

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Joyce Loraine Lopes Cunha

**O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL PARA A  
PERCEPÇÃO DE GÊNERO**

Mariana  
Novembro de 2018

Joyce Loraine Lopes Cunha

**O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL PARA A  
PERCEPÇÃO DE GÊNERO**

Monografia apresentada à Disciplina EDU 381 sob responsabilidade do Prof. Dr. Rosa Maria da Exaltação Coutrim, como exigência parcial para a obtenção do Título de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP.

Orientação: Ivanete Bernardino Soares  
Co-Orientação: Karina Klinke (UFU)

Mariana  
Novembro de 2018



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Universidade Federal de Ouro Preto  
Instituto de Ciências Humanas e Sociais  
Departamento de Educação

## O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL PARA A PERCEPÇÃO DE GÊNERO

Autora: Joyce Loraine Lopes Cunha

Monografia aprovada em 6/12/22, pela banca examinadora constituída pelos professores:

Profª. Dra. Ivanete Bernardino Soares – Orientadora  
Universidade Federal de Ouro Preto

Profª. Dra. Karina Klinke – Co-orientadora  
Universidade Federal de Uberlândia

Profª. Dra. Rosa Maria da E. Coutrim  
Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. Marco Antônio Torres  
Universidade Federal de Ouro Preto

## **DEDICATÓRIA**

*Dedico esse trabalho a todos da família que sempre me ajudaram e apoiaram na vida e na graduação, aos meus amigos João, Luana, Michelle e Tamiris por serem meu porto seguro e minha companhia, Cibele, Hélen, Isa, Karol e Maicon pela amizade e apoio incondicionais, assim como as meninas com quem morei todo esse tempo, por me acompanharem e acalentarem no cotidiano.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço às minhas professoras e orientadoras Ivanete, Karina e Rosa pela dedicação e paciência. À *Casa da Criança Jesus, Maria e José*, pela recepção, e aos membros do projeto *Quem quiser que conte outra*, que me acolheram com entusiasmo. Agradeço também a todos os professores da UFOP, por me disponibilizarem o conhecimento e a experiência que hoje tenho.

## RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa é saber se e como a literatura infantil contribui para a percepção de gênero entre crianças do Ensino Fundamental I, acompanhadas de um adulto mediador de leitura. Para isso, nos valem do modelo de pesquisa participativa a ser desenvolvida em uma instituição educacional que oferece oficinas de leitura literária. A base teórica desta pesquisa articula conceitos do campo de estudos em ensino de literatura e, ainda, na área de gênero e sexualidade, buscando relacioná-los. Com este trabalho, pretendemos estabelecer uma reflexão sobre as percepções da mediadora a respeito dos temas tratados, as interações das crianças diante do assunto, contribuindo para a compreensão das possibilidades de percepção de gênero em livros literários.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura Infantil; Gênero e Sexualidade; Mediação de Leitura.

## RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación es saber si y cómo la Literatura Infantil contribuye para la percepción de género entre niños de la Enseñanza Fundamental I, acompañadas de un adulto mediador de lectura. Para ello, nos valemos de la metodología de investigación participativa en una institución educativa que posee talleres de mediación de lectura. Para el desarrollo de la investigación, buscaremos articular los fundamentos teóricos de las áreas de la literatura, género y sexualidad traza una relación entre las áreas reflejando sobre las percepciones de la mediadora, las interacciones de los niños y aprehendiendo las posibilidades de percepción de género en libros literarios.

**PALABRAS – CLAVE:** Literatura Infantil; Género y Sexualidad; Mediación lectora.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>AS CONTRIBUIÇÕES GERAIS DA LITERATURA PARA A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO .....</b>	<b>3</b>
1.1 A influência da literatura nas relações humanas e na concepção de mundo .....	3
1.2 As afinidades eletivas entre literatura e estágios psicológicos da criança .....	7
1.3 A literatura infantil em espaços educativos.....	8
1.4 Literatura para promoção da reflexão sobre gênero.....	11
1.5 O impacto da leitura orientada nas concepções a respeito do gênero .....	12
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>Gênero e sexualidade.....</b>	<b>13</b>
2.1 As construções sociais da noção de gênero e sexualidade .....	13
2.2 Como as concepções sociais da noção de gênero e sexualidade se manifestam nos ambientes educativos .....	16
2.3 Metodologia .....	19
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>A vivência de uma prática: análise de uma mediação de leitura .....</b>	<b>22</b>
3.1 O projeto “Quem quiser que conte outra”: estudo de reconhecimento .....	22
3.1.1 Alguns apontamentos sobre as observações realizadas.....	26
3.2 Na trilha da mediação: uma experiência prática .....	27
3.2.1 Seleção da obra e planejamento da prática.....	27
3.2.2 Após a prática, a autoavaliação .....	29
3.3 Com a palavra, a mediadora.....	30
3.3.1 Especulações sobre um ponto de vista.....	32
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>33</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>33</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>37-66</b>

## INTRODUÇÃO

Segundo Bruno Bethelheim (2014), ao terem contato com uma obra literária, muitas crianças buscam nos personagens reflexos do que elas são e sentem, de modo a tomar o que ali está posto, principalmente na conduta dos protagonistas, como um padrão de comportamento ao qual se identificam. Tudo isso pode ser muito positivo, mas se torna problemático quando reforça padrões sociais que são excludentes e misóginos, fazendo com que aquelas crianças que não se sentem representadas sintam que o problema está na maneira como são.

As descrições e atitudes de personagens femininos e masculinos existentes nas obras de literatura apresentam, em sua maioria, uma forte dualidade entre os gêneros, que se perpetua e representa majoritariamente os homens como fortes, aventureiros, protetores e trabalhadores, caracterizados por capacidades excepcionais e pela virilidade. Em contraposição, as personagens femininas são descritas como exemplos de doçura, leveza, romantismo e um aguçado instinto maternal, mesmo quando se trata de personagens infantis (SCOTT, 1990).

Além disso, nas observações que tenho feito em meu processo de formação, percebo que as/os professoras/es geralmente não percebem ou evitam as questões de gênero e sexualidade que estão presentes nas histórias dos livros que trabalham nas escolas. Pensando nisso, esta proposta de pesquisa, embasada nos estudos sobre ensino de literatura e na área de gênero e sexualidade, traça uma relação entre os dois campos com intuito de desenvolver reflexões a respeito da influência e da responsabilidade da mediação de leitura literária com crianças. O trabalho também busca colaborar para aguçar o olhar dos/as mediadores/as diante das possibilidades de entendimento humano que a obra literária oferece.

Partindo dessa premissa, o trabalho aqui proposto estabelece diálogo com autores como Michel Foucault (1999) – filósofo e historiador que elabora um pensamento sobre as relações de poder e controle dos sexos do século XVI ao século XX –, como a historiadora Joan Scott (in LEMOS, 2013), que conceitua gênero enquanto categoria e reflete sobre as relações patriarcais de poder, vinculando-os à educadora e historiadora Guacira Lopes Louro (1997) – que volta suas análises para a temática das concepções de gênero e sexualidade dentro das escolas. Além disso, considerará os estudos de Marisa Lajolo (2000) – que historiciza a relação da escola com a literatura de forma introdutória –, Magda Soares (2011) – que reflete sobre os prós e os contras do processo de escolarização da literatura, juntamente com Vera Aguiar (1999) – que traz outros olhares acerca deste fenômeno, ao explicar mais diretamente

sobre a relação do livro com a criança, assim como Antônio Candido (1989), inserindo a literatura no âmbito dos direitos humanos; somando-se também as considerações de Rildo Cosson (2006), que contribui com o caráter metodológico do ensino da leitura literária.

A partir dessas perspectivas, este estudo reflete sobre quais são as possibilidades de a literatura infantil contribuir para a percepção de gênero em leitores adultos (mediadora) e crianças (alunos/as). Para isso, além do suporte teórico já mencionado, objetivou-se investigar como a literatura infantil corrobora para a discussão de gênero com crianças do Ensino Fundamental I, acompanhadas de um adulto mediador de leitura. Para tanto, observou-se a atuação de uma bolsista do Projeto *Quem quiser que conte outra*, que atua na *Casa da Criança Jesus, Maria e José*, localizada no município de Mariana/MG, a fim de conhecer sua percepção sobre gênero na interação da leitura literária com as crianças, e ampliar as possibilidades de percepção de gênero em livros literários infantis.

Desse modo, a pesquisa aqui desenvolvida, embasada nos estudos sobre ensino de literatura e nas pesquisas sobre gênero e sexualidade, traça uma relação entre as duas áreas e possibilita uma discussão da influência e responsabilidade que esses campos possuem entre si de forma a contribuir para ampliar a discussão da temática no ambiente acadêmico.

Com isso, os resultados obtidos permitem perceber a coerência das teorias que tratam do ensino de literatura, gênero e sexualidade com as práticas realizadas na instituição educativa pesquisada. Notamos que o entrelace dos temas acontece de forma natural e cotidiana, todavia a reflexão contundente sobre essas relações e como afetam a vida da criança, são facilitadas a partir de um trabalho direcionado e propositivo.

## CAPÍTULO I

### AS CONTRIBUIÇÕES GERAIS DA LITERATURA PARA A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

#### *1.1 A influência da literatura nas relações humanas e na concepção de mundo*

A querela sobre as funções ou responsabilidades da literatura é antiga e até hoje não se chegou a consensos sobre o assunto. Há quem afirme que literatura não serve para nada, do outro lado, outros afirmam que se trata de um direito humano inalienável, um bem incompressível (CANDIDO, 1989). Em uma sociedade pouco letrada literariamente como a nossa (FAILLA, 2016), é compreensível os questionamentos e a cobrança por pragmaticidade diante do texto literário. No entanto, a experiência pode comprovar que, se o acesso à arte literária é feito com qualidade, o sujeito leitor é beneficiado de inúmeras maneiras. Esse é, por exemplo, o ponto de vista de Michèle Petit (2009), antropóloga interessada nas práticas sociais de leitura, a partir de estudos do comportamento leitor de grupos de diferentes perfis sociais. Ao observar crianças e adolescentes que se abriram para uma intervenção literária inclusiva – sendo-lhes apresentados os livros de maneira espontânea e lhes dando voz e representatividade diante do ato de interpretar –, notou que esses sujeitos se desenvolveram em diversos aspectos, tais como a expressão oral e escrita, por meio de uma maior participação em movimentos sociais e escolares e até mesmo se tornando novos mediadores de leituras.

Para Michèle Petit (2009), é possível ajudar a formar o gosto pela leitura mesmo daqueles que tiveram um primeiro contato traumático com ela, desde que se faça uma intervenção prazerosa, que não cobre a interpretação do que foi lido apenas em caráter avaliativo. Para que isso seja possível, a autora ressalta a importância de dar protagonismo aos leitores que se quer formar, voz para lerem sem pudor, para expressarem seus entendimentos e dúvidas sobre o que leram e liberdade para exporem suas próprias produções. Neste ponto, destaca-se o papel do bibliotecário e do mediador de leitura, principalmente ao lidar com pessoas com histórico de exclusão social e cultural, pois ele será a pessoa responsável por dissolver os nós e desfazer as crenças do sujeito relacionadas ao seu distanciamento da literatura, abrindo conseqüentemente uma porta para a fruição literária. Sobre isso, a estudiosa destaca também

que há um “... papel decisivo dos ‘encontros significativos’, dos ‘adultos referentes’ ou dos ‘tutores de desenvolvimento’ ou de ‘resiliência’, nos quais a qualidade da presença e da escuta é um ponto fundamental” (PETIT, 2009, p. 50). Tal afirmação reforça a necessidade de uma atuação instruída e, principalmente, sensível do agente de leitura, em especial, para os fins dessa pesquisa, destacaremos a atuação do mediador/a entre o sujeito e o universo literário.

Ao voltar-se para a infância, Michèle Petit (2009) ressalta, se embasando na psicanálise, que assim como as expressões e estímulos dados pelos pais, a leitura também contribui para a formação da criança. A partir do conteúdo simbólico do livro, das suas ilustrações e enquadramentos da percepção do mundo – se bem mediados pelo agente de leitura – desenvolve-se uma percepção mais consciente do espaço em que se vive, lida melhor com conflitos íntimos, encoraja-se a manifestar seus sentimentos e posicionamentos e ainda enriquece sua criatividade.

Considerando o leitor infantil, além disso, a dimensão oral presentes nos textos convencionalmente dirigidos a esse público e manifesta na leitura dos pais e/ou demais adultos de sua convivência contribui tanto para a relação afetiva da criança com o livro, como para o desenvolvimento de suas habilidades orais, e também de leitura e escrita, já que a põe em contato com gêneros que não pertencem ao cotidiano imediato de modo sensível e significativo para seu quadro de referência.

Diante disso, insistimos na necessidade de se resgatar essa relação de afeto com a literatura em sujeitos que não tiveram contato adequado com narrativas literárias na “idade certa”. Para Petit, por meio da narrativa e do ritmo da história, o leitor se conecta com o autor e com a obra, despertando emoções e sentidos que não são causados somente pelas palavras, mas sim pela maneira como elas são ditas.

Também visando problematizar a importância social da literatura, e a partir de uma abordagem psicanalítica, Bruno Bettelheim (2014) compara os contos de fadas – gênero literário que, segundo ele, teria excelência nas funções terapêuticas da literatura – com os mitos, à medida que ambos remetem a questões existenciais, retratando, no âmbito da alegoria, as tensões subjetivas e o funcionamento da sociedade. Todavia, para ele, os contos de fadas tratam essas perspectivas de maneira implícita, enquanto os mitos são mais explícitos. Voltando-se para as crianças, diz que os personagens de contos de fadas são facilmente aceitos e compreendidos por elas, pois sua construção narrativa atende aos estímulos cognitivos próprios da fase de desenvolvimento, caracterizado pelo pensamento

animista utilizado para interpretar o mundo: por isso, lhes parece tão convincente a imagem de um animal ou objeto falantes. O autor destaca que junto à visão animista, a criança possui também uma série de questionamentos existenciais, e encontram respostas nos contos de fadas, mais facilmente do que nas explicações racionais, pautadas pela lógica científica, pois os contos possuem uma linguagem e ludicidade mais compatíveis com suas capacidades cognitivas. Por esse motivo, é necessário respeitar as fases de desenvolvimento da criança para que ela consiga interpretar o mundo e a si mesma de forma gradativa e autônoma. “Por conseguinte, é importante lembrar que apenas as afirmações que são inteligíveis em termos do conhecimento efetivo da criança e de suas preocupações emocionais têm poder de convicção para ela” (BETTELHEIM, 2014, p.70).

