sapatinhos de cristal” de Márcio Trigo. Nesse dia, a professora iniciou a leitura conversando com a turma sobre o autor e o ilustrador do livro. Após ler aproximadamente metade do livro, folheou o restante das páginas e disse aos(as) alunos(as) que terminaria a leitura da história na segunda-feira. (Observações em sala de aula, professora Rosa).

Ainda Rosa argumentou em entrevista que faz uso de uma rotina semanal que é pautada em um planejamento anual e que essa prática é anterior ao seu ingresso na RMESP:

Eu já entrei na Prefeitura já com esta prática, porque eu era do Sesi, e lá você faz uma rotina, então você tem que saber o que você vai ler antes da semana, você já tem que elencar as suas leituras, entendeu. Não é chegar e falar: “Bom, o quê que eu vou ler hoje: Ai, meu Deus, o quê que eu vou ler?”. Não funciona isso. (Entrevista com a professora Rosa).

Notei, ao longo de minhas visitas à turma, a grande preocupação da professora Rosa em garantir uma leitura diária às crianças, sempre elegendo livros ou textos de literatura infantil com características mágicas e fantásticas. Percebi também, que os(as) alunos(as) estavam habituados(as) a tal prática e, portanto, a maior parte da turma já apresentava postura de ouvinte atento.

Em uma das visitas à escola decidi acompanhar o 4º ano D de PIC e obtive uma surpresa: apesar de serem alunos(as) mais velhos(as), com idades entre 10 a 12 anos, a professora realizava a leitura de livros literários diariamente. Nesse primeiro contato, a professora Lúcia leu um capítulo do livro *Matilda* de Roald Dahl. Após a leitura, iniciou seu trabalho com o livro didático *Projeto intensivo do Ciclo I: livro do aluno* (SÃO PAULO (Município), 2006) de matemática. Em conversa realizada brevemente durante a aula, a professora contou que havia terminado há poucas semanas a leitura do livro *Diário de um banana* de Jeff Kinney e que a turma havia gostado muito. Lúcia disse que a leitura diária está

presente em seu planejamento semanal como a primeira atividade do dia. Argumentou que acredita na importância da leitura e que segue as orientações dos guias da SME de São Paulo.

Em um dos momentos observados, Lúcia iniciou as atividades do dia solicitando silêncio à turma, composta por 10 alunos(as) – 3 meninas e 7 meninos – e, explicando que daria continuidade a leitura do livro *Matilda* de Roald Dahl:

Alguns dos(as) alunos(as) não demonstraram interesse ou atenção a leitura realizada pela professora, no entanto, 3 alunos realizaram breves comentários sobre a história ouvida. (Observações em sala de aula, professora Lúcia).

Lúcia, assim como Rosa, buscou assegurar – conforme constatado durante minhas observações em sala de aula – a leitura de um livro ou texto literário à sua turma. Ao longo das visitas à sala do 4º ano D pude testemunhar a continuidade da leitura dos capítulos seguintes da obra *Matilda*, acompanhada de conversas entre a docente e a turma e breves reflexões. Ainda, a docente responsável pelo 4º ano D afirmou que, geralmente, utilizava livros de seu acervo pessoal para a realização das leituras diárias à turma.

Em observações realizadas no 1º ano B pude constatar que a professora Camila não priorizava em sua rotina diária a leitura de textos literários, mas trabalhou – nos momentos observados – com vários tipos de textos em sala de aula e, quando questionada sobre sua prática de leitura, alegou que não prioriza um gênero específico:

Eu tento programar as minhas aulas por semana, e mesmo que eu não insira um livro de leitura no início da aula, se tem alguma disciplina que vai ser dada no dia, que já vai ter um texto no livro abordando determinado tema, que aí eu posso trabalhar outros gêneros literários, não só o conto e o poema; também, se tiver um texto científico, uma reportagem, alguma coisa, eu também vou usar; então, naquele dia, se eu não for usar um livro de conto na primeira aula, é porque em alguma outra aula vai ser trabalhado algum tipo de texto. (Entrevista com a professora Camila).

Já no primeiro dia de observação em sua classe pude notar que a dinâmica da escolha dos textos também envolvia os(as) próprios(as) alunos(as):

A professora Camila propôs à turma, logo no início da aula, a escolha entre dois títulos para a realização da leitura: Turma da Mônica em contos de Andersen, trazido pelo aluno Yuri e, A bíblia das meninas: para mães e filhas, trazida pela aluna Ana Paula. A maioria decidiu pela leitura do livro trazido pelo aluno Yuri. A professora escolheu o conto Rapunzel do livro Turma da Mônica em contos de Andersen, solicitou silêncio à turma e iniciou a leitura. Após a leitura de alguns trechos, mostrava o livro às crianças com a intenção de apresentar as ilustrações. A maioria das

crianças demonstrou envolvimento em outras atividades, como organização dos materiais, registro do cabeçalho e da rotina, apresentando pouco interesse no conto lido pela docente. A professora leu rapidamente o conto e deu início a aula de geometria. (Observações em sala de aula, professora Camila).

Em um dos dias observados, a professora iniciou a aula lendo um artigo de divulgação científica sobre animais presente no Caderno de Apoio e Aprendizagem de Português (1º ano). Nesse mesmo dia, durante o recreio, conversei com a professora sobre sua prática diária de leitura e sobre a escolha dos textos para a realização da leitura para a turma. Camila explicou que lê todos os dias para as crianças, mas não necessariamente textos literários. Ainda, esclareceu que nesse semestre estava priorizando a leitura de textos sobre animais, pois trabalhava o tema com as crianças. (Observações em sala de aula, professora Camila).

Em conversa com a professora, esta disse que uma vez por semana os(as) alunos(as) trazem um livro que gostariam que ela lesse para a turma. Ainda, reforçou que lê todos os dias, não necessariamente contos ou literatura infantil, priorizando textos relacionados aos assuntos estudados nas aulas, independente do gênero literário.

A docente Camila afirmou que realizava, em média, duas a três vezes por semana a leitura de textos de literatura infantil à sua turma. Também assegurou que às quintas-feiras organizava a turma em círculo e as leituras eram feitas pelas crianças. Diante de tal afirmação, questionei Camila sobre o tipo de obras que as crianças liam, como eram selecionadas e que trabalho era realizado com aqueles(as) que ainda não liam convencionalmente. Camila demonstrou certo embaraço diante das questões e argumentou que:

As crianças que ainda não estão alfabetizadas leem com outros que já estão e os livros são simples, destinados a alunos em processo de alfabetização, possuem muitas ilustrações e letra bastão. (Conversa, durante a aula, com a professora Camila).

Diante do exposto pela docente responsável pelo 1º ano B, decidi observar as leituras realizadas pelos(as) alunos(as): em uma das quintas-feiras acompanhadas por mim a leitura em círculo não ocorreu. Ao término da aula, questionei a docente sobre a ausência dessa leitura autônoma realizada pelas crianças. Camila esclareceu que estava “[...] um pouco atrasada [...]” com os conteúdos do *Caderno de Apoio e Aprendizagem de Língua Portuguesa* e, portanto, nesta quinta-feira não conseguiu destinar um tempo para a realização da atividade. Assegurou que na semana seguinte o círculo aconteceria.

Não desisti de acompanhar esse momento destinado à leitura por fruição feita pelas próprias crianças. Na quinta-feira seguinte, consegui visualizar o trabalho e constatei que algumas crianças mostraram-se muito entusiasmadas com a atividade.

A professora selecionou alguns livros de um armário presente no fundo da sala, organizou a turma em círculo, colocou alunos(as) que já liam com certa autonomia sentados próximo de outros que ainda não haviam adquirido a competência leitora e entregou os livros às duplas e trios. Ao término da leitura, o grupo tinha a opção de trocar o livro com outros(as) colegas. A atividade durou aproximadamente 30 minutos.

A professora Maria, responsável pelo 3º ano A, realizava a leitura de textos literários à turma apenas em alguns dias da semana, tal fato me inquietou e, durante uma aula de inglês na turma, conversei informalmente com a docente sobre a frequência da prática da leitura em suas aulas:

Realizo a “hora da leitura”, mais ou menos de duas a três vezes por semana, por isso não é uma atividade que está no meu planejamento todos os dias (Conversa informal, durante a aula, com a professora Maria).

De maneira geral, nos dias destinados à *Hora da Leitura* – denominação feita pela docente ao momento da leitura – a professora do 3º ano A sugeria à turma dois livros e, a partir disso, as crianças escolhiam, por meio de votação aberta, o de maior interesse.

Ao acompanhar um desses dias destinados à leitura pela docente de um texto ou livro literário, assisti a escolha, pelas crianças, do título *A verdadeira história da Chapeuzinho Vermelho* de Agnese Baruzzi e Sandro Natalini. Após a eleição do título, que concorreu com *Chapeuzinho Amarelo* de Chico Buarque, a professora solicitou silêncio à turma e iniciou a leitura, apresentado a capa do livro, o título e autor. As crianças, de maneira geral, mostraram-se atentas à leitura e ao término realizaram comparações com o conto tradicional da Chapeuzinho Vermelho (originalmente escrito por Charles Perrault).

A professora Mariana – 2º ano A – também não realiza leituras literárias diariamente para seus(suas) alunos(as). Após a observação de uma de suas aulas, argumentou que as leituras realizadas por ela ocorrem duas vezes por semana, às segundas e quartas-feiras e, nos outros dias, ocorrem a leitura livre pelos(as) alunos(as) e a hora da história, que tem vínculo com o projeto didático desenvolvido com a turma.

Diante da disposição, apresentada pela professora Mariana, das leituras durante a semana, me organizei para assistir suas aulas às segundas ou às quartas-feiras a fim de observar a prática de leitura realizada pela docente. Em um dos momentos observados:

A professora Mariana realizou a leitura compartilhada – acompanhada pelos(as) alunos(as) – de um poema impresso, fora do portador original²⁷ e, em seguida solicitou à turma a realização de uma atividade de compreensão da leitura (perguntas sobre o poema). (Observações em sala de aula, professora Mariana).

Em outro momento, Mariana leu um livro sobre comportamento e ética, reforçando valores morais. Em conversa informal durante o recreio, a professora justificou que tal leitura estava diretamente relacionada ao projeto em desenvolvimento com a turma. Ainda, em uma das visitas às segundas-feiras, dia destinado à leitura, pude acompanhar uma *roda de conversa*:

A professora iniciou a aula com uma roda de conversa devido a problemas ocorridos no passeio na sexta-feira anterior. As crianças e a professora estavam sentadas em roda no chão. Após alguns minutos de fala da professora sobre a indisciplina de três alunos, decidiu punir as crianças envolvidas impedindo a participação dessas nas atividades que seriam realizadas naquele dia no parque. A docente concedeu a palavra a alguns alunos(as) e mudou sua decisão, passou a punir toda a turma com a exclusão das atividades no parque, justificando que tal atitude estava pautada nas reclamações constantes dos professores(as) especialistas (POSL, Professor Orientador de Informática Educativa, Artes, Educação Física e Inglês). (Observações em sala de aula, professora Mariana).

Após a *roda de conversa*, a professora deu sequência à aula com o registro do cabeçalho, sem realizar a leitura *planejada* para o dia.

A docente afirmou que costuma intercalar a “[...] *leitura de diferentes gêneros textuais*.” Suas leituras semanais, portanto, não abarcam necessariamente a literatura infantil. Isso fica explícito quando a docente pontua que costuma ler “[...] *gêneros textuais diversos* [...], *selecionados conforme o gênero trabalhado na semana*.” (Questionário – professora Mariana). Ainda, a professora do 2º ano A, afirma que: “[...] *quando estou trabalhando um conteúdo, procuro colocar então, livros paradidáticos de histórias de acordo*.” (Questionário - professora Mariana).

²⁷ Portador original refere-se ao livro, jornal e/ou revista que traz/ porta o texto impresso.

A professora Inês do 1º ano A, também demonstrou pouca atenção com relação à inclusão de um texto literário na leitura diária. Em uma das observações, leu um livro paradidático trazido pela aluna Bruna²⁸ – *Os heróis e uma vida sustentável* de Beatriz Monteiro da Cunha –, que não se tratava de uma obra literária, mas de um livro paradidático:

Antes de iniciar a leitura, a professora do 1º ano A argumentou com sua aluna sobre a quantidade de páginas do livro, perguntou se realmente gostaria que lesse aquele livro para a turma. A aluna justificou que emprestou o livro na Sala de Leitura e que tinha muito interesse em saber do que se tratava, uma vez que ainda não sabia ler com autonomia. A docente iniciou a leitura, a turma estava bastante agitada e demonstrava pouca atenção ao livro. A professora Inês leu algumas páginas e logo interrompeu a leitura alegando que não gostaria de se irritar. Disse: “Quando vocês me ajudarem, eu vou ler!”. (Observações em sala de aula, professora Inês).

A docente responsável pelo 1º ano A, durante minhas visitas à sua turma, não assegurou a leitura diária de um texto literário à seus(suas) alunos(as), demonstrando pouca atenção a importância dessa prática em sala de aula. Geralmente leu textos envolvendo os conteúdos ministrados em suas aulas, sem grandes preocupações com uma seleção e análise prévia do material utilizado.

Durante as visitas realizadas ao 3º ano B, não presenciei a realização da leitura de livros pela docente Kelly. Em conversas com a professora, esta confirmou que a leitura docente é esporádica em suas aulas e que nem sempre são de literatura. No entanto, argumentou que os(as) próprios(as) alunos(as) leem e que existe uma tenda da leitura na sala.

Em uma das minhas visitas à sala de aula, a docente propôs fazer uma demonstração do funcionamento da tenda, mas não encontrou o material necessário para a organização da leitura e, portanto, não presenciei a atividade. Ainda, em outro momento,

A professora Kelly iniciou as atividades do dia fazendo a chamada e em seguida registrando o cabeçalho na lousa. Após alguns minutos, deu sequência à aula com atividades de matemática envolvendo fração. Os(as) alunos(as) permaneceram, em geral, em silêncio. (Observações em sala de aula, professora Kelly).

Em conversa, durante a aula de Educação Física da turma, a professora Kelly alegou que não realiza frequentemente o planejamento semanal, justificando que está há muito tempo na docência e, que, portanto, já adquiriu certa experiência com relação aos conteúdos a serem

²⁸ Os nomes dos(as) alunos(as) são fictícios a fim de preservar suas identidades.

ministrados. A fala da docente quanto ao eventual uso de um planejamento diário das atividades a serem ministradas à turma foi ratificada ao presenciar, em um dos momentos em sala de aula, a proposta repentina de construção de um texto coletivo, com a ajuda dos(as) alunos(as), sobre o dia das bruxas. A docente justificou à turma que a realização da atividade se devia à minha presença em sala de aula e, portanto, gostaria de exemplificar um dos modos de trabalhar a produção e a leitura de textos.

Nas conversas que mantive com as docentes durante as observações em sala de aula, Inês, Camila, Rosa, Mariana, Maria e Kelly alegaram utilizar, na maior parte das vezes, acervo próprio. A falta de tempo para realizar empréstimos na Sala de Leitura da escola foi a principal justificativa, argumentando que a busca por títulos nesta sala demandava muito tempo e, além disso, a sala encontrava-se muitas vezes fechada, dificultando o acesso às obras de interesse. Algumas das docentes detinham um acervo em sala de aula, composto por títulos pertencentes à escola e, em alguns casos, à própria professora. Rosa, quando questionada sobre a origem dos livros que lia para a turma, respondeu:

São meus! Meus, porque é... Só o acervo da escola, às vezes, como eu também não estou cedo aqui, e não tenho muito acesso lá, quando eu vou geralmente está fechado, então... O que acontece? Eu preciso ter os meus livros. O... Esse aqui é lindo, Sopa... eles adoraram essa história “Sopa de Pedras”. Uma história que eu li, que também falava sobre... Esse aqui também. Sobre toda essa questão que a gente está trabalhando, era “O Patinho Bonito”. Tem “O Patinho Feio” e “O Patinho Bonito”, que ele não aceitava que ele era um pato, no final era um sonho, e foi bem gostoso trabalhar com eles também, porque eles perceberam que a gente tem que se aceitar, do jeito que a gente é, não querer ser o outro. (Entrevista com a professora Rosa).

Ainda, Rosa e Lúcia, quando questionadas sobre o planejamento semanal, alegaram que, conforme proposto nos guias de *Orientações Curriculares* (SÃO PAULO (Município), 2007), incluíam a leitura diária de um texto literário em sua rotina semanal.

No começo, eu trabalhava muito com aquela questão da leitura... ler por prazer. Então, eu pegava um livro, eu escolhia uma... dentro das expectativas, qual a leitura mais indicada para a faixa etária, aquela coisa toda. Então, esse ano é contos de fadas, vamos trabalhar os contos de fadas. De agosto... De junho para cá, eu mudei um pouco essa questão. Por que? Porque, no Estado, esse trabalhar a leitura por prazer, você lê para o aluno e fecha o livro, e acabou. Entendeu? Morre ali. (Entrevista com a professora Rosa).

A gente foi escolhendo os livros que eles gostariam de ler, que eles gostariam de conhecer; e de acordo com os temas que seriam dados durante o semestre... durante o ano, a gente foi encaixando esses livros para facilitar

o desenvolvimento dos temas; então, começa... por exemplo, no começo do ano, a gente trabalhou um pouco com o diário, tudo, então nós lemos livros de diário onde mostrava como era, onde contavam histórias em... pessoas escrevendo o seu próprio diário; então, assim, depois falamos sobre contos de assombração, sobre medo, essas coisas, aí lemos livros mais específicos sobre o assunto, outros contos diversificados sobre... mas todos que englobassem esse tema “medo”, “assombração”, essas coisas, e eles acharam muito bacana, eles foram gostando bastante. Então, a gente lê, eu leio para eles todo dia, pelos menos, uns 10, 15 minutos, dependendo... (Entrevista com a professora Lúcia).

A professora Camila alegou, em entrevista, que não lê textos literários diariamente com as crianças. No entanto, garante que a turma “[...] *todo dia tenha algum contato com a leitura...*”. Maria, assim como Camila, declarou incluir leituras variadas em seu planejamento semanal e, “[...] *não necessariamente de literatura infantil [...]*”. Pontuou que uma vez por semana destinava um momento da aula para a leitura em voz alta, feita pelos(as) alunos(a) e, explicou a dinâmica dessa prática, denominada por ela como “*Roda de Leitura*”:

Mensalmente eu determino um gênero, então aí fica por parte do aluno pesquisar e trazer esse gênero, aí nós vamos para uma área externa, em que eles leem em voz alta o gênero escolhido do mês (Entrevista com a professora Maria).

A docente Mariana, durante as visitas realizadas à sua turma, leu textos informativos, poemas, revistas, livros paradidáticos, mas não priorizou a leitura diária de um texto literário, esclarecendo que procura trabalhar com os diferentes gêneros textuais em suas aulas.

Já as professoras Inês e Kelly, quando questionadas, sobre a prática da leitura, alegaram não realizá-la diariamente e não utilizar um planejamento ou rotina semanal.