Bettelheim (2014) afirma, ainda, que as crianças ao buscarem explicações da vida real no mundo imaginário dos contos de fadas, criam mecanismos para se sentirem seguros no mundo que desconhecem, sedimentando as bases para a constituição de adultos melhor equipados emocionalmente para lidar com as adversidades da vida. Além disso, os contos de fadas possibilitam, com seus personagens maniqueístas, que a criança se sinta representada em seus mutáveis sentimentos, legitimando-os e compreendendo-os como naturais à humanidade.

Em uma conferência sobre direitos humanos, também o sociólogo e crítico literário Antonio Candido (1989) defende a necessidade humana de ficção. Ao discorrer sobre o direito à literatura, ressalta haver um progresso social, embasado na mudança de olhar para as desigualdades e crueldades sociais, já que mesmo existindo, não são vistas como naturais. Seguindo a linha de pensamento de Louis Joseph Lebret, Candido (1989) reflete sobre os bens compreensíveis e incompreensíveis, sendo o segundo aqueles indispensáveis para a vida de qualquer ser humano. A principal contribuição do autor acerca desses termos é defender que o lazer, a arte e a literatura são bens incompreensíveis, ou seja, essenciais para a vida de qualquer pessoa, independente da sua classe social. Para discursar melhor sobre esse papel social da literatura a conceitua como:

... todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 1989, p. 242).

A partir disso, considera que a ficção, em sentido *lato*, está presente na vida cotidiana de todos os indivíduos, de forma intrínseca, influenciando e refletindo nas formas de sociedade e comportamentos culturais, individuais e/ou coletivos, por isso, se consolida como um direito universal.

Para Antônio Candido (1989), a literatura é vista, muitas vezes, apenas no seu aspecto formador e educativo, mas, segundo ele, ela possui outros dois fatores que são essenciais na sua caracterização, sendo: i) a literatura como construção de objetos organizados que são, basicamente, a forma como os autores organizam e escolhem as palavras para darem a conotação poética que desejam que o leitor compreenda; e ii) a literatura como forma de expressão que pode ou não ter uma intencionalidade política, religiosa, dentre outras, sendo necessário compreender que as produções desprovidas dessas intenções não se descaracterizam enquanto obra literária.

Candido (1989) destaca, ainda, que no século XIX houve, por meio do Romantismo, um forte movimento literário em que as classes populares eram descritas nas obras, descrevendo de forma mais representativa as desigualdades sociais vivenciadas pelos pobres, já demonstrando haver desde aquela época uma preocupação literária do que hoje é chamado de direitos humanos, agora também como tema e conteúdo. O estudioso defende que literatura, como uma necessidade humana portanto, deve ser ofertada de forma igualitária. Para que isso seja possível, as classes marginais precisam ser alfabetizadas, letradas e ter acesso a obras de qualidades e complexidades diversas, pois para ele, pessoas de diferentes classes sociais e etnográficas possuem capacidades equânimes de desenvolvimento, o que lhes falta é a oportunidade e o acesso.

Conversando com tais ideias, Brito (2015) faz um contraponto ao senso comum que coloca o Brasil como um país de não leitores, pois considera que a maioria da população, mesmo que não seja dentro de um ideário escolarizado utiliza da leitura em inúmeros setores de sua vida, com isso, pontua haver diferentes formas de se ler em diferentes contextos e gêneros textuais. Todavia, a leitura é algo que deve promover fruição, compreensão crítica do que é lido e assimilação com o mundo e a posição que o leitor ocupa nele, e muitas vezes essa leitura não ocorre de forma efetiva. Mas Brito (2015) atribui essa falta a um problema sócio histórico e educacional, pois o ensino pode promover essa emancipação por meio da leitura, desde que não perpetue um eruditismo maçante, devendo ser esse o real papel e objetivo do mediador/a de leitura.

## *1.2 As afinidades eletivas entre literatura e estágios psicológicos da criança*

Como dito anteriormente, para as crianças, a visão animista atua ao mesmo tempo em que se desenrolam uma série de conflitos íntimos próprios do crescimento e da ocupação de seu espaço no mundo social – ainda que no nível inconsciente –, encontrando nas narrativas fantásticas, como os contos de fadas, soluções para seus dilemas existenciais (BETTELHEIM, 2014). Por isso, é fundamental que o/a mediador/a de leitura tenha conhecimento a respeito das fases do desenvolvimento cognitivo infantil, instruindo-se em pesquisas realizadas em psicopedagogia, psicanálise e teorias da aprendizagem a fim de guiar com qualidade os estímulos naturais das crianças rumo a um acesso produtivo à ficção literária, interpretando o mundo e a si mesmas de forma gradativa e autônoma.

Assim como Bettelheim, Corso e Corso (2011) vão defender a importância dos contos de fada, e não só, na formação do sujeito. Os autores apresentam algumas características sistemáticas dos contos de fadas clássicos, demonstrando que, em sua maioria, possuem personagens que vivem em terras genéricas; donos de personalidades unívocas, os protagonistas têm quase sempre uma trajetória de superação, sendo auxiliados por seres mágicos e conseguindo um final feliz pautados pela construção familiar. A partir dessas características, os autores consideram que a criança cria uma identificação com a história, reconhecendo-se nos personagens, que tem como princípio moral, a família e o lar.

Corso e Corso (2011), após apresentarem esse panorama geral dos contos de fadas clássicos, discutem sobre os novos modelos de literatura que se tem produzido para as crianças na atualidade. Esses novos modelos trazem aspectos menos rígidos, colocando a criança em papéis protagonizados e descrevem outros padrões para os adultos, por meio do humor que desestrutura principalmente a visão paternal autoritária. Tais mudanças formais, para os autores, são positivas ao se levar em consideração os novos modelos de família e de infância existentes na contemporaneidade. Os autores ainda demonstram que os contos de fadas não mudaram apenas agora, mas desde sua origem, ao passar da oralidade para a escrita, por exemplo, e que “mudaram porque nós mudamos, eles nos acompanham há séculos, trocam de roupa a cada nova geração, e não parecem dar sinais de cansaço” (CORSO; CORSO, 2011, p. 210). A consideração pela historicidade dos contos de fada vale, em última instância, para toda a produção literária, em especial para a literatura infantil, visto que lida com valores mutáveis e determinados pela conjuntura sociohistórica.

### *1.3 A literatura infantil em espaços educativos*

Muito se tem discutido acerca do surgimento de uma literatura voltada diretamente para as crianças, e, numa perspectiva histórica, nos efeitos que o entendimento da infância produziu para que houvesse uma consequente produção de obras literárias voltadas para essa fase de desenvolvimento. Em relação a esses aspectos, Marisa Lajolo (2000) ressalta que a literatura infantil surge a partir dos séculos XVII e XVIII e se consolida principalmente na Idade Moderna, com o surgimento do conceito de infância em oposição ao conceito de adulto. Também considera que ocorreram mudanças nos moldes familiares, que eram burgueses e pautados na vida doméstica, na educação e no vínculo maternal com os filhos. Nesse período, a criança era vista como um ser que necessitava de cuidados, para que se alcançasse uma longevidade e um desenvolvimento intelectual, preservando sua integridade física à medida que não participaria mais dos meios de produção, por ser considerada frágil biológica, afetiva e intelectualmente; logo, o adulto é visto como seu tutor. Isso explica a razão de as primeiras obras para crianças terem sido escritas principalmente por pedagogos, que atribuíam a elas uma dimensão educativa, em termos morais e éticos (LAJOLO, 2000). Esta percepção apresenta uma dualidade: um aspecto positivo, tendo em vista que se materializava em ambiente educacional, sendo a escola um espaço rico para promover nas crianças gosto pela leitura; mas também negativo, porque descaracteriza a literatura como artefato artístico.

Como já mencionado, os moldes familiares eram burgueses e a burguesia era uma grande financiadora da escola, controlando a maneira como o ensino era dado, o que não é diferente quando se trata da literatura, que era produzida de forma desinteressante para as crianças, desconsiderando suas especificidades cognitivas e interesses psicológicos. Nesse caso, a produção literária para crianças foi estruturada para atender à função formativa de adequação aos parâmetros morais e éticos da sociedade, a partir de personagens e efabulação adaptados de modo a inculcar nas crianças as ideologias classistas. Por isso, Lajolo defende a importância de uma literatura infantil emancipatória, que não seja manuseada, exclusivamente, como instrumento formador, mas que as crianças leitoras possam interagir com a arte, refinando suas emoções e sua percepção de si e do mundo.

Torna-se assim imprescindível que os escritores de literatura infantil considerem o universo e as demandas cognitivas e lúdicas do seu público, só assim a literatura infantil contribuirá de modo significativo na formação e consolidação do gosto leitor também na fase adulta. Além

disso, aos/às mediadores/as de leitura é indispensável o desenvolvimento de uma série de habilidades com o texto literário, incluindo a seleção adequada das obras, pautada pela qualidade estética, porque a classificação de uma boa obra infantil deve seguir os mesmos critérios de qualquer outra, de acordo com as contribuições para a compreensão do mundo em que o leitor está inserido e que se adeque à sua linguagem, sem desqualificá-la. Sendo assim, os/as mediadores/as de leitura devem, para além do ensino da decifração de palavras, permitir uma compreensão global da obra, em seus aspectos ficcionais e sociais. Colaboram, deste modo, para que a literatura seja formadora, mas não necessariamente pedagógica, auxiliando na compreensão e criticidade da situação da criança no mundo, justificando assim seu uso em espaços escolares ou não escolares.

Outra importante pesquisadora que reflete acerca dos usos da leitura infantil é Magda Soares (2011), que pontua de forma bastante contundente sobre o fenômeno de escolarização da literatura infantil e juvenil e suas repercussões. A autora entende como inevitável a escolarização da literatura no trabalho com crianças-alunas, pois tudo o que ocorre dentro do espaço escolar ou espaços que atendem crianças acaba sendo “formativo”. Mesmo porque, os ambientes de leitura para crianças comumente se adaptam aos mecanismos de formação do público por parte das pessoas adultas, participando de um esquema programático e orgânico que caracteriza o funcionamento de todo sistema formativo. Considera, todavia, que esse processo não pode ser visto exclusivamente como algo negativo e pode ser interessante se os adultos ressignificarem as metas para a leitura das crianças. Ao invés de procurar inculcar valores, conceitos e moral, devem ter como prioridade possibilitar a fruição literária e, conseqüentemente, a identificação dos leitores com a obra e seus personagens, auxiliando-os na busca pela autonomia leitora. Nesse processo, as crianças também ressignificam seus papéis sociais e seu modo de atuar no mundo.

Pensando assim, Soares (2011) defende a prática da leitura literária de uma maneira que aproxime as crianças da leitura, contribuindo para um letramento literário que seja prazeroso e que se adapte às suas vivências e demandas sociais, possibilitando uma ampliação da compreensão local e global das culturas e a forma como se inserem nelas. Assim, é desejável que os/as mediadores/as possam ponderar sobre o perfil de leitor que pretendem formar e as finalidades desta formação.

Conversando com as ideias de Magda Soares, Vera Aguiar (1999) também foca majoritariamente na relação da criança com o livro. A pesquisadora considera que o livro é um produto cultural ativo, que está vinculado diretamente à realidade de escritores e leitores,

além disso, ao contrário do que muitos dizem, ele não está em um pedestal e por isso é passível de críticas. Ela também traz algumas desmistificações em relação à visão social que se tem da escrita, uma vez que essa é colocada como superior e promotora de desenvolvimento. Explica que, em contrapartida a essa concepção, existiram e existem comunidades ágrafas que utilizam de outras formas de expressão e registro que se desenvolveram de forma considerável e essa é uma realidade de muitas pessoas, principalmente das crianças não alfabetizadas. Por esses motivos, os ambientes de leitura, sejam escolares ou não, devem valorizar a importância social da escrita sem que com isso desvalorizem outras manifestações culturais. Aguiar (1999) considera, portanto, que o livro infantil deve dialogar com a criança, respeitando suas peculiaridades em relação à linguagem, contexto e desenvolvimento, tal como às suas condições sociais e culturais, por isso deve ser escrito e acessado de forma lúdica, gerando, assim, possibilidades para que a criança desenvolva seu pensamento sobre si mesma e sobre como se relaciona com os outros.

Aguiar afirma também que a criança aprende por imitação, por isso, é bom que os textos voltados para elas valham-se de artifícios narrativos de repetição dos fatos, para que assim elas compreendam mais facilmente, à medida que o texto se aproxima da forma oral com a qual estão acostumadas e ao mesmo tempo lhes introduzem no universo literário. Nesse sentido, volta sua perspectiva de pesquisa para a interação texto e leitor, pois é a partir dos leitores que os textos criam sentido e com o texto o leitor modifica sua forma de compreender o mundo e a si, reforçando o papel humanizador da arte.

Rildo Cosson (2004), por sua vez, com um viés mais metodológico, em seu livro *Letramento Literário: teoria e prática*, reflete de maneira bastante detalhada sobre os usos da literatura, trazendo à tona discussões muito relevantes para se pensar as práticas de mediação da leitura por parte dos adultos. Ele critica a preocupação exclusiva de alguns/mas mediadores/as ao ensinarem a decodificação das palavras, considerando que, ao alcançarem esse objetivo, concluíram o processo de formação de leitores. Além disso, evidencia outro estigma, que é a ideia de ler como um ato solitário e, conseqüentemente, considera não ser necessário que a leitura seja feita dentro da escola.

Ao evidenciar esses aspectos, que são cotidianos nos ambientes de leitura para crianças, Cosson (2014) se posiciona defendendo um tratamento direcionado, sistemático e planejado com as obras literárias, que deve levar em consideração a escolha das obras, um acompanhamento da leitura, determinação de prazos e discussões processuais de aspectos diversos da obra selecionada, por considerar que

... a leitura é o resultado de uma série de convenções que uma comunidade estabelece para comunicação entre seus membros e fora dela. Aprender a ler é mais do que regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas (COSSON, 2006, p. 40).