Os relatos das docentes acerca de suas atividades de leitura em sala de aula nem sempre cumprem a necessidade de organização do trabalho pedagógico enquanto um conjunto de procedimentos que, intencionalmente, deveriam ser planejados para serem executados durante certo período de tempo. O planejamento é uma ferramenta que propicia ao(a) docente ações refletidas, com objetivos e metas. Segundo Paulo Freire (1996, p. 43), a prática não planejada produz “[...] um saber ingênuo, um saber de experiência [...] [na qual] falta rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito.”. Ao planejar, o(a) professor(a) pode selecionar e analisar previamente seus instrumentos didáticos, utilizando-os de forma a atingir pedagogicamente seus(as) aluno(as).

4.3. A formação docente sobre gênero e o trato dessas questões no espaço escolar

Com a pesquisa de campo pude acompanhar a rotina de leitura das professoras Inês, Camila, Mariana, Rosa, Maria, Kelly, Lúcia e Júlia (POSL) e verificar, por meio das entrevistas, questionários, observações em sala de aula e das conversas informais durante minha estada em campo, suas compreensões sobre questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual.

Neste subcapítulo apresentarei as informações obtidas junto às docentes das turmas do ciclo I, abordando, em momento posterior, a prática de leitura da POSL Júlia e suas compreensões em torno de questões envolvendo o gênero e a sexualidade. As informações apresentadas a seguir estão agrupadas a partir das experiências vivenciadas, pelas docentes, durante a formação inicial e/ou continuada e durante sua atuação profissional com relação às relações sociais de gênero, a sexualidade e a diversidade sexual e de seus entendimentos sobre tais temáticas.

“Não abordo esses assuntos com as crianças!”

As professoras Inês, Mariana e Kelly – em conversas durante o recreio das crianças, em sala de aula, nos momentos em que realizei observações da prática docente e em questionário – alegaram que não receberam formação – inicial ou continuada – sobre gênero e sexualidade e, em nenhuma ocasião, durante a formação profissional, mantiveram contato com essas temáticas.

As professoras Mariana (2º ano A) e Kelly (3º ano B), em conversas durante os momentos em que estive em suas salas de aula, declararam que não gostam de abordar questões envolvendo temáticas da diversidade com os(as) alunos(as), pois não se sentem preparadas. Também disseram que a Prefeitura não disponibilizou cursos ou formações continuadas específicas que tratassem desse assunto.

Ainda, Mariana alegou que não discute questões de gênero e sexualidade com seus(suas) alunos(as) (tem entre 7 e 8 anos de idade), porque acredita que “[...] *ainda são pequenos para discutirem tais assuntos [...]*”, também disse que “[...] *alguns pais, que são evangélicos, não iriam gostar e isso geraria confusão!*”. Em um dos dias observados a *roda de conversa* foi sobre a indisciplina da turma nas aulas de outras professoras:

Mariana estava sentada com os(as) alunos(as) em roda no chão da sala para realizar a roda de conversa – atividade que acontece as segundas-feiras. Alguns alunos(as) demonstram certo entusiasmo e ansiedade para falar. No entanto, Mariana iniciou a conversa questionando o grupo sobre o comportamento deles, principalmente nas aulas de Inglês e de Artes. Uma das alunas apontou para o colega e disse: “Prô, o Pedro tá falando palavrão!”. Mariana conversou com Pedro e disse que ele ficaria sem participar da próxima aula de Artes, que ficaria “fazendo lição boba na coordenação!”. Outros dois alunos quiseram a palavra. Mariana concedeu a um deles, Gustavo, que disse: “Vinicius tá falando de sexo!”. Mariana imediatamente interrompeu Gustavo e argumentou que não estavam discutindo estas questões e, continuou questionando o grupo sobre o comportamento deles, sobre as coisas que podem ou não fazer nas aulas das outras professoras. (Observação em sala de aula, professora Mariana).

O relato acima evidencia como a professora Mariana delimita alguns assuntos abordados durante a *roda de conversa* semanalmente realizada por ela com sua turma. Em outro momento observado, a docente também esquivou-se de uma discussão envolvendo sexo e sexualidade, originada da fala de algumas crianças:

A professora iniciou a aula como de costume: com o cabeçalho e a rotina na lousa. Em seguida solicitou que as crianças abrissem os cadernos e registrassem o conteúdo da lousa. Entregou uma folha impressa para cada criança contendo a letra da cantiga “A barata”. Iniciou uma conversa sobre cantigas. Um dos alunos levantou a mão e disse que o colega estava cantando funk. A professora imediatamente corrigiu o garoto que estava cantando, advertindo que esse tipo de música era para adultos. Gabriela, uma das alunas, disse: “Meu pai disse que essas músicas falam de sexo...”. A docente desconversou o comentário da aluna e prosseguiu a aula. (Observação em sala de aula, professora Mariana).

Esquivar-se das proximidades que envolvem as questões em torno da sexualidade também foi uma alternativa para Kelly. Ela argumentou que seus(suas) alunos(as) eram muito agitados(as) e que não permitia muita intimidade. No entanto, nos momentos em que observei a prática da docente em sala de aula não presenciei qualquer agitação ou manifestação de indisciplina advinda dos(as) alunos(as):

Bateu o sinal de entrada e os(as) alunos(as) do 3º ano B entraram na sala de aula, que estava organizada em fileiras. Neste dia havia 13 meninas e 16 meninos. Entraram, de maneira geral, em silêncio e foram escolhendo seus lugares. A professora iniciou a aula propondo a resolução de um exercício de língua portuguesa do livro didático. Em seguida Kelly fez a chamada e conversou com a turma sobre a atividade. A turma manteve-se em silêncio. (Observação em sala de aula, professora Kelly).

Na mesma direção de Mariana e Kelly, Inês, professora responsável pelo 1º ano A, não demonstrou qualquer interesse em trabalhar questões envolvendo gênero e sexualidade com

sua turma. Em conversa informal, durante o recreio das crianças, ela alegou que: “*Não abordo esses assuntos com as crianças! Isso pra mim é um problema da família e não meu! Já basta ter que alfabetizar!*”. Ainda, durante os momentos em que acompanhei suas aulas, não verifiquei nenhuma prática direcionada a discussões em torno do gênero ou da sexualidade.

Com base nas informações apresentadas acima, podemos evidenciar que as três professoras (Inês, Mariana e Kelly) que afirmaram não ter recebido formação (inicial ou continuada) sobre gênero e sexualidade, também não demonstraram interesse pelo assunto e acreditam que discussões acerca do gênero e da sexualidade são imputações da família da criança, segundo a professora Mariana: “[...] *a discussão dessas coisas tem que ser com a família! Se não, vamos ter que dar conta de tudo!?*”.

Ainda, as professoras Mariana e Inês quando questionadas sobre suas compreensões acerca do gênero e da sexualidade, afirmaram sucintamente que: “[...] *são coisas relacionadas ao corpo... ao sexo.*” (Conversa com a professora Mariana). “*Acho que tem a ver com ciências, biologia... com o corpo humano.*” (Conversa com a professora Inês).

A professora Kelly mostrou-se aberta aos questionamentos que realizei sobre temáticas da diversidade (gênero, sexualidade e diversidade sexual), mas assim como Mariana e Inês, não se prolongou no discurso e não explicou detalhadamente suas concepções acerca do assunto: “[...] *o que eu sei sobre gênero e sexualidade aprendi de ler em revistas, na internet, de ver na TV... então, acho que são as coisas de menino e as coisas de menina e, sexualidade tem a ver com o sexo, o corpo humano, a reprodução...*” (Conversa com a professora Kelly).

A gente não aborda gênero e sexualidade falando, é no dia-a-dia

Já as professoras Camila, Rosa, Maria e Lúcia, em entrevistas, alegaram ter mantido contato com questões de gênero e sexualidade em algum momento da formação profissional – inicial ou continuada – por elas recebida.

Camila afirmou que esse contato se deu na graduação em Pedagogia, no curso de licenciatura em História (incompleto) e na Pós-Graduação que realizou em História (*Lato sensu*). Com relação a sua prática com os(as) alunos(as) disse que:

Por agora ser uma série inicial [1ª ano], não se fala muito na questão sexual mais, é... mais física, né; e sim só o gênero dentro da sexualidade dos menores, mas eu tento sempre que colocar para eles de que a... independente do gênero, nós somos iguais, nós deveremos ser respeitados igualmente. Não existe brincadeira de menino, brincadeira de menina; cor

de menino, cor de menina; o meu corpo, a menina tem que ser respeitada, o menino também; e essas coisas básicas; ainda não posso falar da sexualidade de fato, porque ainda não é uma série que eles estão tão maduros para isso; mas eu acho que é importante. (Entrevista com a professora Camila).

A docente alegou durante a entrevista que “[...] *não existe brincadeira de menino, brincadeira de menina; cor de menino, cor de menina [...]*”, no entanto, pude observar que sua sala de aula tinha uma lista com os nomes das meninas em cartolina cor de rosa e outra com os nomes dos meninos em cartolina azul. Ainda, em um dos dias observados, a professora propôs uma competição entre meninos e meninas, que segundo ela era para verificar que grupo estava mais atento à aula e respondia mais questões sobre o texto que ela havia lido à turma.

Apesar disso, em entrevista, Camila demonstrou compreensão acerca de questões de gênero e de sexualidade. Inclusive, alegou que muitos conceitos são construídos e reforçados socialmente e que as crianças estão inseridas nesse processo.

Tem muitas crianças que já vem com essa opinião formada, e é muito difícil até desconstruir, é: “Eu não posso usar o lápis rosa, eu não posso ter um estojo rosa.”. A brincadeira, menina não entra, tem menino que não deixa a menina entrar na brincadeira, que ele fala que isso é de menino. Então, essas questões mesmo que não exista isso, e que a gente pode ter o mesmo gosto, gostar das mesmas brincadeiras, gostar disso, isso não me faz menos menino ou menos menina. (Entrevista com a professora Camila).

A professora Rosa – responsável pelo 2º ano B –, assim como Camila, alegou ter mantido contato com temáticas da diversidade durante o curso de graduação. Mas diferentemente de Camila, o contato não foi de maneira planejada e intencional, como parte de uma disciplina específica; segundo a docente o acesso ao assunto ocorreu devido à promoção, por parte do grupo de estudantes, de discussões informais em sala de aula. Rosa conta que também manteve contato com o tema por meio de formação continuada após seu ingresso como professora concursada na RMESP. Ainda, demonstrou compreensão sobre a temática e, em entrevista discorreu sobre seus conhecimentos e sua prática com as crianças.

A gente não aborda falando: “Vamos falar de gênero. Vamos falar de sexualidade.”. Então, eu acho que é no dia-a-dia mesmo, é na hora de fazer uma fila, é na hora de quem vai entrar primeiro, é na hora de escolher num desenho, é na hora de escolher uma cor de pintar; então, você pode abordar, porque aqui... Que nem: “Ah, me empresta o rosa.”. “Ai, você vai usar o rosa? Não, você não pode usar, porque você é menino”. Por que ele não pode usar o rosa? Então, eu acabo fazendo uma intervenção, mas sempre buscando, é... não colocando, enrijecendo aquele comportamento,

ou negativo, ou positivo, mas buscando... refletir com eles. (Entrevista com a professora Rosa).

Conforme apontado anteriormente, as professoras Camila (1º ano B) e Rosa (2º ano B) demonstraram abertura a possíveis discussões sobre gênero e sexualidade em sala de aula, no entanto, afirmaram que tais assuntos *acontecem* no dia-a-dia e que não planejam uma aula específica para abordar as temáticas com as crianças. Apontaram que realizam intervenções, quando creem pertinentes, com os(as) alunos(as) e que não se calam diante de situações e inquietações apresentadas pela turma sobre tais temáticas. Ainda, pontuaram realizar pesquisas para suprimir dúvidas sobre algum tema desconhecido relacionado ao gênero e/ou à sexualidade.

A professora Maria (3º ano A) alegou que manteve contato com a temática de gênero, sexualidade e diversidade sexual durante o curso de magistério, mais especificamente durante as aulas de história. Segundo Maria, o professor que ministrava a disciplina era “[...] *polêmico* [...]” e gostava de propor discussões sobre diferentes temas, inclusive gênero, sexualidade, AIDS, etc.

Quando questionada, em entrevista, sobre sua compreensão acerca de gênero e sexualidade, alegou que

Gênero é definição, né, de homem e mulher, feminino e masculino. [...] A sexualidade, eu acho que é uma opção de cada um, depende de como ela se sente feliz; sei lá, sexualidade tem a ver não só com a reprodução, mas também uma forma de satisfazer seus sentimentos, a sua vontade, né. (Entrevista com a professora Maria).

Já com relação à prática docente, acredita que a discussão deve ser introduzida com “[...] *cautela* [...]”, “[...] *tem que ser de acordo com a faixa etária.*”. (Entrevista com a professora Maria). Diante de tal afirmação, perguntei à docente qual a melhor idade, em sua opinião, para discutir com os(as) alunos(as) questões de gênero e de sexualidade. Maria disse que: “*Eu acredito que do 4º ano em diante. Assim, discutir realmente de forma aprofundada, né?!.*” (Entrevista com a professora Maria).

Argumentei com Maria sobre a possibilidade de ocorrer, em sala de aula, uma situação envolvendo questões de gênero ou de sexualidade. A docente disse que já vivenciou situações assim e que não se sente preparada para intervir: “[...] *tento conversar de forma que a criança entenda, mas não recebi subsídio sobre isso não. Não tenho, a minha formação não me ajudou.*” (Entrevista com a professora Maria).

A professora do 4º ano (PIC), Lúcia, disse que participou de uma palestra, organizada pela instituição na qual realizou sua graduação em Pedagogia, sobre doenças sexualmente transmissíveis (DST), mas que não realizou formação envolvendo questões de gênero e de sexualidade. Lúcia pontuou que gênero e sexualidade são temas

[...] importantes, porque a grande maioria das famílias, morrem de vergonha de falar sobre isso com os alunos. Mas é como eu disse agora a pouco, existem momentos que são... existem salas que precisam mais do que outras, que estão mais afloradas a sexualidade, que você percebe que se você não falar naquele momento, vai passar batido e aí depois eles já vão estar além do que precisa saber; então, eu acho que é importante sim a gente conversar e ter esse olhar, ter essa visão, de saber o momento certo de cada grupo para poder estar abordando o assunto. (Entrevista com a professora Lúcia).

Ainda, argumentou que existe um “[...] período [...]” na vida das crianças em que tais questões são latentes e a intervenção do(a) professor(a) se faz necessária:

[...] existe aquela época, aquela idade em que eles, meninos ficam de um lado, meninas ficam do outro, e ninguém se entende com ninguém; então, como lidar com isso, como trabalhar isso, como mostrar para eles que é todo mundo igual, que está todo mundo trabalhando... está todo mundo junto... (Entrevista com a professora Lúcia).

Notamos que Lúcia, professora responsável pelo 4º ano D, assim como Maria, responsável pelo 3º ano A, tiveram algum tipo de formação sobre gênero e sexualidade. Acreditam que tal contato com a temática não foi suficiente para repertoriar um trabalho envolvendo questões sociais da ordem do gênero e da sexualidade com as crianças. Alegaram que não se sentem preparadas para atuar profissionalmente com tais temáticas e compartilham da ideia de que há um momento específico na vida das crianças para a introdução de questões desse tipo.

Lúcia, apesar de declarar que sua formação inicial deixou lacunas com relação a temáticas da diversidade, afirmou que não se cala diante das situações vivenciadas em sala de aula. Em uma das visitas realizadas ao 4º ano D pude observar uma situação envolvendo a temática da sexualidade e que contou com intervenções feitas pela docente:

Após a leitura do dia, Lúcia entregou os livros dos(as) alunos(as) (PIC) e iniciou uma das lições. No entanto, alguns alunos começaram a questionar o significado da palavra puberdade. Lúcia procurou a definição no dicionário e leu para a turma, em seguida, conversou com eles(as) sobre as diferenças fisiológicas entre homens e mulheres. Um dos alunos questionou: “Pró, baitola também menstrua?” A professora corrigiu seu discurso e disse que não. Em seguida, aproveitou a oportunidade e leu um texto sobre puberdade

presente no livro (PIC). Durante a leitura foi realizando ressalvas sem demonstrar preconceito ou timidez. (Observação em sala de aula, professora Lúcia).

O uso ou não do gênero e da sexualidade e a formação docente

Das sete professoras do ciclo I que tiveram suas práticas acompanhadas e observadas ao longo de aproximadamente quatro meses, apenas quatro: Camila (1º ano B), Rosa (2º ano B), Maria (3º ano A) e Lúcia (4º ano D), tiveram algum contato, durante a formação docente, com questões de gênero e sexualidade. Somente Camila e Rosa afirmaram, em entrevistas, que em algum momento da formação – inicial ou continuada – o contato foi mais denso, isto é, havia intencionalidade na prática. As demais professoras, Inês (1º ano A), Mariana (2º ano A) e Kelly (3º ano B) não tiveram qualquer contato com o assunto durante a formação profissional.

Ainda, as professoras, Maria e Lúcia, que afirmaram certa insegurança ou falta de repertório para abordar questões de gênero e sexualidade com suas turmas, não receberam formações específicas e direcionadas a reflexões em torno destas temáticas. As docentes mantiveram contato superficial com o assunto: Maria, durante o magistério, no decorrer da disciplina de história; Lúcia, por meio da participação em uma palestra aberta, oferecida pela faculdade onde cursou a graduação em Pedagogia, sobre DST.

As professoras Inês, Mariana e Kelly afirmaram que não discutem gênero e sexualidade em sala de aula com as crianças: as professoras Inês (1º ano A) e Mariana (2º ano A) alegaram que seus(suas) alunos(as) ainda são *pequenos* para iniciarem conversas sobre estes temas, além disso, pontuaram que a discussão em sala de aula com essa temática poderia gerar conflitos com algumas famílias. A professora Kelly, responsável pelo 3º ano B, apresentou, durante conversas informais, suas concepções sobre gênero e sexualidade de maneira sucinta, justificando que as construiu com base em informações que obteve em acessos à internet, na leitura de revistas, etc. e que não discute gênero e sexualidade com seus(suas) alunos(as), pois acha que não é seu papel enquanto professora do terceiro ano.

Diante dessas primeiras constatações vale indagar o quanto a falta de formação específica – inicial ou continuada – abrangendo relações sociais de gênero, sexualidade e diversidade sexual favorece a ausência de um trabalho docente com tais temáticas na escola, um trabalho pautado no questionamento da atual estrutura social e que possibilite às crianças reflexões e questionamentos sobre os atuais modelos sociais de gênero e sexualidade vigentes em nossa sociedade.

4.4. O trabalho com gênero, sexualidade e leitura nas salas de aula

A sexualidade, a generalidade e outros assuntos, eles precisam ser trabalhados sim, mas não assim: Hoje nós vamos falar de gênero. Eu não concordo com isso. (Entrevista com a professora Rosa).

Com as observações em sala de aula, as entrevistas e os questionários pude refletir melhor sobre as compreensões das docentes acerca do gênero e da sexualidade e como tais entendimentos se refletem no trabalho diário em sala de aula, como elas justificam o silêncio ou a exploração de um determinado tema com as crianças e, também, se utilizam a literatura infantil como um instrumento para propiciar discussões acerca de temáticas da diversidade (gênero, sexualidade e diversidade sexual).

Verifiquei, em entrevista, que a docente Camila (1º ano B) se sente preparada para lidar com questões de gênero e sexualidade em sala de aula e, segundo ela, “[...] *frequentemente* [...]” intervém em situações entre as crianças que são pautadas no gênero ou na sexualidade:

Ah, o mais comum são essas brigas, que eu acho que os alunos têm, porque ainda carregam da... de uma família mais patriarcal, a própria sociedade que não valoriza a mulher, né; amplamente, falando; e eles carregam e trazem muito dessas... reproduzem mesmo alguns pré-conceitos na sala de aula; então, às vezes, você tem que parar a aula para discutir coisas que você acha que já estão resolvidas na cabeça deles, mas volta, briga, discussão, coisas sobre isso, né; eles que ainda não, né, não têm nenhuma experiência com outro gênero, nenhuma experiência sexual relacionada a isso, por serem muito novos, mas reproduzem falas de adultos, com xingamentos, com termos, que às vezes eles nem sabem o que é realmente aquilo, mas ouvem, acho que da família, já reproduzindo esse preconceito. (Entrevista com a professora Camila).

No entanto, durante as observações das aulas de Camila, não constatee nas atividades envolvendo a prática da leitura, questões relacionadas ao gênero e à sexualidade. Quando questionada sobre o planejamento de leituras com foco em gênero e sexualidade, Camila argumentou que nunca preparou uma aula específica sobre tais temas, mas afirmou que já promoveu discussões, após a leitura de livros de literatura infantil, sobre gênero, sexualidade e etnia com as crianças e que todas as vezes que surgem, por parte dos(as) alunos(as), questões relacionados a gênero e sexualidade, ela intervém e não se silencia. Pontuou que:

Apesar de eu achar que para as séries iniciais, né, 1º, 2º ano, ter pouca literatura que fale sobre sexualidade e discussão de gênero, e até de etnia, há o que é possível de eu pegar na escola, ou trazer da minha casa, eu tento sempre contar, ou um conto, ou um poema, alguma coisa que a gente possa

discutir as personagens que estão ali na história, o quê que está acontecendo, não está tendo respeito, né. (Entrevista com a professora Camila).

Apesar de afirmar, em entrevista, que nunca planejou uma aula utilizando a literatura infantil como instrumento para discutir questões de gênero e sexualidade com as crianças, ao responder a *questão 22*²⁹ (anexo III), Camila apontou que:

Todo ano, independente da série, tento propor um projeto sobre convivência e diversidade, envolvendo etnia, gênero, sexualidade, deficiência/ inclusão e bullying, adequando cada tema para a idade dos alunos. (Questionário – professora Camila).

Camila também alegou (em questionário) que “[...] *as inúmeras cobranças (internas e externas)* [...]” acerca dos conteúdos e livros didáticos acabam impedindo os(as) docentes de se afastar “[...] *do trivial e propor mais projetos paralelos, com temas transversais ou não* [...]”. O que, segundo ela, “[...] *empobrece o repertório do aluno, que adquirirá inúmeros conhecimentos técnicos, mas, em muitos casos de maneira maçante e sem relevância para a construção de seus valores e cidadania* [...]”.

A professora Rosa (2º ano B), assim como Camila, se sente preparada para discutir com seus(suas) alunos(as) questões de gênero e sexualidade:

Eu me sinto preparada; porque eu acho que, assim, existe bastante material, que a gente vai buscar para trabalhar com as crianças. Dá para a gente falar um pouco sobre o bullying em relação a tudo isso, não é? O respeito. Então, existem projetinhos que a gente vai buscar. (Entrevista com a professora Rosa).

Rosa, em entrevista, afirmou que já vivenciou situações de conflitos, entre as crianças, que envolviam questões de gênero e sexualidade e que não se calou diante das indagações:

Esse ano eu não tive esse problema ainda não; assim, foi muito, muito pouco, deu para resolver na sala e foi tranquilo; mas, o ano passado, eles se ofendiam, chamando de menininha, “brinca com a menina”, “brinca de boneca”, tal; e aí eu questionava, eu falava assim: “Mas ele não pode segurar uma boneca, por que?”. “Porque ele não é menina.”. “Ah, sei. Você tem irmã?”. “Tenho.”. “Quando o seu pai, quando a sua irmã era pequeninha, seu pai segurava ela no colo?” Então, sabe, você vai fazendo a relação do pai, então ele está brincando de casinha, mas ele é o pai. Ele

²⁹ Questão: **22)** Desenvolve ou já desenvolveu experiência/atividade/ações na sala de aula ou na escola sobre a temática Gênero, Sexualidade e/ou Homofobia?

() SIM () NÃO

Porque e quando?

está brincando de casinha... “Ah, mas por quê que ele quer colocar tiara?”. “Porque ele acha legal, qual que é o problema? Está te ofendendo, está mexendo com você?” Porque, sabe, mexe com aquela questão: Mas ele é homem que nem eu, ele não pode fazer isso; então, traz essa inquietude toda. Então, você vai trabalhando é na fala mesmo, é conversando... (Entrevista com a professora Rosa).

Ainda, pontuou que nessa situação agiu com a intenção de amenizar o conflito:

É, para tentar amenizar, sabe. Para não falar: Ó, tira isso aí, isso está errado, tal. E o menino vinha para mim e falava assim: “Por quê que eles me... Por quê que eles me chamam de menina? Só porque eu quero brincar com elas?” Eu falei: Então... E eu falava: “Ele está experimentando, se você também quiser experimentar, brincar assim, vai lá, se você não gostar, você não brinca, mas se ele gosta, deixa ele brincar”.

Rosa contou que logo no início do ano letivo vivenciou “[...] situações complicadas [...]”, pois tinha em sua turma (2º ano B) uma aluna com “[...] estereótipo de menino [...]”:

Esse ano eu tive uma aluna, ela saiu agora, ela... todo mundo que entrava aqui: “E aí, garoto? E aí, como você chama? Ó, vamos jogar...”. Menino, um menino, tá, com jeitinho, um cabelo, um jeito de ser, tal. [...] Bem, sabe? Então, se... Bom, capa de caderno no começo do ano, então tinha lá vários tipos de capa, uma mais para menino, vai, com carrinho, tal, e ela sempre ia lá na bola, no carrinho, né; então, eu deixo sempre escolher: “Ó, está aqui”. Eu não trago, assim, um desenho para menino e um desenho para menina, eu trago um desenho que serve para os dois, ou um desenho mais “empetecadinho” que as meninas gostam, e o outro mais, assim, um carrinho, um boneco, tal, e ponho ali e não dou. “Vem cá, a capa do seu caderno, você escolhe aqui, ó, eu trouxe esses daqui”. E ela sempre querendo uma bola, querendo um, né, uma coisa mais relacionada a menino; e uma vez ela se incomodou com a fala das colegas, dizendo que ela era uma “mulher macho”, né; então, com essa idade eles já trazem coisas que eles ouvem lá fora. [...] E aí ela veio falar: “Ela está falando que eu sou... está falando que eu sou homem”, né, com aquele jeito mesmo já. E eu falei assim: “Você é?”. “Não.”. “Você se sente homem?”. “Não.”. “Então, vai lá e fala o que você acha para ela.”. “Ah, mas...”. “Vem cá, vamos comigo, vamos lá. “Ela tem uma coisa para te falar.”. “Eu não gostei do que você falou”. É assim que eu faço com eles: Vai lá e dê a sua opinião, mas olha no olho da pessoa e fala: Eu não gostei do que você falou, eu não sou isso, se fosse o problema era meu. Então, assim, eles precisam criar essa força de chegar no colega e colocar, se colocar da maneira que eles acharem conveniente; mas, eles ainda precisam da gente, porque eles ainda não sabem fazer isso e não sabem lidar com essa diferença; porque se você olhar na menina, você vê todo o estereótipo de menino, entendeu? (Entrevista com a professora Rosa).

A professora justificou que o “[...] estereótipo de menino [...]” da aluna citada nos trechos anteriores está relacionado à ausência da mãe, pelo fato de ter sido “[...] criada com o pai [...]”. Conforme exposto em entrevista:

Por que? Aí você vai olhar para... na vida da criança, e aí é que eu falo para você, que às vezes falta um pouco, do professor, esse olhar, essa diferença de saber: Ó, menina não tem uma mãe, a mãe abandonou quando ela era bebê, ela foi criada com o pai, ela tem irmãos; então, quem é o espelho dela, ela vai se... sabe? (Entrevista com a professora Rosa).

Ainda, Rosa entendia que, diante da situação, era sua obrigação trabalhar, mesmo que indiretamente, a questão com a turma e com a aluna, incentivando-a a ser feminina:

Então, assim, o que a gente pode fazer é trabalhar a questão um pouquinho, dela ser feminina: “Olha, na festinha, quem puder vir de vestido”. Ela veio. Todo mundo olhou para ela e achou: “Nossa, ela está vestido!” Como se fosse um, sabe? Eu: “Não, você está linda de vestido. Você está linda. Você gostou?”. “Olha, eu gostei, esse vestido eu usei o ano passado”. Então, você vai trazendo, para a criança poder saber o que ela quer, entendeu. (Entrevista com a professora Rosa).

Segundo ela,

[...] se o professor, ele é aberto para isso, ele vai ser aberto para o resto, ele vai conseguir enxergar que a criança naquele momento está precisando de você, está precisando que a gente pare a aula para falar um pouco daquilo, trazer a questão, entendeu; e se o professor, ele não consegue isso naquele momento, ele pode falar: “Gente, olha, nós vamos voltar com esse assunto em outra hora”, para ele ir atrás e se preparar, procurar com o colega: “Olha, aconteceu isso na minha sala, eu não soube lidar com isso e você me ajuda?”; ou procurar essa ajuda fora, porque ele não... ele não é um sabedor de tudo, ele não tem o saber, entendeu? Quando você faz o curso, você sai do curso falando o que? Nossa, eu pensei que eu sabia tudo, não sei, você sai pior do que você entrou. Não é? Gente, olha, agora deu nó. (Entrevista com a professora Rosa).

Diante de questionamentos sobre seu planejamento e a inserção de discussões de gênero e sexualidade, Rosa argumentou que “[...] a sexualidade, a generalidade e outros assuntos, eles precisam ser trabalhados sim, mas não assim: Hoje nós vamos falar de gênero. Eu não concordo com isso.” (Entrevista com a professora Rosa).

A professora Rosa, assim como a docente Camila, acredita em um período adequado para conversar com as crianças sobre algumas questões envolvendo o gênero e a sexualidade, acha que alguns assuntos ainda não devem ser apresentados: “Tomo o cuidado de orientar e esclarecer na medida do cabível para o momento, pois são crianças de 7/8 anos.” (Questionário – professora Rosa).

Com relação ao uso da literatura infantil como instrumento do trabalho docente a fim de garantir reflexões sobre o gênero e da sexualidade, a docente pontuou que já utilizou, em casos como os citados anteriormente, em que a necessidade surgiu das crianças, mas que não

prioriza livros específicos que abordam ou propiciam discussões de gênero e sexualidade: “[...] *especificamente assim: Vou trabalhar com gênero e sexualidade e vou arrumar um livro. Ah, esse aqui serve. Não.*” Rosa conta que no ano anterior teve um aluno que “[...] *não aceitava sua cor [...]*” e diante dessa questão pesquisou um livro de literatura infantil para trabalhar com a turma:

Ele não aceitava, o ano passado, a cor, não aceitava, ele era revoltado. Aí eu: Que história que eu posso trazer? Aí, pum, lembrei da história, eu fui lá, peguei a história, li para eles, tal. (Entrevista com a professora Rosa).

Ainda, Rosa citou dois títulos que foram trabalhados com o 2º ano B com foco em questões raciais,

“A História do Flicts”. Não é? Que é uma cor feia, e no fim era uma cor... Então, quando eles vão pintar, eles falam para mim assim: “Que cor que eu posso pintar? Pode ser Flicts?” Então, agora, no estojo deles, essa cor é o “flicts” deles, e ficou. A questão das diferenças, “O Macaco Danado”. Que no fim ele procura a mãe, mas ele vai perguntar para quem? Quem que vai ajudar ele a procurar a mãe? É a borboleta, e o filhote da borboleta não é parecido. É muito linda essa história. (Entrevista com a professora Rosa).

Em um dos momentos observados, Rosa ao realizar a leitura fez entonações mais graves ou mais agudas com sua voz, demonstrando a intenção de atribuir características humanas aos personagens que eram um par de sapatos. Ao término da leitura conversou brevemente com a turma:

“Vocês perceberam que Botelho, era o homem, o marido, tinha a voz grossa e era um sapato robusto, forte. Já a Botina, era uma mulher, a esposa de Botelho, era sensível e romântica?”. Em seguida, fechou o livro e iniciou as atividades com o registro do cabeçalho. (Observações em sala de aula, professora Rosa).

Rosa fez leituras de textos literários em todos os momentos observados no 2º ano B, mas nenhuma que desencadeasse discussões sobre gênero e sexualidade, também, não presenciei qualquer atividade ou reflexão direcionada ao tema.

A docente sugeriu (em questionário) alguns títulos que costuma utilizar com suas turmas para encetar discussões em torno das diferenças e preconceitos:

Livros que tragam... questões pertinentes e reflexões: Menina bonita do laço de fita, O menino marrom, Macaco danado, O sanduiche da Maricota, Flicts, O menino do dedo verde. Entre outras leituras que podem sim contribuir para a questão do gênero/da diversidade sexual, quando discutidas com a turminha as diferenças. Livros que abordam a sexualidade

não consegui encontrar – a não ser “Era uma vez um casal diferente”, mas uma leitura para professores. Outro que achei interessante é “Do jeito que a gente é” (Marcia Leite), mas acho que seria uma leitura para os alunos do fundamental II. (Questionário – professora Rosa).

Diante das falas das professoras Camila e Rosa, pude evidenciar que apesar de sentirem-se preparadas para discutir questões acerca das relações sociais de gênero e da sexualidade com as crianças e alegarem contato com a temática durante a formação inicial ou continuada, as docentes ainda apresentam concepções pautadas no senso comum e agem em sala de aula com base em tais valores. Isso é confirmado na fala de Rosa ao argumentar, durante a entrevista, que se sentia com a “[...] *obrigação* [...]” de ensinar uma de suas alunas a ser feminina. Ainda, a docente evidenciou que faz distinções de gênero ao relatar que no início do ano comprou cadernos para a realização de atividades destinadas à casa com capas “[...] *mais para menino, vai, com carrinho, tal, [...] ou um desenho mais ‘empetecadinho’ que as meninas gostam [...]*” (Entrevista com a professora Rosa). Ademais, a professora ao encerrar a leitura sobre a Botelho e Botina, reforça estereótipos de gênero socialmente divulgados: Botelho, como “homem/macho”, tinha a voz grossa e era um sapato robusto, Botina, “mulher/fêmea” tinha a voz fina, sensível e romântica. Camila, também faz distinções de gênero em suas aulas, em um dos momentos observados promoveu competições entre meninos e meninas e espera um determinado comportamento para cada sexo: “*Ah, é difícil... quando uma menina mais moleca aparece na turma, você tem que conversar, porque as crianças percebem... o mesmo com o menino, se for muito delicado, né?!’*” (Conversa com a professora Camila).

A professora Maria (3º ano A), como Camila e Rosa, também conta, em entrevista, que já vivenciou situações em sala de aula em que realizou intervenções sobre questões de gênero e sexualidade:

[...] uma vez um menino veio me reclamar, dizendo que estavam o chamando de menina, porque ele colocou uma peruca e quis pintar o rosto, para um evento do Dia das Crianças; aí ele veio me reclamar de que os outros estavam chamando de menina; e aí nós tivemos que parar a aula e discutir a respeito, né; dizer que o respeito pela escolha sexual deve haver, deve haver a tolerância... (Entrevista com a professora Maria).

Quando questionada se algum incidente como o citado acima já havia ocorrido com o 3º ano A, Maria negou, mas pontuou que, apesar de não se sentir preparada para discutir questões de gênero e sexualidade, já realizou, em outras turmas, atividades de leitura com foco em discussões sobre ética: “*Sim, eu já... já usei a literatura para discutir, só que é mais*

a questão da ética, a questão mesmo da sexualidade é pouco, viu.” (Entrevista com a professora Maria). Ainda, Maria não mencionou nenhum título de literatura infantil que aborde ou propicie discussões pautadas no gênero e na sexualidade, também, disse que desconhece a presença de obras desse tipo na Sala de Leitura da escola.

Maria afirmou, tanto em entrevista como em questionário, que apesar de não utilizar com frequência a literatura como instrumento disparador de questões de gênero, sexualidade ou diversidade sexual, já desenvolveu ações em sala de aula sobre a temática e disse que atua incisivamente quando percebe atitudes preconceituosas entre as crianças:

Infelizmente, o preconceito ainda existe, pois no convívio e na interação entre os alunos, percebe-se a intolerância e o desrespeito que gera a homofobia. É um trabalho árduo, de responsabilidade social e humana e compete à escola realizar para modificar essa cruel realidade, tão enraizada em nossa sociedade. (Questionário – professora Maria).

Além disso, costuma trabalhar com “[...] o tema nas aulas de Natureza e Sociedade [...]”, ou seja, vincula questões da ordem das relações sociais do gênero e da sexualidade às ciências, compreendendo e articulando tais assuntos a partir de um enfoque biológico.

Durante os períodos em que observei a prática docente de Maria, não constatei falas ou atitudes que gerassem discussões abarcando o gênero ou a sexualidade. A professora ministrou as aulas sem favorecer momentos para discussões e/ou questionamentos. De maneira geral, Maria propunha atividades ao grupo e estes resolviam sem grandes inquietações. Também não observei o uso da literatura infantil como instrumento disparador de discussões/reflexões sobre temáticas da ordem do gênero ou da sexualidade.

A docente Lúcia (4º ano D) articulou que, apesar de acreditar que não recebeu formação adequada sobre o tema, discute questões de gênero e sexualidade com os(as) alunos(as). Disse que já vivenciou, ao longo de sua atuação profissional, episódios de questionamentos sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual, inclusive com a turma atual:

[...] esse ano, com essa turma, quando a gente estava lendo um texto do Caderno de Apoio de Natureza e Sociedade, que mostrava as diferenças dos meninos, das meninas, os nomes científicos de cada... de cada órgão dentro... né, especificamente, de cada... eles acharam engraçado os nomes. E aí eu falei assim: “Mas, ué, qual é a diferença do nome tal para o nome tal? É a mesma coisa, vocês têm do mesmo jeito, não muda, não quer dizer que porque chamou disso ou chamou daquilo que vai mudar.” “Ah, mas esse nome é muito feio.” “Mas faz parte do conhecimento”. E aí depois eles levaram tranquilamente, acabou o assunto... (Entrevista com a professora Lúcia).

Na mesma direção, Lúcia afirmou que já utilizou, em anos anteriores, a literatura infantil como instrumento do seu trabalho na intervenção com temáticas de gênero e sexualidade.