Com isso, percebe-se que o letramento literário vai além de saber ler as palavras, mas a partir delas, compreender o texto lido considerando a fruição que possibilita ao leitor alcançar seu valor simbólico, histórico e humano, e demais contribuições para a formação de leitores que uma boa obra literária é capaz de gerar. Por tudo isso, considera-se de extrema importância que os/as mediadores/as de leitura planejem suas práticas de modo a se atentarem para as inúmeras formas de se explorar a leitura, a fim de se formar leitores/as apaixonados/as e reflexivos/as, objetivo último e nossa pesquisa monográfica.

#### *1.4 Literatura para promoção da reflexão sobre gênero*

Observando todas as contribuições que os diversos autores aqui contemplados disponibilizam acerca do papel da literatura na vida das crianças, assim como o papel do mediador de leitura, percebe-se que ela (literatura) permite discussões e reflexões diversas. Dentro do extenso leque de assuntos que podem e precisam ser tratados encontra-se a discussão de gênero. Para que isso seja possível, é necessário que os mediadores de leitura compreendam a necessidade de abordar tal assunto, assim como conhecerem a turma e as obras que lhes darão auxílio.

Para se pensar acerca das possibilidades do uso da literatura para a discussão de gênero, pode-se considerar as contribuições da historiadora Joan Scott (apud LEMOS, 2013), personagem crucial na discussão por desmistificar gênero como sinônimo de mulher. A autora argumenta que gênero é uma categoria útil para análise nos dias atuais, presumindo ainda ser um mecanismo de controle dos corpos e, partindo disso, pensar como se dá a relação entre homens e mulheres torna-se um fator importante a ser analisado.

Para Scott (apud LEMOS, 2013), utilizar a categoria gênero para discutir o *locus* sócio histórico da mulher e pensar como homens e mulheres são definidos faz com que se utilize da discussão de gênero para promover uma emancipação feminina. Além disso, ela considera que ao discutir qualquer assunto atrelado às questões de gênero deve-se atentar não em como

tal categoria social oprime as mulheres e sim em como elas estão sendo colocadas em relação aos homens. Incidindo sobre a pesquisa aqui proposta, deve-se ponderar em como a literatura trabalhada nas escolas tem colocado as meninas em relação aos meninos, a partir da construção dos personagens, e de que forma os/as mediadores/as de leitura intervém na compreensão das crianças.

### *1.5 O impacto da leitura orientada nas concepções a respeito do gênero*

Cintia de Souza Batista Tortato reconhece em seu artigo *Profissionais da educação infantil e ensino fundamental diante das questões de gênero e diversidade sexual* (2008), as possibilidades da literatura infantil e a importância de uma formação continuada dos professores sobre a temática de gênero e sexualidade nas escolas, à medida que são questões que estão em constante transformação. Em função disso, é necessário que haja um reconhecimento da construção histórica e social de gênero, assim como a forma como enxergam e se reconhecem no mundo (os/as mediadores/as) para trabalharem respeitando diversidade com e de seus alunos.

Tortato (2008) reconhece a função pedagógica que a literatura infantil possui por permitir que a criança tenha acesso a diferentes saberes e conceitos que lhes ajudam a compreender o mundo por meio de uma linguagem legível, todavia deixa clara a necessidade de manter o caráter lúdico e artístico das obras literárias, tomando cuidado para não mecanizá-las. Sobre o uso de livros direcionados à temática, Batista destaca que

... as atividades com livros de literatura infantil revelaram-se importantes para provocar a discussão sobre as temáticas de gênero e diversidade sexual. Os participantes puderam relacionar a teoria que tiveram acesso durante o curso a algumas formas de abordagem prática em suas salas de aula ou em seus locais de trabalho (BATISTA, 2008, p. 11).

Com essa colocação, pode-se perceber a relevância do uso de uma literatura pautada nas discussões de gênero, além da necessidade dos/as mediadores/as estarem bem preparados/as para realizar tal mediação de forma efetiva e condizente com os limites da turma.

## CAPÍTULO II

### GÊNERO E SEXUALIDADE

#### *2.1 As construções sociais da noção de gênero e sexualidade*

As formas como gênero e sexualidade são hoje reconhecidas resultam de um longo processo histórico incidente de reflexões e lutas. Com isso, torna-se importante pensar em como se deu esse processo e como a concepção que se tem hoje influencia nas relações e nas constantes e diversas construções identitárias.

Em seus três livros que compõem a *História da Sexualidade*, Michel Foucault contribui para o trabalho aqui desenvolvido e para se pensar as questões acima pontuadas, à medida que traz à tona as relações de poder e o controle a partir das percepções sobre as funções sociais dos sexos, desde o século XVII até meados do século XX, com reflexões que reverberam nos tempos atuais.

O filósofo ressalta que houve uma preocupação geral da burguesia em dominar o sexo, partindo da linguagem para fazer tal manipulação e, dessa forma, criaram-se uma série de proibições e adequações para se tratar do sexo e da sexualidade. Com isso, restringiu-se cada vez mais quem e onde poderia tocar no assunto e sempre de forma controlada e moralista, principalmente ao determinar que todos deveriam confessar para a Igreja seus pensamentos e atitudes sexuais.

Ao longo dos três livros o autor atenua uma manipulação ainda mais forte quando se trata dos corpos femininos, de forma que a sociedade dominante (masculina e burguesa) pensou uma série de mecanismos de controle para delimitar as ações e direitos das mulheres, tais como a esterilização do corpo da mulher e a psiquiatrização do prazer, de forma tal que sexualidade da mulher atribui um caráter patológico às manifestações sexuais que saem dos padrões estabelecidos. Foucault também discorre sobre o pensamento voltado para a criança, no qual instâncias sociais como a pedagogia, a medicina e a economia tinham o papel fundamental de observação e controle.

Ao mapear esses espaços de controle, ele ressalta que ao se atribuir formas sobre como cada gênero deve pensar e agir, também se controla a forma como as pessoas entendem a si mesmas e seu espaço no mundo. Com isso é possível perceber que imposições, inicialmente, podem ser vistas como explícitas, mas aos poucos vão se tornando intrínsecas aos pensamentos e comportamentos sociais.

Vê-se, a partir de Foucault, que as formas como a sexualidade e os corpos são tratados foram aspectos pensados e construídos ao longo de séculos pela classe dominante e perpetuados até hoje. Nota-se também que se atribuía à pedagogia um papel de vigilância das crianças e que ainda se tem muitos resquícios desses pensamentos e práticas, por isso os educadores da atualidade devem estar atentos às formas como a sociedade escolar se relaciona e em como contribui ou não para um rompimento dos mecanismos excludentes e formativos que a escola carrega.

Conversando com as ideias de Foucault e voltando-se para uma perspectiva cultural das concepções de gênero e sexualidade, Louro (1997) destaca que a construção do gênero e da sexualidade em cada indivíduo não é algo puramente biológico, pois possui como principal fator constitutivo as interações sociais que são geradas pelos diversos espaços que permeiam o cotidiano de uma pessoa, como a família e a religião. A autora também ressalta que na contemporaneidade surgiram novos ambientes e meios que permitem tais construções, como, por exemplo, a mídia. Esses locais não só permitem a interação e expressão do gênero e da sexualidade, como também demarcam as possibilidades e limitações para quem os frequenta, por isso Louro (1997) os denomina como pedagogias culturais.

Como consequência da ampliação da comunicação e dos ambientes formadores, Louro (1997) reconhece haver uma ampliação cultural e conseqüentemente das manifestações corpóreas e afetivas. Tal questão afeta diretamente a vida de todas as pessoas que circulam por esses meios, mesmo para aqueles que mantêm um pensamento e uma construção identitária mais tradicional.

É justamente para fazer um contrapeso do pensamento tradicional, consolidado em uma supremacia masculina, branca e heterossexual que as minorias sociais lutam, criando uma ideia de identidades, o que possibilita o reconhecimento das múltiplas significações do que é ser homem ou ser mulher e em como as pessoas desejam se comportar e relacionar afetivamente. Essa luta tem gerado resultados positivos de forma gradativa, mas há ainda barreiras sociais impedindo seu total avanço. Sobre isso Louro (1997) destaca que:

Continuamente, as marcas da diferença são inscritas e reinscritas pelas políticas e pelos saberes legitimados, reiteradas por variadas práticas sociais e pedagogias culturais. Se, hoje, as classificações binárias dos gêneros e da sexualidade não mais dão conta das possibilidades de práticas e de identidades, isso não significa que os sujeitos transitem livremente entre esses territórios, isso não significa que eles e elas sejam igualmente considerados. (LOURO,1997, p.22)

Assim, pode-se perceber que embora haja um progresso na aceitação das diferentes formas de se expressar corporalmente, ainda se tem uma resistência daqueles que possuem um pensamento tradicional enraizado.

Para que tal pensamento seja deixado para trás e as novas identidades sejam efetivamente respeitadas, Louro (1997) considera ser necessário deixar de lado conceitos binários de classificação de gênero e de sexualidade e que as pessoas passem a vivenciar a contemporaneidade com conceitos atuais e não com idealizações obsoletas.

Pensando nisso, pode-se recorrer a Joan Scott (1989) que percebe a palavra gênero como uma categoria ampla e histórica, que vem sofrendo modificações nas formas como é percebida à medida que a sociedade se transforma. Ao longo da trajetória humana as pessoas do sexo feminino e masculino assumem papéis que lhes são embutidos pelo meio em que vivem, todavia, há aqueles que se desviam dos padrões, resistindo para conseguir expressar a sua identidade, com isso a comunidade vai criando mecanismos de controle desses corpos e mentes.

Refletindo acerca das identidades a historiadora Joan Scott (2015) trata sobre o paradoxo entre as concepções individuais e grupais, pois permitem que haja diferentes interpretações de como cada categoria é vista e defendida socialmente. Todavia, Scott considera que grupo e indivíduo são conceitos interdependentes que estimulam a compreensão do que é a igualdade.

Scott (2015) percebe a partir dos parâmetros históricos de igualdade e desigualdade as formas como homens e mulheres são colocados socialmente em relação aos seus corpos e suas funções, sobre isso a autora destaca que:

A igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou eliminação da diferença, mas sim reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração (SCOTT, 2015, p.15).

Sabendo então que se trata de como se dá ou não visibilidade às diferenças e percebendo que elas estão presentes e são construídas em múltiplos ambientes é que se pode pensar em como isso se dá em instituições educacionais, assim como nas obras literárias.

## *2.2 Como essas concepções sociais se manifestam no ambiente escolar*

Ao longo desse trabalho discute-se acerca das aprendizagens que ocorrem nos ambientes sociais, em relação ao comportamento dos diferentes gêneros e também sobre como a leitura e a literatura possuem ou não uma importância para a vida cotidiana. Com isso o ambiente escolar, assim como outros ambientes que possuem um propósito educacional se tornam espaços que permitem a construção e a identificação desses diferentes aspectos de forma vinculada, tornando-se assim uma importante categoria de análise.

Guacira Lopes Louro, em diálogo com Foucault, traz em seu livro *Gênero, Sexualidade e Educação*, diversas discussões que contribuem significativamente para se pensar as relações de poder na sociedade e conseqüentemente nos espaços que educam as crianças.

Traçando um perfil histórico dos movimentos feministas e de suas lutas, a autora reflete sobre o papel da mulher no mundo e no campo científico, o qual, mesmo com muita luta e evolução, ainda se mantém uma tradição branca, heteronormativa e principalmente masculina. A partir disso, reflete sobre como as relações de poder entre homens e mulheres foram e são manifestadas dentro dos espaços educativos; onde antes havia uma segregação mais explícita como, por exemplo, a separação de grupos de meninas e meninos, permanecem na atualidade de forma mascarada. Sobre isso ela destaca que:

São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como "natural" (LOURO, 1997, p.63).

Guacira ressalta ser exatamente nos pequenos detalhes que se deve atentar, pois os estereótipos discriminatórios são reproduzidos, reforçando “delicadamente” o que é considerado socialmente como adequado na conduta de meninas e meninos; com isso, há uma limitação dos comportamentos e a repressão daquelas/es que não se encaixam nesses padrões.

Em âmbito internacional, ela destaca que houve um processo histórico de feminilização do magistério, mantendo a característica do educador homem como rígido e detentor do saber e da mulher com uma docilidade maternal. Evidencia, assim, como surgiu uma pedagogia feminista que tenta romper com essas imagens.

Essa nova pedagogia reforça também a importância de mudar a forma como se dá a relação de educadoras/es e alunas/os, porque se tinha (e de certa forma ainda se tem) uma relação verticalizada de transmissão de conhecimentos e, por meio disso, calavam-se as diferentes formas de expressão das/os alunas/os, perpetuando diversos preconceitos de gênero. Pois, além da hierarquização já mencionada, se a pedagogia tida como tradicional não reflete sobre as interações de poder entre adultos e crianças, fecha-se ainda mais para pensar os gêneros e em como eles se manifestam dentro dos espaços de educação da criança, contribuindo para o fortalecimento de estereótipos e lócus social.

Refletindo sobre a Pedagogia Feminista, Louro considera que as manifestações de preconceitos e tipificações estão nos pequenos detalhes e, por isso, é por intermédio de mudanças minuciosas que essas questões serão desconstruídas. Com isso ela dialoga diretamente com os objetivos deste trabalho quando propõe uma reflexão acerca das obras literárias trabalhadas pelos professores, tanto na utilização de obras com um discurso mais igualitário, quanto no olhar crítico das obras que apontem, direta ou indiretamente, problemáticas de gênero.

Seguindo a linha de pensamento de Guacira, a mestre Daniela Finco (2016) procura respeitar o papel social da criança como produtora de conhecimento e cultura, visando que essas produções se dão de muitas formas dentro das brincadeiras, por isso volta-se para as relações entre meninos e meninas durante o brincar e em como isso se constitui de forma hierarquizada.