Então, nessa outra 4ª... nesse outro 4º Ano, nessa outra 4ª Série, a gente usou aquele “De onde viemos?” e “O que está acontecendo comigo?”. Que foi muito bacana, porque é um livro tranquilo, fala sobre o assunto de uma forma bem, bem light, e eles conseguiram entender todas as mudanças, todos os processos. Esse ano eu não usei tudo is... eu não usei tudo, mas ele... a semana, essa semana e a semana que vem nós ainda vamos estar... nós ainda estamos falando sobre os aparelhos reprodutores, e o que surgir de dúvida, aí sim, se for necessário, eu vou trazer para eles conhecerem. (Entrevista com a professora Lúcia).

A professora disse que os livros, mencionados no trecho acima, fazem parte do seu acervo pessoal, mas, acredita que a Sala de Leitura tem obras que abordam tais temas: *“Ultimamente, chegou bastante livro novo que a gente ainda não conseguiu ver; mas, sempre teve, é... tem umas coisas bem bacanas.”* (Conversa com a professora Lúcia)

Em um dos dias observados, presenciei o questionamento de alguns alunos da turma sobre sexualidade:

A professora iniciou a aula como de costume: leu um capítulo do livro “Matilda”. A turma permaneceu em silêncio durante a leitura. Ao término da leitura, Lúcia questionou os(as) alunos(as) se haviam gostado da história do dia. Alguns, com tom de brincadeira, responderam que não. A docente demonstrou certa ignorância à brincadeira e começou a escrever a rotina do dia na lousa. De repente um dos meninos perguntou: “Prô, porque tem ‘baitola’ no mundo?”. A professora virou-se para a turma e disse: “Porque tem pessoas homossexuais? É isso que você quer saber Jorge?”. Ele respondeu com risadas: “É, isso mesmo!”. A turma agitou-se e algumas crianças começaram a rir. A professora respondeu: “Somos seres humanos e, por isso, somos diferentes uns dos outros! Ninguém tem que ser igual ao outro, ia ser muito chato se fossemos todos iguais!”. Após essa breve explicação, Lúcia continuou a escrever na lousa. Jorge e a turma permaneceram em silêncio, registrando a rotina no caderno. (Observação em sala de aula, professora Lúcia).

Após análise das entrevistas e das observações em sala de aula, pude evidenciar que a docente Lúcia, apesar de não ter recebido formação com o tema gênero e sexualidade e ter mantido breve contato com o assunto em uma palestra oferecida pela faculdade onde cursou Pedagogia, aventura-se, como as docentes Camila, Rosa e Maria, pela literatura infantil e afirma que já a utilizou como instrumento do seu trabalho docente na realização de intervenções pautadas em questões de gênero e sexualidade.

Além disso, a docente afirmou que não deixa de discutir com seus(suas) alunos(as) questões envolvendo o gênero, a sexualidade, a diversidade sexual e a homofobia: *“Desenvolvo ações junto à turma quando sinto necessidade, quando percebo que tem algum aluno discriminando outro.”* (Conversa com a professora Lúcia)

As professoras que não concederam entrevistas, mas que tiveram suas aulas observadas e responderam ao questionário (Inês – 1º ano A, Mariana – 2º ano A e Kelly – 3º ano B) não utilizaram durante a minha presença a literatura infantil como ferramenta para discussões e debates acerca de questões envolvendo as relações sociais de gênero e sexualidade.

Em todas as visitas realizadas ao 1º ano A com a professora Inês, notei que a sala de aula estava organizada em U e as crianças escolhiam aleatoriamente onde gostariam de sentar. De maneira geral a turma mostrou-se bastante agitada, as crianças e a professora falavam com tom de voz bem alto e em alguns momentos a professora bateu em sua mesa com um estojo de madeira para atrair a atenção da turma. Com relação ao planejamento das aulas, Inês alegou que não há uma rotina, disse que faz uso dos livros didáticos e dos *Cadernos de Apoio e Aprendizagem* (Língua portuguesa, Matemática e, Natureza e Sociedade), justificou que: *“Sabe, não fico inventando muita moda, porque o importante é que eles se alfabetizem, né?!”*

A docente Inês relatou que já realizou intervenções acerca do gênero, da sexualidade e da diversidade sexual, de maneira geral, em suas aulas: *“Devido a situações surgidas em sala de aula.”* (Questionário, professora Inês) Mas, afirmou que não gosta de abordar o assunto com as crianças: *“[...] acho eles muito pequenos pra ficar falando dessas coisas e, na minha opinião, essa é uma missão dos pais.”* (Conversa com a professora Inês)

A professora Mariana (2ª ano A), nos momentos em que estive em sala de aula, não realizou qualquer leitura direcionada a discussões sobre gênero e sexualidade. Ainda, em conversas informais, afirmou que utiliza a literatura infantil como aporte a um projeto – pautado em valores morais, ética e normas de convivência – que desenvolve com sua turma. Mariana alegou que nunca utilizou a literatura infantil, ao longo de sua carreira no magistério, como instrumento para gerar discussões sobre gênero e sexualidade com as crianças. Este mesmo dado foi confirmado em sua resposta ao questionário na pergunta relativa ao desenvolvimento de ações e/ou atividades envolvendo questões da ordem do gênero e da sexualidade junto aos(às) seus(suas) alunos(as).

Kelly (professora do 3º ano B), em conversas durante o recreio das crianças, disse que prefere não discutir gênero e sexualidade com seus(suas) alunos(as), mas afirmou que: “*Se for necessário a gente faz!*”. Durante as visitas que realizei à sua turma, não presenciei discussões envolvendo a temática e tampouco a prática da leitura de livros de literatura infantil.

A docente iniciou a aula de hoje propondo à turma a reescrita de uma lenda conhecida. Surgiram várias falas: “A loira do banheiro”, “Saci-pererê”, “Iara”, “Lobisomem”, etc. A professora optou por reescrever a lenda do “lobisomem”. As crianças começaram a falar juntas, demonstrando ansiedade para contar a lenda à docente que atuava como escriba na lousa. A professora organizou a turma e pediu para que cada um falasse um trecho. Após a reescrita na lousa, Kelly solicitou que realizassem o registro no caderno.

Em alguns momentos, conforme relatado acima, observei reescritas coletivas de contos clássicos, lendas e/ou cantigas, mas não verifiquei a leitura de livros destinados ao público infantil, tão pouco, com temáticas envolvendo gênero, sexualidade e diversidade sexual. Minha aposta inicial foi a de que esse trabalho poderia estar acontecendo com a professora responsável pela Sala de Leitura, aspecto a ser abordado no próximo subcapítulo.

4.5. Sobre a Professora Orientadora da Sala de Leitura e seu trabalho

Detalhes do trabalho na Sala de Leitura

Após algumas observações em sala de aula, decidi acompanhar as aulas da Professora Orientadora da Sala de Leitura da escola. Júlia atendia a todas as turmas da escola – alunos(as) dos ciclos I e II – e, por isso, cumpria um horário diferenciado, atuando alguns dias da semana no período da tarde e outros apenas no período da manhã. Cada turma tinha um encontro semanal com a POSL na Sala de Leitura da escola, perfazendo um total, em média, de quatro aulas por mês naquele espaço.

O primeiro contato com Júlia foi tranquilo, cheguei à Sala de Leitura por volta das 13h30, no início da aula ministrada ao 1º ano A e, rapidamente, na porta da sala, me apresentei, esclareci o motivo da minha presença na EMEF e disse que já havia observado a prática da leitura de outras docentes da escola. As crianças da turma logo me reconheceram e começaram a acenar. Júlia me convidou para entrar na Sala de Leitura.

Neste primeiro dia observado, a professora Júlia iniciou a aula apresentando o livro *Chapeuzinhos Coloridos* de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta. No entanto, as crianças já conheciam o livro e manifestaram-se contrárias à releitura. Júlia explicou à turma, que estava bastante agitada, que faria uma breve retomada das histórias do livro a fim de assegurar uma melhor compreensão. Assim,

[...] a professora retomou as histórias por meio das ilustrações. As crianças foram lembrando os trechos do livro e contribuindo com a contação feita pela docente. As crianças gritavam bastante e mostraram-se inquietas (Observações na SL, POSL Júlia).

Em seguida, a docente realizou a releitura de uma das histórias do livro, *Chapeuzinho cor de abóbora*, mas precisou interrompê-la por várias vezes para chamar a atenção do aluno Alessandro, que se mostrou bastante agitado. Ainda, de maneira punitiva, solicitou ao aluno Bruno, que se mostrava inquieto e falante, que fosse à frente da sala e continuasse a leitura da história. A aula parecia não ter uma ordem ou um planejamento a ser seguido, foi *acontecendo* durante os 45 minutos em que estive presente, entre leituras, gritarias e broncas, a professora foi conduzindo essa primeira aula observada. Ao término da aula a professora responsável pela turma veio buscá-la e diante das reclamações feitas pela Professora Orientadora da Sala de Leitura Júlia, a docente Inês disse à turma: “*Vocês vêm pra escola pra se tornarem melhores e não piores!*”. As crianças, de maneira geral, não demonstraram incomodo com a *bronca*.

Vale mencionar que essa turma mostrou-se bastante agitada e falante também durante minhas visitas à sala de aula e, a professora responsável, Inês, apresentava um tom de voz alto e, por vezes, agressivo ao conversar com as crianças. Portanto, considero que alguns comportamentos presenciados na Sala de Leitura neste primeiro dia de observações não sejam decorrentes do espaço diferenciado (em relação à sala de aula) e da postura da Professora Orientadora da Sala de Leitura, mas recorrentes no dia a dia da turma.

Assisti à outra aula, no mesmo dia, ministrada à turma do 2º ano A que me pareceu mais calma que a anterior e mais atenta aos comandos dados pela Professora Orientadora da Sala de Leitura. As crianças sentaram-se em grupos de quatro alunos(as) cada e aguardaram o início da leitura. Júlia também apresentou o livro *Chapeuzinhos Coloridos* às crianças e disse que faria uma retomada das histórias.

Após apresentar as ilustrações e retomar partes do livro, propôs à turma a leitura de uma das histórias. Os(as) alunos(as), em maioria, decidiram pela leitura da história “Chapeuzinho lilás”. (Observações na SL, POSL Júlia).

A turma, em maioria, demonstrou atenção à leitura e, ao término a Professora Orientadora da Sala de Leitura questionou as crianças: “Devemos acreditar em tudo o que os outros falam?” Giovana, uma aluna da turma, imediatamente levantou a questão de um dos alunos da turma estar dizendo ser rico. A própria aluna argumentou que “[...] *se ele fosse rico não estudaria aqui e sim em uma escola particular!*”. O aluno em questão demonstrou timidez e a docente Júlia pontuou que “[...] *é feio apontarmos assim pros colegas!*”, encerrou o assunto e começou a mostrar as ilustrações da história lida às crianças.

Grosso modo, a Professora Orientadora da Sala de Leitura repetia sua prática de leitura entre as turmas do ciclo I, utilizando o mesmo material/livro em todos os anos (1º a 4º ano). Ainda, uma vez por mês permitia o acesso dos(as) alunos(as) às prateleiras e a realização de leituras livres – sem a sua intervenção com relação à escolha do título/obra. Também, pelo menos uma vez por mês propunha a leitura de gibis e livros paradidáticos e, em todas as aulas observadas, conversava com as crianças sobre as leituras realizadas. No dia destinado ao empréstimo dedicava alguns minutos finais da aula para a escolha, pela criança, do livro de interesse, mas, vale ressaltar que apenas algumas prateleiras da sala possuíam os *livros permitidos* ao empréstimo. Quando questionada sobre os critérios de seleção dos livros destinados ao empréstimo, Júlia disse:

Olha, eu separo os livros para empréstimo, porque tem uns livros de capa dura, muito bons, que as crianças acabam perdendo ou destruindo, também tem os gibis e as revistas que são muito frágeis e, eu procuro recomendar os livros de acordo com a faixa etária, sabe... se um aluno do 1º ano quer um livro de literatura adulta eu barro... porque ele não vai conseguir ler... não faz sentido. (Conversa com a POSL Júlia).

Durante a observação em outro dia da semana – em aula ministrada ao 3º ano A –, Júlia organizou a entrada dos(as) alunos(as) na Sala de Leitura e realizou a chamada. Em seguida disse que era dia de leitura livre de gibis, distribuiu as revistas de histórias em quadrinhos sobre as mesas e solicitou silêncio. Após a entrega dos gibis, circulou por entre as mesas, que tinham em média três a quatro alunos(as) em cada. A turma manteve-se, de maneira geral, em silêncio e, alguns alunos(as) demonstraram maior interesse no gibi “Turma da Mônica Jovem”. Nesse dia pude conversar melhor com a Professora Orientadora da Sala de Leitura sobre o planejamento das aulas, a organização do espaço e a didática adotada com as turmas.

Com relação ao planejamento, disse que anotava em um caderno os títulos que lia para as turmas e que uma semana antes, mais ou menos, selecionava o que leria em cada uma das turmas. Perguntei à Júlia se estabelecia alguma parceria de trabalho com as docentes responsáveis pelas turmas do ciclo I e se a escolha dos títulos tinha algum vínculo com o PPP da escola:

Quando a professora tinha um projeto, que ela me falava, a gente trabalhava junto. A professora Mariana estava fazendo um trabalho do bicho tal, e ela perguntou se tinha algum livro, eu achei um livro do bicho tal, né; falei para eles um pouco, mas ela queria ler o livro para eles na sala quando terminasse o projeto, então eu deixei o livrinho com ela, ela achou maravilhoso. Então, quando elas estavam trabalhando alguma coisa, que elas me pediam, né, me procuravam, a gente trabalhava em conjunto. O 1º ano pediu aquele “Bruxa, bruxa venha à minha festa”, para trabalhar. Então, a gente trabalhava em conjunto quando elas me procuravam; quando eu procurava e perguntava também o quê que elas estavam trabalhando, o quê que elas queriam que eu trabalhasse em Sala de Leitura. (Entrevista com a POSL Júlia).

No entanto, Julia afirmou que algumas docentes pareciam não atribuir grande importância ao trabalho realizado na Sala de Leitura e muitas vezes mostravam-se resistentes a realização de trabalhos conjuntos: *“Algumas dizem: Ah, faz o trabalho que você quiser, não tem nada assim específico, eles precisam ler, precisam aprender a ler!”*. (Entrevista com a POSL Júlia).

Quanto à organização do espaço, Júlia disse que os livros estavam organizados em literatura infantil, poesia, literatura juvenil e adulta, livros paradidáticos, livros didáticos e formação docente. Embora arrumasse a sala constantemente, essa não se mantinha organizada devido ao livre acesso dos(as) alunos(as) às estantes e prateleiras.

Nesse sentido, afirmou que uma Sala de Leitura ideal seria um espaço bem organizado, com os títulos todos catalogados no computador e, que ela, enquanto Professora Orientadora da Sala de Leitura, pudesse saber onde estava localizado cada título nas prateleiras, facilitando seu trabalho (o preparo das aulas, as indicações de títulos, entre outras atividades).

Com relação à didática adotada para a realização do seu trabalho, Júlia afirmou que variava de acordo com as turmas. Disse que, de maneira geral, tinha um “[...] *melhor relacionamento com os(as) alunos(as) maiores* [...]” – ciclo II –, justificou que como originalmente era professora de Língua Portuguesa já havia adquirido certa prática em lidar com os(as) adolescentes e que ainda estava “[...] *desenvolvendo habilidades para trabalhar*

com os pequenos, principalmente com as crianças dos 1º e 2º anos.” (Conversa com a POSL Júlia)

Pude notar uma maior motivação da Professora Orientadora da Sala de Leitura ao trabalhar com os(as) alunos(as) mais velhos. Tal percepção foi sendo reiterada nas conversas que mantive com a docente ao longo da minha estadia em campo. Júlia, na maior parte das vezes, quando questionada sobre sua prática apresentava exemplos relacionados às turmas dos 4º aos 8º anos:

Nos 8º anos, a gente leu um livro de teatro, lemos Romeu e Julieta; e teve um outro livro que eu não me lembro agora, para o 8º ano. Com os 6ª anos nós lemos Os Miseráveis, depois eu passei o filme, eles adoraram o livro, eles viveram a história juntos, foi bem legal. Então, depende do ano, eu trabalho com um tipo de livro, de gênero, depois eu paro para falar de um determinado autor, a gente falou sobre a Clarice Lispector, a biografia dela, sobre o Machado de Assis, para os 8º anos; e foi até legal, porque alguns alunos se interessaram pela autora, e queriam ler livros dela, queria que eu indicasse alguns que fossem fáceis. Vinícius de Moraes e Monteiro Lobato, para os 4º anos; para os pequeninhos eu falava também um pouco dos autores de livrinhos que eu lia, que eram mais infantis. E é isso. (Entrevista com a POSL Júlia).

Com relação aos(às) alunos(as) mais novos(as):

Procuro selecionar livros com ilustrações atraentes, grandes, com letra bastão e com histórias curtas ou de repetição para os menores, para despertar o interesse deles pela leitura. (Conversa com a POSL Júlia).

Também conversei com Júlia, em entrevista, sobre ter realizado alguma formação específica para a atuação como Professora Orientadora da Sala de Leitura da EMEF:

Então, quando eu entrei, eu tive uma semana de formação com uma outra professora, e foi meio complicado, porque essa professora tinha acabado de ingressar também, ela estava há 15 dias na Sala de Leitura. Aí eu liguei para a moça que coordena, da DRE, aí ela me indicou uma outra escola, e esse professor tinha 16 anos de Sala de Leitura, e aí eu fui fazer a formação com ele; e aí peguei um monte de ideias legais, tal, fiz uma formação de uma semana com ele. (Entrevista com a POSL Júlia).

Diante de sua fala, questionei que práticas diferenciadas e interessantes foram presenciadas por ela durante a formação em outra Sala de Leitura, com outro Professor Orientador da Sala de Leitura: Júlia explicou que o professor adotou um caderno para cada turma do ciclo I e que toda semana uma criança da turma escolhia um livro para empréstimo que seria lido em casa com os familiares e, após a leitura conjunta com a família, seriam anotadas algumas informações simples – se gostaram da leitura, o que mais gostaram, etc. –

sobre o livro nesse caderno da turma para posterior leitura na Sala de Leitura. Com os(as) alunos(as) do ciclo II, Júlia afirmou que:

Com os grandes, ele tinha um trabalho, com jornal. Era um trabalho grande assim, era um projeto legal que envolvia todos eles com a leitura, eles tinham que pesquisar, tinham que escrever e faziam uma apresentação para a escola toda, todo mundo se envolvia. (Entrevista com a POSL Júlia).

Ainda sobre a formação recebida para atuação na Sala de Leitura da EMEF, Júlia afirmou que:

Então, teve outra... outra formação. Depois a gente teve cursos, era uma vez por mês, em cada mês numa escola, às vezes ficava muito numa escola só, porque era mais acessível para todos os professores, os POSL de Santo Amaro... Mas assim, não era formação, a formação veio depois de um ano. Depois de um ano, que eu estava na Sala de Leitura, que eu fiz a formação, o curso de formação. (Entrevista com a POSL Júlia).