Finco utiliza do livro literário infantil *Faca sem ponta, galinha sem pé* da escritora Ruth Rocha para exemplificar como as concepções de gênero influenciam diretamente nas brincadeiras de meninos e de meninas, mostrando uma das possibilidades que a leitura literária tem dentro da discussão de gênero. A partir dessa narrativa, demonstra que a leitura possibilita ver que as construções de gênero são muito mais sociais do que biológicas. Ao observar crianças brincando em uma escola de educação infantil, com uma estrutura que permita meninos e meninas circularem por todos os espaços e brincadeiras, ela consegue perceber que eles e elas transitam livremente sem que haja uma separação de gênero,

ressaltando que os padrões são criados e esperados pelos adultos e não pelas crianças. Conclui com isso que as/os educadoras/es devem possibilitar que as crianças brinquem livremente, sem criar muros e reforçar estereótipos, principalmente porque a escola é um espaço de construção social e deve permitir que as crianças manifestem suas vontades e jeitos sem que haja uma normatização dos corpos.

Maria Rita de Assis César (2012), em outra perspectiva, utiliza-se das teorias da pedagogia *queer* para pensar de forma ampliada as possibilidades de expressão, desconstruindo os conceitos sociais de verdade. Maria César ressalta, com isso, a importância que a discussão de gênero e sexualidade seja feita com as crianças, porque “em nome da racionalidade e da ciência, se produziu uma história de normalização, exclusão e violência em torno dos saberes, dos corpos e dos sujeitos”. Para que isso ocorra, considera se fazer necessária a inclusão dessa temática nos currículos educacionais, pois, embora não garanta o fim dos preconceitos e da heteronormatividade sistemática, ajuda no processo de desconstrução de ideologias e práticas normativas. A autora ainda destaca que mesmo não havendo uma mudança curricular imediata, essa deve partir das iniciativas de políticas públicas e é importante que as/os educadoras/es procurem meios de lidar com as questões de gênero. Faz-se necessário, portanto, que seja do desejo de educadores e gestores públicos um rompimento com pensamentos limitados e limitantes, buscando assim, uma formação que sensibilize suas práticas.

Voltando-se para a prática escolar, Robson Félix e Gabriel Palafox (2009) explicam que nos espaços escolares o aprendizado não é unilateral, mas ocorre por meio das relações dos sujeitos e, portanto, vão além dos conteúdos disciplinares, abrangendo também questões socioculturais. Em contrapartida, os autores dizem que o sexo na escola é trabalhado na maioria das vezes sob o enfoque biológico, ignorando os fatores sociais. Segundo eles, os livros paradidáticos também são limitantes dessas discussões, que são voltadas para uma biologia normativa. Há também uma forte omissão da discussão de gênero e sexualidade nos documentos oficiais e quando esse tema é mencionado, acontece de forma bastante superficial e restrita. Sobre isso eles também destacam os materiais físicos que as escolas recebem, ressaltando que:

[...] as revistas, obras literárias e periódicos que possuem ampla circulação entre os professores também se inserem neste contexto. Quando analisados sob tais preceitos, verifica-se que diante dos avanços na formulação das

políticas públicas nacionais e na seleção dos materiais didáticos, a defesa dos direitos e necessidades das minorias permanecem permeadas por práticas excludentes que resistem na sociedade, refletindo-se no cotidiano das escolas (FÉLIX e PALAFOX, 2009, p.9).

Com isso, reforçam que embora muitas/os educadoras/es tentem adequar seu discurso e sua prática, possuem limitações em suas formações iniciais e nos materiais didáticos disponibilizados para elas/es.

Por todas as análises abordadas nas obras de referência o desenvolvimento deste projeto analisou se e como a literatura possibilita as percepções de gênero na interação com uma mediadora de leitura, em um ambiente educativo para crianças, porém não propriamente escolar, como passamos a analisar no próximo capítulo.

### 2.3 Metodologia

Propus uma pesquisa de abordagem *qualitativa*, com intuito de aprofundar a compreensão de um grupo social (mediador de leitura e crianças) em relação à leitura literária, na perspectiva de suas possibilidades de percepção de gênero. Não me preocupei, portanto, com representatividade numérica, mas com uma amostragem de sujeitos que interagem em um espaço específico. A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2001), trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

De natureza *aplicada*, a pesquisa objetivou gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de um problema específico, a saber, a mediação da leitura literária com crianças entre seis (06) a 10 anos de idade, frequentadoras da *Casa da Criança*. Envolverá, portanto conhecimentos e interesses locais (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

O campo de pesquisa escolhido, a *Casa da Criança, Jesus, Maria e José* é uma instituição filantrópica que recebe apoio da prefeitura e está localizada na região central da cidade de Mariana/MG, que admite alunos da rede pública de ensino na faixa etária de seis a dez anos, frequentadoras do espaço no contraturno da escola. A instituição existe desde 1999 e é financiada por doações de parceiros e benfeitores, oferecendo oficinas de arte, música, reforço escolar, dentre outras atividades. Neste espaço duas estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) atuam como bolsistas do projeto *Quem quiser*

*que conte outra*, coordenado pela professora Liliane dos Santos Jorge, por meio do qual realizam práticas semanais de leitura, utilizando de obras disponibilizadas pela coordenadora do projeto.

Escolhi a *Casa da Criança, Jesus, Maria e José* como lócus de pesquisa em razão da importância social do trabalho desenvolvido com o público alvo, o qual considero de suma importância por proporcionar contato com a arte literária, lazer e apoio pedagógico para crianças em vulnerabilidade social. Sendo assim, as práticas de leitura não são propriamente escolarizadas, mas desenvolvidas de forma lúdica.

Neste espaço desenvolvi os procedimentos de uma *pesquisa participante*, a qual se caracterizou pelo envolvimento e identificação da pesquisadora com as pessoas investigadas. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009) Conforme Gil (2008), tais procedimentos compreenderam quatro etapas de desenvolvimento, sendo elas: observação, intervenção, coleta e análise de dados.

Na primeira fase da pesquisa me apresentei ao grupo e participei das atividades de mediação de leitura literária a fim de que todos os envolvidos se adaptassem com minha presença. Nesta etapa conheci também o acervo da biblioteca da instituição.

Feitas as primeiras interações, e consultando a opinião da bolsista mediadora de leitura, escolhi um livro literário que atendeu tanto aos interesses das crianças quanto possibilitou contato com representações de gênero. A obra escolhida foi lida por mim de forma a estimular discussões sobre as representações de gênero possibilitadas pelo livro. As discussões travadas e as atividades propostas por minha parte e da mediadora foram registradas (por gravação de áudio e anotações da pesquisadora) e serviram de *corpus* documental para análise posterior. As atividades desenvolvidas com registro em desenho ou escrita, também fazem parte do *corpus* documental.

Para conhecer um pouco mais sobre as concepções da mediadora, realizei duas entrevistas, uma focando nos aspectos da mediação de leitura e realizada antes da minha intervenção com as crianças, e outra voltada para os aspectos da concepção de gênero, realizada após a minha intervenção.

Por último faço uma descrição detalhada das atividades de leitura literária para posterior análise, utilizando-me de imagens, escritas e anotações para desenvolver reflexões, fundamentadas na bibliografia citada na parte introdutória desse trabalho, sobre se houve e

quais foram as contribuições da literatura para as percepções de gênero por parte das crianças em sua interação com a mediadora.

De acordo com o objetivo da pesquisa ela se caracteriza, portanto, como do tipo *explicativa*, posto que sua interpretação se preocupou em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência das percepções de gênero na interação com a leitura literária. (GIL, 2008).

Embasada nas concepções de Gil (2008) sobre os pressupostos deste tipo de pesquisa, esse texto monográfico apresenta reflexões sobre o porquê de as percepções de gênero serem percebidas como o são a partir dos textos lidos em interação com a mediadora de leitura.

**CAPÍTULO III**  
**A VIVÊNCIA DE UMA PRÁTICA:**  
**ANÁLISE DE UMA MEDIAÇÃO DE LEITURA**

*3.1 O projeto “Quem quiser que conte outra”: estudo de reconhecimento*

Como mencionado na metodologia, esta pesquisa foi realizada na instituição *Casa da Criança, Jesus, Maria e José* por meio do projeto de extensão da Universidade Federal de Ouro Preto *Quem quiser que conte outra*, que desenvolve oficinas de leitura, atualmente, por meio da atuação de uma bolsista mediadora, supervisionada por uma professora da Universidade.

Nesse processo, observei a atuação da mediadora de leitura por oito dias – guiada por um roteiro previamente elaborado –; além disso, realizei duas intervenções de leitura, partindo de uma obra que permitisse a discussão de gênero junto às crianças; e também propus uma entrevista à mediadora, a fim de compreender melhor suas concepções a respeito do trabalho de mediação de leitura e da discussão a respeito de gêneros na infância. A descrição e análise das atividades mencionadas serão objeto deste capítulo.

Escolhi a *Casa da Criança* como *locus* de pesquisa por ser uma instituição importante na comunidade que está inserida, recebendo crianças com vulnerabilidade social de forma gratuita e propiciando contato com diferentes expressões culturais, como pintura, artesanato e literatura.

Para que pudesse desenvolver as atividades propostas descritas na metodologia, entrei em contato inicialmente com a coordenadora do Projeto *Quem quiser que conte outra*, Liliane dos Santos Jorge, expondo os objetivos e a proposta da pesquisa. A professora, coordenadora do projeto, foi bastante receptiva e autorizou a minha participação, caso não houvesse discordâncias das demais pessoas envolvidas. Feito isso, procurei a bolsista do projeto que também concordou em me receber de bom grado. Como última etapa para minha aprovação, busquei a autorização da coordenadora da instituição onde ocorreria a pesquisa, explicando mais uma vez meu foco de pesquisa e os processos para realiza-la, alcançando, também por parte dela a anuência para iniciar, desde já as observações.

As oficinas ocorrem duas vezes por semana, sempre às terças-feiras e sextas-feiras, possui uma hora de duração e recebe quatro pequenos grupos de crianças em cada dia, de forma que dentro de duas semanas todos tenham participado.

Observei a dinâmica do espaço e das atividades de leitura por oito dias, nos quais procurei me atentar às práticas pedagógicas da mediadora; se e de quais maneiras a discussão de gênero ocorrem durante as oficinas e como as crianças reagem a tais processos. Para nortear meu olhar, criei, juntamente com minhas orientadoras, um roteiro de observação no qual fui, dia a dia, anotando o que percebia de mais significativo em relação aos meus objetivos de pesquisa (anexo 1).

Como já mencionado anteriormente, a mediadora organiza as crianças em quatro grupos e a cada oficina recebe um deles, por isso repete os livros lidos e as atividades dadas a fim de que todos passem pela mesma experiência. Por esse motivo, acompanhei, no tempo em que lá estive, as atividades feitas a partir de dois livros: *O urso, a gansa e o leão*, de Ana Maria Machado (2011), e *Toda criança do mundo mora no meu coração*, de Ruth Rocha (2007).

Ao iniciar as observações, apresentei-me às crianças antes que as oficinas começassem, explicando o que faria ali e durante quanto tempo, a fim de deixá-las o mais confortável possível com a minha presença, e para que pudessem agir naturalmente, gerando dados consistentes. Fazer isso funcionou bem, pois julgo que, mesmo não permanecendo por um longo período de tempo, acabei me tornando parte do cenário das oficinas. Dito isso, reforço um dos critérios de observação contidos no roteiro no qual me pautei, que é a reação das crianças aos estímulos da mediadora.

Em todas as oficinas que acompanhei, a mediadora não realizou nenhuma intervenção introdutória ao tema da leitura, apenas apresentou os títulos e os nomes das autoras e ilustradores. Após apresentação feita, iniciava a leitura, sempre pausando para chamar atenção de alguma criança desatenta ou para ouvir suas colocações em relação ao desenvolvimento do enredo (consultar baremas de observação). Após cada leitura, propunha atividades embasadas nas histórias. No trabalho com a primeira obra (*O urso, a gansa e o leão*), levou máscaras dos personagens e pediu que as crianças fizessem uma encenação dos acontecimentos de cada enredo, de forma que primeiro alguns interpretavam enquanto os colegas os assistiam e vice-versa. Em um dos dias, uma menina pediu para ser um personagem que, na obra, era masculino, e mesmo que as outras crianças já tivessem modificado o enredo e os personagens em outras situações, a mediadora, nesse caso, encorajou-a a mudar de decisão, dizendo que

um dos meninos deveria assumir o papel, demonstrando naquele momento uma perspectiva conservadora em relação à conduta da garota, além de não explorar a maleabilidade que uma apresentação teatral permitiria ao ligar os personagens aos “atores”. Essa ação nos remete aos mecanismos de controle descritos por Foucault (1999), dentre os quais se regulam principalmente os corpos e as condutas femininas, além de tudo, o mesmo ocorre com as crianças do referido sexo, sendo que as instituições educativas são importantes órgãos reguladores do comportamento feminino.

No trabalho com a segunda obra (*Toda criança do mundo mora no meu coração*), selecionou um dos poemas contidos, chamado *Doze coisinhas atoa que nos fazem felizes*, e a partir dele organizou três atividades de pós-leitura executadas em dias diferentes. Na primeira, lia o poema, fazendo perguntas relacionadas ao tema e ouvindo as expressões de todos e, depois, deixava que os alunos abrissem o livro de forma aleatória e lessem o poema da página que saía. Nessa atividade, todos ficavam entusiasmados para que chegasse sua vez, mas durante as leituras se dispersavam muito, talvez por se aterem em alguns momentos em um poema muito extenso ou que não lhes interessava. Levanto tal hipótese pela observação das falas das crianças nos momentos em que esses poemas estavam sendo lidos, e até mesmo quando abriam a página e viam a extensão dos textos, elas diziam coisas como: “nossa tia, esse é muito grande!” ou “ainda não acabou?” e até “que poema estranho!”. Por esse motivo, considero que a escolha da intervenção não teve o resultado que a mediadora provavelmente esperava, por não atrair a atenção das crianças e porque nem todos os poemas do livro foram adequados para a idade dos pequenos. Dito isso, pode-se considerar que houve um desencontro entre as ideias levantadas por Aguiar (1999) e Bettelheim (2014) – que ressaltam a necessidade de adequação da leitura à linguagem e às peculiaridades da criança – e as atividades de mediação observadas.

Na segunda intervenção, a mediadora pediu para que copiassem o poema selecionado por ela e desenhassem algo que lhes fizessem felizes. Essa atividade ocupou grande parte da oficina: algumas crianças realizaram a cópia de forma mais lenta; outros terminavam rápido e ficavam agitados e entediados. Sem que eu perguntasse, a mediadora justificou a atividade a mim, porque sua coordenadora havia solicitado que trabalhasse com produções textuais das crianças. Esse relato demonstrou uma representação da escolarização negativa apontada por Soares (2011), pois a mediadora considerou que a cópia supriria tal demanda. Soares pontua que não há problema de se escolarizar a literatura, até porque ela faz parte dos processos

educacionais que ocorrem nos ambientes educativos, o real problema para ela consiste na mecanização da leitura, que empobrece o valor estético e as possibilidades de fruição da obra.

Na terceira atividade, pediu para que recitassem o poema *Doze coisinhas atoa que nos fazem felizes*, de forma que cada criança ficasse responsável por uma estrofe. Nesse dia, havia sete crianças, dentre elas apenas dois eram meninos. Um deles não quis participar e o outro ficou variando entre também recitar ou ficar brincando. Todas essas questões são fatores que influenciam e são influenciados pelo comportamento das crianças, que de forma espontânea vão mostrando as concepções que possuem sobre gênero, como meninas e meninos se relacionam e em como os livros que leem conversam ou não com esses aspectos.

O início de todas as oficinas eram os momentos em que as crianças ficavam mais agitadas, mas após a mediadora solicitar que sentassem em roda para explicar as atividades do dia, a maioria se concentrava, respeitando a fala dela. Na sala da oficina, os livros ficavam em uma altura acessível, além de possuir alguns enfeites e fantoches. Muitas vezes, as crianças utilizavam disso para se distraírem nos inícios e finais das oficinas, além dos momentos em que se dispersavam do que estava sendo feito.

Durante as leituras, a maioria das crianças concentrava no que estava sendo dito, interagiam com a história ao apontarem como se identificavam ou não com os personagens, descreviam as imagens e o que achavam delas, respondiam e elaboravam perguntas em relação aos personagens ou a algum aspecto específico do enredo. Nas atividades propostas na pós-leitura é que geralmente dispersavam mais, ou por alguns terminarem o que era pedido primeiro do que outros colegas ou por ser pedido algo que elas não quisessem fazer, o que ocorreu em maior quantidade de vezes nas atividades em que a mediadora pediu para fazerem cópia. Mesmo que o espaço seja lúdico e haja brechas para que os alunos brinquem livremente, considero que os momentos em que a mediadora estava propondo uma atividade deveriam ser estimulantes para que participassem de todo o processo.

Nas situações de pós-leitura, pude observar outro comportamento das crianças que é importante para análise. Sempre que a mediadora pedia para que elas se dividissem em grupos, ou quando estavam fazendo o que era proposto, eles se agrupavam de forma homogênea, separando os meninos das meninas. Principalmente nas oficinas em que estavam as crianças mais velhas (cerca de 9 e 10 anos), pois além da separação era perceptível uma certa rivalidade entre os gêneros, em relação a quem terminaria primeiro, qual letra é mais bonita, etc.

Sobre a divisão “automática” entre meninos e meninas vi que eles eram mais agitados do que elas. Tanto que praticamente todas as oficinas foram realizadas dentro da instituição, mas no único dia em que a mediadora recebeu um grupo só com meninas (19/09/2018) as atividades aconteceram em um parque público que fica no quarteirão da *Casa da Criança, Jesus, Maria e José*. Supus que isso tivesse acontecido porque a mediadora se sentiu mais segura para sair com as meninas, acreditando que elas se comportariam bem no trajeto. Tal conjectura se baseia na fala da mesma em relação à diferença de conduta das crianças de cada gênero, em uma das entrevistas que fiz com ela e que explicarei de forma mais detalhada em um tópico específico.

### *3.1.1 Alguns apontamentos sobre as observações realizadas*

Após todo o processo de observação, pudemos perceber que a mediadora pauta seu trabalho sempre em uma obra base e a partir dela planeja o que será feito, o que indicia planejamento e direcionamento consciente das atividades, mesmo que algumas vezes a escolha fuja desse esquema, percebe-se que há conhecimento prévio do público. Além disso, os livros selecionados contemplaram os interesses de todos os grupos, conversando com o que Aguiar (1999) considera ao tratar da adequação da linguagem e das fases de desenvolvimento psicossociais. Contudo, as escolhas das atividades de pós-leitura demonstraram, como já mencionado, características da escolarização criticada por Soares (2011), pois na maioria das vezes pedia-se algo relacionado com a memorização de acontecimentos ou uma escrita não autoral.

Ademais, não foi possível perceber de forma explícita uma discussão de gênero a partir do que foi proposto. Tais discussões foram levantadas apenas em situações pontuais e rápidas que ocorreram em decorrência da interação das crianças entre si e com a mediadora. Relações essas que são enraizadas em estereótipos de conduta dos gêneros (SCOTT, 2015), vendo-se a todo o momento uma rivalidade entre meninos e meninas, a significativa diferença do comportamento e as escolhas de jogos e brincadeiras representativas de cada grupo.

Pensando em todos os aspectos pontuados, planejamos uma intervenção com uma obra literária que julgamos permitir a discussão de gênero com as crianças, pois consideramos que ela traria de forma mais natural a reflexão sobre o que são “coisas de menina e coisas de

menino”, sem que durante a mediação esses assuntos fossem forçados de forma descontextualizada. Os resultados obtidos são descritos no próximo tópico.

## **3.2 Na trilha da mediação: uma experiência prática**

### *3.2.1 Seleção da obra e planejamento da prática*

Após todas as observações feitas, pedi permissão à mediadora para realizar uma intervenção cujas atividades se estenderiam por dois dias. O planejamento se baseou na observação dos gostos das crianças e da forma como as oficinas funcionavam. Não quisemos planejar algo que saísse muito do que eles estavam acostumados para que não parecesse que estávamos tentando ser melhores do que a mediadora e para que as crianças agissem de forma mais natural possível.

A obra selecionada foi o livro *Por que meninos têm pés grandes e meninas têm pés pequenos*, escrito por Sandra Branco, ilustrado por Elma e publicado pela editora Cortez (ano). Para escolher essa obra selecionei uma série de títulos que abordam a temática de gênero, após isso analisei, juntamente com as orientadoras, qual obra possuía características formais como ilustração, linguagem e abordagem mais adequadas para o público com quem trabalharíamos. Além disso, a obra é citada como prática de sucesso para a discussão do tema por Tortato (2008) em seu artigo *Profissionais da educação infantil e ensino fundamental diante das questões de gênero e diversidade sexual: as possibilidades da literatura infantil*.

Após a escolha feita fizemos o planejamento da minha prática e, com base nas contribuições de Cosson (2006), foram pensados momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na pré-leitura, fiz a apresentação da capa e do título, levantando hipóteses sobre as causas dos diferentes tamanhos de pé fazendo uma lista em cartolina juntamente com as crianças. Em seguida, li a contra capa do livro para levantamento oral de novas hipóteses. Durante a leitura, questionei-os se concordavam, se se identificavam com as categorias dadas nas partes estereotipadas da obra. Na pós-leitura, por sua vez, fizemos uma roda de conversa relacionando a narrativa com as hipóteses levantadas na atividade de pré-leitura; levei pés recortados em folha branca A4 e pedi para que ilustrassem e escrevessem três brincadeiras

que mais gostam, após isso colamos os desenhos em um papel *craft* fazendo um caminho como mencionado na obra.

Ao iniciar a oficina a mediadora avisou que eu iria conduzi-la naquele dia: a partir de então iniciei minha prática. Por todos os dias, a mediadora esteve presente em minhas oficinas e me auxiliou a conduzir a turma nos momentos em que ficavam dispersos. As oficinas ministradas por mim foram gravadas em áudio com permissão da coordenadora da instituição (o termo de consentimento da mesma está disponível no anexo 2). Como em ambos os dias tive respostas parecidas das crianças, procederei a algumas generalizações no momento da descrição da atividade, especificando quando necessário a data em que ocorreu alguma situação.

Nessa etapa, procurei perceber as possibilidades que aquela obra nos dava para que houvesse uma percepção de gênero por parte da mediação e em como as crianças reagiriam e refletiriam sobre isso. Para que isso fosse possível, na atividade de pré-leitura, apresentei o título do livro e a partir dele levantamos hipóteses das causas da diferenciação do tamanho dos pés de cada gênero. Percebemos que as crianças deram respostas embasadas tanto nos estereótipos quanto no raciocínio lógico. Feito isso, li a contra capa do livro, no qual a autora introduz os questionamentos das concepções de comportamentos femininos e masculinos a partir do tamanho dos pés.

Uma das hipóteses apresentadas foi a de que os meninos são maiores do que as meninas, embora, neste dia, houvesse uma menina maior que todos os demais. Percebendo isso perguntei quem era a pessoa mais alta do grupo e automaticamente eles responderam quem era maior entre os meninos e quem era entre as meninas, demonstrando, desse modo, uma percepção extremamente categorizada entre feminino e masculino. Diante disso, reforcei que queria saber no cômputo geral, para que percebessem que a regra colocada por eles inicialmente não era aplicável a todos os casos.

Durante a leitura, muitos foram concordando com o que era dito pelo livro e com minha ajuda se atentaram às representações feitas pelas ilustrações. Em um momento da obra, é dito que os meninos não se preocupam se querem brincar de bonecas, nem as meninas se gostam de futebol; a partir disso perguntei às crianças quem se identificava com esses gostos. Todas as meninas levantaram as mãos por gostarem de futebol, mas nenhum menino afirmou que gostava de boneca. Como percebi que um dos meninos não respondeu à minha pergunta me direcionei a ele questionando se gostava de boneca e ele respondeu com aversão “eu não tia”, como se houvesse o ofendido de alguma forma. Scott (in LEMOS, 2013) se refere a esses

comportamentos ao pensar que socialmente o que é considerado feminino causa sentimento de menosprezo, e por isso é necessário questionar as formas como homens e mulheres são tratados nos ambientes em que convivem.

A atividade de pós-leitura foi o momento de maior descontração, quando as crianças puderam desenhar suas brincadeiras prediletas. Alguns reclamaram no início dizendo que não gostavam ou não sabiam desenhar, portanto, assenti que escrevessem ou pedissem ajuda para os colegas. No fim, todos acabaram fazendo seu próprio desenho, que foram afixados em papel *craft*. Com canetões coloridos, incentivei que escrevessem seus nomes e as brincadeiras que escolheram, além de enfeitarem nossa trilha de pés (imagens 3 e 4).

### *3.2.3 Após a prática, a autoavaliação*

Diante das reações das crianças, consideramos que a escolha da obra foi bem sucedida, pois a partir dela todas interagiram com a história e a ilustração e demonstraram muito do que pensam acerca das relações de gênero. O comportamento das crianças na oficina foi bastante diferenciado: enquanto a maioria das meninas eram mais quietas, os meninos ficavam mais agitados. Essa diferenciação também se repetiu na hora de desenhar, porque, ao perguntar quem havia terminado primeiro, todos os que levantaram a mão eram meninos, e seus desenhos estavam mais simples do que as meninas, que ainda estavam produzindo. Essas questões embora pareçam sutis, demonstram afirmarem as análises de Louro, 1997 de que as crianças já trazem consigo pensamentos enraizados de significados sociais do que se espera das meninas e o que se espera dos meninos, o que se espelha em suas condutas.

As meninas, quase em sua totalidade, foram mais atenciosas e participativas, e se permitiam demonstrar que gostam de brincadeiras que os meninos também gostam. Enquanto isso, os meninos são mais agitados e resistentes ao diferente, considerando ser motivo de chacota gostar de algo diferente do que se espera que gostem, como no momento em que perguntei se algum brincava de boneca e todos repeliram fortemente.

Mesmo sendo uma amostra pequena de crianças e que suas demonstrações sejam sutis, é possível perceber que a maioria dos conceitos e padrões descritos na parte teórica desse trabalho se reproduzem na realidade desse espaço educativo. Com isso, pudemos perceber, minimamente, as concepções das crianças a respeito do assunto. Para conhecer quais são as

percepções da mediadora, além das observações, tive uma conversa que descrevo no próximo item deste capítulo.

### **3.3 Com a palavra, a mediadora**

Durante as observações, consegui perceber alguns aspectos das concepções da mediadora em relação à literatura e à discussão de gênero, todavia ainda não sabíamos quais eram concretamente seus pensamentos em relação ao tema. Por isso, decidimos realizar duas entrevistas semiestruturadas com ela (os roteiros se encontram no anexo 3). A mediadora concordou em ser entrevistada, assinando um termo de consentimento, disponível para consulta no anexo 2.

As entrevistas ocorreram em momentos diferentes: a primeira se concentrava nas contribuições da literatura para a formação do indivíduo – foi realizada antes das minhas oficinas, descritas no tópico anterior – enquanto a segunda se pautava na discussão de gênero e, portanto, teve lugar após minha intervenção com as crianças. Escolhemos fazer dessa forma, pois, como durante as observações nenhum livro desenvolveu o debate sobre o assunto, julgamos que após ter um contato com uma prática que discutisse gênero a mediadora estaria com o olhar mais sensível ao tema.

A mediadora é bolsista da Universidade Federal de Ouro Preto e está no quinto período do curso de Pedagogia, por isso pergunto a ela se recebe alguma formação para trabalhar literatura com crianças e se possui alguma experiência na área. Ela responde que nunca fez isso antes do projeto e que a coordenadora não ministra oficinas preparatórias, apenas realiza reuniões mensais para planejamento, todavia reforça que as disciplinas feitas no curso ajudam muito.

Segundo a mediadora, a escolha dos livros é feita a partir de uma pré-seleção da coordenadora do projeto, que leva alguns livros para as bolsistas analisarem e escolherem qual acreditam que as crianças irão gostar e as possibilidades de atividades para realizarem nos momentos de pós-leitura. Em relação a esses momentos, a mediadora acredita que a forma como têm acontecido as oficinas não é tão proveitosa quanto poderia se fosse mais lúdica. Podemos observar no trecho que se segue de sua fala:

Inicialmente ela falou com a... comigo que o projeto trabalharia a arte de literatura, de literatura pra despertar isso na criança. Como aqui... como o projeto funciona num espaço não-escolar eu não vejo a necessidade, eu não via a necessidade de fazer uma relação com atividades, porque isso também leva a criança pr'um lado mais escolar né, porque tem muitos que não gosta de fazer atividade... quando você lê o livro, só o livro fica mais fácil (Mediadora, 2018).