Sobre o tempo destinado a essa formação e a qualidade, Júlia contou que:

Foram dois, três dias, não lembro bem. Mas, assim, eu não vi nada de formação nesse curso, nenhuma informação nova, nada que me acrescentou daquilo que eu já trabalhava, daquilo que eu já tinha feito nesses outros cursos de formação, para mim aquilo não foi formação. Foi na... numa Faculdade, aquela Faculdade das Edições Paulinas, eu não me lembro o nome dela agora. Mas não me acrescentou nada. Talvez para quem tivesse começando ali fosse novidade; para quem já estava há um ano, não me acrescentou nada, nada. (Entrevista com a POSL Júlia).

Com relação à formação inicial, apesar de ter licenciatura em Letras, Júlia conta que não recebeu formação específica durante a graduação para o desenvolvimento, em sala de aula ou em Sala de Leitura, de um trabalho pautado na literatura infantil. A Professora Orientadora da Sala de Leitura afirmou apenas ter participado, durante sua formação em Letras, de uma palestra que ressaltava a importância da prática da leitura:

Olha, eu lembro de uma palestra de um professor que foi na sala de aula falar sobre Leitura, e ele lia trechos, ele falava da vida das palavras, dos trechos, e aquilo me encantou muito. Não lembro em que ano foi, talvez o 1º Ano da Faculdade, né, que ele pegava trechos de livros e lia para a gente e mostrava como a leitura era gostosa; eu sempre gostei, mas eu achei fascinante mesmo, porque ele realmente ele dava vida às palavras, aquilo que estava no texto. (Entrevista com a POSL Júlia).

Quando questionada sobre seu conhecimento acerca do papel do(a) Professor Orientador da Sala de Leitura na escola, Júlia articulou que:

Então, eu li alguma coisa da legislação do que era o trabalho da Sala de Leitura, que era você incentivar a leitura, você emprestar livros, você trabalhar com as crianças uma forma de leitura, de instigá-los a ler. O que eu acredito que seja é de você instigar mesmo a leitura, de você incentivá-los, de você fazer com que eles gostem de ler, trazer a leitura para a vida deles, fazer com que eles reproduzam isso em casa, com os amigos, aproximá-los da leitura; porque, na sala de aula, você quase não... não consegue fazer isso; então, eu acho que esse é o papel fundamental, é você aproximá-los da leitura mesmo, fazer com que eles gostem e que eles procurem o que eles gostem de ler, que eles não fiquem no... numa coisa só e que também não sejam obrigados a ler só o que você indica ... (Entrevista com a POSL Júlia).

Júlia também relatou uma situação vivenciada por ela em uma Sala de Leitura logo nos primeiros anos de atuação como professora de Língua Portuguesa na RMESP:

Numa das escolas que eu trabalhei, na segunda, na terceira, que eu trabalhei, a professora da Sala de Leitura, ela era uma japonesa que estava readaptada, eu não ouvia o que ela falava de nenhum lado, as crianças, então, menos ainda; e ela trabalhava muito o Origami, ou então ela pegava uma lista de palavras e fazia eles procurarem no dicionário, ela não emprestava livro, eles não tocavam nos livros. Então, eu preparava as minhas aulas quando eu ia para a Sala de Leitura, eu falava: “Olha, eu preparei a aula, tudo bem?” Ela: “Ah, tudo bem, pode dar a sua aula”. Então, eu pegava livro, eu lia para eles, eu colocava livros nas mesas, porque eles não podiam tocar, quando eles pegavam algum livro, assim, escondido, abriam debaixo da mesa, aí eu olhava: “Não, Professora, eu só estava vendo, eu só estava vendo”. Com medo, sabe. “Não, pode ver, põe o livro em cima da mesa, pode ver.” – “Não, a Professora vai brigar”. Eu achava aquilo um absurdo. E essa professora continuou lá até se aposentar. (Entrevista com a POSL Júlia).

Quanto às dificuldades encontradas na atuação como Professora Orientadora da Sala de Leitura, Júlia discorreu que a principal dificuldade era conquistar a atenção das crianças: “[...] é uma aula só por semana, são 45 minutos, passa muito rápido, e aí você tem que fazer a chamada, e concentrar todos, né, ter a atenção deles para começar a aula [...]”. Também falou sobre o pequeno tempo – três aulas de 45 minutos por semana – destinado ao planejamento e preparo das aulas, “[...] muitas vezes eu separava alguns livros que chegavam novos, eu levava pra casa pra ler, pra poder trabalhar com eles, mas eram poucos, né. Alguns eu já tinha lido, aí eu já sabia da história.” A professora também acredita que ter uma única aula por semana com cada turma é pouco para a realização de um trabalho mais significativo junto às crianças.

Júlia mencionou que gostaria que a Sala de Leitura da EMEF fosse um local mais aconchegante aos(as) leitores(as), mas conta que

[...] até tinha lá um tapete, que eles pudessem sentar, mas aquele tapete não era lavado, né, tinha que ser levado toda semana, porque eles pisavam, eles se jogavam lá no tapete, eles queriam brincar e não queriam participar da aula, queriam ficar deitados lá e brincando de luta; então, eu deixava o tapete dobrado, e aquele tapete era muito sujo, muito fedido... (Entrevista com a POSL Júlia).

Também falou que havia algumas almofadas na Sala de Leitura da escola, mas que ela não utilizava, porque em certa ocasião, serviram para uma “[...] *guerra de almofadas* [...]” entre as crianças. A docente, em entrevista, queixou-se do trabalho de catalogação e organização dos livros nas prateleiras e, da ausência de um momento destinado a esta atividade. Em suas palavras:

Precisava de alguém para auxiliar, porque eu tinha até alguns alunos voluntários, quando eles iam, porque eles não tinham muito compromisso, mas quando eles iam, eles me ajudavam bastante, tive um aluno que me ajudou demais até a organizar a sala no começo, o Jefe do 8º ano, ficou o ano inteiro comigo, ele tinha muito compromisso. (Entrevista com a POSL Júlia).

A docente acreditava que os empréstimos de livros às crianças e a prática da leitura compartilhada eram os pontos altos de suas aulas: “[...] *o que eu acho que dava certo era quando tinha livros para todos, para que lessem, pelos menos, em duplas, que todos acompanhavam, que a gente parava, que a gente conversava sobre a história.*”. (Entrevista com a POSL Júlia).

Durante a pesquisa de campo, verifiquei a realização da leitura compartilhada (entre a Professora Orientadora da Sala de Leitura e crianças) em diversos momentos com as turmas do ciclo I da escola. Para elucidar, vou mencionar a prática realizada com os(as) alunos(as) dos 1º e os 2º anos, pois em alguns momentos observados Júlia utilizou a mesma obra com as quatro turmas e, seguiu um mesmo esquema de aula: distribuiu exemplares do livro “A vaca que botou um ovo” de Andy CutBill, ilustrações de Russel Ayto, sobre as mesas e solicitou que, em duplas, as crianças acompanhassem a leitura “[...] *com o dedinho* [...]”. As quatro turmas, demonstraram satisfação na realização da atividade e, ao término da leitura surgiram alguns questionamentos; para exemplificar, selecionei um de cada turma:

“Por que as outras vacas não gostava dela?”. (Aluno Bruno, 1º ano A).

“Prô, vaca bota ovo?”. (Aluna Luísa, 1º ano B).

“Pintinho faz muuuu?” Risos. (Aluna Bianca, 2º ano A).

“Prô, por que essa vaca andava de bicicleta? Isso não existe!”. (Aluno Guilherme, 2º ano B).

Júlia, nas quatro turmas (1º anos A e B e 2º anos A e B), percorreu sobre pontos centrais da história lida e mostrou-se acessível para conversar sobre a leitura realizada e possíveis dúvidas.

Em outra aula observada a POSL pediu a Guilherme, aluno do 3º ano B, que falasse à turma sobre o livro que havia levado para casa e detalhasse um mito lido. Após a *contação* feita pelo aluno, questionou a turma sobre os empréstimos e sobre as leituras realizadas em casa, incentivando-os(as) a relatar suas leituras. Natalia, aluna da mesma turma, contou que leu *Os 10 patinhos* e que havia gostado muito, recomendou a leitura às crianças de sua turma.

Quanto à organização da Sala de Leitura e disposição dos livros nas prateleiras não sofreram alterações significativas ao longo dos meses em que estive nesse espaço da EMEF.

4.6. Gênero, sexualidade e literatura infantil na Sala de Leitura: é possível?

“Preparada para dar uma aula sobre esse assunto, não me sinto”

Em posse dos registros produzidos durante minhas visitas à Sala de Leitura, do questionário e da transcrição da entrevista realizada com a docente Júlia, pude refletir melhor sobre sua compreensão acerca de temáticas envolvendo o gênero e a sexualidade e sobre o trabalho, com tais assuntos, desenvolvido com os(as) alunos(as) do ciclo I na Sala de Leitura da EMEF.

A Professora Orientadora da Sala de Leitura Júlia alegou que já experimentou trabalhar questões de gênero e sexualidade por meio da prática da leitura com as crianças:

Se você dá a abertura eles perguntam sempre; então, eu trabalhei isso na minha sala, a gente recebeu alguns livros, eu esqueci o nome do autor agora, mas que fala da sexualidade das meninas, dos meninos, e eles me perguntavam; então, eles ficaram lendo ali tranquilos... (Entrevista com a POSL Júlia).

No entanto, conforme relato, a leitura foi realizada pelos(as) alunos(as) e não pela docente; ainda, quando questionada sobre a turma que participou dessa atividade, afirmou que foram “[...] os maiores, né?!”, os(as) alunos(as) do 4º ano. A docente disse que com a realização da leitura desses dois livros (*Primeira vez* e *O corpo dos garotos*) escritos por *Jairo Bouer*, alguns(as) alunos(as) se sentiram a vontade e

[...] perguntavam muita coisa, assim, até, é... muito íntima, mas talvez por eu ter dado a liberdade de comentar, de eles lerem os livros, eles vinham me perguntar, em particular, algumas coisas, e eu falava da forma que eu conhecia, né, que eu sei, do que eu li, do que eu... e passava para eles, e não tive nenhum problema assim. (Entrevista com a POSL Júlia).

Júlia declarou que não se sente preparada para discutir questões que envolvam o gênero e a sexualidade com os(as) alunos(as), porque acredita que sua formação acadêmica não deu “[...] *conta do recado* [...]”, uma vez que a docente não manteve qualquer contato com o tema durante sua graduação em Letras. Mas, garantiu que busca informações, principalmente na internet e em livros, para trabalhar com seus(suas) alunos(as). Argumentou que não recusa a responsabilidade de tratar o assunto com as crianças, mas não se sente preparada para esse debate;

Então, não tive uma formação acadêmica sobre isso não, mas, por tudo que a gente ouve dos professores que trabalham isso na sala, dos comentários, eu procuro passar de uma forma clara, de... sem mudar o nome das coisas, sem ficar inventando, é... e de uma forma tranquila, assim, sem preconceito, sem colocar pré-conceitos nenhum para que eu possa responder. Preparada para dar uma aula sobre esse assunto, não me sinto, eu teria que me preparar, eu teria que estudar para poder conversar, porque surgem muitas coisas, às vezes coisas que você não sabe mesmo responder. E eu simplesmente digo: “Olha, isso eu não sei responder!”. (Entrevista com a professora Júlia).

Sobre isso Francisco Imbernón (2006) pontua que, em última instância, a competência profissional “[...] será formada na interação que se estabelece entre os próprios professores [...]” (p.35), ou seja, nas trocas de experiências e vivências profissionais e pessoais entre os(as) docentes da escola.

O discurso da Professora Orientadora da Sala de Leitura, de maneira geral, demonstrou algum interesse em temáticas envolvendo o gênero e a sexualidade: “*Há pouco chegou um livro que parece ser bem interessante: ‘Os meus dois pais’, do Walcyr Carrasco. Ainda não li, mas sei que fala de homossexualismo.*” (Conversa com a POSL Júlia)

Também, a Professora Orientadora da Sala de Leitura disse pautar algumas intervenções realizadas na Sala de Leitura em suas experiências, pessoal e profissional, e a partir disso, mediar conflitos ou propor reflexões sobre tais temáticas. E mesmo dizendo-se despreparada, demonstrou algum conhecimento a respeito de questões acerca do gênero e da sexualidade:

Quando você fala de gênero, eu entendo gênero feminino e masculino; e a sexualidade, é de trabalhar isso com eles, de poder ser clara, de poder mostrar o quê que é a sexualidade, como é que funciona, o quê que... como é que deve ser feito... não como é que deve ser feito, mas quais são as formas de prevenção, até de doenças de... de você conhecer o seu corpo, de você saber a diferença do corpo da mulher, do corpo do homem, de saber como é que funciona essa relação, como é que isso se dá; tipo, que eles tenham essa noção e de que eles saibam cuidar do corpo, tanto na higiene, como na prevenção de doenças, e de saber que isso vai acontecer num momento ou outro, se não aconteceu ainda, e que tem que ser uma forma natural. (Entrevista com a professora Júlia).

Conforme apontado anteriormente, a docente afirmou já ter utilizado a literatura infantil como instrumento para a interlocução de questões de gênero e sexualidade na Sala de Leitura. Afirmou também já ter se valido da literatura destinada ao público infantil para introduzir e discutir questões da ordem do gênero e da sexualidade com os(as) “[...] menores [...]” do ciclo I e, em entrevista descreveu que tais leituras desencadearam situações de reflexão:

“O que vocês acharam da leitura?”. “Ah, eu acho que não pode”. “Por quê? E menino pode brincar de boneca?”. “Não, porque boneca é coisa de menina”. Falei: “Mas por quê que não pode? Se o menino quiser ir lá brincar com a boneca, ele vai deixar de ser um menino?” Aí eles pensaram, aí de usar rosa: “Menino pode usar rosa?”. “Não, menino não pode.”. “Por quê que menino não pode usar rosa? A menina pode usar azul, por quê que o menino não pode usar rosa?”. E aí eles repensaram, e uns ficaram: - “Ah, não, eu não uso”. E outros: “Ah, eu tenho uma camiseta rosa”. “Eu tenho um boné rosa”. Essas coisas... (Entrevista com a POSL Júlia).

Júlia mencionou já ter utilizado dois livros diferentes de literatura infantil, “Menino Nito” e “Homem não chora?”, para discutir estereótipos de gênero com “[...] os menores [...]”. Afirmou ter pautado esse trabalho em um programa exibido na *TV Cultura*:

Tem um vídeo da Cultura, chama “Livros Animados”, que ela fala dessa questão do gênero, do “Menino Nito”, e ela começa fazendo essas perguntas; então, eu tirei de lá também essa ideia da: Menina pode brincar de boneca, menino... Menino pode brincar de boneca, menina pode brincar de carrinho. (Entrevista com a POSL Júlia).

Quando questionada, em entrevista, sobre a existência de outros títulos na Sala de Leitura que abordam temáticas envolvendo o gênero e a sexualidade, Júlia argumentou que tem algumas obras, mas citou apenas mais dois títulos:

Tem muitos títulos ligados a sexualidade, a conhecer o corpo, como é que funciona cada órgão, os órgãos sexuais, eu tenho muitos livros assim; e de vez em quando, os maiores, eles pegam, eles pegam emprestado, eles levam

para casa. Tem um livro também que eu acho muito bonitinho, que é “Mamãe botou um ovo”, que eles adoram essa história. Ai, qual que era o outro que eu gostava também? Ai, não sei se... tinha um que era “Menino encontra Menina”. (Entrevista com a POSL Júlia).

Sobre a existência de outros livros, como os mencionados, Júlia afirmou não recordar de mais exemplos: *“Fugiu tudo!”*. Quanto a quantidade de títulos destinados ao público infantil presentes na Sala de Leitura que envolvessem, de algum modo, temáticas de gênero e sexualidade, a docente pontuou que *“[...] tinha, mas não muitos... tinham poucos exemplares de cada título; então, às vezes, tinha um título que falava sobre gênero, mas era um texto muito extenso, então eu não conseguia trabalhar todo ele numa aula só, tinha que ler por partes.”* (Entrevista com a POSL Júlia)

Além disso, Júlia disse que certa vez havia separado alguns exemplares que abordavam tais assuntos, mas que logo, esses livros perderam-se em meio a outros e, isso acabou sendo um empecilho para o desenvolvimento de um trabalho focado em discussões de gênero e sexualidade com as crianças. Deste modo, pelo fato dessa procura pelos *“[...] livros perdidos [...]”* demandar um tempo, que ela afirmava não ter disponível, acabava utilizando livros mais conhecidos (por ela) e que já estavam visivelmente disponíveis.

Com relação as suas atividades na Sala de Leitura, alegou que são muitas as tarefas – *“[...] é muito trabalho, é muita coisa, muito mesmo...”* –, como: *tombar* os livros que chegam novos, organizar as prateleiras, realizar empréstimos e ministrar as aulas. Disse que muitas vezes não consegue deixar a sala organizada, porque os(as) alunos(as) tem livre acesso às estantes, ademais, pontuou que vem realizando um trabalho de recadastramento dos livros antigos, com a intenção de eliminar o *Livro Tombo* manuscrito. Júlia, inclusive, disse que está contando com a ajuda de uma professora readaptada para a realização dessa tarefa de atualização do *Livro Tombo*.

Quanto ao planejamento, Júlia articulou que procura se organizar semanalmente, com o intuito de não repetir leituras nas turmas e que por isso, tem um caderno em que registra tudo o que foi lido a cada ano/turma. Argumentou que prepara sua rotina com base no ano dos(as) alunos(as) e que procura selecionar os livros de acordo com a faixa etária, com o que eles(as) estão estudando em sala de aula com as professoras e com base nas *Orientações Curriculares* de SME de 2007.

Eu tenho um planejamento; esse planejamento, eu vou modificando de acordo com a turma, de acordo com... Eu tenho um planejamento de alguns títulos que eu trabalho durante o ano, ou de alguns gêneros textuais; então,

eu separo os gêneros, e aí está dentro do momento daquele gênero, crônica, poesia, teatro... (Entrevista com a POSL Júlia).

Apesar dos relatos de Júlia sobre seu planejamento, pude verificar, por diversas vezes, a leitura de um mesmo título a anos diferentes e a repetição da leitura de um mesmo livro a uma mesma turma. Diante de suas afirmações sobre o planejamento, questionei as repetições nas leituras e o uso de um mesmo título em anos/turmas diferentes:

E aí eu trabalho de acordo com... o título, não necessariamente eu tenho... eu tenho até uma lista, mas eu não sigo exatamente, porque às vezes você trabalha na 3ª e na 4ª com o mesmo título, e aí você não vai trabalhar no ano seguinte, né... (Entrevista com a POSL Júlia).

Solicitei a Júlia que falasse a respeito do trabalho com as professoras do ciclo I, questionei a existência de um trabalho em conjunto e, esta alegou que sempre conversa, de maneira informal – no momento em que levam ou buscam as crianças na Sala de Leitura ou nos momentos de intervalo –, com as docentes sobre a prática de leitura delas em sala de aula na tentativa de estabelecer um trabalho em conjunto, mas que nem sempre é possível, pela “[...] falta de tempo de algumas [...]” e que acaba recorrendo às *Orientações Curriculares* de 2007.