Diante dessa manifestação, eu a pergunto se possui liberdade de fazer de outra forma, e embora ela responda que sim, não percebi essas mudanças na prática das oficinas no período em que realizei as observações.

Ao questionar também quais eram os objetivos das oficinas, a mediadora respondeu que era saber se as crianças entendiam a mensagem da leitura e se haviam prestado atenção. Em relação a essas mensagens, pergunto se já houve alguma situação que fez com que explorasse o tema da literatura, e a resposta é que apenas uma vez, pois há um aluno cego que a levou a trabalhar a ideia de inclusão com as crianças. Em seguida, questiono se já ocorreu a discussão de gênero a partir de alguma obra levada, e ela relata o caso da *Pequena Sereia* em que meninos e meninas se colocam a partir de opiniões contrárias sobre o final da história. Notei que mais uma vez eles se unem em grupos por gênero para defenderem um pensamento coletivo.

Ao perguntar sobre quem participa mais das atividades, a mediadora afirma sem hesitação que são as meninas, justificando que os meninos costumam ser mais agitados e dispersos. Indagando também sobre como meninos e meninas se relacionam ela me diz perceber nitidamente uma diferença do tratamento de uns com os outros e a origem desse comportamento quando diz que:

Eu acho que essa cultura já vem da escola, eles trazem isso pra cá. É... tipo assim... brincadeiras... geralmente tem um grupinho de menino brincando com... de uma coisa só... eles não gostam que as menina entra. As meninas já brincam mais com coisa de meninas, tanto é que elas trazem maquiagem pra escola... elas se maquam aqui. Quanto trás um brinquedo de crian... de menino e de menina elas não deixam os menino brincar. Tem essa separação, não tem... tem os grupinhos que é normal... e tem essa separação de gênero... infelizmente (Mediadora, 2018).

Depois dessa fala ainda responsabiliza também a família, e, embora diga que não concorda com tais condutas, demonstra em sua fala considerar que elas são naturais, reforçando a separação, usando termos como “coisas de menina” ao se referir às maquiagens. Ao mesmo tempo em que possui uma clareza das diferenças e de como são resultado de uma convivência social, ela as normaliza, possivelmente por também possuir, assim como a maioria das pessoas, esses processos enraizados durante toda a sua vivência sociocultural.

### *3.3.1 Especulações sobre um ponto de vista*

Após todos esses processos realizados, percebo que a mediadora carrega consigo, como é inevitável que aconteça, muitas concepções conservadoras do que se espera dos meninos e das meninas, e, embora veja que alguns aspectos sejam negativos, não considera que sejam suficientes para que se faça uma discussão sobre isso nas oficinas que ministra.

As obras que escolhe, juntamente com a coordenadora do projeto e com a outra bolsista que atua no contra turno, nunca foram até então pensadas para se discutir gênero com as crianças, não por ser necessariamente uma temática que elas temem abordar, mas por ser algo que não aparece para elas como possibilidade.

Além disso, percebemos que a mediadora tem conseguido ver bem qual são as funções sociais da literatura, colocadas por Candido (1989), e por outros teóricos que estuda na graduação, mas tem tido algumas dificuldades de praticá-las em suas oficinas. Apesar disso, não podemos negar o importante papel que tem realizado ao proporcionar um contato direto das crianças com uma literatura de qualidade, pensada e feita para elas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta inicial desta pesquisa era, de forma qualitativa, saber se e como a Literatura Infantil contribui para a percepção de gênero entre crianças do Ensino Fundamental I, acompanhadas de um adulto mediador de leitura. Para isso realizaram-se observações da prática de uma bolsista do projeto de leitura *Quem quiser que conte outra*, na instituição *Casa da criança Jesus, Maria e José*, em Mariana/MG. Além disso, a pesquisadora ministrou duas oficinas direcionadas para a discussão de gênero, tal como entrevista com a mediadora, a fim de conhecer suas concepções de mediação literária e sobre aspectos de gênero.

Depois de vencidos todos esses processos, percebem-se entrelaces entre as teorizações a respeito da temática e a experiência vivenciada. Essa relação pôde ser vista nos momentos de leitura literária, no processo de escolarização da literatura; nas maneiras como as crianças se identificaram com a leitura e nas formas como a mediadora interagiu com os textos, sendo identificáveis de forma contextualizada. Desde a seleção das obras até a concretização das atividades de pós-leitura é perceptível que a mediadora, assim como a coordenadora do projeto, empregam conceitos e concepções teóricas para estruturar o desenvolvimento das oficinas.

Ademais, pode-se notar também um vínculo dos conceitos explanados nos capítulos teóricos com os resultados obtidos no capítulo de análise dos dados. Visto que muitas das concepções de gêneros que os pensadores aqui contemplados pontuam e que circulam nas instituições de ensino são manifestadas também no local em que a pesquisa se desenvolveu, tanto por parte das ações das crianças quanto da mediadora. Dessa forma, percebe-se que tais concepções são manifestações culturais intrínsecas às relações sociais e cotidianas e se tornam visíveis nos ambientes educacionais.

Mesmo que haja na fala da mediadora e das próprias crianças um discurso inclusivo e igualitário, isso ocorre quando estão falando de forma reflexiva sobre o assunto. Quando discorrem de forma espontânea, é perceptível o enraizamento de muitas preconceções de gênero e, conseqüentemente, do que esperam da conduta de meninos e meninas. Comportamento já analisado nos estudos que fundamentaram esse trabalho, demonstrando, também eles que, mesmo na contemporaneidade, ainda existem limitações sociais que ditam a forma como os corpos devem se comportar. Fazendo eco a esses estudos, enfatizamos que são nos pequenos detalhes que elas se manifestam, e por esse motivo torna-se de suma importância se atentar às miudezas do cotidiano e intervir sobre elas.

Além disso, mesmo que as obras exploradas nas oficinas observadas não possuam a discussão de gênero como temática central, percebe-se que elas permitem que se reflita sobre aspectos de gênero e sexualidade, de forma sutil, a partir das reações das crianças e da condução que a mediadora faz da história. Observou-se também, por meio das intervenções direcionadas feitas pela pesquisadora, que há possibilidade de conjugar a literatura à percepção de gênero, de forma a contemplar a faixa etária e as preferências do público com que se vai trabalhar. Pois mesmo que essa pesquisa tenha um recorte específico, demonstra a possibilidade de trabalho com o gênero em situações de mediação de leitura, com crianças de diferentes idades e com obras diversificadas.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (Org.). *A escolarização da leitura literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. cap. 5, p. 235-255.
- BATISTA, Cintia de Souza. *Profissionais da educação infantil e ensino fundamental diante das questões de gênero e diversidade sexual: as possibilidades da literatura infantil*. [S.l.]: Anped, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt23-5028-int.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.
- BETTELHEIM, B. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitores de quê? Leitores para quê?. In: BRITTO, Luiz Percival Leme. *Ao revés do avesso: Leitura e formação*. 1. Ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2015. Cap. 4, p. 60-73.
- CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) *Direitos humanos E...* Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis. A diferença no currículo ou intervenções para uma pedagogia. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 14, n. 1, p. 351-362, nov. 2010. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1257/1272>>. Acesso em: 02 jul. 2018. Doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v14i1.1257>.
- CÉSAR, Maria. A diferença no currículo ou intervenções para uma pedagogia queer. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 14, n. 1, p. 351-362, jan. 2012. Disponível em: <[https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/31313/ssoar-etd-2012-1-cesar-a\\_diferenca\\_no\\_curriculo\\_ou.pdf?sequence=1](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/31313/ssoar-etd-2012-1-cesar-a_diferenca_no_curriculo_ou.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 03 jul. 2018.
- CORSO, Diana Lichtenteins; CORSO, Mário. Um contos de fada intimista e bem humorado: As novas bases do “Era uma vez”. In: CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. *A psicanálise na Terra do Nunca: ensaios sobre a fantasia*. 1. Ed. Porto Alegre: ARTMED, 2011. Cap. 7, p. 201-211.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos de leitura no Brasil*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. 296 p. v.4.
- FÉLIX, Robson; PALAFOX, Gabriel. Relações de gênero na escola: só não vê quem não quer. *Revista Iberoamericana de Educcación*, Uberlândia, v. 50, n. 3, p. 1-13, set. 2009. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/deloslectores/3031Robson.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2018.
- FINCO, Daniela F.. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Pro-Posições*, [S.l.], v. 14, n. 3, p. 89-101, mar. 2016. ISSN 1982-6248. Disponível

em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643863/11340>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Vol. 1. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs). *Métodos de pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

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

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001. 80.p

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. São Paulo: Vozes, 1997

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009.

SCOTT, Joan W. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação e Realidade, vol. 16, no 2, Porto Alegre, jul./dez. 1990, p.5.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins *et al.* (Orgs.). *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 17-48.

## ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Data: 05/09/2018

Número de crianças: 7- 4 meninas e 3 meninos

Livro trabalhado: "O urso, a gansa e o leão"

## Aspectos do mediador

- Faz intervenção pré-leitura?  Não  Sim

Caso sim:

Usa mídia  Levanta conhecimentos prévios  Apresenta o autor  Conecta com histórias já contadas

- Durante a leitura/contação

Expressa opinião sobre os acontecimentos  faz pausa para levantamento de hipóteses  se atenta aos alunos dispersos

usa vestimentas ou objetos para caracterizar a história

- Após a leitura/contação

Questiona se gostaram  faz perguntas de questões pontuais da obra  pede alguma atividade pautada na história? se sim, qual?  discute sobre temas centrais e periféricos da obra

### Aspectos das crianças

Respeitam a fala da mediadora?

Nenhum  Alguns  A maioria  Todos

Se interessam/interagem com a história?

Nenhum  Alguns  A maioria  Todos

Respeitam a fala dos colegas?

Nenhum  Alguns  A maioria  Todos

Participam das atividades propostas?

Nenhum  Alguns  A maioria  Todos

Levantam questões relacionadas ao tema da leitura?

Nenhum  Alguns  A maioria  Todos

### Aspectos da discussão de gênero

A discussão é levantada durante o processo de mediação?

Sim  Não

Caso sim, levantada por:

Influência da leitura  pela mediadora

Pelos alunos  alguma situação específica que ocorreu

### Aspectos do espaço

Possui local específico para a leitura?

Possui acervo infanto-juvenil ?

Oferece material necessário para a mediação?

Há algum barulho ou intervenção que interrompa a mediação?

As obras literárias ficam dispostas em:

Estantes (por gênero/faixa etária/nível de ensino)

Espalhados em mesas  outros

## OBSERVAÇÕES

- Todos já conheciam a história por ter sido lida em outro momento no mesmo projeto.
- No final da leitura apresentou o nome da autora.
- Sobraram 20 min de oficina que deixou para leitura livre.
- Propôs um teatro reproduzindo as histórias do livro.
- Crianças podem pegar livros emprestados.
- No momento de leitura livre um menino pega livro da Barbie e um
- colega diz ser um livro de menina.
- Na hora da leitura livre meninos e meninas fazem grupos homogêneos de forma espontânea.
- Um menino pede para ser Raposa como personagem e um colega o repreende por ser uma personagem feminina. Mediadora intervém dizendo que qualquer um pode ser a Raposa

## ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Data: 12/09/2018

Número de crianças: 8- 4 meninas e 4 meninos

Livro trabalhado: "O urso, a gansa e o leão"

## Aspectos do mediador

- Faz intervenção pré-leitura?  Não  Sim

Caso sim:

Usa mídia  Levanta conhecimentos prévios  Apresenta o autor  Conecta com histórias já contadas

- Durante a leitura/contação

Expressa opinião sobre os acontecimentos  faz pausa para levantamento de hipóteses  se atenta aos alunos dispersos

usa vestimentas ou objetos para caracterizar a história

- Após a leitura/contação

Questiona se gostaram  faz perguntas de questões pontuais da obra  pede alguma atividade pautada na história? se sim, qual?  discute sobre temas centrais e periféricos da obra

### Aspectos das crianças

Respeitam a fala da mediadora?

Nenhum  Alguns  A maioria  Todos

Se interessam/interagem com a história?

Nenhum  Alguns  A maioria  Todos

Respeitam a fala dos colegas?

Nenhum  Alguns  A maioria  Todos

Participam das atividades propostas?

Nenhum  Alguns  A maioria  Todos

Levantam questões relacionadas ao tema da leitura?

Nenhum  Alguns  A maioria  Todos

### Aspectos da discussão de gênero

A discussão é levantada durante o processo de mediação?

Sim  Não

Caso sim, levantada por:

Influência da leitura  pela mediadora

Pelos alunos  alguma situação específica que ocorreu

### Aspectos do espaço

Possui local específico para a leitura?

Possui acervo infanto-juvenil ?

Oferece material necessário para a mediação?

Há algum barulho ou intervenção que interrompa a mediação?

As obras literárias ficam dispostas em:

Estantes (por gênero/faixa etária/nível de ensino)

Espalhados em mesas  outros

## OBSERVAÇÕES

- Na pré-leitura avisou a atividade que seria feita na pós- leitura.
- Deixa um dos alunos anotar nome dos colegas indisciplinados para ficarem sem intervalo.
- Precisou parar muitas vezes para organizar e chamar a atenção da turma.
- Diferente do dia anterior que leu todas as histórias e depois organizou o teatro, hoje cada história foi lida e em seguida apresentada, o que atrapalhou os alunos a prestarem atenção nas leituras, pois ficavam muito agitados após os teatros.
- Na 1ª história- do urso: 3 meninos atuaram e uma menina narrou. Outros assistiram com atenção, mas os que apresentaram ficaram fazendo bagunça e mudando a história. Sendo que as meninas ficavam mais concentradas que os meninos.
- Na 2ª história – da gansa. Não deixou uma das meninas ser um personagem masculino, mesmo não tendo nenhum menino interessado no papel.
- Não deu tempo de interpretarem a história do leão.
- Em uma cena da Gansa em que aparece um casal o menino não quis segurar a mão da colega. Mediadora entrevistou dizendo que era só uma brincadeira, mas mesmo assim não quiseram.
- As crianças ficaram dispersas antes de começar a oficina mas quietas durante a leitura inicial.
- Durante a leitura mediadora levanta questões: Como o urso não percebeu que o homem estava morto? Vocês conseguem subir na árvore?
- Um estagiário entrou para assistir a oficina durante uma leitura. Não atrapalhou muito o andamento mas as crianças ficaram curiosas com a presença dele.
- Mediadora levou mascaras para as crianças interpretarem os personagens. E elas ficavam ofendendo os colegas durante a apresentação dizendo que estavam feios, estranhos, etc.

## ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Data: 14/09/2018

Número de crianças: 8- 4 meninas e 4 meninos

Livro trabalhado:

## Aspectos do mediador

- Faz intervenção pré-leitura?  Não  Sim

Caso sim:

- Usa mídia  Levanta conhecimentos prévios  Apresenta o autor  Conecta com histórias já contadas

- Durante a leitura/contação

- Expressa opinião sobre os acontecimentos  faz pausa para levantamento de hipóteses  se atenta aos alunos dispersos

- usa vestimentas ou objetos para caracterizar a história

- Após a leitura/contação

- Questiona se gostaram  faz perguntas de questões pontuais da obra  pede alguma atividade pautada na história? se sim, qual?  discute sobre temas centrais e periféricos da obra

### Aspectos das crianças

Respeitam a fala da mediadora?

Nenhum  Alguns  A maioria  Todos

Se interessam/interagem com a história?

Nenhum  Alguns  A maioria  Todos

Respeitam a fala dos colegas?

Nenhum  Alguns  A maioria  Todos

Participam das atividades propostas?

Nenhum  Alguns  A maioria  Todos

Levantam questões relacionadas ao tema da leitura?

Nenhum  Alguns  A maioria  Todos

### Aspectos da discussão de gênero

A discussão é levantada durante o processo de mediação?

Sim  Não

Caso sim, levantada por:

Influência da leitura  pela mediadora

Pelos alunos  alguma situação específica que ocorreu

### Aspectos do espaço

Possui local específico para a leitura?

Possui acervo infanto-juvenil ?

Oferece material necessário para a mediação?

Há algum barulho ou intervenção que interrompa a mediação?

As obras literárias ficam dispostas em:

Estantes (por gênero/faixa etária/nível de ensino)

Espalhados em mesas  outros

## **OBSERVAÇÕES**

- Nesse dia a mediadora não planejou nenhuma atividade, deixou que fizessem leitura livre escolhendo livros do acervo do projeto.
- Leitura feita na quadra da instituição.
- O estagiário que foi no dia anterior ficou distraído as crianças brincando de outras coisas.
- Havia um aluno cego que não recebeu auxílio para atividades com leitura, por isso ficou correndo pela quadra junto a um colega.
- Todos terminaram de ler rápido e pediram para brincarem e a mediadora autorizou.
- Meninos ficaram jogando bola, apenas uma menina quis e eles não deixaram. Mas ela se manteve na quadra até ser aceita no jogo.
- As outras meninas saíram da quadra e ficaram no pátio brincando sentadas.

Data: 19/09/2018

Número de crianças: 9- 9 meninas e 0meninos

Livro trabalhado: Toda criança do mundo mora no meu

coração. Ruth Rocha

**Aspectos do mediador**

- Faz intervenção pré-leitura?  Não  Sim

Caso sim:

Usa mídia  Levanta conhecimentos prévios  Apresenta o autor  Conecta com histórias já contadas

- Durante a leitura/contação

Expressa opinião sobre os acontecimentos  faz pausa para levantamento de hipóteses  se atenta aos alunos dispersos

usa vestimentas ou objetos para caracterizar a história

- Após a leitura/contação

Questiona se gostaram  faz perguntas de questões pontuais da obra  pede alguma atividade pautada na história? se sim, qual?  discute sobre temas centrais e periféricos da obra

### Aspectos das crianças

Respeitam a fala da mediadora?

Nenhum  Alguns  A maioria  Todos

Se interessam/interagem com a história?

Nenhum  Alguns  A maioria  Todos

Respeitam a fala dos colegas?

Nenhum  Alguns  A maioria  Todos

Participam das atividades propostas?

Nenhum  Alguns  A maioria  Todos

Levantam questões relacionadas ao tema da leitura?

Nenhum  Alguns  A maioria  Todos

### Aspectos da discussão de gênero

A discussão é levantada durante o processo de mediação?

Sim  Não

Caso sim, levantada por:

Influência da leitura  pela mediadora

Pelos alunos  alguma situação específica que ocorreu

### Aspectos do espaço

Possui local específico para a leitura?

Possui acervo infanto-juvenil ?

Oferece material necessário para a mediação?

Há algum barulho ou intervenção que interrompa a mediação?

As obras literárias ficam dispostas em:

Estantes (por gênero/faixa etária/nível de ensino)

Espalhados em mesas  outros

## **OBSERVAÇÕES**

- Fomos para o parque da Estação de Mariana que fica no quarteirão da instituição para fazer a mediação lá.
- O livro escolhido tem diversos poemas e o lido pela mediadora foi “Doze coisinhas boas que nos fazem felizes”.
- Durante a leitura a mediadora perguntava se as meninas se identificavam com o que o poema apontava e todas interagiram de alguma forma.
- A mediadora falou sobre a estética do livro e falou o nome do ilustrador.
- Após a leitura escolheu mais um poema para ler e deixou que as meninas escolhessem outro. (essa foi a intervenção do dia)
- Grupo só de meninas foi mais tranquilo e participativo. Tanto que foi o único dia de observação que saímos da instituição com as crianças.

**Data:** 21/09/2018  
coração. Ruth Rocha

**Número de crianças:** 8- 4 meninas e 4 meninos

**Livro trabalhado:** Toda criança do mundo mora no meu

### Aspectos do mediador

- Faz intervenção pré-leitura?  Não  Sim

Caso sim:

Usa mídia  Levanta conhecimentos prévios  Apresenta o autor  Conecta com histórias já contadas

- Durante a leitura/contação

Expressa opinião sobre os acontecimentos  faz pausa para levantamento de hipóteses  se atenta aos alunos dispersos

usa vestimentas ou objetos para caracterizar a história

- Após a leitura/contação

Questiona se gostaram  faz perguntas de questões pontuais da obra  pede alguma atividade pautada na história? se sim, qual?  discute sobre temas centrais e periféricos da obra

### Aspectos das crianças

Respeitam a fala da mediadora?

Nenhum  Alguns  A maioria  Todos

Se interessam/interagem com a história?

Nenhum  Alguns  A maioria  Todos

Respeitam a fala dos colegas?

Nenhum  Alguns  A maioria  Todos

Participam das atividades propostas?

Nenhum  Alguns  A maioria  Todos

Levantam questões relacionadas ao tema da leitura?

Nenhum  Alguns  A maioria  Todos

### Aspectos da discussão de gênero

A discussão é levantada durante o processo de mediação?

Sim  Não

Caso sim, levantada por:

Influência da leitura  pela mediadora

Pelos alunos  alguma situação específica que ocorreu

### Aspectos do espaço

Possui local específico para a leitura?

Possui acervo infanto-juvenil ?

Oferece material necessário para a mediação?

Há algum barulho ou intervenção que interrompa a mediação?

As obras literárias ficam dispostas em:

Estantes (por gênero/faixa etária/nível de ensino)

Espalhados em mesas  outros

## OBSERVAÇÕES

- O livro escolhido têm diversos poemas e o lido pela mediadora foi o mesmo do dia anterior “Doze coisinhas atoa que nos fazem felizes”.
- Apresenta o livro e diz conter diversas poesias.
- Mediadora não muda o tom de voz para demonstrar emoção na leitura.
- Durante a leitura as crianças interveem para contar suas experiências em relação às situações apontadas pelo poema.
- Após ler o poema deixa as crianças abrirem o livro de forma aleatória e lerem o poema da página aberta. Alguns ficam dispersos durante a leitura.
- Alguns demonstram já conhecerem a autora Ruth Rocha e contam sobre outros livros que leram.
- Todos participam em algum momento mas os meninos ficam significativamente mais inquietos.
- Uma criança entra na sala para chamar a irmã para ir embora, por isso ela não acompanha toda a oficina.
- Quando chega na leitura do quarto poema todos estão distraídos.
- A oficina termina com 35 minutos de duração.

Data: 26/09/2018  
coração. Ruth Rocha

Número de crianças: 11- 5 meninas e 6 meninos

Livro trabalhado: Toda criança do mundo mora no meu

### Aspectos do mediador

- Faz intervenção pré-leitura?  Não  Sim

Caso sim:

- Usa mídia  Levanta conhecimentos prévios  Apresenta o autor  Conecta com histórias já contadas

- Durante a leitura/contação

- Expressa opinião sobre os acontecimentos  faz pausa para levantamento de hipóteses  se atenta aos alunos dispersos

- usa vestimentas ou objetos para caracterizar a história

- Após a leitura/contação

- Questiona se gostaram  faz perguntas de questões pontuais da obra  pede alguma atividade pautada na história? se  
sim, qual?  discute sobre temas centrais e periféricos da obra

### Aspectos das crianças

Respeitam a fala da mediadora?

Nenhum  Alguns  A maioria  Todos

Se interessam/interagem com a história?

Nenhum  Alguns  A maioria  Todos

Respeitam a fala dos colegas?

Nenhum  Alguns  A maioria  Todos

Participam das atividades propostas?

Nenhum  Alguns  A maioria  Todos

Levantam questões relacionadas ao tema da leitura?

Nenhum  Alguns  A maioria  Todos

### Aspectos da discussão de gênero

A discussão é levantada durante o processo de mediação?

Sim  Não

Caso sim, levantada por:

Influência da leitura  pela mediadora

Pelos alunos  alguma situação específica que ocorreu

### Aspectos do espaço

Possui local específico para a leitura?

Possui acervo infanto-juvenil ?

Oferece material necessário para a mediação?

Há algum barulho ou intervenção que interrompa a mediação?

As obras literárias ficam dispostas em:

Estantes (por gênero/faixa etária/nível de ensino)

Espalhados em mesas  outros

## OBSERVAÇÕES

- O livro escolhido têm diversos poemas e o lido pela mediadora foi o mesmo do dia anterior “Doze coisinhas atoa que nos fazem felizes”.
- Embora demonstrem gostar do tema da leitura, o tempo todo têm conversas paralelas e mexem em outros livros.
- As meninas demonstram mais interesse.
- Crianças podem escolher dois poemas além do proposto.
- Mediadora combinou de deixar crianças brincarem caso se comportassem e se desse tempo de terminar tudo o que propôs. Ao final da oficina, mesmo o tempo já tendo esgotado deixou que fossem.
- Pediu para que se dividissem em três grupos (meninos e meninas se separam automaticamente). Deu uma folha com o poema “Doze coisinhas atoa que nos fazem felizes” e pediu que copiassem todo o poema e depois desenhassem o que os deixam felizes.
- Durante a atividade meninos conversam sobre serem fortes, brigas de escola e brincadeiras. Já as meninas conversam sobre quem acabaria primeiro a atividade e algumas discussões verbais.
- Os desenhos foram bem variados. Nenhuma menina disse que gostava de brincar de boneca. Escolheram coisas como andar de skate e mexer na gelatina (atividades presentes no poema).
- Todos pedem o tempo todo para irem ao banheiro.
- Essa foi a turma com os alunos “mais velhos”.

**Data:** 10/10/2018  
coração. Ruth Rocha

**Número de crianças:** 7- 5 meninas e 2 meninos

**Livro trabalhado:** Toda criança do mundo mora no meu

### Aspectos do mediador

- Faz intervenção pré-leitura?  Não  Sim

Caso sim:

- Usa mídia  Levanta conhecimentos prévios  Apresenta o autor  Conecta com histórias já contadas

- Durante a leitura/contação

- Expressa opinião sobre os acontecimentos  faz pausa para levantamento de hipóteses  se atenta aos alunos dispersos

- usa vestimentas ou objetos para caracterizar a história

- Após a leitura/contação

- Questiona se gostaram  faz perguntas de questões pontuais da obra  pede alguma atividade pautada na história? se  
sim, qual?  discute sobre temas centrais e periféricos da obra

### Aspectos das crianças

Respeitam a fala da mediadora?

Nenhum  Alguns  A maioria  Todos

Se interessam/interagem com a história?

Nenhum  Alguns  A maioria  Todos

Respeitam a fala dos colegas?

Nenhum  Alguns  A maioria  Todos

Participam das atividades propostas?

Nenhum  Alguns  A maioria  Todos

Levantam questões relacionadas ao tema da leitura?

Nenhum  Alguns  A maioria  Todos

### Aspectos da discussão de gênero

A discussão é levantada durante o processo de mediação?

Sim  Não

Caso sim, levantada por:

Influência da leitura  pela mediadora

Pelos alunos  alguma situação específica que ocorreu

### Aspectos do espaço

Possui local específico para a leitura?

Possui acervo infanto-juvenil ?

Oferece material necessário para a mediação?

Há algum barulho ou intervenção que interrompa a mediação?

As obras literárias ficam dispostas em:

Estantes (por gênero/faixa etária/nível de ensino)

Espalhados em mesas  outros

## **OBSERVAÇÕES**

- Esse dia a mediadora não leu nenhuma obra, mas retomou a história do poema “Doze coisinhas atoa que nos fazem felizes”.
- Pede para fazerem leitura coletiva cada uma ficando responsável por uma estrofe. Essa leitura é um ensaio
- Um dos meninos não participa e o outro fica variando. Mediadora não se atenta ao aluno que não participa porque ele fica muito quieto.
- Ao terminar o ensaio deu tempo para os que não terminaram de copiar na última oficina terminarem.
- Os que não estavam copiando puderam pegar livros para ler, mas só escolherem cadernos de colorir.
- Ao fim deixa que brinquei com os fantoches que ficam na sala.



### **Transcrição da entrevista com a mediadora de leitura, ocorrida em 10 de outubro de 2018**

**Joyce** - Aí eu queria que você falasse um pouquinho o que te motivou a participar desse projeto “Quem quiser que conte outra”, como você ficou sabendo dele, por que você quis participar.

**Mediadora** - É... eu me interessei inicialmente porque eu precisava das horas acadêmicas, mas o fato de eu ter me interessado pelo projeto foi pelo nome “Quem quiser que conte outra”, porque trabalha com literatura, e essa área de literatura infantil sempre me... me encantou, esse fato de poder é... assim despertar nas crianças o fato de, da de gostar da leitura...de ler, de trabalhar as personagens... Então, tipo assim... inicialmente, a gente pensou de trabalhar... eu achei que a gente ia trabalhar mais a parte de contação mas aí quando eu comecei no projeto era mais a parte de leitura, de ler pras crianças, de incentivar realmente, aí eu gostei, eu tô gostando muito do projeto.

**Joyce** – E você já tinha participado antes de alguma atividade do tipo?

**Mediadora** – Não, de nenhuma atividade referente à leitura, contação de história ou Literatura Infantil, não.

**Joyce** – E vocês têm recebido algum tipo de treinamento pra tá aqui com as crianças, pra fazer atividades com elas?

**Mediadora** – A gente faz reuniões, mas é... reunião mensal pra fazer planejamento das sequências, mas treinamento... tipo assim... uma oficina que a gente aprende como que vai fazer, a gente não tem recebido não.

**Joyce** – Huum, entendi ... e nem cê acha também – porque cê tá fazendo pedagogia também – cê acha que as aulas têm te ajudado em alguma coisa do tipo... as matérias?

**Mediadora** – Bastante! Algumas disciplinas ajudam muito. Igual História... História, que tá fazendo uma relação de História com Literatura, tá me ajudando bastante. A aula de alfabetização também, porque algumas crianças não sabem ler e a gente... com as aulas de alfabetização a gente entende... como a forma mais fácil de trabalhar essa leitura pra que

elas entendam, se é uma leitura mais visual, se é mais escrita.

**Joyce** – Sim! E... geralmente, né, vocês trazem livros diferentes, todos... mas pro mesmo grupo, cada dia um livro. E aí quais que são os critérios que cês usam pra... escolher esses livros? As crianças participam de alguma forma na... da escolha?

**Mediadora** – Os livros são indicados pela nossa orientadora, pela Liliane. Ela faz uma... tipo assim, ela faz uma seleção dos livros que ela acha mais interessante de trabalhar com o tema e a gente escolhe um dos livros, não tem uma... um critério.

**Joyce** – Mas aí cês pensam em que tipo de coisa? Se eles vão gostar... se...

**Mediadora** – A gente pens... como a gente já conhece as crianças, a gente sabe que se for um livro de muito...muito grande vai acabar ficando desinteressante pra eles. Aí, como tem ...aí os livros também tem que ser feito uma relação além de pensar na literatura, a gente tem que pensar na atividade, então juntamente com a história a gente pensa na atividade, então isso também facilita, porque se a gente pegar um livro e não conseguir pensar numa atividade a gente acaba descartando ele. Inicialm... eu... eu fiquei até na dúvida porque... tipo assim... Inicialmente ela falou com a... comigo que o projeto trabalharia a arte de literatura, de literatura pra despertar isso na criança. Como aqui... como o projeto funciona num espaço não-escolar eu não vejo a necessidade, eu não via a necessidade de fazer uma relação com atividades, porque isso também leva a criança pr'um lado mais escolar né, porque tem muitos que não gosta de fazer atividade... quando você lê o livro, só o livro fica mais fácil.

**Joyce** – Uhum. Por que cê acha que as vezes, essa questão de ter que fazer uma atividade depois fica num modelo muito escolar que, às vezes, eles não querem?

**Mediadora** - Isso! Pode ser uma atividade mais dinâmica que leve pra... pra área de contação, porque aí... ou então área de reprodução deles mesmos, eles mesmos podem reproduzir a história que já foi contada. Que sai muita... quando a gente pede pra eles produzirem... eles mesmos produzirem... sai muita coisa melhor do que você impor uma atividade.

**Joyce** – Entendi. E aí essas atividades que cês sempre fazem após a leitura, são vocês que planejam?

**Mediadora** – Algumas sim, outras são pensadas pela orientadora.

**Joyce** – E aí em quais... quais são os... as questões que você pensa também quando você tem essas atividades de pós leitura? Tem algum... objetivo específico, ou alguma discussão que já tem sido feita?

**Mediadora** – O objetivo é saber se a criança entendeu a leitura, se ela prestou atenção... se ela compreendeu o que a leitura queria passar e despertar nela esse interesse.

**Joyce** – Entendi. Você tem percebido que isso tem acontecido? Você acha que da forma que tem sido feita...

**Mediadora** – Eu acho que se fosse de uma forma mais dinâmica teria mais resultado.

**Joyce** – E aí você tem abertura pra fazer isso... querer fazer diferente?

**Mediadora** – Tem. Quando a gente faz uma atividade mais lúdica... que envolve desenho... cria... produção deles, a gente vê... eu vejo mais resultado.

**Joyce** – Entendi. Mas é isso então, muito obrigada. (risos)



Universidade Federal de Ouro Preto  
Departamento de Educação  
Trabalho de Conclusão de Curso - 2018  
Pesquisadora: Joyce Loraine Lopes Cunha  
Orientadora: Ivanete Bernardino Soares

### **Transcrição da entrevista com a mediadora de leitura, ocorrida em 31 de outubro de 2018**

**Joyce** – Pronto, vamos lá! É... Eu queria que você falasse pra mim se já teve alguma situação que aconteceu com as crianças ou aqui no espaço que a partir dela você achou que tinha necessidade de trabalhar em cima do tema com... na sua oficina.

**Mediadora** – A gente sentiu a necessidade de trabalhar porque antes a gente tinha um... um aluno que ele era... deficiente visual. Ai quando eu iniciei... eu tive dificuldade de trabalhar com ele. Porque eu não sabia como lidar com o material, ai a gente trabalhou um livro que chamava... é... Meu mundo na, na, “Minhas pernas de roda”, que é uma criança que é deficiência, e a partir disso a gente trabalhou o tema com as crianças pra incluir ele também na atividade, ai como ele não tinha facilidade pra escrever porque... ele só escrevia... ele escreve na máquina só que na oficina ele não utilizava. Ai a gente passou a fazer as atividades com ele usando material... é... que pudesse pegar, massinha de modelar, ai ele produzia. Mas fora isso a gente não teve dificuldade com nenhuma criança não.

**Joyce** - Entendi. E... não só nas atividades, mas em todos que vocês fazem... cê percebe que tem uma maior é... participação dos meninos ou das meninas, ou... não tem essa diferenciação?

**Mediadora** – Das meninas.

**Joyce** – Das meninas?

**Mediadora** – Elas se interessam mais.

**Joyce** – Por que que cê acha que...?

**Mediadora** – Não sei! Mas elas participam mais. Eu não sei se é porque os meninos ficam... gostam de ficar brincando... ou se ficam aleatório... mas as meninas participam mais.

**Joyce** – E com essa participação cê percebe que tem... também dentro das oficinas, ou até nos espaços aqui também, as vezes na fila... nos lugares que cê acompanha eles aqui, que tem uma diferença do... de como eles se tratam? Os meninos tratam as meninas e como eles tratam os pares.

**Mediadora** – Não. Eu acho que porque o fato deles já estuda... estudarem juntos na escola regular, eu acho que o convívio deles aqui é muito tranquilo. Eles se tratam muito bem. Tem

uns atritos... outr... coisa de criança mesmo, mas nada fora do comum.

**Joyce** – Entendi. E já teve... é... alguma vez né, cê leu algum livro pra eles que levou essa discussão do que é coisa de menina, o que que é coisa de menino?

**Mediadora** – Teve uma situação em especial com o livro d“A Pequena Sereia”, a versão original. Que a... a pequena Sereia no final morre. Ai deu uma discussão porque... algumas meninas... acharam que a pequena Sereia não deveria morrer e só por causa do príncipe, ela deveria matar o príncipe. (risos da Joyce) Já os meninos achavam que... pequena Sereia... deveria ter casado com o príncipe. Porque na verdade ele casou com a outra princesa e a pequena Sereia morreu. Ai teve esse atrito, essa discussão entre eles. Lá no final ficou ai as meninas achando que a princesa tinha que matar... ter matado o príncipe e ter sobrevivido. E os meninos... que a princesa tinha que ter casado com o príncipe.

**Joyce** – Essa foi a única situação?

**Mediadora** – Essa foi a única situação. Mas só que o livro trouxe essa curiosidade. Porque no final geralmente o livro trás final feliz... o príncipe casa com a princesa e nesse não. A Pequena sereia teve que abrir mão do amor... pra... pro príncipe sobreviver.

**Joyce** – Fugiu um pouco né!? Do estereótipo que eles estão acostumados.

**Mediadora** – Isso.

**Joyce** – E... tirando a questão... dos livros, cê percebe que eles têm um... tanto os meninos quanto as meninas, tem um discurso assim no dia-a-dia, que separa, que segrega? O que que é coisa de menino, o que que é coisa de menina. Isso aqui cê pode brincar, isso aqui cê não pode...

**Mediadora** - Eu acho que essa cultura já vem da escola, eles trazem isso pra cá. É... tipo assim... brincadeiras... geralmente tem um grupinho de menino brincando com... de uma coisa só... eles não gostam que as menina entra. As meninas já brincam mais com coisa de meninas, tanto é que elas trazem maquiagem pra escola... elas se maquam aqui. Quanto trás um brinquedo de crian... de menino e de menina elas não deixam os menino brincar. Tem essa separação, não tem... tem os grupinhos que é normal... e tem essa separação de gênero... infelizmente.

**Joyce** – Cê já teve que intervir alguma vez?

**Mediadora** – Não! Intervenção não. Que geralmente quem faz intervenção quando tem alguma situação complicada... desse gênero é a... coordenadora mesmo.

**Joyce**- Tendi. E cê falou da escola... cê acha que é a escola que faz... um pouco eles terem essa segregação?

**Mediadora** – Em partes, mas já vem de família também né!? Acho que a família já trás isso. De que menino pode fazer isso e menina não pode... menino pode jogar bola, menina não pode... pode brincar de carrinho, não pode. Tem a separação também né!? Que já vem de berço. Que a menina já gosta de rosa... menino não pode usar rosa.

**Joyce** – Sempre tem né?

**Mediadora** – Sempre tem.

**Joyce** – Infelizmente... ou felizmente (risos). Mas é isso então, muito obrigada!

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Monografia: "O papel da literatura para a percepção de gênero"

Graduanda: Joyce Loraine Lopes Cunha

Orientadora: Ivanete Bernardino Soares

Co-orientadora: Karina Klinke

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pedimos a Yasmell del C. Martínez P., responsável legal pela instituição "Casa da Criança Jesus, Maria e José", autorização para gravação de áudio de uma atividade realizada com as crianças que frequentam o espaço. Essa atividade faz parte da pesquisa "O papel da literatura para a percepção de gênero", sob a responsabilidade da pesquisadora Joyce Loraine Lopes Cunha, graduanda em Pedagogia, na Universidade Federal de Ouro Preto. A participação de todos é voluntária e a atividade proposta consiste em uma mediação de leitura literária, que será gravada apenas em áudio, se assim a Sr<sup>a</sup> autorizar. Esses dados serão guardados pela pesquisadora responsável em local seguro na UFOP, em gabinete da professora orientadora, por um período de cinco (5) anos e, após esse período, deletados. A atividade terá aproximadamente uma hora de duração e será realizada em horário previamente acordado por ambas as partes. A pesquisa poderá ser suspensa caso seja identificado algum risco ou dano ao estado moral, psíquico dos sujeitos participantes. Se depois de consentir a gravação o(a) Sr(a) desistir por quaisquer motivos, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O(a) Sr(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade ou a das crianças envolvidas não serão divulgadas em hipótese alguma, sendo guardadas em sigilo.

Consentimento Pós-Infomção

Eu, Yasmell del C. Martínez P., fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e por que precisa da minha autorização na pesquisa. Por compreender toda a explicação, concordo com as condições do estudo, sabendo que não ganharei nada e que poderei desistir quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Yasmell del C. Martínez P.  
 Assinatura do participante

Joyce L. Lopes Cunha  
 Pesquisadora responsável

22.389.787/0006-72  
 CASA DA CRIANÇA  
 JESUS, MARIA E JOSÉ  
 Obras Sociais Mons. Horta  
 Rua Wenceslau Horta, 88A  
 Centro - CEP: 35.420-000  
 Fone: 3557-3344  
 MARIANA  
 MG

Data: 31/10/18

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Monografia: "O papel da literatura para a percepção de gênero"

Graduanda: Joyce Loraine Lopes Cunha

Orientadora: Ivanete Bernardino Soares

Co-orientadora: Karina Klinke

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos a Sr.<sup>a</sup> Fernanda Silva Sousa a participar da Pesquisa "O papel da literatura para a percepção de gênero", sob a responsabilidade da pesquisadora *Joyce Loraine Lopes Cunha*, graduanda em **Pedagogia**, na Universidade Federal de Ouro Preto. Sua participação é voluntária e se dará por meio de participação em entrevista semiestruturada, que será gravada apenas em áudio, se assim a Sr.<sup>a</sup> autorizar. Esses dados serão guardados pela pesquisadora responsável por essa pesquisa em local seguro na UFOP, em gabinete da professora orientadora, por um período de cinco (5) anos e, após esse período, incinerados. A entrevista terá aproximadamente uma hora de duração e será realizada em espaço e horário previamente acordado por ambas as partes. A pesquisa poderá ser suspensa caso seja identificado algum risco ou dano ao estado moral, psíquico do sujeito participante. Se depois de consentir sua participação a Sr.<sup>a</sup> desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem nenhum prejuízo a sua pessoa. A Sr.<sup>a</sup> não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada em hipótese nenhuma, sendo guardada em sigilo.

Consentimento Pós-Informação

Eu, Fernanda Silva Sousa, fui informada sobre o que a pesquisadora quer fazer e por que precisa da minha participação na pesquisa. Por compreender toda a explicação, concordo em participar do estudo, sabendo que não ganharei nada e que poderei sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada uma de nós.

Fernanda Silva Sousa  
 Assinatura do participante

Joyce L. Lopes Cunha  
 Pesquisadora responsável

Data: 31/10/18

ANEXO 4



UFOP

Universidade Federal  
de Ouro Preto

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
Instituto de Ciências Humanas e Sociais



UFOP

Universidade Federal  
de Ouro Preto

Certifico que o trabalho de conclusão de curso intitulado **“O papel da literatura para a percepção de gênero”**, de autoria da aluna **Joyce Loraine Lopes Cunha**, foi aprovado com pequenas recomendações de alteração pela banca examinadora e que estou de acordo com a versão final do trabalho.

Ivaneide Bernardino Soares  
Orientadora

Mariana, 06 de dezembro de 2018