Ainda, quando questionada sobre a prática de empréstimo de títulos às docentes do ciclo I, Júlia – em conversa durante uma aula ministrada ao 3º ano B –, argumentou: “*Não sei exatamente quais os títulos mais solicitados pelas docentes do ciclo I, porque elas me passam uma lista no começo do ano e depois, se precisam, pegam o livro e só me avisam que pegaram.*” Dessa maneira, evidencia-se que a docente não realiza um controle dos empréstimos às professoras das turmas, não tomando ciência dos títulos mais utilizados e tampouco de suas temáticas.

Neste período de três anos em que está designada à função de POSL, Júlia disse que nunca aconteceu das professoras do ciclo I utilizarem o espaço da Sala de Leitura para atividades de leitura ou de pesquisa, mas que existem momentos em seu horário destinados a esse tipo de atividade.

As professoras Camila e Rosa sugeriram, em conversas informais, certa resistência da POSL para empréstimos aos(às) docentes e para o uso da Sala de Leitura em momentos em que está ausente. Disseram que a sala “[...] vive trancada [...]” e que “[...] apesar de se dizer acessível, é resistente aos empréstimos.” (Relato da professora Camila)

Ao final da entrevista, a docente Júlia afirmou que gosta do que faz e que está satisfeita desempenhando a função de POSL:

Olha, eu me apaixonei pela Sala de Leitura, eu sempre... quando eu entrei na Prefeitura, que eu fiquei sabendo que tinha uma Sala de Leitura, que os alunos iam até lá, eu fiquei encantada com isso, porque eu trabalhava no Estado, e o Estado tem uma sala com livros, que não é uma Sala de Leitura, não é uma Biblioteca, fica lá, alguém às vezes cuida, organiza os títulos, tem um momento de empréstimo durante o dia, um horário ruim até para os alunos que estudam à noite, durante o horário de aula eles não podem ir lá pegar, então é uma coisa... Quando eu entrei na Prefeitura, que eu vi que tinha isso, eu falei: Nossa, o meu sonho era trabalhar na Sala de Leitura; e eu tentei nas escolas que eu trabalhei, quando chegou aqui, né, fiquei na sala de aula durante um tempo, surgiu a vaga, eu fiquei meio assim, porque a minha vida estava tão organizada com os meus horários, aí tinha que trabalhar dois turnos, eu ainda fiquei 1 ano, 2 anos, meio sem ter certeza se eu ia ou não. Quando a professora se aposentou, e todo mundo falando para mim. Vai! Está bom. Então, eu vou. E fui, assim, meio... não estava tão determinada, não muito afim, mas quando eu comecei, nossa, adorei. (Entrevista com a POSL Júlia).

Durante as observações realizadas na SL, não constatei situações que indicassem um trabalho em torno das temáticas da diversidade sexual. Em algumas visitas, presenciei discussões decorrentes da *indisciplina* de alguns(as) alunos(as). De modo geral, tais situações foram conduzidas de maneira semelhante pela docente:

[...] argumentou com os (as) alunos(as) “indisciplinados(as)” sobre “as regras e os combinados” para o uso da sala e fez ameaças, sugerindo que seriam retirados(as) do espaço. (Observações na SL, POSL Júlia).

Embora em reiterados momentos Julia tenha deixado claro que sua formação deixou lacunas nas questões relativas às relações de gênero, sexualidade e diversidade sexual e que, por isso, sente dificuldade em trabalhar questões destas temáticas, argumentou não ter preconceito com alunos(as) que demonstram interesse em literaturas que envolvam temáticas sobre gênero ou sexualidade:

*Tem algumas coisas, assim, que são difíceis de trabalhar, eu não vejo nenhum preconceito de... o aluno pode ler qualquer livro para mim, na minha opinião, ele tem direito a ler, e não é porque ele está lendo um determinado livro que fala sobre sexualidade ou sobre uma relação sexual, que ele vai modificar o comportamento dele, né, que ele vai se tornar, sei lá, uma pessoa pior, alguma coisa assim; e existe algum preconceito, esses preconceitos com alguns professores de Sala de Leitura, que a gente ouve. Até o livro *Amanhecer*, pediram para tirar da Sala de Leitura, porque tinha uma cena de sexo explícito, eu li o livro e não vi essa cena, em nenhum momento, não tem nada ali que especifique isso. Mas eu acho que o fato de*

uma criança ler, para ler um livro grosso daquele, ela precisa ser uma leitora. (Entrevista com a POSL Júlia).

Por fim, não é possível responsabilizar apenas as docentes investigadas pela ausência da prática da leitura de maneira sistematizada envolvendo temáticas da ordem do gênero, da sexualidade e da diversidade sexual em sala de aula ou em Sala de Leitura, outras variáveis devem ser levadas em consideração como: a falta de uma formação (inicial e/ou continuada) consistente envolvendo tais questões, que valorize e repertorie o trabalho docente com assuntos dessa ordem; uma maior disponibilidade de material didático, nesse caso específico, de livros de literatura infantil que abordem tais temáticas, a fim de propiciar discussões e reflexões junto às crianças que questionem o modelo binário de gênero, a heteronormatividade, a homofobia; entre outras.

Expostos, então, os resultados e as reflexões resultantes da pesquisa de campo, creio ser necessário um derradeiro capítulo para apresentar outros questionamentos que extrapolam os limites físicos e determinados da escola em questão com o intuito de expandir estas reflexões e contribuir, modestamente, para a discussão acerca da necessidade e, porque não, a oportunidade em aproveitar os momentos de leitura em sala de aula e o trabalho da professora orientadora da Sala de Leitura para estabelecer diálogos com as crianças que contribuam a enfrentar as desigualdades atribuídas, pelo senso comum, ao gênero e à sexualidade.

CAPÍTULO 5 – REFLEXÕES FINAIS

Como já delineado até aqui, esta pesquisa buscou investigar a prática da leitura docente nas salas de aula e na Sala de Leitura como um meio pelo qual as crianças podem, com intervenções pedagógicas, refletir sobre questões sociais da ordem do gênero, da sexualidade e da diversidade sexual. O interesse inicial para a investigação surgiu a partir das várias pesquisas que evidenciam a presença de tais temáticas em livros de literatura infantil, portanto, as questões centrais eram: dado que estes títulos estão no mercado, 1) será que estão disponíveis nas escolas e, ao mesmo tempo, 2) qual o uso que os(as) docentes fazem deles?

Com o objetivo de verificar a existência de livros de literatura infantil no acervo da Sala de Leitura que, de algum modo, problematizassem questões de gênero e sexualidade (inclusive a temática sobre diversidade sexual) e, também, visualizar o uso que as docentes faziam ou não desses títulos e, ao mesmo tempo investigar como lidavam com essas temáticas em suas práticas de leitura, a pesquisa de campo foi realizada em uma EMEF da cidade de São Paulo e contou com a participação de todas as professoras do período vespertino responsáveis pelas turmas de 1º a 4º anos, além da Professora Orientadora de Sala de Leitura (POSL) da escola.

As docentes envolvidas na pesquisa puderam expor suas opiniões e vivências sobre situações ocorridas em sala de aula e na Sala de Leitura, estratégias utilizadas para abordar temas acerca do gênero, da sexualidade e da diversidade sexual com as crianças e, acima de tudo, apresentar considerações sobre o uso da literatura infantil como ferramenta para o desenvolvimento de um trabalho no que se refere a essas temáticas.

Vale lembrar que os discursos das professoras pesquisadas evidenciaram concepções teóricas e valores morais distintos com relação à prática da leitura e sobre a temática aqui investigada, possivelmente estruturadas a partir das vivências individuais e coletivas de cada uma delas. Essas compreensões evidenciaram como cada docente, a seu modo, busca ou não, na relação com os(as) alunos(as), realizar intervenções em torno do gênero, da sexualidade e da diversidade sexual.

Conforme mencionado em capítulos anteriores, há na RMESP várias publicações oficiais enfatizando a importância da prática da leitura em sala de aula e propondo aos(as) docentes um trabalho com foco no desenvolvimento da competência leitora e escritora dos(as) alunos(as) do ciclo I, conforme pode-se ver nos documentos mais recentes, os já citados

Guias de Orientações Curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem e os Guias de Planejamento e orientações didáticas.

Mesmo com tais recomendações com relação à prática da leitura diária pelo(a) docente, algumas das docentes pesquisadas demonstraram pouca importância à inclusão dessa ação na rotina diária. Com exceção das professoras Rosa (2º anos B) e Lúcia (4º ano D) que realizavam leituras de textos literários diariamente e reconheciam a importância dessa prática para a formação de leitores(as) competentes, as demais docentes do ciclo I não demonstraram preocupações com relação à seleção e leitura de livros de literatura infantil às suas turmas, tampouco realizavam essa prática diariamente.

Pude visualizar três grupos distintos com relação à prática da leitura diária de livros/textos de literatura infantil às crianças: docentes que liam diariamente (Rosa e Lúcia), as que liam às vezes – duas a três por semana – (Camila, Mariana e Maria) e as que esporadicamente liam e, ademais, acreditavam que tal prática não era fundamental para o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos(as) alunos(as) (Inês e Kelly).

É possível, portanto, constatar que apesar da existência de documentos oficiais publicados pela SME enfatizando a importância da prática diária da leitura docente às crianças, há um distanciamento entre o que é proposto e o que é realizado por algumas docentes em sala de aula.

Com relação a POSL Júlia, esta assegurava a leitura em todas as suas aulas, não necessariamente de literatura infantil. Em algumas aulas a docente oportunizava a leitura livre, realizada pelos(as) alunos(as), ou a leitura compartilhada realizada pela docente com acompanhamento das crianças. Também verifiquei a prática da leitura, pela docente e crianças, de gibis e revistas, com o intuito de garantir o contato dos(as) alunos(as) com os diferentes gêneros textuais e os diversos objetivos da prática da leitura, embora a pequena quantidade de aulas da Professora Orientadora de Sala de Leitura em cada turma por mês (quatro aulas em média).

A respeito da formação, conforme já exposto, as professoras Inês, Mariana e Kelly, alegaram não ter mantido qualquer contato, durante as formações inicial e/ou continuada, com questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual. Já Camila, Rosa, Maria e Lúcia, afirmaram que mantiveram algum contato, mesmo que breve, com tais temáticas durante suas formações (inicial e/ou continuada).

Dentre as quatro docentes que afirmaram algum contato durante a formação (inicial e/ou continuada) com temáticas envolvendo o gênero, a sexualidade e a diversidade sexual, somente Rosa e Camila demonstraram que esse contato se deu de maneira mais sistematizada: Rosa, em formação continuada oferecida pela SME e, Camila, durante a graduação em Pedagogia e curso de pós-graduação (*Latu sensu*) em História. Vale mencionar que tais formações foram realizadas há mais de cinco anos.

Apenas Rosa afirmou que a formação continuada em gênero, sexualidade e diversidade sexual, cursada por ela no início da carreira como docente na RMESP, foi oferecida pela SME. As demais docentes do ciclo I não presenciaram quaisquer iniciativas concretas da SME de levar à escola orientações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico ou a oferta de cursos de formação continuada com tais temáticas. Júlia, por intermédio de uma professora de Ciências (ciclo II), soube que, durante a gestão de Marta Suplicy, houve formação (optativa) destinada aos(as) professores(as) de Ciências e Biologia envolvendo tais temas.

A Professora Orientadora de Sala de Leitura, Júlia, assim como as docentes Inês, Mariana e Kelly, afirmou não ter recebido qualquer formação com temáticas abarcando o gênero, a sexualidade e/ou a diversidade sexual, mas apresentou discurso favorável a utilização da literatura infantil como meio de possibilitar discussões e reflexões sobre tais temas com as crianças do ciclo I da EMEF.

A partir disso, pude refletir que não é apenas a presença ou a ausência de determinada temática na formação docente (inicial e/ou continuada) que delimita o campo de atuação profissional – assegura ou não que o assunto será abordado pelo(a) futuro professor(a) em suas aulas –, pois Júlia, apesar de não ter mantido qualquer contato com as temáticas aqui investigadas, mostrou-se disposta a trabalhar tais assuntos com suas turmas. Já Rosa, que recebeu formação continuada (ministrada pela SME), a considerou insuficiente para o trato das temáticas com as crianças, alegou que o curso realizado não forneceu subsídios suficientes para tal e, portanto, buscava outras maneiras (pesquisas na internet e em livros/revistas) de manter-se atualizada sobre o assunto. Há também outras variantes a serem levadas em consideração para a omissão desses assuntos na escola, como: as concepções e os valores pessoais, a religiosidade, a falta de valorização (pelo grupo docente) do assunto, a não disponibilização de material didático (como, por exemplo, livros de literatura infantil), etc.

Ainda, evidenciei entre as docentes demasiada preocupação com um possível julgamento dos(as) pais/mães/responsáveis das crianças sobre um trabalho docente pautado

no gênero, na sexualidade e na diversidade sexual e, certa inquietação em manter a relação entre a escola e a família sem possíveis questionamentos e abalos. Nesse sentido, ações pedagógicas englobando tais temas parecem também depender de aprovação familiar para se concretizarem no ambiente escolar.

Apesar do significativo número de pesquisas envolvendo análises de livros de literatura infantil que se valem de temáticas abarcando gênero, sexualidade e/ou diversidade sexual, no levantamento dos títulos catalogados na Sala de Leitura pude constatar a baixa incidência dessas obras destinadas ao público infantil – menos de 1% do número total de títulos catalogados (conforme dados apresentados no capítulo 4). Além disso, os poucos títulos com tais temáticas localizados no acervo da EMEF não eram conhecidos pelas docentes e, tampouco, faziam parte da rotina de leitura nas turmas do ciclo I. A Professora Orientadora de Sala de Leitura, Júlia, também não costumava utilizar os livros de literatura infantil com tais temas em suas aulas na Sala de Leitura. Tais informações nos leva a refletir sobre a carência de material didático e livros de literatura infantil – e/ou a falta de divulgação da existência desses entre as docentes – que englobem tais assuntos na escola.

Quanto às concepções sobre gênero e sexualidade, as docentes apresentaram, em geral, discursos concisos, pautados no senso comum, remetendo ao corpo, a uma natureza humana, as diversas questões que envolvem o gênero e a sexualidade. *“Acho que tem a ver com ciências, biologia... com o corpo humano.”* (Conversa com a professora Inês). Algumas falas apresentaram dizeres “politicamente corretos” sobre gênero e sexualidade, de maneira geral, enfatizando a importância do respeito à diversidade e ao controle da homofobia na escola. Deste modo, analisar os discursos sobre tais temáticas não foi tarefa fácil, uma vez que estavam permeados por inúmeros significados.

Ainda, as professoras Inês, Mariana e Kelly, afirmaram não realizar qualquer trabalho pedagógico envolvendo tais questões, por considerarem as crianças *“[...] muito novas e imaturas para esses assuntos”*. (Conversa com a professora Inês). Suas falas apresentaram, de maneira ampla, um caráter essencialista para o gênero e a sexualidade, nitidamente atribuídos ao corpo, atrelados, fundamentalmente, ao biológico.

Esta compreensão essencialista do gênero e da sexualidade ainda está pautada no modelo científico legitimado pela sociedade atual, na qual as ciências biológicas assumem o papel de porta voz de tais questões, ampliando a naturalização desses constructos históricos e sociais. Em outras palavras, falar, atualmente, de diversidade sexual, gênero, sexualidade, é pronunciar sobre algo naturalizado e universal entre as pessoas e, portanto, com

características binárias, “normais” e “anormais”. Assim, como já discutido em capítulos anteriores, existem padrões de normalidade de gênero e sexualidade exigidos socialmente e abalizados em discursos recorrentes nas áreas médica e biológica.

Mas, vale mencionar que as docentes Camila, Rosa, Maria, Lúcia e Júlia (POSL), em alguns discursos, demonstraram concepções de gênero e sexualidade com um enfoque mais histórico e social: “[...] gênero é definição, né, de homem e mulher, feminino e masculino. [...] Sexualidade tem a ver não só com a reprodução, mas também uma forma de satisfazer seus sentimentos, a sua vontade. (Entrevista com a professora Maria). Discursos que em alguns momentos não condiziam com a prática observada em sala de aula, como foram os casos, por exemplo, da professora Camila, que em um dos momentos observados propôs à turma uma competição entre meninos e meninas; e também de Rosa, que afirmou em entrevista que existem cadernos com capas apropriadas aos meninos e às meninas.

O fato dessas docentes apresentarem pontos de vista propensos à compreensão do gênero como um constructo histórico e social, apesar da ambiguidade muitas vezes evidenciada entre a fala e a prática, nos permite refletir sobre novas situações na educação, admitindo a possibilidade de reinvenção da prática docente com relação a essas temáticas e, conseqüentemente, promovendo avanços em discussões sobre a diversidade sexual junto às crianças dos anos iniciais.

No entanto, de maneira geral, meus dados permitiram-me constatar uma ausência no uso da literatura infantil como instrumento pedagógico para incitar discussões e reflexões em torno de questões da ordem do gênero, da sexualidade e da diversidade sexual em sala de aula ou em Sala de Leitura. Pude verificar ainda a não valorização, por algumas das docentes investigadas, da prática da leitura de livros de literatura infantil em suas turmas e, a falta de parceria entre as professoras e a Professora Orientadora de Sala de Leitura para a promoção e realização de um trabalho ancorado na leitura diária de livros de literatura infantil aos(as) alunos(as) do ciclo I.

Vale mencionar que durante minha estadia em campo, aproximadamente quatro meses, apenas duas situações abrangendo gênero, sexualidade e diversidade sexual foram vivenciadas e, as docentes envolvidas nos acontecimentos demonstraram insegurança na atuação com tais assuntos: a professora do 2º ano A, Mariana, negou-se a discutir assuntos dessa ordem com as crianças e, a docente Lúcia, 4º ano D, esclareceu, rapidamente, questões advindas da própria turma. O que mais se destacou foi a dificuldade no trato desses temas nas turmas do ciclo I da escola e na própria Sala de Leitura. Nenhuma das docentes demonstrou

segurança diante da possibilidade de realização de um trabalho pedagógico estruturado e planejado envolvendo essas temáticas com os(as) alunos(as).

O momento presenciado na turma de Mariana evidenciou como a professora não estava preparada para discutir com seus(suas) alunos(as) questões relacionadas ao gênero, sexualidade e/ou diversidade sexual. A docente interrompeu a fala das crianças e pontuou que não estava discutindo tais questões naquele momento, demonstrando, portanto, que existe momento e local destinado a discutir tais questões, que segundo ela, não era na escola, mas em casa e com a família.

Esta maneira de encarar as falas das crianças sobre gênero e sexualidade evidencia que a docente tem dificuldades em separar seus valores pessoais dos valores propagados nas políticas públicas de educação, estes por sua vez, reforçam a ideia da escola como um local socializador e, nesse sentido, responsável também por mediar questões da ordem do gênero, da sexualidade e da diversidade sexual. Fica evidente, portanto, um descompasso entre as discussões propostas e asseguradas pelas políticas públicas com as ações efetivadas por alguns profissionais da educação no ambiente escolar.

Já a professora Lúcia, conduziu com maior tranquilidade os questionamentos sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual apresentados por seus(suas) alunos(as), atendendo a necessidade imediata da turma. Mesmo as docentes que alegaram discutir gênero, sexualidade e diversidade sexual com suas turmas, afirmaram que geralmente o fazem quando surgem questionamentos das crianças ou situações que precisam de enfrentamentos, assim, trabalham tais temáticas de acordo com a demanda da turma. Logo, é possível refletir que a entrada de tais assuntos na escola não ocorre pelo planejamento, demonstrando intencionalidade pedagógica em tratar tais temáticas, mas simplesmente parecem acontecer devido a uma pressão externa por mudanças sociais.

Dado isso, foi possível evidenciar dois grandes grupos, as docentes que não receberam qualquer formação sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual e, afirmaram não trabalhar com questões envolvendo essas temáticas com suas turmas (Inês, Mariana e Kelly) e, as docentes, que mantiveram algum contato durante a formação inicial e/ou continuada com tais temas e, de maneira geral, mostraram-se disponíveis a discutir esses assuntos com seus(suas) alunos(as) (Camila, Rosa, Maria e Lúcia). Júlia, a POSL, foi exceção, porque afirmou não ter recebido qualquer formação sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual, mas mostrou-se disponível para trabalhar com esses temas na Sala de Leitura da EMEF.

Ainda que temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual estejam minimamente asseguradas em algumas das políticas educacionais, como, por exemplo, a indicação nos Parâmetros Curriculares Nacionais de algumas ações ao longo dos ciclos de escolarização que visem o pleno desenvolvimento da sexualidade das crianças e dos(as) adolescentes, seu uso nas práticas docentes de leitura na escola observada ainda está permeado por muitas dificuldades e obstáculos, entre eles, a desqualificação docente para uma atuação mais direta com tais temas em sala de aula e na escola. Conforme constatado por Sandra Unbehaum, Sylvia Cavasin e Thais Gava “[...] a formação inicial de professores/ras, na maioria dos cursos, não abarca os temas relacionados à educação em sexualidade e gênero e a consequência desta ausência é a dificuldade deles/delas trabalharem estes conteúdos em sala de aula.” (2010, p. 1).

Também, a atuação docente não está pautada exclusivamente na formação acadêmica, administrada durante a graduação ou formação em serviço, mas no contexto social, nas trajetórias pessoais e propósitos de vida, bem como na capacidade de atender as demandas sociais e de separar valores pessoais dos propostos pelas políticas públicas de educação. Logo, o(a) docente deve ter a ciência de que sua prática não é neutra, mas impregnada de valores sociais, que foram sendo agregados ao longo de suas experiências sociais, enquanto docente, mãe/pai, filha/filho, esposa/esposo, etc.

É o(a) professor(a) que acaba decidindo, a partir de seus valores pessoais, o que apresentar para os(as) alunos(as), o que verbalizar ou calar sobre essa temática com as crianças que, muitas vezes, acabam recebendo, de maneira ampla, orientações de prevenção à doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência.

Com esse calar docente sobre o gênero, sexualidade e diversidade sexual, tais temas acabam surgindo, conforme visto nas turmas do 2º ano A e 4º ano D, por meio de brechas, com perguntas, questionamentos e brincadeiras dos(as) alunos(as).

São necessárias ações que apoiem e norteiem a prática docente, para que possam se sentir seguros(as) no exercício de suas profissões e consigam realizar um trabalho sem que necessariamente ele esteja vinculado a uma demanda específica dos(as) alunos(as). Caso contrário, o trabalho com o tema gênero, sexualidade e diversidade sexual fica intimamente ligado à disponibilidade e interesse do(a) docente em realizá-lo.

O trabalho com gênero, sexualidade e diversidade sexual na escola não é garantido apenas por meio de um planejamento claro e objetivo e pela disponibilidade em tratar tais

temas em sala de aula, mas também a partir de uma formação docente (inicial ou continuada) que aborde as temáticas da diversidade. António Nóvoa afirma que “[...] é impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores.” (1999, p. 18). De acordo com esse autor, a formação docente deve ter como referência o trabalho escolar, permitindo ao(a) professor(a) uma reflexão crítica e a reelaboração de sua prática.

Nesse sentido, Francisco Imbernón afirma que o processo de formação docente deveria capacitá-lo(a) a refletir sobre sua prática, de maneira a transpor os muros da escola e, “[...] analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas” (2006, p. 40).

Para esse autor, a formação, inicial ou continuada, deveria munir o(a) docente de instrumentos intelectuais para a compreensão e resolução de situações complexas vivenciadas no dia-a-dia. O processo de formação docente não deveria se limitar à transmissão dos saberes científicos, mas formar um profissional em constante reflexão sobre seu entorno, que se constrói e reconstrói “[...] constantemente durante a vida profissional [...]” (IMBERNÓN, 2006, p. 35).

Dessa forma, é possível compreender que a formação docente deve ser ampla, não apenas pautada na transmissão de conteúdos específicos ao magistério, mas valorizando reflexões sobre o mundo, o entorno social e concepções difundidas, a fim de contribuir para o desenvolvimento de um(a) profissional questionador(a), que busca separar seus valores pessoais de questões emergentes na sociedade em que vive e, que, portanto, possivelmente incitará discussões de variados temas entre seus alunos(as).

Segundo Celso dos Santos Vasconcellos (1995), o(a) docente precisa ter clareza do seu poder de atuação social, assim, “[...] compreenderá que não se trata simplesmente de buscar ‘diferentes técnicas pedagógicas’ [...]” (p.14), mas apreender que por meio de sua prática, quer queira, quer não, influencia pessoas.

Não basta, portanto, conhecer ou dominar determinado saber científico, é necessário que o(a) professor(a) se posicione diante dos acontecimentos em sua sala de aula ou na escola, que assuma o compromisso de tratar dos mais diferentes aspectos que envolvem a sociedade, entre eles as questões da ordem do gênero, da sexualidade e da diversidade sexual, atuando como um agente de transformações sociais. “Só se pode mudar a realidade a partir do momento em que se assume a existência.” (VASCONCELLOS, 1995, p. 75).

Em sentido amplo, a formação docente ocorre em vários âmbitos, na troca de experiências e saberes com os(as) colegas de trabalho, nas reflexões acerca de questões levantadas pelos(as) alunos(as), na busca por maiores conhecimentos em livros ou na internet, enfim, não se dá de maneira estanque e apenas em uma instituição, mas, para isso, o(a) docente deve estar disponível a aprender, a refletir e reorganizar suas concepções e práticas. Nas palavras de Christopher Day

Tempo e oportunidades, bem como disposições e capacidades dos professores para aprenderem com outros no local de trabalho e com elementos fora da escola são fatores-chave no desenvolvimento profissional contínuo. (2001, p. 45).

Faz-se necessário, em primeira instância, uma autoanálise, uma investigação crítica constante da própria prática docente, a fim de desconstruir visões historicamente arraigadas e estabelecer novas linhas de pensamento, envolvendo-se nas possibilidades de mudanças sociais. Para Day (2001),

Ser-se um aprendente adulto significa refletir nos propósitos e práticas, bem como nos valores e contextos sociais em que estão expressos. A abertura e o *feedback*, fundamentais para a reflexão, são processo de aprendizagem que não só desafiam as competências emocionais e cognitivas dos professores, como também os valores pessoais e profissionais que lhes estão subjacentes e que constituem o centro da prática profissional. (p.83).

Essa formação ampla, social, não exclui ou desmerece a formação contínua, em forma de curso, “[...] um acontecimento planejado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens.” (DAY, 2001, p. 203), podemos afirmar que são formações complementares. Não basta apenas que o(a) docente reflita sobre sua prática, troque vivências com seus pares, é imprescindível que se abasteça de um repertório atual de informações sociais e científicas, contribuindo, de forma significativa, para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Day (2001) nos lembra de que a formação continuada, apesar de suas limitações, é necessária e importante para o “[...] desenvolvimento das capacidades intelectuais e emocionais [...]” (p. 233) do profissional da educação.

Mas, vale mencionar que a oferta de cursos de formação continuada pela própria rede de ensino aos docentes, geralmente, de maneira explícita ou implícita, visa enfrentar “[...] a baixa qualidade do ensino público [...]” e, conseqüentemente, “[...] a promoção da competência técnica do corpo docente [...]” (SOUZA, 2002, p. 250). No limite, esses cursos parecem reforçar a ideia frequente de que o(a) docente é o(a) culpado(a) pelos(as) entraves e

problemas presentes no sistema público de ensino e, por meio, de uma formação específica e isolada serão capacitados(as) a encontrar soluções para a melhoria da qualidade da educação. Segundo Denise Trento R. Souza (2002), não basta responsabilizar o(a) professor(a) pelos índices de fracasso escolar, mas compreender que a formação continuada de docentes “[...] está no final de uma cadeia de processos.” (p.252).

Nesse sentido, Rizzato (2013) reforça, em sua pesquisa, a importância da formação *in loco*, de acordo com o contexto da escola em que o(a) professor(a) trabalha, uma formação ministrada à um grupo de docentes, que não se restrinja aos interesses individuais, “[...] possibilitando o desenvolvimento de um olhar mais sensível às diferenças e mais comprometido com a busca por igualdade de oportunidades entre os/as alunos/as.” (2013, p.257).

Por fim, devemos ter clareza de que a realização de cursos de formação (inicial e/ou continuada) e o incentivo à reflexão crítica sobre a diversidade devem estar aliados a mudanças nas condições da escola e nas políticas públicas educacionais. Não podemos esperar transformações na prática educativa se não ocorrerem no modo de pensar da escola como um todo, portanto, assuntos relativos à diversidade sexual devem estar no Projeto Político Pedagógico da escola e ser discutidos por toda a equipe e comunidade escolar, enfim, devem permear as ações de todos(as) os(as) envolvidos(as) com a educação. Ainda, Souza (2002) coloca que os

Professores, como profissionais qualificados, tem o direito e a obrigação de se desenvolverem continuamente. Entretanto, projetos individuais de formação contínua devem ser parte de um projeto mais amplo, no nível da escola. (p.266).

Assim, embora esta pesquisa tenha se realizado em apenas uma única escola da rede pública do município de São Paulo e por um tempo determinado (pressionado pela necessidade de cumprir os prazos exigidos pelo mestrado), permite apontar questões que podem contribuir com todas as redes de ensino que estejam – ou queiram estar – comprometidas com a superação das desigualdades baseadas nas relações sociais de gênero e na sexualidade – bem como a tantas outras, como, por exemplo, das relativas à raça/etnia ou classe – a fim de tonificar uma sociedade mais justa, democrática, equitativa, ou seja, mais republicana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.

ARGUELLO, Zandra Elisa A.. *Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BENEVIDES, Maria Victoria. *Educação em direitos humanos: de que se trata?*. *Convenit Internacional (USP)*, v. 6, p. 43-50, 2001.

BORRILLO, Daniel. *Homofobia*. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. Brasília: MEC/ SEF, v. 10, 1997.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 110-125.

CANDIDO, Antônio. A literatura e a vida social. *Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária*. São Paulo: CIA Editora Nacional, 1967, p.19-45.

_____. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 24, n. 9, p.81-90, set. 1972.

_____. O direito à literatura. *Vários Escritos*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2004, p.169-191.

CARROL, Lewis. *Aventuras de Alice no país das maravilhas & Através do espelho e o que Alice encontrou por lá*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Ilus. originais de John Tenniel. Rio de Janeiro: Zahar, 2009, p. 76-77.

CHAMLIAN, Regina. Um papo de aranha sobre textos e leituras: a escola brasileira ensina a 'língua da intertextualidade'? In: GREGORIN FILHO, José Nicolau; PINA, Patrícia Kátia da Costa; MICHELLI, Regina Silva (Orgs.). *A Literatura infantil e juvenil hoje: múltiplos olhares, diversas leituras*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil: história, teoria, análise – das origens orientais ao Brasil de hoje*. 2. ed. São Paulo: Quirón/Global, 1981.

_____. *Panorama histórico da literatura infantil/ juvenil*. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

_____. *A literatura infantil: história, teoria, análise – das origens orientais ao Brasil de hoje*. 6ª ed. São Paulo: Quirón/Global, 1993.

CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo: Beca Produções Culturais LTDA, 1999.

DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Portugal, Porto: Porto Editora, 2001.

DEMOCRATIZANDO o conhecimento: a construção de uma base de dados sobre gênero, sexualidade e educação formal como subsídio para a formação de agendas e ações de políticas governamentais e não governamentais. In: ARIADNE. *Gênero, sexualidade e educação formal*. No ar desde 2008. Disponível em: <<http://www2.fe.usp.br/~ariadne/>>. Acesso em: 25/5/2012.

FEITOSA, Márcia Soares de Araújo. *Prática docente e leitura de textos literários no ensino fundamental II: uma incursão pelo programa Hora da Leitura*. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

_____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. *O ensino da literatura nas séries iniciais*. 3. ed., Ijuí - RS, Ed. UNIJUI, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLANI, Jimena. *Mitos e tabus da sexualidade humana*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Direitos humanos, direitos sexuais e pedagogia Queer: o que essas abordagens têm a dizer à educação sexual? In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Tradutor: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999. *Apud* MENDES, Mônica Fátima Valenzi. *Salas de Leitura nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma inovação que resiste às descontinuidades políticas*. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura infantil: um percurso em busca da expressão artística. In: GREGORIN FILHO, José Nicolau; PINA, Patrícia Kátia da Costa; MICHELLI, Regina Silva (Orgs.). *A Literatura infantil e juvenil hoje: múltiplos olhares, diversas leituras*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

INEP. *Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: 2003*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

JAMES, A., PROUT, A., (eds.) *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer Press, 1990 *apud* MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. *Educação, Sociedade e Culturas*. Crescer e aparecer ou... para uma sociologia da infância. Porto: Afrontamento, n. 17, p. 185-216, 1994.

JOUE, Vicent. *A leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

KORNATZKI, Luciana. *Educação sexual intencional em livros para a infância: um estudo de suas vertentes pedagógicas*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2013.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 3. ed., São Paulo: Editora Ática, 1987.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____ (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 4-24.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. In: *Pro-posições*, Campinas, SP, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008. *Apud* ROSSI, Célia Regina; VILARONGA, Carla Ariela; GARCIA, Osmar Arruda; LIMA, Maria Teresa Oliveira. Gênero e Diversidade na Escola: reflexões acerca da formação continuada sobre assuntos da diversidade sexual. *Contexto & Educação*. Ijuí: Ed. Unijuí, 27, n.88, p.6-34, jul./dez., 2012.

MACHADO, Ana Maria. *Contracorrente: conversas sobre leitura e política*. São Paulo: Editora Ática, 1999.

MELUCCI, Alberto. *O jogo do eu*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004. p. 38-74.

MENDES, Mônica Fátima Valenzi. *Salas de Leitura nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma inovação que resiste às descontinuidades políticas*. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, p. 9-27, 2003.

_____. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília (DF), p. 8-13, jan./fev. 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1995. *Apud* MENDES, Mônica Fátima Valenzi. *Salas de Leitura nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma inovação que resiste às descontinuidades políticas*. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./ jun. 1999.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2007.

PÉREZ GÓMEZ. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GOMÉZ, A. L. *Compreender e transformar o ensino*. Tradutor: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. *Apud* MENDES, Mônica Fátima Valenzi. *Salas de Leitura nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma inovação que resiste às descontinuidades políticas*. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

POLIDO. Nágila Euclides da Silva. *Salas de Leitura da Rede Municipal de Ensino de São Paulo: caminhos possíveis para redimensionar seu funcionamento*. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*. Florianópolis: v. 20, n. especial, p. 137-162, jul./ dez. 2002.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ ago. 2010.

_____. Nove teses sobre “infância como um fenômeno social”. *Pró-Posições*. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas: v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./ abr. 2011.

RANCI, Costanzo. Relações difíceis: a interação entre pesquisadores e atores sociais. In: MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 43-66.

RIZZATO, Liane Kelen. *Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: articulações entre formação continuada e relatos da prática docente*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global, 1984.

ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, Edith. As meninas na literatura infanto-juvenil brasileira. *Psicologia: teoria e Pesquisa*. Brasília: v. 2, n. 3, p. 213-221, set./ dez. 1995.

ROSSI, Célia Regina; BOCHINI, Ana Gouvêa; VILARONGA, Carla Ariela; SILVA, Luciana Leandro da. Diversidade Cultural: “Relatos do Brasil e Argentina”. *Educação: Teoria e Prática*. Rio Claro: v. 14, n. 26, p.179-192, jan./ jul 2006.

ROSSI, Célia Regina; VILARONGA, Carla Ariela; GARCIA, Osmar Arruda; LIMA, Maria Teresa Oliveira. Gênero e Diversidade na Escola: reflexões acerca da formação continuada sobre assuntos da diversidade sexual. *Contexto & Educação*. Ijuí: Ed. Unijuí, 27, n.88, p.6-34, jul./dez., 2012.

RUBIN, Gayle. The Traffic in Women: Notes on the ‘Political Economy’ of Sex. In: REITER, Rayna (Ed.). *Toward an Anthropology of Women*. New York: Monthly Review, 1975. p. 157-210.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Projeto intensivo do ciclo I: livro do aluno/ Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/ DOT, 2006. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloI/Pic/Pic_LivroAluno_LPO_Mat_4Ano_CicloI_v3.pdf>. Acesso em: 29/5/2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I/ Secretaria Municipal de Educação*. São Paulo: SME/ DOT, 2007. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloI/OrientaCurriculares_ExpectativasAprendizagem_EnsFnd_cicloI.pdf>. Acesso em: 29/5/2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Guia de planejamento e orientações didáticas para o professor do 2º ano do Ciclo I/ Secretaria Municipal de Educação*. São Paulo: SME / DOT, 2007. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloI/Planeja/GuiaPlanejamento_OrientacoesDidaticas_Professor_2Ano_CicloI_V1.pdf>. Acesso em: 29/5/2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Guia de planejamento e orientações didáticas para o professor do 3º ano do Ciclo I/ Secretaria Municipal de Educação*. – São Paulo: SME / DOT, 2008. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/Guias/GuiaPlanejamento_OrientacoesDidaticas_Professor_3Ano_CicloI_completo.pdf>. Acesso em: 29/5/2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas: professor alfabetizador – 1ª série/ Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação*. Adaptação do material original: Claudia Rosenberg Aratangy e Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos. 2. ed. São Paulo: FDE, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. VASCONCELLOS, V.M.R.; SARMENTO, M. J. (Orgs.) *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. de (Orgs.) *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SAYÃO, Yara. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, Julio Groppa. *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 107-117.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: jul./ dez. 1995.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 19(2): p. 561-588, maio/ ago. 2011.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa. Leitura: avaliação e multidisciplinaridade na formação do educador. In: SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Escola em movimento*. São Paulo: SEE/CENP, 1994.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa. Modos de ler textos informativos impressos/ virtuais e questões sobre memória: estratégias para alavancar a construção do conhecimento. In: REZENDE, Neide L.; RIOLFI, Claudia R.; SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa (Orgs.). *Linguagem e Educação: implicações técnicas, éticas e estéticas*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. p. 169-203.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 73-103.

SIROTA, Règine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*. n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradutora: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

SOUZA, Denise Trento R. A formação continuada de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino: uma reflexão crítica. In: Oliveira, M.K. de; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 249-268.

SOUZA, L. C.; DINIS, N. F. *Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação docente em biologia*. Pro-posições, Campinas, v. 21, p. 119-134, 2010. Apud ROSSI, Célia Regina; VILARONGA, Carla Ariela; GARCIA, Osmar Arruda; LIMA, Maria Teresa Oliveira. Gênero e Diversidade na Escola: reflexões acerca da formação continuada sobre assuntos da diversidade sexual. *Contexto & Educação*. Ijuí: Ed. Unijuí, 27, n.88, p.6-34, jul./dez., 2012.

UNBEHAUM, S. C.; CAVASIN, S.; GAVA, T. Gênero e Sexualidade nos Currículos de Pedagogia. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO: Diásporas, Diversidades, Descolamentos, 9, 2010, Florianópolis/ SC. Anais... Florianópolis/ SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010, p.1-10.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. São Paulo: Libertad, 1995.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 407-428, mai./ ago. 2006.

VIANNA, Cláudia; CARVALHO, Marília; SCHILLING, Flávia; MOREIRA, Maria de Fátima. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. *Educação e Sociedade*, v. 32, n. 115, p. 525-545, abr./ jun. 2011.

VICINUS, M. "They wonder to which sex I belong: The historical roots of the modern lesbian identity". In A. van Kooten Niekerk e T. van der Meer (orgs.), *Homosexuality, which homosexuality?* Londres: GMP Publishers, 1989. *Apud* WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 24-61.

VYGOTSKY, Lev S.. As raízes genéticas do pensamento e da linguagem. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto, 1979, p. 51-74.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 24-61.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita A. Teixeira (Orgs.). *Itinerários de pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS

ARGUELLO, Zandra Elisa A.. Representações de gênero nos discursos de crianças pré-escolares - Problematizando as questões de gênero com crianças através da literatura infantil. *Revista Artemis*, vol. 8, p. 68-83, jun. 2008.

BUTLER, Judith. Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, Madrid, v. 4, n. 3, p. 321-336, sept./dec. 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

CONNELL, Raewyn. Masculinity Research and Global Change. *Masculinity and social change*. 1(1), p. 4-18, feb. 2012.

FAUSTO-STERLING, Anne. *Sexing the body: gender politics and the construction of sexuality*. New York: Basic Books, 2000.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, p. 495-520, 2006.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo - 4).

LERNER, Délia. É possível ler na escola? In: _____. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 155-157, jan. 2002.

QVORTRUP, Jens. Infância e política. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: v. 40, n. 141, p.777-792, set./ dez. 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. A mulher na literatura infanto-juvenil: revisão e perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: n. 15, p. 137-140, dez. 1975.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*. Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. Campinas: CEDES, v. 26, n. 9, p. 361-378, 2005.

SCOTT, Joan Wallach. Gender: a useful category of historical analysys. *The American Historical Review*. v. 91, n. 5, p. 1053-1075, dec. 1986.

TEIXEIRA, Alessandra Luiza; ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva. Relações de gênero: em sintonia com os PCNs. *Inep*, Belo Horizonte, v. 33, n. 295, p. 41-45, 2000.

VIANNA, Cláudia Pereira. Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar. In: AQUINO, Júlio Groppa. *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 119-130.

VIANNA, Cláudia Pereira; RIDENTI, Sandra G. U. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, v. 1, 1998. p. 93-106.

OUTRAS FONTES DE CONSULTA

Banco de Teses da Capes

Dissertações (Mestrado)

Palavras chaves “literatura infantil, gênero e sexualidade”.

APPELT, Jussara Pietczak. *O cravo e a rosa: identidades generificadas na educação infantil*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2007.

ARGUELLO, Zandra Elisa A.. *Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BOTTON, Andressa. *“E o prêmio vai para...”*: Os estereótipos de gênero nos livros infantis premiados na última década. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FERREIRA, Leda Claudia da Silva. *A personagem do conto infanto-juvenil brasileiro contemporâneo: uma análise a partir das obras do PNBE/2005*. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

HORTA, Luciana Santos. *De Perrault aos novos contos de fada: reflexões sobre as relações de gênero e sexualidade*. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

NUNES, Maria Dolores de Figueiredo. *Relações de gênero e sexualidade no cotidiano escolar: concepções de duas professoras do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

RAMOS, Josiane Becker de Oliveira. *A construção do gênero e da sexualidade na literatura infantil*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

TAVARES, Evelize Cristina. *Gênero e sexualidade na literatura infantil: mapeando resistências*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

VIDAL, Fernanda Fornari. *Príncipes, princesas, sapos, bruxas e fadas: os “novos contos de fadas” ensinando sobre infâncias e relações de gênero e sexualidade na contemporaneidade*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

Site consultado

Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/>>.

Livros de literatura infantil citados na pesquisa

ALVARENGA, Terezinha. *O casamento da leoa*. Ilus. Walter Lara. Editora Miguilim, 2008.

CARRASCO, Walcyr. *Meus dois pais*. Ilus. Laurent Cardon. Editora Ática, 2010.

CHAMLIAN, Regina. *O pintinho que nasceu quadrado*. Ilus. Helena Alexandrino. Editora Global, 2007.

COLE, Babette. *Mamãe botou um ovo!*. Trad. Lenice Bueno da Silva. Ilus. da autora. Editora Ática, 1994.

CORALINA, Cora. *Os meninos verdes*. Ilus. Claudia Scatamacchia. Editora Global, 2000.

DAHL, Roald. *Matilda*. Ilus. Quentin Blake. Civilização Editora, 2012.

KINNEY, Jeff. *Diário de um banana: um romance em quadrinhos*. Trad. Antônio de Macedo Soares. Ilus. do autor. Editora V&R, 2008.

LEITE, Márcia. *Feminino de menina, masculino de menino*. Ilus. Sonia Magalhães. Editora Leya, 2011.

ORTHOF, Sylvia. *Se as coisas fossem mães*. Ilus. Ana Raquel. Editora Nova Fronteira, 2007.

ROCHA, Ruth. *Procurando firme*. Ilus. Walter Ono. Editora Salamandra, 2009.

ROCHA, Ruth. *Mulheres de Coragem*. Ilus. Teresa Berlinck. Editora Salamandra, 2010.

SISTO, Celso. *O casamento da princesa*. Ilus. Simone Matias. Editora Prumo, 2009.

TORERO, José Roberto e PIMENTA, Marcus Aurelius. *Chapeuzinhos Coloridos*. Ilus. Marília Pirilo. Editora Objetiva, 2011.

TRIGO, Márcio. *A verdadeira história dos sapatinhos de cristal*. Ilus. Mariana Massarani. Editora Ática.

ANEXOS

Anexo I - Modelo de carta à escola

À Direção e Coordenação da EMEF XXXX,
Prezados Senhores(as),

Como orientadora da aluna de mestrado **Karina Valdestilhas Leme de Souza** do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, venho por meio desta, solicitar vossa autorização para a realização de pesquisa de campo por parte da aluna acima referida na EMEF XXXX. Essa pesquisa consistirá na observação do uso que professoras(es) de salas regulares de 1º a 4º anos (Ciclo I) fazem de livros de literatura infantil-juvenil que tratem das temáticas de gênero e sexualidade e que façam parte do acervo da Sala de Leitura da escola. Encaminhamos em anexo a síntese do referido projeto.

Permaneço ao dispor para esclarecimentos adicionais e agradeço, antecipadamente, a atenção dispensada.

Cordiais saudações.

Cláudia Vianna

Profa. Dra. Associada

Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação

Fones: (11) 3091-XXXX ou (11) 3815-XXXX

SÍNTESE DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa – realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP (FEUSP) – segue os princípios éticos que norteiam a Comissão de Ética da FEUSP e já foi por ela autorizada. Seu objetivo é examinar o uso que docentes de salas regulares de 1º a 4º anos (Ciclo I) fazem de livros de literatura infantil-juvenil que tratem das temáticas de gênero e sexualidade e que façam parte do acervo da Sala de Leitura da escola.

A intenção é analisar que tipo de livros de literatura infantil-juvenil está disponível e quais são lidos na prática diária de leitura realizada em sala de aula com as crianças.

Assim, parte da pesquisa envolve atividades de contato com a escola, realização de observação em sala de aula e de entrevistas com docentes das turmas observadas. A pesquisa será metodologicamente composta por dois recursos para a coleta de dados:

Observação em sala de aula:

A presença da pesquisadora nas salas de aula (1º a 4º anos – ciclo I) possibilitará captar práticas que constituem elementos definidores do uso dos livros de literatura com as crianças, verificando a cultura e os costumes contidos nesses livros e transmitidos ao grupo observado por meio do convívio nesse cotidiano escolar.

Entrevistas em profundidade:

As entrevistas qualitativas e individuais serão realizadas com docentes das turmas observadas que se mostrarem disponíveis e terão como objetivo aprofundar a análise das informações obtidas durante as observações em sala de aula.

A participação na entrevista será livre e espontânea, podendo ser interrompida a qualquer momento da pesquisa.

O local e o horário para a realização das atividades serão combinados com a equipe gestora da escola.

Esclareço, ainda, que de acordo com a Comissão de Ética da FEUSP serão preservados tanto o nome da escola como dos(as) participantes envolvidos(as) na investigação, bem como qualquer informação que possa identificá-los(as). A todos(as) os(as) docentes que participarem das entrevistas será informado sobre a confidencialidade de alguns dados da pesquisa e será entregue um termo de livre consentimento que deverá ser devolvido assinado.

Por fim, me disponho a entregar uma cópia impressa da dissertação bem como a apresentar os dados da pesquisa em horário a ser combinado com a equipe de gestão escolar.

Agradeço a atenção dispensada e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Cordialmente,

Karina Valdestilhas Leme de Souza

Mestranda - FEUSP

Contatos – celular: 9 9231-XXXX e e-mail: XXXX@usp.br

Anexo II - Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, _____, fui informado/a que a pesquisadora, Karina Valdestilhas Leme de Souza, está realizando uma pesquisa em nível de mestrado, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP, sobre orientação da Profa. Dra. Cláudia Pereira Vianna. A pesquisa intitulada “A prática da leitura na escola e as relações de gênero e sexualidade: subsídios para a reflexão inicial e continuada de professores(as)”, tem por objetivo investigar a prática da leitura de livros de literatura infantil sob a ótica das relações sociais de gênero, assim como, identificar a presença, no acervo da escola (Sala de Leitura), de livros infantis (ou infanto-juvenis) que explorem, de algum modo, as temáticas de gênero e sexualidade.

Tenho ciência de que fui convidado/a para participar dessa pesquisa concedendo uma entrevista, que será gravada e seguirá um roteiro com perguntas abertas. Posteriormente, as fitas serão transcritas e seu conteúdo utilizado para análise pela pesquisadora. O roteiro abordará minhas experiências e vivências com relação à prática da leitura e questões de gênero, sexualidade e homofobia no âmbito do desenvolvimento profissional como professores/as.

Recebi a garantia de que meu nome não aparecerá em nenhum outro lugar (a não ser nessa folha) e nada que possa me identificar será revelado, ficando assim garantido o meu anonimato e a minha privacidade. Foi afirmado que as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela se desdobrarão e que meu nome não será mencionado no corpo do relatório, em eventuais artigos, livros ou estudos futuros e publicações futuras. Fui informado/a de que poderei ter acesso ao relatório final da pesquisa, após a conclusão do mesmo.

Entendo que minha colaboração não me causará nenhum dano ou prejuízo e que posso interrompê-la a qualquer tempo, se assim o desejar. Estou ciente de que nenhuma compensação será fornecida em decorrência da minha participação.

Nome legível e Assinatura

Este termo tem uma cópia para o(a) senhor(a) e outra para a pesquisadora.

Antecipadamente, agradeço sua colaboração e me coloco à disposição para qualquer esclarecimento através do telefone (11) 9 9231-XXX ou pelo e-mail XXXX@usp.br

Atenciosamente,

Karina Valdestilhas Leme de Souza

Anexo III - Modelo de roteiro de entrevista

Fala de abordagem: Como você sabe, estou realizando uma pesquisa para o mestrado sobre a prática da leitura de livros de literatura infantil sob a ótica do gênero e da sexualidade. Vou ver o acervo da Sala de Leitura e já acompanhei para salas de aula. Mas esse momento é muito especial pra mim, pois poderemos conversar sobre suas percepções a respeito da prática da leitura e das questões de gênero e sexualidade. Não irei julgar suas respostas e não há certo e/ou errado. Quero deixar claro que não se trata de uma avaliação do seu trabalho, mas sim de uma investigação sobre a prática da leitura envolvendo questões de gênero e sexualidade. Reafirmo que a sua identidade não será divulgada de forma alguma e que a gravação é para que eu possa retomar nossa conversa em outra oportunidade.

Escolha da profissão:

- Conte-me como se deu sua escolha da profissão.

Formação:

- Qual seu curso de graduação e/ou licenciatura?
- Na graduação recebeu algum subsídio para o trabalho pedagógico com relação à prática da leitura e, com relação a gênero e sexualidades?
- Já realizou algum curso de formação abordando a prática de leitura em sala de aula? Fale a respeito.
- Já realizou algum curso de formação abordando gênero e sexualidades? Fale a respeito.

Religião:

- Tem religião? Prática?
- Acha que a religião tem influência sobre sua prática profissional? Explique.

Trabalho atual:

- Há quanto tempo está na docência?
- Há quanto tempo atua nessa escola?
- Nessa escola há projetos que discutam prática de leitura e/ou relações de gênero e sexualidades?
- Participa da JEIF? Qual o tema deste ano?

Gênero e sexualidades:

- Você tem alguma informação sobre gênero e sexualidades? Como você vê esses temas?
- Se sente preparada para discutir questões de gênero e sexualidade com seus/as aluno/as?
- Você já discutiu e/ou discute questões envolvendo gênero e sexualidades na sala de aula? Dê exemplos.
- Já surgiram situações de conflitos ou dúvidas sobre gênero e sexualidades durante as aulas?

Prática da leitura:

- Já utilizou a literatura para discutir questões de gênero e sexualidades?
- Na sua escola há livros de literatura infantil/infanto-juvenil que discutem, direta ou indiretamente, gênero e sexualidades?
- Você utiliza algum material didático que discute/contempla gênero e sexualidades? A escola oferece algum material didático que discute/contempla gênero e sexualidades? Qual? Fale a respeito.
- Qual a rotina de leitura adotada em sua turma? Fale a respeito.
- Você planeja a sua prática de leitura? Fale a respeito.
- Como seleciona o material/livro para a leitura?
- Há/conhece alguma orientação da prefeitura de SP com relação a prática da leitura?

Anexo IV - Modelo de questionário

DADOS PESSOAIS

- 1) Nome: _____
- 2) Sexo: _____
- 3) Idade: _____
- 4) Em que Estado você nasceu?
☐ São Paulo ☐ Outro. Qual? _____ Quantos anos tinha, quando veio para São Paulo? _____
- 5) Entre as seguintes alternativas, qual você escolheria para definir sua cor/ raça?
☐ Branca ☐ Preta ☐ Parda ☐ Amarela (de origem asiática) ☐ Indígena
- 6) Você, neste momento, está casado/a ou vive com companheiro/a?
☐ Sim ☐ Não
- 7) Tem filhos/as?
☐ Sim ☐ Não
 Se sim, quantos? _____
 Idades dos/as filhos/as: _____
- 8) Em que religião você foi criado/a? (Se for o caso pode marcar mais de uma)
☐ Católica ☐ Evangélica ☐ Pentecostal ☐ Espírita ☐ Umbanda, candomblé, batuque ☐ Judaica ☐ Nenhuma
☐ Outra/s. Qual/is? _____
- 9) Atualmente, qual religião você frequenta? (Se for o caso pode marcar mais de uma)
☐ Católica ☐ Evangélica ☐ Pentecostal ☐ Espírita ☐ Umbanda, candomblé, batuque ☐ Judaica ☐ Nenhuma
☐ Outra/s. Qual/is? _____
- 10) Incluindo você, quantas pessoas moram na sua casa?
☐ Moro sozinho/a ☐ 2 pessoas ☐ 3 pessoas ☐ 4 pessoas ☐ 5 pessoas ☐ 6 pessoas ☐ 7 ou mais pessoas
- 11) Em casa desempenha alguma tarefa?
☐ Sim. Qual/is? _____
☐ Não
- 12) Somando o ganho de toda a sua família, qual foi a renda familiar do último mês?
☐ Até R\$ 350,00 ☐ De R\$ 350,00 até R\$ 1.500,00
☐ De R\$ 1.500,00 até R\$ 3 mil ☐ Mais de R\$ 3 mil

ESCOLARIDADE

- 13) Ensino Superior/ Curso(s): ☐ Pedagogia ☐ Outros:
 Instituição: ☐ Pública ☐ Privada Ano(s) de conclusão: _____
 Nome da instituição: _____
- 14) Pós Graduação:
 Especialização ☐ Sim ☐ Não

Área: _____ Ano de Conclusão: _____
 Instituição: _____

Mestrado ☐ Sim ☐ Não

Área: _____ Ano de Conclusão: _____
 Instituição: _____

Doutorado ☐ Sim ☐ Não

Área: _____ Ano de Conclusão: _____
 Instituição: _____

15) Fez algum curso de capacitação/ curso de extensão nos últimos 5 anos?

☐ Sim ☐ Não

Qual/is: _____

Qual desses marcou com maior intensidade sua formação?

16) Qual seu tipo de leitura e com qual frequência o faz?

TIPOS: FREQUÊNCIA:

☐ jornais ☐ diariamente ☐ semanalmente ☐ mensalmente ☐ outra:

☐ livros ☐ diariamente ☐ semanalmente ☐ mensalmente ☐ outra:

☐ revistas ☐ diariamente ☐ semanalmente ☐ mensalmente ☐ outra:

☐ Outro/s ☐ diariamente ☐ semanalmente ☐ mensalmente ☐ outra:

Qual/is? _____

17) Quantas horas de TV assiste por semana?

☐ menos de 5 horas ☐ mais de 5 horas ☐ mais de 10 horas

☐ Outras. Quantas? _____

Quais seus programas favoritos? _____

18) Com que frequência você usa a internet?

☐ diariamente ☐ semanalmente ☐ quinzenalmente ☐ Outra. Qual? _____

O que costuma acessar quando faz uso da internet? (se for o caso pode marcar mais de uma)

☐ e-mail ☐ redes sociais ☐ sites de pesquisa ☐ Outro/s.

Quais? _____

19) Atividades nos finais de semana: (Se for o caso pode marcar mais de uma)

☐ cinema ☐ teatro ☐ ficar em casa ☐ viajar ☐ praticar esporte ou atividade física ☐ passear com a família ☐ Outras. Qual/is? _____

DADOS PROFISSIONAIS

20) Tempo de trabalho como professor/a:

21) Tempo de trabalho na Rede Municipal de Ensino de SP:

22) Tempo de trabalho na escola que está atualmente:

22) Desenvolve ou já desenvolveu experiência/ atividade/ ações na sala de aula ou na escola sobre a temática de Gênero, Sexualidade e/ou Homofobia?

☐ SIM ☐ NÃO

Porque e quando?

23) Qual a frequência de leitura em sala de aula?

24) O que costuma ler em sala de aula e qual o critério de seleção?

INFORMAÇÕES QUE JULGAR IMPORTANTES: