UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

# GÊNEROS E SEXUALIDADES NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: DISCUTINDO PEDAGOGIAS CULTURAIS E ESTRATÉGIAS DE GOVERNAMENTALIDADE

ARIANA SOUZA CAVALHEIRO

JOANALIRA CORPES MAGALHÃES

Rio Grande, 2016

**Universidade Federal do Rio Grande – FURG**
**Instituto de Educação - IE**
**Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU**

# GÊNEROS E SEXUALIDADES NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: DISCUTINDO PEDAGOGIAS CULTURAIS E ESTRATÉGIAS DE GOVERNAMENTALIDADE

**ARIANA SOUZA CAVALHEIRO**

**Orientadora:**
**Profª. Drª: JOANALIRA CORPES MAGALHÃES**

Rio Grande

- 2016 -

Ariana Souza Cavalheiro

# GÊNEROS E SEXUALIDADES NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: DISCUTINDO PEDAGOGIAS CULTURAIS E ESTRATÉGIAS DE GOVERNAMENTALIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Joanalira Corpes Magalhães

Linha de Pesquisa: Espaços e Tempos Educativos

Rio Grande

2016

Ficha catalográfica

C376g Cavalheiro, Ariana Souza.
Gêneros e sexualidade no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: discutindo pedagogias culturais e estratégias de governamentalidade / Ariana Souza Cavalheiro. – 2016.
113 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2016. Alimentos, Rio Grande/RS, 2016.
Orientadora: Drª. Joanalira Corpes Magalhães.

1. Artefatos culturais 2. Gênero 3. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 4. Governamentalidade 5. Sexualidade I. Magalhães, Joanalira Corpes II. Título.

CDU 37.013.43

Catalogação na Fonte: Bibliotecário Me. João Paulo Borges da Silveira CRB 10/2130

*Ao meu Grande e Verdadeiro Amor Vonieder*
*o qual sempre acreditou e incentivou todas as*
*minhas lutas e permanece ao meu lado*
*brindando as conquistas.*

*A meu Pai e minha Mãe, Giovani e Roberta*
*por serem grandes incentivadores dessa*
*caminhada e por me fazerem ser quem sou.*
*Obrigada por acreditarem em mim e*
*entenderem minha ausência.*

*À minha 'mana' Mariângela*
*a qual me alegra e acalma com suas orações e*
*palavras de conforto.*

*A vocês dedico esta dissertação.*

## AGRADECIMENTOS

Ao finalizar esta dissertação, trago meus agradecimentos a todas/os que de alguma forma estiveram presentes neste percurso. Contribuindo em diferentes formas para que esta pesquisa se concluísse.

Inicio este momento agradecendo à Joanalira Corpes Magalhães, minha orientadora, por concluir comigo esta dissertação. Agradeço pelas orientações e pela dedicação com a pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, em Rio Grande-RS, bem como a todas as professoras e professores, colegas e funcionárias e funcionários.

À toda a minha família pelo apoio recebido, pelo incentivo e pelas alegrias.

Ao meu avô Christovan Braga Filho (*in memória*), por se fazer presente em meus sonhos e estar comigo sempre.

Agradeço de modo muito especial, com enorme carinho e admiração à Eliane Maio, por inquietar meus pensamentos e provocar minhas práticas enquanto professora de Educação Infantil.

Ao João W. Nery o qual tive o prazer de conhecer e tomar um café discutindo e re-pensando as possibilidades de pensar e refletir sobre os gêneros e as sexualidades na escola. Pessoa admirável e militante de uma grande causa. Obrigada pelo carinho e também pelas palavras.

Agradeço à Profª. Eliane Maio, Profª. Claúdia Ribeiro e à Profª. Paula Ribeiro, por aceitarem compor a banca de qualificação e defesa desta dissertação. Obrigada pelas contribuições, discussões, palavras e leituras dedicadas a esta pesquisa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Sexualidade e Escola – GESE, pelas leituras, discussões e por todo o aprendizado construído ao longo desses dois anos.

Ao Grande companheiro de aventuras Rodrigo Soares, pelas dicas, conversas, planos, desabafos, parcerias, escritas, livros, eventos, risadas, brigas, leituras, cumplicidade, pelos cafés e petit gâteaus na livraria vanguarda, pela amizade. Obrigada!!

À Benícia pelas aprendizagens e pela oportunidade de compartilharmos a disciplina de Didática. Por acreditar na minha capacidade e comprometimento com o Estágio de Docência e com a Formação das acadêmicas do curso de Pedagogia.

Aos/As meus/minhas colegas da Especialização “Os Grandes”, acompanhando e compartilhando minha alegria em engraçar no Mestrado. As risadas e discussões nas manhãs geladas e nas tardes de 40ºc. Vocês fizeram a diferença – Obrigada!

Às colegas da Psicologia da Anhanguera, que embarcaram junto comigo neste sonho, obrigada pelo apoio, força e parceria. E também por todas as notícias, e-mails, recortes e textos enviados e compartilhados no meu Facebook, com temas e assuntos relacionados à minha pesquisa.

À Camila Magalhães pelas conversas, trocas, reflexões, mensagens de WhatsApp e discussões sobre a pesquisa a qual nos uniu na caminhada.

Às Best Taina Guerra e a Raquel Quadrado pela amizade construída, pelos momentos de descontração, brincadeiras e risos, pelas conversas e pelas aprendizagens compartilhadas. Obrigada por acreditarem e confiarem no meu potencial de pesquisadora.

À Cláudia Penalvo, pela amizade e comprometimento com essa caminhada, por todos os momentos de conversas e de estudos, pelas risadas, ideias e principalmente pelos Livros *[risos]*, que no Doutorado possamos ter a oportunidade de compartilhar momentos como estes vividos aqui no Mestrado. Obrigada!

À Treyce Ellen amiga militante e empoderada, cativou-me com sua alegria e sabedoria, alegrou-me com seu sorriso e com suas palavras, revelou em mim aquilo que estava adormecido e visibilizou a minha negritude. Sem palavras para agradecer. Minha amiga de quarto *[risos]*, amiga das traduções e das leituras em inglês. Quem diria que estaríamos juntas nessa caminhada. Quero te ter sempre por perto, obrigada!

Às profissionais do PNAIC de Pelotas e Santa Maria pelo apoio recebido no decorrer da pesquisa.

Às coordenadoras e professoras das escolas que me disponibilizaram o acesso aos acervos das obras complementares.

À todas/os professoras/es militantes que antes de mim já lutavam e continuam lutando pela equidade de gênero e por uma educação para a sexualidade.

Enfim, a todas/os que de alguma forma estiveram presentes e me apoiaram no decorrer dessa dissertação. Obrigada

E à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS, por financiar esse estudo.

*[...] É útil que estejamos dispostos a*
*questionar a ordem social firmemente*
*estabelecida, a abrir mão de todas as verdades*
*petrificadas, agarrando-nos ao mesmo tempo*
*a um frágil compromisso com a liberdade.*
(OKSALA, 2011, p. 7)

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar se/como as discussões sobre os gêneros e as sexualidades estão sendo apresentadas dentro do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Programa destinado à alfabetização das crianças a partir de seis anos e, também, à formação continuada de professoras/es alfabetizadoras/es, que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, constituindo o "Ciclo de Alfabetização". Nossa proposta é investigar nos materiais selecionados as possibilidades de discutir temas relacionados aos gêneros e as sexualidades, no espaço da sala de aula. Utilizamos a pesquisa documental como metodologia para a seleção dos artefatos – Manual do PNAIC, o Material de Formação de Professores e as obras de literatura infantil do Acervo Complementar. Para análise e discussão dos dados utilizamos a Análise Cultural, pois nos permite comtemplar a cultura como uma produção social delineada pelas transformações contemporâneas, além de entender os materiais do PNAIC como artefatos culturais e realizar análises a partir de suas representações e discursos. Buscamos dialogar com autoras/es como Hall, Silva, Louro, Scott, Veiga-Neto, entre outros, que nos possibilitaram pensar e refletir sobre feminilidades, masculinidades, artefatos culturais, pedagogias culturais, gêneros, sexualidades e infâncias. Entendemos nesta pesquisa os materiais analisados como artefatos culturais, os quais (re)produzem e veiculam representações de gêneros e sexualidades, ensinando modos de ser menina, menino, homem, mulher. Nas análises, visamos discutir sobre essas possibilidades que os artefatos selecionados nos oferecerem para tratar das discussões de gêneros e sexualidades, e ainda pensar em estratégias para uma educação para a sexualidade no espaço escolar. A partir da leitura dos materiais de apresentação que compõem o Programa, observou-se que o Manual do PNAIC apresenta em sua estrutura uma atenção sobre as questões transversais que permeiam os currículos escolares, principalmente dos Anos Iniciais. Com uma proposta de currículo multicultural, descrevem sobre a valorização de especificidades, sejam elas culturais, linguísticas, étnicas ou de gênero. Este material visa discutir e oportunizar subsídios e temas que proporcionam pensar e refletir sobre a diversidade presente na sala de aula e no espaço escolar, a fim de garantir um currículo cultural em que a valorização da diferença e da diversidade seja visibilizada. Entretanto, mesmo que as temáticas não estejam contempladas nos objetivos do programa, as possibilidades de promover as discussões sobre os gêneros e as sexualidades por meio dos livros, oportuniza à/ao professora/or abordar e trabalhar com essas temáticas em suas aulas, e dessa forma proporcionar uma reflexão sobre as práticas de subjetivação e discurso normativos referentes às caraterísticas destinadas à sexualidade e ao gênero. Contudo, concluímos que, na medida em que as discussões sobre os gêneros e as sexualidades estejam presentes no currículo e no ambiente escolar a partir destes materiais, é possível criar espaços em que se oportunize às crianças pensar e refletir sobre essas temáticas, como também podem vir a auxiliar as/os professoras/es na promoção de uma educação para a sexualidade.



**Palavras chaves:** Artefatos Culturais. Gêneros. Governamentalidade. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Sexualidades.

## ABSTRACT

This research work has as goal to investigate how the discussions about sexual and gender diversity have been presented inside the Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (National Pact for literacy at the right age). The Program aim at children's literacy above six years old and also to the teachers continued formation and literacy teachers who work in the 1st, 2nd and 3rd grades of Elementary School, "Literacy Cycle". Our proposal is investigating at the available material the possibilities of approach and discussion on genders and sexualities in the classroom. As methodology, we used the documental research to the selection of the artefacts – PNAIC Manual, the teachers' training material and literature's Complementary collection. To analyze and discuss the data we used the Cultural Analysis, in order to contemplate the culture as a social production delineated by contemporary transformations, in addition to comprehend PNAIC material as cultural artefacts and create analyzes from their representations and discourses. We search to dialogue with authors such as Hall, Silva, Louro, Scott, Veiga-Neto among others who help us think and consider concepts likes femininities, masculinities, cultural artefacts, cultural pedagogies, sexualities and genders, difference and childhood. In this research, we understand the analyzed material such as cultural artefacts, that (re) produce and convey gender and sexuality representations, teaching the ways of being girl, boy, man and woman. In these analyzes, we intended to discuss the possibilities offered by the selected artefacts to dealing with sexual and gender and also to think about strategies to an education for sexuality in the school space. Trough the reading of the presentation material that is part of the Program, it was possible to observe that PNAIC Manual presents in its structure an attention to transversal question that permeate school agenda, especially in 1st, 2nd and 3rd grades of Elementary School, the Initial Years. With a multicultural curriculum proposal describes the valorization of cultural, linguistic ethnic or gender specificities. This material aims to discuss and create opportunities and topics that allow thinking about the diversity presented in the classroom and at school in order to ensure a cultural curriculum that highlighting the valorization of difference and diversity. Even though those themes are not contemplated in the program objectives, the possibilities of promoting discussions about sexualities and genders diversity through the books, give opportunity to teachers to approach and work with these subjects in the classroom and in this way to guarantee a reflection about the subjectivity practices and normative discourses about characteristics that are related to genders and sexualities. However, we conclude that as the discussions about gender and sexuality are presented in the curriculum and the school environment, through these materials it is possible to create spaces that give opportunities to children to consider and think about sexualities and genders, as well to help teachers to promote an education for sexuality.



**Key Words**: Cultural Artefacts, Genders.. Governability. National Pact for literacy at the right age. Sexualities.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O Programa do PNAIC se desenvolve em todos os Estados brasileiros e está a cargo das Universidades públicas ..... 30
Figura 2 – Capa do Manual – Programa PNAIC ..... 60
Figura 3 – Imagem ilustrativa para representar como estão divididas as ações de atuação ..... 61
Figura 4 – Capa do Caderno de Formação de professoras/es no PNAIC ..... 61
Figura 5 – Capa do Caderno de Acervo Complementar ..... 62
Figura 6 – Capa do livro “Lilás: uma menina diferente” ..... 65
Figura 7 – Capa do livro “O menino Nito” ..... 67
Figura 8 – Capa do livro “O grande e maravilhoso livro das famílias” ..... 68
Figura 9 – Capa do livro “Carta do tesouro” ..... 69
Figura 10 – Sumário do Manual do PNAIC ..... 72
Figura 11 – Imagem do livro “O menino Nito” ..... 77
Figura 12 – Imagem do livro “Lilás: uma menina diferente” (1) ..... 79
Figura 13 – Imagem do livro “Lilás: uma menina diferente” (2) ..... 80
Figura 14 – Imagens do livro “Carta do tesouro” ..... 82
Figura 15 – Imagens do livro “O grande e maravilhoso livro das famílias” (1) ..... 84
Figura 16 – Imagens do livro “O grande e maravilhoso livro das famílias” (2) ..... 85
Figura 17 – Imagens do livro “O grande e maravilhoso livro das famílias” (3) ..... 85

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro informativo sobre a distribuição das coordenadorias atendidas pela formação continuada do PNAIC, nos municípios do Rio Grande do Sul ..... 30
Quadro 2 – Quadro informativo sobre as divisões das obras infantis ..... 64

## LISTA DE SIGLAS

| | |
|---|---|
| AC | Acervo Complementar |
| AI | Anos Iniciais |
| ANA | Avaliação Nacional da Alfabetização |
| ANEB | Avaliação Nacional da Educação Básica |
| ANRESC | Avaliação Nacional do Rendimento Escolar |
| CCCS | *Center for Contemporary Cultural Studies* |
| CEEL | Centro de Estudos da Linguagem |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CREs | Coordenadorias Regionais de Educação |
| EI | Educação Infantil |
| GESE | Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola |
| GDE | Gênero e Diversidade na Escola |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| MEC | Ministério da Educação |
| MPV | Medida Provisória |
| OE | Orientadoras/ores de Estudos |
| PAIC | Programa de Alfabetização na Idade Certa |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNAIC | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa |
| PNBE | Programa Nacional Biblioteca da Escola |
| PNLD | Plano Nacional do Livro Didático |
| PPGEdu | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| SAEB | Sistema de Avaliação de Educação Básica |
| SEB | Secretaria de Educação Básica |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SEDUC | Secretaria de Estado da Educação |
| SMED | Secretaria Municipal da Educação |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| UFPEL | Universidade Federal de Pelotas |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UFSM | Universidade Federal de Santa Maria |

**SUMÁRIO**

**INTRODUÇÃO** ..... 17

**I. PELAS TRILHAS DA INVESTIGAÇÃO: A LITERATURA NOS CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI** ..... 19

**1.1. Construindo a proposta de investigação nos caminhos da docência: aprendizagens na Educação Infantil** ..... 19

**1.2. O início de tudo: Ensino Fundamental de nove anos – Leis e implementações** .. 24

**1.3. Caminhos da constituição do PNAIC** ..... 25

**1.4. Sobre alfabetização e letramento: na concepção e objetivos do PNAIC** ..... 31

**II. O "*PACTO*" COM O REFERENCIAL TEÓRICO** ..... 35

**2.1. Trilhando os caminhos da pesquisa nas contribuições dos estudos culturais** .... 35

**2.2. Dos artefatos às pedagogias culturais: possibilidades no espaço escolar e nos livros infantis** ..... 38

**2.3. Infâncias – governamentabilidade e biopolítica** ..... 48

**III. CAMINHOS METODOLÓGICOS** ..... 54

**3.1. Pesquisa documental e análise cultural: ferramentas para seleção e análise dos artefatos** ..... 55

**3.2. Apresentando o *corpus* de análise** ..... 59

*3.2.1. Manual do PNAIC* ..... 59

*3.2.2. Caderno de Formação de Professoras/es do PNAIC* ..... 61

*3.2.3. Acervo Complementar* ..... 62

**IV. (COM)PACTUANDO COM AS ANÁLISES** ..... 71

**4.1. Primeiro movimento – Manual do PNAIC e Caderno de Formação do PNAIC** ..... 71

**4.2. Segundo movimento – os artefatos** ..... 74

*4.2.1. O menino Nito – Então, homem chora ou não? (ROSA, 2008)* ..... 75

*4.2.2. Lilás: Uma menina diferente (WHITCOMB, 2009)* ..... 78

*4.2.3. Carta do Tesouro (MIRANDA, 2009)* ..... 81

*4.2.4. O grande e maravilhoso livro das famílias (HOFFMAN, 2010)* ..... 83

**4.3. Terceiro movimento – Da governamentabilidade dos corpos infantis na "idade certa" à biopolítica do PNAIC** ..... 93

**V. E O "PACTO" CHEGA AO FIM** ..... 103

*5.1. Formando outros PACTOS* ..... 106

**REFERÊNCIAS** ..... 107

# INTRODUÇÃO

*[...] Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo.*
(LARROSA, 2015, p. 5)

Acredito que não exista vitória sem choro, isso tudo me serviu de experiência. Foi à preparação do projeto de Mestrado, a seleção, a escolha pelo tema e pelos objetivos, a delimitação do assunto e todos os entremeios que moldaram esta dissertação para que ela chegasse a este modelo final. Foi preciso fazer mais escolhas, fazer mais leituras, estudar, estudar, estudar mais um pouco, e assim deixar que os estudos de Foucault fossem visibilizados e se fizessem presentes no decorrer das discussões. Contudo, pude perceber o quanto ainda é preciso estudar e dar continuidade nessa caminhada.

Pensando assim, me proponho nesta escrita, experienciar a sabedoria que me atravessou e me tocou desde minha inserção no Mestrado e nos caminhos que me trouxeram até aqui. Pois como diz Larrosa (2015, p. 10),

> A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar.

Nesta dissertação, provocada pelas inquietações e também pelas experiências vivenciadas no ambiente escolar, tracei como objetivo analisar como as temáticas de gênero e sexualidade estão apresentadas nas Obras do Acervo Complementar e se estas discussões estão presentes no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC instituído pelo Ministério da Educação no ano de 2012. Para esta investigação e análise, utilizaremos o **Manual do PNAIC**, o **Material de Formação de Professores** e as obras de literatura infantil do **Acervo complementar**.

Nosso interesse em pesquisar os livros infantis dos acervos complementares do PNAIC deu-se pelo fato de ser um material distribuído em nível nacional, com diversas possibilidades de discussões por meio de seus textos e representações. Este Programa está direcionado às primeiras séries do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012d). Assim nos

valemos dessa atuação oportunizando analisar e discutir como e se as temáticas de gêneros e sexualidades estão presentes na sala de aula e na estrutura do PNAIC.

No entanto, entendemos que a relevância desta pesquisa destina-se a professoras/es dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas também da Educação Infantil, para que assim, possamos repensar nossas práticas pedagógicas e discussões pretendidas a partir dos diferentes artefatos culturais que se encontram presentes no ambiente escolar. Também nos possibilitando pensar o PNAIC enquanto uma biopolítica.

Apresentamos a seguir a estrutura desta dissertação. A qual está dividida em cinco seções.

Na primeira seção, apresentamos a trajetória acadêmica e profissional da Mestranda, elencando as discussões e experiências trilhadas até a produção desta investigação.

Logo na seção seguinte, tecemos alguns entendimentos sobre os referenciais que fundamentam a proposta de estudos e construção desta pesquisa. Apresentamos os Estudos Culturais, Estudos de Gênero, nas suas vertentes pós-estruturalistas e pressupostos foucaultianos, apresentando os conceitos de gênero e sexualidade, artefatos culturais, pedagogias culturais, cultura, linguagem, representação, modos de endereçamento, governamentalidade e biopolítica.

Na terceira seção, apresentamos os caminhos metodológicos e o *corpus* de análise: **Manual de Apresentação do PNAIC**, **Livro de Formação de Professoras/es** e **Acervo Complementar**. Para a produção dos dados e análise desses materiais utilizaremos a Pesquisa Documental e a Análise Cultural.

Na seção seguinte, apresentamos as obras selecionadas e as análises realizadas. Temos a intenção de apresentar as possíveis discussões que podem ser traçadas dentro das instituições educativas, sobre os gêneros e as sexualidades, a partir destes artefatos culturais, bem como analisar no Manual do PNAIC e no Material de Formação de Professoras/es, se estas temáticas são apresentadas como possibilidades de discussão no espaço da escola.

Posteriormente discutimos o PNAIC enquanto uma biopolítica, bem como, uma possível estratégia para a promoção de uma educação para a sexualidade.

Por fim, apresentamos as conclusões e os rumos pretendidos para depois desta dissertação.

# I. PELAS TRILHAS DA INVESTIGAÇÃO: A LITERATURA NOS CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI

## 1.1. Construindo a proposta de investigação nos caminhos da docência: aprendizagens na Educação Infantil

> *Em um infinito de possibilidades, eu escolho todas. Tenho uma sede que não cessa e uma dificuldade imensa em escolher apenas um destino. Tenho uma curiosidade que me deixa inquieta e uma vontade de percorrer todos os caminhos que não têm fim. Alimento a ideia fixa de desfrutar coisas que ainda nem sei e o sonho de habitar em lugares onde nunca estive.*
> (GAONA, 2013, p. 1)

O excerto com o qual inicio esta seção, não são palavras ditas por mim, mas palavras que dizem muito sobre mim e tudo aquilo que vivenciei neste caminho do Mestrado. Neste infinito de possibilidades e descobertas, ainda no curso de graduação, eu escolhi vivenciar todas, sim todas! Todas que me proporcionaram experiências novas e as que fizeram traçar este caminho como meta. Nas 'escolhas de meu destino', apresento a seguir minha trajetória acadêmica, as possibilidades e as descobertas no fazer pesquisa sobre o que me motiva e me faz ir cada vez mais longe.

Iniciei minha trajetória como professora da Educação Infantil (EI), em 2008, ano o qual ingressei no curso de Pedagogia Licenciatura aqui nesta mesma Universidade (Universidade Federal do Rio Grande – FURG). Foi onde pude estreitar os laços entre a teoria e a prática, as aulas de infâncias e as pesquisas me interessavam muito. Como docente, procurava sempre estar desenvolvendo projetos os quais pudessem oferecer o máximo de descobertas, interesses, perspectivas, curiosidades e aprendizagens às crianças.

Ao pensar em todas essas possibilidades com a literatura, encaminhei-me para a construção do meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (CAVALHEIRO, 2011) com o propósito de unir o trabalho já realizado em sala, os livros infantis e a matemática[1], pois cada livro lido era uma nova descoberta a qual precisava compartilhar com as crianças, cada possibilidade, cada planejamento, cada história, cada modo de contar e interpretar cativavam um espaço a mais na minha pesquisa. Essa trajetória me fez perceber o quanto as crianças são

[1] A matemática foi a área a qual busquei destacar no meu trabalho por entender que traz grandes contribuições para as demais áreas de conhecimento e aprendizagem, abrangendo as motricidades fina e ampla, assim como o cognitivo e o motor.

motivadas por um planejamento diferenciado que as possibilite uma interação e participação sobre o que as histórias lhes proporcionam pensar e refletir.

Por motivos de formação e dedicação ao estágio em 2010, foi necessário afastar-me da escola até a conclusão da graduação em 2011. Já formada, fui trabalhar em uma livraria no setor infantil destinada ao contato direto com as crianças e também aos livros de Literatura infantil. Vivenciei com muita alegria a atividade da Hora do Conto[2].

Em 2012, novamente em uma escola de EI de Ensino Privado, assumi o cargo de Coordenadora Pedagógica disposta a auxiliar nas atividades e planejamentos pedagógicos. Em 2013, propus às demais professoras, algumas discussões ligadas às diversidades, sexualidades e aos gêneros, sempre utilizando os livros como artefatos promotores dessas discussões. Foi na construção desta proposta, e nas maneiras com as quais, as crianças, pais/mães, correspondiam a elas, que acabei chegando até aqui.

Seguindo nesse caminho de inquietações, procuro diante das pesquisas que antecederam minha inserção no Mestrado, e as pesquisas que agora se dão ao longo desse processo, entender os argumentos e as discussões que perpassam o espaço da escola e que de diversas maneiras intensificam a resistência da inserção das discussões sobre os gêneros e as sexualidades. Assim, nos interessa saber sobre as possibilidades de educar e conhecer estes corpos que estão inseridos na escola a partir de outras formas, uma educação não enquadrada nos binarismos feminino/masculino, mulher/homem, homossexual/heterossexual.

A educação para o corpo ainda está pautada nas discussões generificadas em que o padrão de referência é o masculino, heterossexual, branco, cristão. Ao tentar desnaturalizar estes paradigmas me deparei com alguns desafios ao longo do caminho. Neste mesmo ano (2012) na escola, havia um aluno de quatro anos que transgredia esses padrões normativos que caracterizam o ser masculino, pois o seu sonho em ser cabelereiro era tratado como impossível para sua família, e na escola por meio das discussões de gênero, este menino era respeitado como qualquer outra criança.

Sobre essa discussão, Arroyo e Silva (2012, p. 10) nos apresentam os seguintes questionamentos,

> os docentes educadores experimentam no cotidiano das salas de aula nas escolas e na diversidade de projetos socioeducativos as presenças interrogantes, até incômodas desses corpos marcados pela simbiose entre desigualdades sociais e diversidades socioculturais. Interrogações que existem análises e respostas: que centralidade têm os corpos nos estudos da infância, nas teorias pedagógicas e nos

[2] A Hora do Conto era uma atividade desenvolvida na Livraria Vanguarda (Rio Grande/ RS), direcionada ao público infantil no período de férias escolares. Nossa proposta nessa atividade era proporcionar uma viagem literária pelo mundo da imaginação, oferecida para as escolas e para o público infantil que circulava neste ambiente.

> currículos de formação dos(das) docentes/educadores(as)? Que preparos e tratos tiveram com a corporeidade para entender estes corpos infantis como portadores de história e cultura? Os currículos de Educação Infantil e Fundamental e o material didático contribuem para que as crianças desde pequenas construam identidades positivas das experiências dos corpos que habitam?

Neste momento, sem saber o que fazer e com muitas dúvidas, sobre os temas os quais tinha apresentado, percebi que seria necessário buscar ajuda de pessoas interpeladas e dedicadas a pesquisar e discutir as questões ligadas à sexualidade e gênero.

No ano de 2010, conheci o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE, da FURG. O grupo é constituído por professoras e professores, mestrandas/os, doutorandas/os, bolsistas de iniciação científica e professoras/es da rede básica, que buscam desenvolver suas pesquisas nas áreas de Gênero, Sexualidade, Diversidade, Corpo e Artefatos Culturais, Espaços Educativos e temas afins.

Após o contato, fui convidada para participar dos encontros que aconteciam todas as segundas. Na época tive de recusar o convite tento em vista que as reuniões de formação pedagógicas com o Conselho de Educação da Cidade/SMED[3] aconteciam nas segundas-feiras. Como coordenadora não poderia ficar sem participar das formações, entretanto, após alguns meses não hesitei em entrar em contato com a Profª. Joanalira, hoje minha orientadora, a qual também foi minha professora na graduação.

Ao explicar meus desafios, ela impulsionou meus questionamentos e minhas ansiedades em direção ao meu projeto de Mestrado, e foi a partir deste contato que tudo se voltou para o Mestrado e ao desafio em apresentar à instituição escolar outras possibilidades de ser criança, de brincar sem distinção com bola, boneca, fantasiar-se, brincar de panelinhas, ser cabelereira/o, bailarina/o ou artista.

Meu encontro com o PNAIC se deu por se tratar de um Programa a nível Nacional, o qual ofereceu diferentes materiais didáticos para as escolas e suas/seus professoras/es trabalharem com a Alfabetização. No entanto a partir dos objetivos do PNAIC, observamos que este também oferece outras possibilidades de discussões para além da Alfabetização.

Neste contexto, nossa pesquisa de investigação, se da a fim de traçar um contexto histórico e inicial do PNAIC, pois na medida em que se ampliam as possibilidades de inserção e as políticas de efetivação deste investimento na educação do Ensino Fundamental de nove anos, tenciona-se a inserção das crianças mais cedo ao ambiente escolar destinando a elas uma ‘idade certa’ para aprenderem e alfabetizarem-se.

---

[3] A Secretaria Municipal de Educação – SMED, no ano de 2013, passou a dar assistência e Formação aos Espaços de Educação Infantil.

Pensar a educação hoje, nos faz refletir acerca de todo o processo pelo qual a escola já passou e ainda passa. Por tantas discussões sobre suas práticas pedagógicas, avaliação, currículo, alfabetização, habilidades, ensino/aprendizagem, gestão escolar e outros componentes que constituem a instituição escolar, é que nos valemos desta pesquisa a fim de investir na discussão sobre a implementação do PNAIC.

Assim nossa investigação sobre os 180 livros divididos em sessenta livros para cada ano do ensino fundamental (1º, 2º e 3º ano), oportuniza diferentes temáticas para a proposta pedagógica e diferentes discussões.

Nesse caminho de pesquisa, e na perspectiva que escolhemos, não buscamos uma resposta ou um método de como lidar com essas possibilidades, pois como dia Mota (2010a, p. 35) "em uma pesquisa pós-estruturalista, o método enquanto um caminho seguro, determinado, estruturado e estável é uma impossibilidade", mas sim, entender como estes padrões normativos se instauram no ambiente escolar elencando formas e comportamentos de como ser meninos e meninas.

Dedicada especialmente ao Mestrado, busco refletir sobre estratégias que possam integrar ao currículo escolar dos Anos Iniciais (AI) uma proposta de discutir sobre as diversidades sexuais e de gênero, entendendo a necessidade das crianças na participação sobre discussões que se direcionam ao seu corpo, identidade, sexualidade e gênero. Para Louro (2005, p. 87),

> A produção dessas identidades e de suas intrincadas relações dá-se, é claro, em muitas instâncias e espaços. São múltiplas as práticas sociais, as instituições e os discursos que cercam os sujeito, produzindo e reproduzindo identidades, produzindo e reproduzindo diferenças, distinções e desigualdades. A escola é uma dessas importantes instituições.

Nesta direção fomos construindo o seguinte problema de pesquisa: É possível discutir uma educação para a sexualidade a partir dos artefatos culturais disponibilizados pelo Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa? Na linha de pesquisa 'Espaços e tempos educativos' composta pela grande área da Formação de Professoras/es.

Assim, nosso objetivo é analisar se/como as discussões sobre os gêneros e as sexualidades estão sendo apresentadas dentro do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Para tanto, utilizaremos o Manual do PNAIC, o Material de Formação de Professoras/es e os livros do Acervo complementar. Para tanto, temos como objetivos específicos:

- Analisar no Manual do PNAIC e no Material de Formação de Professoras/es, se as temáticas relacionadas aos gêneros e as sexualidades são apresentadas como possibilidades de discussão no espaço da escola;
- Investigar os artefatos culturais – livros infantis – presentes no PNAIC, analisando suas possibilidades de promover discussões sobre diversidade de gênero e sexual;
- Discutir o PNAIC e suas estratégias de governamentalidade, bem como, uma possível estratégia para a promoção de uma educação para a sexualidade.

O investimento desta pesquisa sobre o PNAIC tem como intencionalidade apresentar uma possibilidade de discutir essa política pública e as estratégias de uma promoção de educação para a sexualidade, afim de, possibilitar discussões e práticas que possam ser trabalhadas a partir da proposta e dos materiais oferecidos pelo Programa.

Nesta pesquisa conceituamos os livros infantis do Acervo Complementar (AC) como artefatos culturais, por se constituírem de pedagogias culturais permitindo produzir e reproduzir saberes e valores constituindo assim as identidades infantis. Segundo Guerra (2005, p. 70),

> os artefatos culturais fazem parte de um currículo cultural, [...] não podem ser vistos somente como diversão e prazer, mas merecem ser olhados de forma crítica, pois fazem parte do cotidiano das crianças e estão atravessadas por definições de condutas, de comportamentos e de sentimentos considerados adequados socialmente para meninos e meninas, contribuindo na constituição das identidades de gêneros e sexuais.

Assim, não só no fazer ‘pesquisa’, mas também nesta formação sinto-me curiosa, na medida em que estas discussões interpelam minha vida pessoal/docente/acadêmica. Talvez seja esta ‘curiosidade’ que me mova a andar por estes caminhos investigativos, caminhos difíceis, caminhos já caminhados e caminhos de lutas, militâncias e descobertas, como bem explicam as palavras de Veiga-Neto (1999, p. 2),

> É essa vontade de saber que pode nos mover no sentido de ir adiante daquilo que já aprendemos com a arqueologia e a genealogia da escola. E esse ir adiante é no sentido de examinarmos as mudanças que agora estão ocorrendo, seja nas e com as práticas escolares, seja nas relações entre a educação escolarizada e essas novas e estranhas configurações que está assumindo o mundo contemporâneo, entendido tudo isso no amplo registro das novas formas que parece estar assumindo a governamentalização nas últimas décadas.

A fim de, explicar melhor sobre o PNAIC e sobre os saberes que este apresenta, a seguir iniciamos a tratar sobre como iniciou a inserção das crianças mais cedo na fase escolar, quais as preocupações e políticas públicas de implementação para um novo sistema de ensino

## 1.2. O início de tudo: Ensino Fundamental de nove anos – Leis e implementações

Para discutir as políticas de implementação do Ensino Fundamental de nove anos e entender as estratégias de governamentabilidade das infâncias, nos debruçamos sobre as contribuições e conceitos dos estudos Foucaltianos para discutir "o entendimento da escola moderna como maquinaria implicada na fabricação tanto do sujeito moderno quanto da própria modernidade" (VEIGA-NETO, 1999, p. 1), pensando sobre a gestão da biopolítica para esses programas destinados à educação.

Ao longo de seu contexto legal e político, diversas sanções foram constituídas para que se alcançasse a meta da efetivação do ensino de nove anos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, já possibilitava a matrícula efetiva de crianças com seis anos de idade na primeira série do Ensino Fundamental de oito anos. Neste sentido, posteriormente, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, apresenta uma proposta de ampliação para nove anos do Ensino Fundamental obrigatório, com início aos seis anos de idade. Em 6 de fevereiro de 2006, é instituída a Lei nº 11.274, ampliando para nove anos o Ensino Fundamental, estabeleceu que até 2010 os Municípios e Estados deveriam estar de acordo com a nova política de inserção nas instituições de ensino (BRASIL, 2007). Segundo Mota (2010a, p. 24):

> os documentos que tratam dessa política a narram como uma oportunidade de acesso à escola, principalmente aos extratos mais pobres da população infantil, uma vez que um grande contingente de crianças de seis anos já frequentavam a pré-escola ou, até mesmo, o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Um dos fatores importantes para o MEC, a partir do acesso aos seis anos, foi pensar na antecipação e na inserção antecipada das crianças à escola, "uma vez que o objetivo é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagens" (BRASIL, 2007, p. 7). Neste sentido, o MEC aponta que "[...] a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo: a associação de ambos pode contribuir

significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira mais prazerosa" (BRASIL, 2007, p. 7).

É neste contexto que refletimos sobre a universalização e a instauração da educação homogeneizada em nosso país. Não só se faz necessário implantar estratégias para uma qualidade na educação, como também avaliar essas medidas com as provas externas na intenção de examinar se essa qualidade e meta estão sendo alcançadas de acordo com as pretensões lançadas pelos Programas.

A partir desse processo, estabeleceu-se no ano de 2012, o PNAIC, o qual será apresentado detalhadamente no decorrer desta escrita. Neste sentido, nos valemos das contribuições de Foucault (2002), a fim de pensar no ensino como meio de universalização do saber, por meio de sanções disciplinares e estratégias de governamentalidade e biopolítica que gerenciam o Programa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

### 1.3. Caminhos da constituição do PNAIC

O PNAIC teve sua efetivação em 2012, porém é possível dizer que o PNAIC surgiu a partir de outro Programa já em execução no Estado do Ceará. Foi a partir dos avanços obtidos na alfabetização que transformaram esse Estado em referência (GOMES, 2013).

O Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC como é constituído no Ceará é executado pela Secretaria de Estado da Educação – SEDUC desde o ano de 2007. O PAIC obteve seu êxito na medida em que conseguiu reverter o quadro dos baixos níveis de alfabetização nas instituições cearenses.

> O PAIC é considerado uma iniciativa exitosa por ter revertido o quadro de baixos níveis de alfabetização identificado entre as crianças cearenses. De acordo com o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Alfabetização (SPAECE-Alfa), em 2007 apenas 26% dos Municípios cearenses apresentavam médias de desempenho consideradas suficiente ou desejável para os alunos concluintes do 2º ano do ensino fundamental. Em 2010, o percentual de localidades agrupadas nesses dois níveis alcançou 99% (GOMES, 2013, p. 11).

O referido Programa tem apoio de cinco eixos, os quais auxiliam na efetivação de sua proposta, sendo estes: gestão municipal de educação, avaliação externa, alfabetização, formação do leitor e a educação infantil, o Estado do Ceará, torna-se estrutura modelo para o que vem a se constituir em nível nacional o PNAIC (GOMES, 2013).

Instituído pela Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, o Programa PNAIC é destinado à alfabetização das crianças a partir de seis anos e também à formação continuada de professoras/es alfabetizadoras/es, que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino

Fundamental, constituindo o "Ciclo de Alfabetização". Esta formação é realizada por meio de cursos e encontros presencial no período de dois anos para as/os professoras/es alfabetizadoras/es, baseado no Programa Pró-Letramento[4] , cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas (BRASIL, 2012d).

O PNAIC visa a desenvolver ações que contribuam para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização, para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das mesmas. O qual, a partir de um conjunto integrado de ações e de Programas, apoiam-se em quatro eixos de atuação:

> I. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Curso presencial de 2 anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, com base no programa Pró-Letramento.
> II. Materiais Didáticos e Pedagógicos: Tais como: livros didáticos (entregues pelo PNLD[5]) e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de língua portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE[6]); obras de apoio pedagógico aos professores; e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização.
> III. Avaliações: Este eixo reúne três componentes principais: avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos. A segunda mudança refere-se à disponibilização de um sistema informatizado no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano e que permitirá aos docentes e gestores analisar de forma agregada essas informações e adotar eventuais ajustes. A terceira medida é a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo INEP[7], visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará às redes implementar medidas e políticas corretivas. Também neste caso, o custo dos sistemas e das avaliações externas será assumido pelo Ministério da Educação.

---

[4] Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professoras/es com vista a uma melhoria na qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e matemática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este programa é realizado pelo MEC, com parceria de Universidades, o qual se destina a todas/os professoras/es em exercício nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (mais informações no *site*: http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/26-eixos-de-atuacao/54-formacao).

[5] O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD tem por principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professoras/es por meio da distribuição de coleções de livros didáticos as/aos alunas/os da educação básica. Após a avaliação das obras, o MEC publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. O PNLD também atende s/aos alunas/os que são público-alvo da educação especial. São distribuídas obras didáticas em Braille de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e dicionários (mais informações no *site*: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668id=12391option=com_contentview=article).

[6] O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. Hoje, o programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar (mais informações no *site*: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368:programa-nacional-biblioteca-da-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574).

[7] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira – INEP tem como objetivo principal promover os estudos e pesquisas no domínio das ciências sociais e naturais relacionados com os problemas de desenvolvimento do país e contribuir para a valorização dos recursos humanos locais (mais informações no *site*: http://www.inep-bissau.org/).

> IV. Gestão, Controle Social e Mobilização: i) um Comitê Gestor Nacional; ii) uma coordenação institucional em cada estado, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; iii) Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e iv) Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede (BRASIL, 2012d, pp.13-4).

Ao entender a necessidade e o investimento para uma educação de qualidade, o PNAIC, foi destinado não só às escolas urbanas, mas também às escolas localizadas nas zonas rurais, assim o MEC, buscou priorizar "as especificidades das escolas do campo, as quais foram incorporadas no conteúdo da formação e foram desenvolvidos cadernos de estudo específicos para os professores das turmas multisseriadas e multietapas" (BRASIL, 2012d, p. 15).

Neste viés, de acordo com o Programa PNAIC, o mesmo não se destina somente e exclusivamente à alfabetização, mas para além dessa, destina-se também à "ampliação de seu universo de referências culturais, nas diferentes áreas do conhecimento" (BRASIL, 2012d, p.17).

Com este investimento no PNAIC, é possível perceber que se trata de uma continuidade na implementação de Programas de formação e estratégias de melhorias na qualidade da educação, com fins positivos nos resultados das avaliações nacionais regidas pelo Sistema de Avaliação de Educação Básica – SAEB[8], o qual é composta por três avaliações externas, como a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB[9], Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC[10] e a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA[11]. A partir destas avaliações é possível prever o controle da qualidade e da intenção da meta de alfabetização até o 3º ano do Ensino Fundamental.

O PNAIC estabeleceu desde sua constituição cursos de Formação Continuada para professoras/es da rede pública Municipal e Estadual de ensino. Preocupado com a formação

---

[8] O qual tem por objetivo avaliar a Educação Básica Brasileira e assim contribuir e auxiliar para a melhoria de sua qualidade e atendimento, como também na universalização do acesso escolar.

[9] Objetiva avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio.

[10] Também denominada Prova Brasil, trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas.

[11] Avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. A ANA foi incorporada ao SAEB pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 .

integral e continuada para além da graduação, o MEC, investe na proposta de ofertar estes cursos.

> Dessa maneira, entende-se que a formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática. Isso só é possível quando a formação é integrada ao cotidiano da escola, com garantia de ambiente adequado e tempo para os momentos individuais e coletivos de estudo, sem prejuízo dos dias e horas letivos, assegurando os direitos dos estudantes (BRASIL, 2012d, p. 23).

A organização da formação continuada do PNAIC ocorre em dois momentos: primeiramente, para Orientadoras/es de Estudos (OE), que são professoras/es da rede Municipal e Estadual, que fizeram o curso específico completando 200 horas de duração por ano, constituído por um encontro de 40 horas (imersão), quatro encontros de 24 horas cada um, totalizando 96 horas, seminários, atividades de monitoramento e planejamento, totalizando 64 horas. Esse curso é ministrado por universidades públicas parceiras ao MEC. Na Região Sul as universidades parceiras nessa formação são a Universidade Federal de Pelotas – UFPEL e a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (BRASIL, 2012a).

A escolha pelas/os orientadoras/es é realizada com extrema importância, pois é feita a partir da equipe de tutoras/es do Pró-letramento, seguindo os requisitos como:

> I – ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção;
> II – seja formado em Pedagogia ou ter licenciatura;
> III – ser professor ou coordenador do ciclo de alfabetização do ensino fundamental há, no mínimo, três anos ou ter experiência comprovada na formação de professores alfabetizadores;
> IV – prioritariamente, ter sido tutor do Programa Pró-Letramento;
> V – ter disponibilidade para dedicar-se ao curso de formação e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores (BRASIL, 2012e, p. 1).

Na falta de professoras/es que preencham estes requisitos, a Secretaria de Educação deverá considerar o currículo, a experiência e a habilidade didática das/os candidatas/os, assim estas/es deverão preencher a todos os requisitos abaixo:

> I - Ser profissional do magistério efetivo da rede;
> II - Ser formado em pedagogia ou ter licenciatura;
> III - Atuar há, no mínimo, três anos nos anos iniciais do ensino fundamental, como professor, coordenador pedagógico ou possuir experiência comprovada na formação de professores alfabetizadores (BRASIL, 2012e, p. 2).

A/O Orientadora/or de Estudo é responsável por cumprir as seguintes orientações: ministrar o curso de formação, acompanhar a prática pedagógica de suas/seus professoras/es,

avaliar frequência, manter registros de atividades e apresentar relatórios à universidade. Para cumprir essa formação é destinado a estas/es orientadoras/es uma bolsa no valor de R$ 765,00, não cumulativa com outra bolsa qualquer (BRASIL, 2012f, p. 4).

O curso de formação para as/os professoras/es tem duração de dois anos, sendo esse presencial com carga horária de 120 horas. Também baseado no Programa Pró-letramento, sua metodologia propõe estudos e atividades práticas, os cursos são conduzidos pelos/as orientadoras/es de estudos. A organização acontece da seguinte maneira, encontros mensais totalizando 84 horas, seminários totalizando oito horas, atividades extraclasses totalizando 28 horas, aplicação de trabalhos nas turmas em que leciona. Estas/es professoras/es participantes do curso, também recebem uma bolsa no valor de R$ 200,00. Requisitos para fazer parte do Programa PNAIC, e ser professora/or alfabetizadora/or:

> I - Ter lecionado em qualquer turma do ensino fundamental em 2012;
> II - Ser professor de alguma turma do ciclo de alfabetização em 2013 (turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental de nove anos e/ou também em classes multisseriadas);
> III - Seu nome tem de constar no censo de 2012 (BRASIL, 2012f, p. 1).

Segundo o Caderno **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1** (BRASIL, 2012b), destinado as/aos professoras/es é de suma importância a formação continuada para que estas/es estejam devidamente capacitadas/os e preparadas/os para trabalhar frente às transformações contemporâneas. De acordo com o Caderno de Formação,

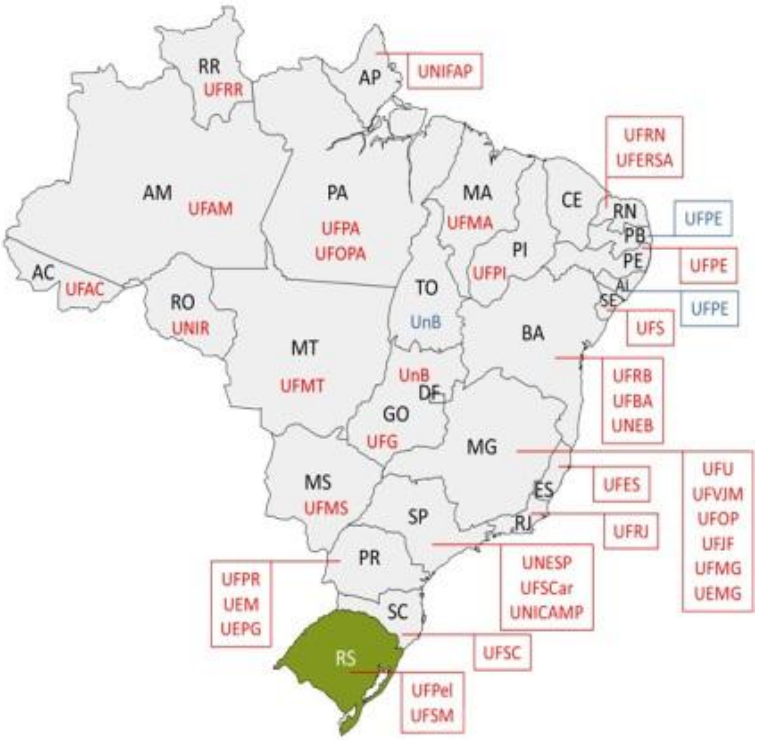
> [...] à medida que as sociedades se modernizam e se complexificam, cresce a demanda por professores das diversas áreas de conhecimento. Esses precisam ser cada vez mais preparados para acompanhar as inúmeras transformações da sociedade contemporânea (BRASIL, 2012b, p. 8).

O que se pode perceber, é que o investimento na formação de professoras/es, tem total atenção no plano do PNAIC. Assim, seu maior investimento que é a Alfabetização, existem também outras preocupações no que tange a educação e o ambiente escolar. As/os professoras/es precisam estar preparadas/os para as constantes mudanças que perpassam nossa sociedade, tendo total capacidade de lidar com elas.

Em parceria com o MEC e a SEDUC/RS foram contratadas 41 Universidades parceiras, distribuídas por diferentes Estados nacionais. Na região Sul, duas Universidades fazem parte desse projeto: a UFPEL e a UFSM. As duas Universidades distribuem-se em polos para atender a demanda Municipal e Estadual de formação. A UFPEL é responsável pelos polos de Pelotas, Porto Alegre e Osório (o qual está projetado, mas ainda não houve esta

formação), e a UFSM é responsável pelos polos de Santa Maria e Santa Rosa. Como ilustra o mapa a seguir (Figura 1):

**Figura 1 – O Programa do PNAIC se desenvolve em todos os Estados brasileiros e está a cargo das Universidades públicas**




Fonte: http://pnaic.ufpel.edu.br/o-pacto/

Com intuito de dar formação continuada e de atendimento orientador cada polo agrupa um conjunto de Coordenadorias Regionais de Educação – CREs. As Coordenadorias são distribuídas das seguintes formas (Quadro 1):

**Quadro 1 – Quadro informativo sobre a distribuição das coordenadorias atendidas pela formação continuada do PNAIC, nos Municípios do Rio Grande do Sul**

| QUADRO 1: DISTRIBUIÇÃO DAS CRES ENTRE AS IES FORMADORAS E POLOS | | |
|---|---|---|
| POLOS | IES FORMADORAS | CRES QUE COMPÕEM |
| PORTO ALEGRE | UFPEL | 1ª CRE – PORTO ALEGRE, 2ª CRE – SÃO LEOPOLDO, 11ª CRE – OSORIO, 16ª CRE – BENTO GONÇALVES, 27ª CRE – CANOAS, 28ª CRE – GRAVATAÍ. |
| PELOTAS | | 5ª CRE – PELOTAS, 12ª CRE – GUAÍBA, 13ª CRE – BAGÉ, 18ª CRE – RIO GRANDE, 19ª CRE – SANTANA DO LIVRAMENTO. |
| OSÓRIO | | Projetado. Será ativado se necessário. |
| | | |
| SANTA MARIA | UFSM | 3ª CRE – ESTRELA, 4ª CRE – CAXIAS DO SUL, 6ª CRE – SANTA CRUZ, 8ª CRE – SANTA MARIA, 9ª CRE – CRUZ ALTA, 10ª CRE – URUGUAIANA, 23ª CRE – VACARIA, 24ª CRE – CACHOEIRA DO SUL, 25ª CRE – SOLEDADE, 35ª CRE – SÃO BORJA. |
| SANTA ROSA | | 7ª CRE – PASSO FUNDO, 14ª CRE – SANTO ANGELO, 15ª CRE – ERECHIM, 17ª CRE – SANTA ROSA, 20ª CRE – PALMEIRA DAS MISSÕES, 21ª CRE – TRÊS PASSOS, 32ª CRE – SÃO LUIZ GONZAGA, 36ª CRE – IJUI, 39ª CRE – CARAZINHO. |

Fonte: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/pnaic_orientacoes.pdf

Na UFSM, o PNAIC é coordenado pela Profª. Drª. Helenise Sangoi Antunes, juntamente com a Coordenadora Adjunta a Profª. Drª. Sueli Salvana, as quais, foram responsáveis no período de 2012 a 2014. A equipe PNAIC/UFSM conta com, aproximadamente, 30 pessoas envolvidas na Formação Continuada das/os professoras/es alfabetizadoras/es para os Anos Iniciais. Ao total foram feitas formação inicial com 402 OE, os quais sequentemente ampliariam a formação em seus municípios de origem.

Na UFPEL, o PNAIC é Coordenado pela Profª. Drª. Ana Ruth Moresco Miranda, juntamente com a Coordenadora Adjunta Profª. Drª. Ana Paula Nobre da Cunha. A equipe PNAIC/UFPEL conta também com aproximadamente 30 pessoas envolvidas na formação continuada das/os professoras/es alfabetizadoras/es.

As ações na UFPEL iniciaram-se no mês de setembro de 2012, onde iniciaram as formações da equipe coordenadora. Nesta seleção formaram-se 20 professoras/es responsáveis por orientar os OE, que consequentemente seriam as/os ampliadoras/es da formação para as/os professoras/es alfabetizadoras/es. O total de OE, da UFPEL é de 479, atendendo 143 municípios (BRASIL, 2012e/f).

## 1.4. Sobre alfabetização e letramento: na concepção e objetivos do PNAIC

> *São muitos os desafios que vivenciamos nos últimos anos na busca da garantia de uma escola democrática, em que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Aprender a ler e escrever é um direito de todos, que precisa ser garantido por meio de uma prática educativa baseada em princípios relacionados a uma escola inclusiva. [...] Pretendemos refletir sobre a possibilidade real de desenvolvimento de práticas de alfabetização baseadas na inclusão e no respeito à heterogeneidade. Para isso, é importante discutirmos acerca das concepções de alfabetização e de avaliação que se relacionam a tais princípios. Além disso, para garantir que todas as crianças aprendam a ler e escrever, faz-se necessário traçar direitos de aprendizagem que possam nortear a organização do trabalho pedagógico nas escolas.*
> (BRASIL, 2012b, p. 5)

O excerto o qual apresento esta seção, está presente no Manual do PNAIC e evidencia os objetivos desse Programa, a fim de, discutir as concepções de alfabetização, garantindo uma melhor qualidade na educação.

No que tange os aspectos relacionados ao ensino da leitura e da escrita, vale lembrar que os métodos de leitura e escrita, começaram a se desenvolver a partir do século XVII "em um contexto de mudanças históricas orientadas por novos modelos sociais que passaram a demandar a leitura e a escrita" (BRASIL, 2012b, p. 7).

Historicamente a palavra 'alfabetização' relacionou-se ao processo de ensino-aprendizagem da escrita, ou seja, "na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos" (BRASIL, 2008, p. 10). Por volta dos anos 1980, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, tornam-se grandes influências para as práticas de alfabetização, pois dedicam-se a apresentar que o "sistema de escrita não se reduzia ao domínio de correspondências entre grafemas e fonemas (codificação e decodificação), (BRASIL, 2008, p. 10).

Logo após esse entendimento, passou-se a levar em conta não apenas as habilidades de codificação e decodificação, mas também os conhecimentos atribuídos às necessidades e práticas sociais de leitura e escrita. Assim, o termo 'alfabetização funcional' passa a integrar as habilidades do uso da leitura e da escrita em situações sociais, e posteriormente passa a ser reconhecido como 'letramento' (BRASIL, 2008). Brasil (2012b, p.17) ressalta que,

> o termo letramento não substitui a palavra alfabetização, mas aparece associado a ela. Atualmente ainda convivemos com um alto índice de analfabetos, mas não podemos dizer que essas pessoas são "iletradas", pois sabemos que um sujeito, criança ou adulto, que ainda não se apropriou da escrita alfabética, envolve-se em práticas de leitura e escrita, [...] Desenvolvendo conhecimentos sobre os textos que circulam na sociedade.

Então é possível entender, que o letramento está ligado às competências do uso da língua escrita, ou seja, "resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado num mundo organizado diferentemente a cultura escrita" (BRASIL, 2008, p. 11).

Diferentes cartilhas com métodos alfabetização, codificação e decodificação eram utilizadas para a memorização das crianças e aproximação das mesmas com as letras, sílabas, fonemas, palavras e textos, pois entendia-se que "todos aprendiam seguindo a mesma sequência presente nas cartilhas" (BRASIL, 2012b, p. 8).

Neste sentido, durante muito tempo, as práticas de alfabetização pautadas em livros didáticos tiveram efetiva atuação no que corresponde às práticas de leitura e escrita, como afirma Brasil (2012b, p. 9):

> mudava-se a cartilha ou o método utilizado, mas as práticas continuavam pautadas em um programa curricular voltado para a aprendizagem do código, desvinculado dos usos sociais da leitura e da escrita, que desconsiderava os conhecimentos que as crianças possuíam sobre a escrita.

Refletindo sobre essas práticas, é possível perceber que o Programa PNAIC, toma como objetivo "repensar práticas de ensino da leitura e da escrita, assim como dos conhecimentos relacionados às outras áreas de ensino, e requer que pensamos na relação entre currículo e cultura" (BRASIL, 2012b, p. 13). Buscando formas para repensar o currículo, e atrelados aos estudos de Stoer e Cortesão (1999), o PNAIC acredita ser necessário à superação do que chama de 'daltonismo cultural', onde diz que,

> Elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma nova postura por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais. Faz-se indispensável superar o "daltonismo cultural", ainda bastante presente nas escolas. O professor "daltônico cultural" é aquele que não valoriza o "arco-íris de culturas". [...] É aquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove (BRASIL, 2012b, p. 14).

Neste contexto de buscar promover práticas diferenciadas para o contexto escolar, o PNAIC elaborou através do PNLD, coleções de obras complementares para atender as especificidades dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. O MEC avaliou e distribuiu para as salas das turmas do ciclo de alfabetização, acervos complementares (BRASIL, 2012c). Entendendo que,

> as obras complementares são recursos que podem favorecer a ampliação do letramento da criança e da reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, além disso, pela característica dos livros que compõem os acervos, é possível ainda favorecer o contato das crianças com variadas áreas do conhecimento escolar, possibilitando descobertas, por meio de situações prazerosas de leitura (BRASIL, 2012c, p. 21).

Assim por meio da utilização das obras complementares é possível traçar discussões e entendimentos sob diferentes estratégias para uma educação para a sexualidade. A escola ainda necessita de artefatos que possibilitem ás/aos professoras/es essa prática, promovendo assim, uma mediação entre a alfabetização e aprendizado das temáticas relacionadas aos gêneros e as sexualidades.

Neste viés, apresentamos como o objetivo da alfabetização e do letramento está na pauta do PNAIC, assim como sua concepção e propostas para alcançar a meta, que é

alfabetizar as crianças até seus oito anos de idade. Para tanto a seguir apresentamos uma discussão acerca da “Idade Certa”: o que podemos entender sobre essa idade? A quem ela se destina? Quais os principais fatores implicam nessa idade? Seria esta idade certa uma estratégia de governamento?

Ressaltamos que não é nosso objetivo trazer respostas pontuais para estas perguntas, mas sim, apresentar caminhos que permitem refletir e provocar ainda mais, sobre esta estratégia do PNAIC.

Diante dessas considerações torna-se relevante para nossa pesquisa, apresentar alguns aspectos sobre a estrutura do PNAIC, assim como foi feito nesta seção, mas também, mostrar de que maneira nossos estudos e entendimentos, os quais estão entrelaçados com os Estudos Culturais, na sua vertente pós-estruturalista e alguns preceitos Foucaultianos, nos permitindo entender e transitar por alguns conceitos, os quais, são peças fundamentais para a escrita dessa dissertação. Nesta direção, na seção seguinte apresentamos o Referencial Teórico que fundamenta essa pesquisa.

# II. O ‘PACTO’ COM O REFERENCIAL TEÓRICO

## 2.1. Trilhando os caminhos da pesquisa nas contribuições dos estudos culturais

Ao problematizarmos as discussões sobre os gêneros e as sexualidades presentes no PNAIC, é necessário dar ênfase nessas discussões dentro do espaço da escola por ser um lugar primordial e importante na construção dos sujeitos, pois é nesse espaço que transitam diferentes identidades, culturas, gêneros e sexualidades. Entretanto, ainda há uma resistência ao se falar em sexualidade, provocando uma invisibilidade de temas e acontecimentos que são ocultados. Sobre essa resistência, é possível refletir a partir das palavras de Louro (2005, p. 87) ao dizer que,

> em sua materialidade física, o prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Servindo-se de recursos materiais, de símbolos e de códigos, a escola delimita espaços, afirma o que cada um/a pode ou não pode fazer, separa e institui. Para aqueles e aquelas que são admitidas/os no seu interior, a escola determina usos diversos do tempo e do espaço, consagra a fala ou silêncio.

Buscamos a partir dessa reflexão, ressaltar o quanto é emergente proporcionar discussões que mobilizem as temáticas das sexualidades e dos gêneros dentro do espaço escolar, desnaturalizando padrões de comportamentos e verdades que se instituem a partir dos modos de viver e definir os corpos, gêneros e as sexualidades. Ainda hoje, é possível acompanhar um processo que se dá “através de um aprendizado eficaz, contínuo e sutil, a instituição imprime um ritmo, uma disposição física, uma postura nos sujeitos. Meninos, meninas, jovens, mulheres e homens aprendem e incorporam gestos, movimentos” (LOURO, 2005, p. 87). Assim, acabam por perceber outras possibilidades de viver suas sexualidades e seus gêneros.

Diante do exposto, visamos promover estas discussões nesta Dissertação a partir do campo teórico dos Estudos Culturais e de Gênero, em suas vertentes pós-estruturalistas, as quais nos permitem entender as práticas culturais como produtoras de significados, e os corpos, gêneros e sexualidades como construções sociais.

Assim, iniciamos a fundamentar e (re)construir nossos entendimentos acerca das temáticas em questão, a partir da contextualização do campo teórico dos Estudos Culturais.

Os Estudos Culturais tiveram sua origem na Inglaterra, no final dos anos 1950, centrados nos estudos de Richard Hoggart (em 1957), Raymond Wilhiams (em 1958) e

Edward Palmer Thompson (em 1963), que, por meio de seus textos, buscaram problematizar as questões relativas à cultura e ao contexto histórico da sociedade inglesa (ESCOSTEGUY, 2001) O campo dos Estudos Culturais surge através do *Center for Contemporary Cultural Studies* – CCCS, (ESCOSTEGUY, 2001).

Os Estudos Culturais configuram-se como sendo anti/interdisciplinar, não se restringindo apenas a uma disciplina, mas sim se utilizando de um conjunto de disciplinas para estudar os processos de produção cultural. É possível entender, que os Estudos Culturais se denominam "um campo interdisciplinar onde certas preocupações e métodos convergem; a utilidade dessa convergência é que ela nos propicia entender fenômenos e relações que não são acessíveis através das disciplinas existentes" (ESCOSTEGUY, 2001, p. 28) . Segundo Sparks (*apud* COSTA, 2004, p. 14):

> É extremamente difícil definir os "Estudos Culturais" com qualquer grau de exatidão. Não é possível fazer demarcações e dizer que esta ou aquela seja sua esfera de atuação. Tampouco é possível indicar uma teoria ou metodologia unificada que seja característica deles ou para eles. Um verdadeiro amontoado de ideias, métodos e temáticas da crítica literária, da sociologia, da história, dos estudos da mídia, etc. São reunidos sob o rótulo conveniente de estudos culturais. [12]

Desde sua formação, os Estudos Culturais tencionam-se a problematizar as distinções existentes entre a alta-cultura, que se constituía pelo cinema, pintura, clássicos da música e literatura, e a baixa-cultura, constituída por programas de televisão, música popular, publicidade e atividades de lazer. Essas distinções por muito tempo fizeram valer uma discussão pautada nas relações de poder (MAGALHÃES, 2008).

Segundo Silva (2013) a cultura deveria ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade, a experiência vivida de qualquer agrupamento humano. Sobre a cultura, Silva (2013, pp. 133-4) nos diz que

> [...] é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferentes de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significados.

Percebemos assim, que se trata de considerar a cultura em sentido amplo, antropológico, de passar de uma reflexão centrada sobre o vínculo cultura-nação para uma abordagem da cultura dos grupos sociais (MATTELART; NEVEU, 2004). Constitui-se assim uma rede de representações agregadas por cada modo de vida de grupos sociais, em que se

[12] Tradução da autora. COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Estudos Culturais em Educação:** mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

“define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser” (SILVA, 2013, p. 134). Para os Estudos Culturais, a cultura é concebida como um campo de luta em torno da significação social (SILVA, 2013). É possível entende-la como um campo que produz significados, pois está constituída por diferentes grupos sociais em suas diferentes representações e relações de poder.

Para Hall (2014, p. 13), a cultura é apresentada como um “discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmo”. Sendo a cultura uma soma de diferentes representações e símbolos sociais, como afirma Giroux (2003, p. 155),

> a cultura é o terreno da contestação e da acomodação, assim como o local onde os jovens e outras pessoas imaginam sua relação com o mundo; ela produz as narrativas, as metáforas e as imagens para construir e exercer uma poderosa força pedagógica sobre a maneira como as pessoas pensam a respeito de si mesmas e de relacionamento com os outros.

Os Estudos Culturais, ao entenderem as práticas culturais como produtoras de significados, “contribuem para a desconstrução de alguns binarismos, algumas verdades que são instituídas pela sociedade e também as questões ligadas ao gênero, masculino/feminino” (GIROUX, 2003, p. 68). Assim, nos possibilitam discutir e refletir sobre os padrões que se instituem na sociedade, excluindo outras possibilidades de pensar os gêneros e as sexualidades.

O campo dos Estudos Culturais nos permite perceber o quanto essa cultura se faz presente no espaço escolar, e nos diferentes materiais que auxiliam nas práticas pedagógicas do cotidiano da escola, pois constituem significados, representações e linguagens, formando um campo de produção cultural, tornando-se um meio principal na construção da identidade, como salienta Silva (2013, p. 139),

> é dessa perspectiva que os Estudos Culturais analisam instâncias, instituições e processos culturais aparentemente tão diversos quanto exibições de museus, filmes, livros, medicina, artes visuais, música. Ao abordá-los, todos, como processos culturais orientados por relações sociais assimétricas, a perspectiva dos Estudos Culturais efetua uma espécie de equivalência entre essas diferentes formas culturais.

Pensar a cultura dentro da educação, a partir dos Estudos Culturais, é focalizar “os termos da aprendizagem em torno de questões relacionadas às diferenças culturais, ao poder, e a história” (GIROUX, 2005, p. 94). É pensar nesses diferentes espaços que nos permeiam e que, a partir de suas pedagogias, nos educam e nos constituem enquanto sujeitos.

Nesse sentido, objetivamos traçar nesta pesquisa e nas análises propostas, discussões que nos permitam pensar e refletir sobre as sexualidades e os gêneros, pensando em estratégias para promoção de uma educação para a sexualidade desde a infâncias.

## 2.2 Dos artefatos às pedagogias culturais: possibilidades no espaço escolar e nos livros infantis

Os livros selecionados são importantes artefatos culturais, pois podem ser utilizados desde a Educação Infantil até as séries iniciais do Ensino Fundamental, já que são artefatos que fazem parte do cotidiano das crianças. Segundo Guerra (2005, p. 70) "não só os brinquedos, mas outros artefatos culturais têm sido acionados para a educação das crianças". Ainda nas contribuições da autora, é possível entender que,

> os artefatos culturais [...] não podem ser vistos somente como diversão e prazer, mas merecem ser olhados de forma crítica, pois fazem parte do cotidiano das crianças e estão atravessados por definições de condutas, de comportamentos e de sentimentos considerados adequados socialmente para meninos e meninas, contribuindo nas constituições das identidades de gênero e sexuais (GUERRA, 2005, p. 70).

Nesse sentido, pensar nos livros como artefatos culturais e como importantes componentes e instâncias que também ensinam algo, nos permite entender que

> Os artefatos culturais produzem significados [...]. Entender os livros como artefatos culturais e que expressam pedagogias nos leva a analisar os textos e ilustrações e buscar problematizações sobre os conceitos, sobre formas de instigar a reflexão e a autorreflexão dos sujeitos leitores (XAVIER FILHA, 2014, p. 234).

Nossa intenção sobre estes artefatos é observar, a partir das suas pedagogias culturais, como "são produzidas e reproduzidas numa variedade de locais sociais e como movem as pessoas à ação e colocam limites à gama de possibilidades através das quais os indivíduos negociam suas identidades e seu sentido de agência social"(GIROUX, 2005, p. 136). Olhamos para estes materiais como peças norteadoras, as quais propõem incluir a criança na participação de discussões sobre os gêneros e as sexualidades; no entanto, é importante pensar sobre o entendimento que a criança já estabeleceu segundo estas temáticas, oportunizando à mesma reflexões e discussões a partir do que já sabe e do que estes artefatos lhe proporcionaram pensar.

De tal maneira, torna-se relevante olharmos para o Acervo Complementar do PNAIC (BRASIL, 2012c) enquanto artefatos que se inserem nas escolas e que podem ser utilizados para a promoção de discussões relacionadas aos gêneros e as sexualidades. Nesse viés,

abordamos a literatura utilizando-a como recurso que aproxima as crianças de outras representações e possibilidades, que muitas vezes demarcam o gênero e a sexualidade e não são discutidas dentro da escola. Conforme Abramovich (2009, p. 14),

> A literatura [...] é também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos – dum jeito ou de outro – através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo). [...] é ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar.

Assim, ainda sobre os livros, entendemos que estes permitem uma reflexão e discussão sobre um cenário de rejeição e preconceito, resultando muitas vezes na distinção dos gêneros, como o que pode ser direcionado às meninas e aos meninos. Para Louro (2013b, pp. 45-6),

> Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admitam que existem muitas formas de se viver o gênero e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e feminilidade e uma única forma normal e sadia de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico.

Entendemos, portanto, que o conjunto dessas reflexões indica que “nos dias atuais, não é mais possível que as questões relativas à sexualidade passem despercebidas ou que sejam tratadas com deboches ou indignação” (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 43). Nessa perspectiva, nos debruçamos a olhar como o Programa do Pacto aborda essas temáticas e quais possibilidades de discussão oferece às/aos professoras/es.

Nos permitimos olhar esses artefatos a partir do conceito de modos de endereçamento da autora Ellsworth (2001), que, a partir de sua perspectiva, nos instiga a pensar na potencialidade dos livros para discutir as temáticas de gêneros e sexualidades. O modo de endereçamento é um termo utilizado pelos estudos de cinema, os quais têm a intenção de questionar o que pensam estes artefatos sobre quem você é (ELLSWORTH, 2001). Segundo a autora, “os modos de endereçamento são como um conceito que se refere a algo que está no texto do filme e que, então, age de alguma forma sobre seus/suas expectadores/as imaginados ou reais, ou sobre ambos”. Assim como para o cinema, o modo de endereçamento pode ser um conceito empregado nos artefatos culturais analisados nessa

pesquisa, pois também direcionam-se a suas/seus leitoras/es na intenção de discutir sobre diferentes temas.

Na medida em que intentamos analisar o Programa PNAIC e seus artefatos, optamos também em olhar a quem se direciona este Programa e seus materiais, ou seja, qual é o público que ele tem a intenção de atingir e qual seu objetivo ao utilizar acervo com tais obras. Neste caminho, temos o propósito de analisar: sobre quem estes materiais falam? O que eles falam? Para quem eles falam? O que deixam de falar? E quais as possibilidades de discussão sobre gênero e sexualidades eles possibilitam promover?

As autoras Guizzo, Beck e Felipe (2013, p. 23) já vêm destacando a relevância de desenvolver "estudos e pesquisas que articulam os temas infância-gênero-sexualidade, especialmente no campo da educação" por entenderem que,

> [...] as pedagogias culturais e as pedagogias da visualidade são de extrema relevância na constituição das identidades infantis. Notoriamente, diferentes esferas sociais e culturais produzem educação, e as práticas pedagógicas desenvolvidas por essas esferas mostrando-se revestidas por uma espécie de novo "código de civilidade", fixando a necessidade de uma formação/educação que se dá na relação dos sujeitos com os numerosos signos postos no contemporâneo.

Neste viés, nos valemos dessas pedagogias a fim de apresentar os livros como artefatos que nos educam por meio de suas práticas discursivas, as quais produzem uma rede de significados. Nessa proposta, nossa investigação sobre estes artefatos nos direciona a um olhar sobre as representações que se estabelecem em suas Pedagogias Culturais, entendendo que é importante pensar e refletir sobre o que podemos oportunizar às crianças para que elas possam "expressar livremente suas concepções e análises diversas, e não apenas uma verdade única transformada em dogma" (ARGÜELLO, 2013, p. 114).

Na perspectiva dos Estudos Culturais, as Pedagogias Culturais apresentam uma "diminuição das fronteiras entre, de um lado, o conhecimento acadêmico e escolar e, de outro, o conhecimento cotidiano e o conhecimento da cultura de massa" (SILVA, 2013, p. 139). Auxiliando as/os professores nas discussões que estão representadas nos livros, mas que também se fazem presentes no cotidiano escolar. Segundo Xavier Filha (2014, p. 233), "As pedagogias culturais nos instigam a pensar sobre o que está sendo produzido para a infância na atualidade e sobre como as crianças se apropriam de tais produtos mediante discursos e constituições de suas identidades". Assim como a relação que elas encontram entre as histórias e suas vivências.

A partir dessa discussão, entendemos que os Livros Infantis que compõem o AC do PNAIC se constituem dessas pedagogias, oportunizando um contato da criança com temas

atuais. Sobre essas Pedagogias Culturais, Xavier Filha e Bacarin (2014, p. 51) nos dizem que elas existem "[...] em todo espaço social e cultural que apontam as formas desejáveis de ser menina, de ser menino, de bem portar-se, de viver masculinidades e feminilidades, de vivenciar expressões de sexualidade, entre outras formas de exercer identidades e subjetividades".

Giroux (2005, p. 154) amplia a possibilidade das pedagogias instituindo estes materiais como aparatos culturais, pois também constituem um envolvimento sobre "a formação de diferentes subjetividades sociais e também na construção de identidades". Utilizar artefatos culturais como propostas pedagógicas "significa ampliar o significado e a prática da pedagogia para além das fronteiras da escola" (GIROUX, 2005, p. 155). Nas palavras de Sabat (2001, p. 20), é possível entender que,

> tais pedagogias, entre outras coisas, produzem valores e saberes; regulam condutas e modos de ser; fabricam identidades e representações; constituem certas relações de poder. [...] As representações de gênero e sexualidade e nesse contexto argumento que existem formas determinadas de pedagogia e de currículo sendo operadas em diversas instâncias sociais, por diferentes artefatos culturais.

Assim, entendemos que os livros infantis ensinam modos de ser, agir, representar, comportamentos para meninos e meninas, como outras discussões que estão relacionadas à família. Por este motivo são tratados como artefatos culturais, pois educam a partir das suas possibilidades de pensar e refletir sobre as diversidades e sobre os processos e espaços por meio dos quais nos constituímos enquanto sujeitos.

Ainda hoje percebemos uma preocupação por parte da escola em torno da sexualidade, a qual envolve discussões ligadas à saúde, higiene, cuidados com o corpo e doenças. A ocultação do falar sobre a sexualidade permeia uma verdade instituída sobre a criança assexuada. Em seu livro a *História da Sexualidade I*, Foucault (2014, p. 8) nos aponta: "As crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não tem sexo: boa razão para interditá-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado".

Ao apresentar essa discussão, Foucault (2014) nos possibilita pensar sobre essa criança assexuada, que a escola entende como sendo inocente e por isso deve ser privada da discussão sobre sexualidade. A partir desse entendimento, a escola acaba deixando de fora de seus conteúdos as questões sobre sexualidade, por achar desnecessário abordar as temáticas; ou ainda por achar que irão, por meio dessas discussões, antecipar uma sexualidade que não lhes cabe neste momento, "alguns pais e mães, bem como professores e professoras

demonstram insegurança, medo, dificuldade, e até reprimem o aluno ao tratar de assuntos relacionados à esfera sexual" (MAIO, 2011, p. 179). Sobre essa prática escolar é possível refletir a partir do que nos aponta Louro (2013a, p. 84),

> de algum modo, parece que se deixarem de tratar desses "problemas" a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz.

No entanto, ressaltamos que, ao problematizar e propor essa discussão, o espaço escolar proporciona à criança o reconhecimento de seu próprio corpo, de sua identidade, seu modo de se reconhecer no mundo e na sociedade. A sexualidade é uma construção social que envolve todas/os nós por meio de nossas vivências, experiências, crenças e valores, ou seja, "a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolo, convenções... Processos profundamente culturais e plurais" (LOURO, 2013a, p. 11).

Quanto ao gêneros, na maioria das instituições escolares ainda é possível visualizar ações pedagógicas que dividem a organização da sala para as meninas e os meninos, assim como, em exposição de painéis, nas atividades e brincadeiras, atividades com dança, cores, músicas e filmes. Caracterizando e demarcando o que é das meninas e o que é dos meninos. Nessas práticas, normalmente anula-se o sujeito e pensa-se somente na materialidade biológica, ou seja, as atividades que acontecem nas escolas são pensadas com base nas características físicas do sujeito, nos seus aspectos biológicos, os quais se reduzem ao sexo biológico. Para Louro (2013a, p. 93) "fica evidente, que a escola é atravessada pelos gêneros, é impossível pensar sobre as instituições sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais, de masculino e feminino". Ainda assim, "a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o 'lugar' dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas" (LOURO, 2013a, p. 62).

Assim, é possível entendermos que os estudos dos gêneros auxiliam a desconstruir a ideia das diferenças inatas, ou seja, defendem que as diferenças entre homens e mulheres não podem ser caracterizadas pelo fator biológico, mas sim devem ser entendidas enquanto construções culturais.

O conceito de gênero surgiu a partir das contribuições e da militância dos movimentos sociais feministas, os quais lutavam pela igualdade de seus direitos políticos, civis e sociais. A primeira onda do feminismo, ganha forças juntamente com o movimento

sufragista, e a partir das grandes manifestações em Londres as mulheres acabaram conquistando o direito ao voto.

> [...] na virada do século, as manifestações contra a discriminação feminina adquiriram uma visibilidade e uma expressividade maior no chamado "sufragismo", ou seja, no movimento voltado para estender o direito do voto às mulheres. Com uma amplitude inusitada, alastrando-se por vários países ocidentais (ainda que com força e resultados desiguais), o sufragismo passou a ser reconhecido, posteriormente como a "primeira onda" do feminismo (LOURO, 2013a, p. 19).

No Brasil, esse movimento aconteceu em torno de 1980, com a Proclamação da República, onde este direito ao voto foi cedido as mulheres brasileiras. (MEYER, 2013, p. 13). A partir da segunda onda do Feminismo que ocorre no final da década de 1960, as feministas passam a argumentar "contra o 'determinismo biológico' e a favor do 'construcionismo social'" (HARAWAY, 2004, p. 218). Assim, o conceito de gênero contesta e modifica a naturalização empregada à diferença sexual, a qual coloca homens e mulheres em situações, lugares e posições diferentes. Nesse contexto, "Gênero aqui está relacionado à contraposição de concepções pautadas em uma essência (masculina ou feminina) natural, universal e imutável, enfatizando os processos de construção ou formação linguística, histórica e socialmente determinada" (GUIZZO, 2009, p. 99). Segundo Meyer (2005, p. 17), o conceito de gênero enfatiza

> a pluralidade e conflitualidade dos processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos, torna-se necessário admitir que isso se expressa pela articulação de gênero com outras "marcas" sociais, tais como classe, raça, etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade. É necessário admitir também que cada uma dessas articulações produz modificações importantes nas formas pelas quais as feminilidades ou as masculinidades são, ou podem, ser, vividas e experienciadas por grupos diversos, dentro dos mesmos grupos ou ainda, pelos mesmos indivíduos, em diferentes momentos de sua vida.

É possível entender por meio das contribuições da autora que os gêneros não se dão somente nas discussões relacionadas aos padrões de comportamentos masculinos e femininos, mas sim nas construções que perpassam as culturas, sociedades e nos diferentes ambientes nos quais estamos inseridos, bem como nas relações de poder. É nessa relação de poder que as discussões sobre o gênero se tornam essenciais nos diferentes espaços aos quais pertencemos.

Stuart Hall (2014, p. 28) mostra que o feminismo apresentou aspectos novos nas lutas políticas a partir do momento que abordou temas como família, sexualidade, trabalho doméstico e cuidados com as crianças, explicando que esse movimento

> enfatizou, como uma questão política e social, o tema da forma como somos formados e produzidos como sujeitos generificados. Isto é, ele politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres, mães/pais, filhos/filhas).... Aquilo que começou como um movimento dirigido à contestação da posição social das mulheres, expandiu-se para incluir a formação das identidades sexuais e de gênero.

No permear das lutas, as discussões relacionadas aos gêneros e às sexualidades foram ganhando espaço e se tornando temas de debate em diversas instâncias. Logo, Foucault (2014) apresenta a sexualidade como um dispositivo histórico, sendo ela construída historicamente e culturalmente a partir da linguagem, dos discursos, das relações de poder e das verdades, que, muitas vezes, normatizam os sujeitos. Conforme Foucault (2014, p. 115), "A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico [...] em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, encadeiam-se uns aos outros".

Refletir sobre as incitações ao discurso requer que se pense sobre "a multiplicação dos discursos sobre o sexo no próprio campo do exercício do poder: incitação institucional a falar do sexo e a falar dele cada vez mais" (FOUCAULT, 2014, p. 20). Para Maio (2011, p. 28):

> [...] a sexualidade é tanto um produto da linguagem e de um processo cultural, histórico, quanto da natureza. Dizer que a sexualidade é um processo "natural", inerente ao ser humano, é ancorar-se na suposição de que todas as pessoas vivem e manifestam-se sexualmente de maneira universal. Porém, ao contrário, a sexualidade [...] envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções.

Pensar a sexualidade como uma construção social que se (re)constitui a partir das linguagens e das representações possibilita perceber "a sexualidade, bem como a respectiva educação, configurada sob a forma de educação sexual, ou mesmo em educação para a sexualidade, reflete os elementos culturais e históricos de uma determinada época" (XAVIER FILHA, 2010, p. 4).

Para Toniette (2006, p. 42), "[...] falar da história da sexualidade humana é resgatar elementos para se compreender significados e sentidos dessa construção social, com a proposta de reconhecer as diversas constituições e possibilidades de sexualidade que vislumbram na atualidade". Assim, as discussões ganham espaços e força para tornarem-se cada vez mais ativas dentre os espaços escolares, por meio de estratégias e artefatos que a partir de suas representações tratam de discutir sobre os gêneros e as sexualidades.

Foucault (2014, p. 7) aponta que, a partir das práticas de encerramento e do silêncio, falar em sexo era restrito somente à família, sendo ela o exemplo "legítimo e procriador, dita

a lei. Impõe-se como modelo, faz reiniciar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo". Para Ribeiro (2013, p. 62), "a sexualidade está presente desde a mais terna idade. A sua manifestação nas infâncias é vigiada e controlada pelos adultos que tentam a qualquer custo ignorar e/ou reprimir, sob a premissa de que a infâncias é assexuada".

Na contemporaneidade, as práticas pelas quais somos constituídas/os e subjetivadas/os ainda aparecem imersas nessas discussões. O que percebemos é que a escola faz seu investimento no disciplinamento e no cuidado do corpo – sua resistência na inserção de uma pedagogia da sexualidade tira a responsabilidade da escola de realizar este trabalho. Segundo Louro (2013c, p. 25),

> a despeito de todas as oscilações, contradições e fragilidades que marcam esse investimento cultural, a sociedade busca, intencionalmente, através de múltiplas estratégias e táticas, "fixar" uma identidade masculina e feminina "normal" e duradoura. Esse intento articula, então, as identidades de gênero "normais" a um único modelo de identidade sexual: a identidade heterossexual. Nesse processo, a escola tem uma tarefa bastante importante e difícil. Ela precisa se equilibrar sobre em fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade "normal" e, de outro, simultaneamente, contê-la.

É possível perceber que as 'verdades' instituídas sobre as sexualidades e os gêneros necessitam de mais atenção e discussão no espaço escolar, entendendo que a escola ainda exerce atitudes conservadoras, que se refletem em estereotipias que discriminam e que sempre buscam separar homem e mulher – ou até mesmo reforçam algumas ações de masculinidade e superioridade desse gênero em relação à mulher e ao feminino.

Nessa continuidade, é necessário falarmos sobre nosso entendimento acerca dos conceitos de identidade e diferença, o que nos permite pensar sobre os gêneros e as sexualidades. Para tanto, tomamos como referência os estudos de Silva (2014, p. 9), que compreende que "a identidade é, assim, marcada pela diferença", ou seja, como nos construímos culturalmente diferente do outro. Para o autor, "a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre várias identidades possíveis" (SILVA, 2014, p. 19).

Portanto, é possível entender que as relações existentes entre a diferença e a identidade mantêm sempre um processo constante de dependência uma da outra, pois ao afirmar o que sou, apresento as diferenças daquilo que a/o outra/o é. Como afirma Silva (2014, p. 74),

> a identidade é simplesmente aquilo que se é: "sou brasileiro", "sou negro", "sou heterossexual", "sou jovem", "sou homem". A identidade assim concebida parece ser uma positividade ("aquilo que sou"). [...] Da mesma forma que a identidade, a

> diferença é, nesta perspectiva concebida como autorreferenciada como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe.

Silva (2014) também chama atenção para as relações de poder, bem como para os processos de produção simbólica e discursiva que tramam as redes entre a identidade e a diferença, ao afirmar que "a identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas [...] elas são disputadas" (SILVA, 2014, p. 81). O autor ainda destaca que "a identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são nunca inocentes" (SILVA, 2014, p. 81).

Assim, pensar em tais temáticas, significa refletir sobre as diferenças, linguagens, representações e transformações, as quais nos permitem entender as diferentes estratégias sociais e também políticas para se pensar em uma educação para a sexualidade. Tomamos o conceito de educação para a sexualidade a partir dos estudos da autora Xavier Filha (2009, p. 97), ao entender que,

> a perspectiva da educação para a sexualidade pretende refletir sobre discursos naturalizados e sacralizados culturalmente, revitalizando-os, pondo-os sob suspeita e vigilância, provocando a dúvida de algumas certezas, permitindo-se novas formas de pensar e com isso estimular questionamentos sobre como nos constituímos em relações de saber e poder. Com isso desestabilizar certezas, na tentativa de ampliar olhares em outras direções e possibilidades.

Assim, desfiamos este fio de possibilidades ao tentar apresentar outras formas de discutir e entender estes artefatos – os livros do Acervo Complementar e os Materiais do PNAIC – como produtores de conhecimento, de modos de pensar e de agir. Tais artefatos são constituídos por Pedagogias Culturais, apresentando conceitos, valores e sujeitos múltiplos e plurais, os quais vão se reconfigurando a cada dia, nos possibilitando refletir sobre a diversidade; neste caso, os gêneros e as sexualidades.

Ferrari e Castro (2014, p. 15) ressaltam que "a diversidade é uma rede complexa e tensa, constituída de discursos e relações de poder, diz respeito aos modos pelos quais as diferenças são atribuídas aos sujeitos a partir de relações com as normas"; ou seja, essa trama de discursos que permeia os espaços nos quais estamos e compartilhamos nossos saberes e as verdades estabelecidas pela sociedade.

Nesse caminho, buscamos operar com o conceito de representação, a fim de pensar a forma de seleção pelo MEC/PNLD das obras que compõem o Acervo Complementar.

Refletindo também sobre os *modos de endereçamento* mencionados anteriormente, alguns questionamentos emergem como: quem estes livros representam, ou quem querem representar? Estas inquietações nos levam a pensar que "nessa perspectiva não cabe perguntar se uma representação corresponde ou não ao real, mas o importante é observar como elas produzem sentidos e os efeitos que tais representações estabelecem sobre os sujeitos" (FELIPE, 2014, pp. 29-30).

A partir dessas questões é possível delimitar, por meio de suas *representações*, quais são as crianças às quais os livros pretendem representar, ou se quer 'representar'. As maneiras de se comportar, as verdades estabelecidas, as normatizações dos corpos podem ser discutidas por meio dos livros. Segundo Furlani (2005, p. 31), "[...] a representação é o modo como os significados, construídos e atribuídos pela retórica e pelo discurso, dão sentido e posicionam as diferenças, as identidades, os sujeitos num processo que é fundamentalmente social, histórico e político".

A representação nos permite pensar como estas identidades estão representadas nos livros destinados ao público infantil e ao espaço escolar, refletindo também sobre outras possibilidades de vivenciar tais identidades. Para Hall (2014), a representação torna-se resultado da produção de significados construídos a partir da linguagem, pois é por meio dela que damos sentido ao que nos atravessa, possibilitando assim a (re)construção de uma história, renovar a identidade já constituída ou ainda em formação.

A linguagem "é seguramente o campo mais eficaz e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito natural" (LOURO, 2013a, p. 69). Para Moraes (2002, p. 39) "as identidades são formadas através da linguagem e, por conseguinte, ela oferece a base para a formação de hábitos. [...] a linguagem não é apenas uma representação social, porque ela também reforça os valores sociais e os perpetua".

Para Furlani (2005, p. 32), "os gêneros e as sexualidades são constantemente produzidos e, se poderia dizer ensinados por meio de suas representações". Entendemos assim que no espaço escolar as representações estão visivelmente expressas por meio de cartazes, livros, roupas, modos de comportamento, do que se fala (linguagem) e do que se faz; portanto, "a forma como cada representação interpreta o sujeito vai depender do significado culturalmente estabelecido" (FURLANI, 2005, p. 33).

Trabalhar analisando também a representação se torna fundamental para nossa análise, pois "vários outros textos no âmbito da escola geram e circulam saberes acerca dos gêneros e das sexualidades: regulamentos, atividades, livros didáticos e paradidáticos"

(FURLANI, 2005, p. 32). É pertinente demonstrar que há uma possibilidade de desconstrução das verdades naturalizadas, e que ainda se fazem presentes nas representações dos diferentes materiais, como os artefatos selecionados para análises nessa pesquisa. Assim, entendemos que as discussões ainda estão longe do que seria necessário dentro do espaço escolar; entretanto, pensamos que esses artefatos podem auxiliar no debate sobre os gêneros e as sexualidades dentro da escola. É o que nos provoca pensar a autora Xavier Filha (2009, p. 97), ao falar que a educação para a sexualidade pretende refletir

> sobre discursos naturalizados e sacralizados culturalmente, revitalizando-os, pondo-os sob suspeita e vigilância, provocando a dúvida de algumas certezas, permitindo-se novas formas de pensar e com isso estimular questionamentos sobre como nos constituímos em relações de saber e poder. Com isso desestabilizar certezas, na tentativa de ampliar olhares em outras direções e possibilidades.

Dessa maneira, as políticas públicas[13] da educação que pautam os gêneros e as sexualidades como temas relevantes, refletidas nas práticas pedagógicas das/os professoras/es e em ações de formação continuada, tornam-se peças fundamentais frente ao cenário de preconceitos e discriminações sexuais e de gênero que observamos em nossa sociedade.

A partir desses entendimentos, podemos pensar a educação – e em especial o PNAIC – enquanto integrantes do dispositivo da sexualidade, agenciados pelas tecnologias de controle do biopoder e da governamentalidade. Por esse viés, percebemos o quanto é relevante olhar para o PNAIC e seus artefatos como possíveis promotores dessas discussões, percebendo como são representadas essas temáticas dentro do Programa e também na formação de professoras/es que o mesmo promove, possibilitando às/aos integrantes destes espaços interagir e discutir, a partir de sua realidade, sobre acontecimentos e assuntos que perpassam o ambiente escolar e também familiar.

A partir desses entendimentos e pressupostos teóricos, apresentamos a seguir o que estamos entendendo por infâncias, governamentalidade e biopolítica, e como estes conceitos nos ajudam a pensar o PNAIC enquanto uma estratégia biopolítica.

## 2.3. Infância – governamentalidade e biopolítica

> *[...] no contexto contemporâneo estão surgindo, como tais políticas, novas formas de governamento da infância que terão efeito na vida dessas crianças. São novas formas, novas estratégias que visam a um controle maior.*
> (MOTA, 2010b, p.79)

[13] Essa discussão será apresentada no capítulo IV.

A infância (ou digamos, as infâncias) vem se tornando foco central de estratégias de governamento. Assim, como salienta Mota (2010b), cada vez mais novas estratégias de controle são pensadas para elas. Na escrita que segue busca-se contextualizar a construção social das infâncias na intenção de apresentar seu surgimento histórico, assim como o aparecimento de pedagogias destinadas às crianças e algumas estratégias de governamento e biopolítica como, no caso dessa pesquisa, o PNAIC.

Na obra *História social da criança e da família*, publicada em 1960 pelo pesquisador Ariès (1981), o autor traz a informação de que o conceito e a ideia de 'infância' vem sendo transformada e construída ao longo dos anos – desde que as crianças eram percebidas e tratadas como miniadultos e compartilhavam diversos momentos junto aos adultos, os quais nunca mantinham preocupação em privá-las de assuntos 'imorais'.

As brincadeiras, jogos, ritos e festividades faziam parte tanto da vida adulta quanto da vida das crianças. Elas estavam presentes em diferentes contextos e misturavam-se entre os adultos, sua relação era indiscriminada, pois presenciavam situações vulgares de brigas, conversas com palavras grosseiras e jogos sexuais. O fato de não se acreditar na inocência das crianças permitia aos adultos manter uma total liberdade perante elas. Segundo Postman (1999, p. 30),

> as crianças compartilhavam os mesmo jogos com os adultos, os mesmos brinquedos, as mesmas histórias de fadas. Viviam juntos, nunca separados. A festa vulgar de aldeia pintada por Brueghel, mostrando homens e mulheres embriagados, apalpando-se com luxúria desenfreada, inclui crianças comendo e bebendo com os adultos.

Na Europa entre os séculos XVI e XVII, Comenius (em 1593), Rosseau (em 1712) e Pestalozzi (em 1746) apresentaram suas contribuições acerca da valorização das infâncias. As crianças, até então consideradas miniadultos, passaram a contar com propostas inovadoras e protetoras[14]. Porém, Foucault (2014, p. 7) aponta que,

> no início do século XVII ainda vigorava uma franqueza. As práticas não procuravam o segredo; as palavras eram ditas sem reticência excessiva e as coisas eram feitas sem demasiado disfarce; tinha-se com o ilícito uma tolerante familiaridade. Eram frouxos os códigos da grosseria, da obscenidade, da decência, se comparados com os do século XIX. Gestos diretos, discursos sem vergonha, transgressões visíveis, anatomias mostradas e facilmente misturadas, crianças astutas vagando, sem incômodo nem escândalo, entre os risos dos adultos: os corpos "pavoneavam".

[14] A leitura completa pode ser encontrada em: ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família.** Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

Nesta época, existia um índice de mortalidade infantil muito grande, não havendo uma preocupação com o ser infantil, tampouco um sentimento de perda, como expressa uma passagem de Ariès (1981, p. 22) ao ver uma vizinha tranquilizar outra "mãe de cinco 'pestes', e prestes a dar à luz: antes que eles te possam causar muitos problemas, tu terás perdido a metade, e quem sabe todos". Percebe-se aí a falta de sentimento, de perda e cuidado em relação às crianças.

Já no século XIII surgem as representações das crianças mais próximas do pensamento moderno, representadas por imagens de anjos "sob a aparência de um rapaz muito jovem" (ARIÈS, 1981, p. 18). No século XIV, a imagem da criança era representada por um modelo ancestral de todas as crianças, "o Menino Jesus, ou Nossa Senhora menina, pois a infância aqui se ligava ao mistério da maternidade da Virgem e ao culto de Maria" (ARIÈS, 1981, p. 19). Sobre essa época, Ariès (1981, p. 21) nos diz que

> Na vida quotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos; segundo, a ideia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco (o gosto do pitoresco anedótico desenvolveu-se nos séculos XV e XVI e coincidiu com o sentimento da infância "engraçadinha").

Tal representação acaba por promover o surgimento do sentimento de *paparicação*, que é expressado por um olhar especial sobre a criança. O sentimento de apego e *paparicação* propõe separar as crianças do meio adulto para que estas tivessem a possibilidade de uma educação disciplinada. Neste viés, foram sendo tecidas as teias que perpassavam os acontecimentos e as construções acerca das infâncias.

A educação familiar foi tomando uma configuração mais nuclear, não perdendo sua característica conservadora e patriarcal. Com a evolução das relações sociais, as crianças passam a ter um papel central, sendo percebidas como atores sociais.

Bujes (2002), no livro intitulado *Infância e Maquinarias*, nos provoca a pensar na ideia de que os significados atribuídos às infâncias são consequências das modificações políticas, econômicas, sociais, bem como resultados de processos históricos e sociais, os quais "dependem de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento da história, são organizados socialmente e sustentados por discursos nem sempre homogêneos e em perene transformação" (BUJES, 2002, pp. 24-5).

A autora reitera que as infâncias são uma invenção, uma fabricação da modernidade, e que todas as transformações e os acontecimentos relacionados a ela vão ganhando novas configurações. Assim, existe a necessidade de mecanismos de controle e poder em tornar

estes corpos infantis em corpos dóceis e úteis, e "para regular tais processos e as condições para fazê-los variar, estabelecem-se intervenções e controle, no que vem a se constituir numa biopolítica da população" (BUJES, 2002, p. 35).

No decorrer dessas mudanças é que se organizam as instituições educacionais, passando a educação das infâncias a se inserir neste conjunto de tecnologias políticas, as quais investem em processos de controle e normalização (BUJES, 2002).

Foucault, em alguns de seus livros como *Microfísica do Poder* (FOUCAULT, 1979), *Segurança, Território e População* (FOUCAULT, 2008a) e *Nascimento da Biopolítica* (FOUCAULT, 2008b), apresenta discussões e provocações, às quais parecem se relacionar com questões de ordem política da contemporaneidade e o governamento das infâncias. O autor dedica-se a ideia de 'governar' aplicada à conduta da sociedade, ampliando este conceito para governamentalidade. Segundo Prado Filho (2006, p. 19), este conceito de governamentalidade se apresenta

> [...] articulando-se a saberes sobre os sujeitos: incide sobre corpos individuais e coletivos regulando, marcando, normalizando e individualizando; induz efeitos de subjetividade, produz subjetivações; concerne à vida dos indivíduos, dirige-se à sua conduta; envolve técnicas de governo de si mesmo.

Assim, é possível perceber que "a escola é o alvo de governamento. O alvo são os sujeitos infantis, mas as práticas se dão por meio das instituições escolares" (MOTA, 2010a, 129). Além disso, as políticas educacionais estão pautadas na arte governamental, ou seja, podemos dizer que tais políticas apresentam estratégias de controle visando reduzir o fracasso escolar e o alcance de maiores índices de qualidade na educação.

Diante desse contexto, é possível pensar que essas políticas educacionais, e no caso particular desta pesquisa, o PNAIC, vêm se configurando como uma estratégia bastante eficaz para o governo da população infantil. No entanto, cabe salientar que nosso intuito é destacar e discutir alguns pontos sob a governamentalidade, a partir dos quais propomos compreender questões de políticas públicas educacionais contemporâneas – especialmente as que apresentamos como objetivo desta pesquisa, sobre os gêneros e as sexualidades a partir do AC do PNAIC. Por esse viés, buscamos refletir de que maneira este Programa utiliza-se da biopolítica para governar os corpos infantis, e, também, regularizar o que pode ser ensinado a partir dos artefatos do AC.

Ao debruçar-se sobre as redes de poder-saber, Foucault constata que foi por meio de uma crise do poder pastoral que se constituíram diferentes estratégias de governar os outros e a si mesmo. Durante o século XVI, o problema do governo se apresenta de diferentes formas

e múltiplos aspectos, como um "problema do governo de si mesmo, problema do governo das almas e das condutas, problema do governo das crianças, problema do governo do Estado pelos príncipes" (FOUCAULT, 2008a, p. 277). E até o fim do século XVIII vê-se desenvolver uma série de tratados que não se destinam aos príncipes[15] como conselhos, nem tampouco como ciência da política, mas sim como a arte de governar (FOUCAULT, 2008a). Caracteriza-se, assim, não um poder exclusivo do príncipe, mas agora como múltiplos poderes, apresentando-se como técnica de governar, ou diferentes formas de governo.

Enquanto a doutrina do príncipe e seu poder são apresentados numa continuidade única e hierárquica, a arte de governar procura estabelecer uma continuidade que Foucault apresenta em seu livro *Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 2008c, p. 181) – uma continuidade ascendente e descendente, sendo dever do governante saber governar primeiramente a sua família, para saber governar a sociedade. Já a descendente é o bom resultado do saber governar sua família, seus bens, seus patrimônios, sabendo gerir os indivíduos e seus comportamentos.

Neste sentido, "as relações de poder que se estabelecem entre as populações, nesta estrutura governamentalizada, utilizam-se, de forma vital, de táticas multiformes e da existência de uma variedade de especialistas" (BUJES, 2002, p. 80). Assim, como explica Bujes (2002, p. 80), a governamentalidade designa como

> um conjunto formado por instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas. Ela é composta por arranjos técnicos, por uma conjunção de forças, e pela utilização de instrumentos que possibilitaram a diferentes autoridades levar a efeito programas de governo que tem por finalidade regular não só as decisões, as ações individuais, grupais, ou institucionais.

Bujes (2002, p. 76) salienta que a tensão entre as formas de governo gera uma necessidade de criar um gerenciamento sobre as "formas de conduzir as vidas dos indivíduos, suas existências singulares, quanto ao mundo coletivo". Nesse processo, a preocupação com a população estende-se também às infâncias, que também passam a ser "medidas, calculadas, categorizadas, descritas, ordenadas e organizadas" (BUJES, 2002, p. 80), tornando-se estrategicamente alvo das instituições e objetos sujeitos ao exercício do poder.

As transformações ocorridas entre os séculos XVIII até o século XIX geraram o que podemos chamar de 'biopolítica', ou seja, técnicas de governo que tendem a governar não só os indivíduos por meio de procedimentos disciplinares, mas também a população e as

[15] Na Idade Média ou na Antiguidade Greco Romana, sempre existiram tratados que se apresentavam como conselhos aos príncipes, quanto ao modo de se comportar, de exercer o poder, de ser aceito ou respeitado pelos súditos e pelas leis dos homens de Deus (FOUCAULT, 2008a).

infâncias, como se abordará nessa pesquisa (BUJES, 2002). Mota (2010b, p. 75) destaca que "para gerir a vida, é necessário a produção de saberes sobre uma determinada população, de forma a obter um maior controle sobre elas. E isso é feito a partir de estratégias biopolíticas".

No caso desta pesquisa, compreende-se que o PNAIC pode ser pensado como uma estratégia de governamento da população infantil, pois utiliza-se de diferentes estratégias de controle sobre as crianças – alfabetização, sua participação na escola, comportamento e os índices escolares relativos à aprendizagem das crianças – caracterizando-se, assim, como uma biopolítica de controle.

Esse entendimento do PNAIC enquanto uma biopolítica é um dos focos da discussão que se pretende investir na seção seguinte às análises. Nesse processo, nosso olhar sobre o PNAIC visa discutir sobre as estratégias de controle, discorrendo assim sobre as diferentes técnicas de poder sobre as crianças, as quais atuam com o objetivo de garantir um padrão educacional e também de controle dos corpos, garantindo o sucesso na alfabetização e nos índices de qualidade educacional.

Na seção seguinte, apresentamos os caminhos metodológicos, a partir dos quais se buscou estruturar o conjunto de procedimentos organizados com vistas ao cumprimento dos objetivos traçados para a investigação e análise dessa pesquisa. Apresentamos assim o corpus de análise, bem como os instrumentos para a produção dos dados e interpretação das análises.

# III. CAMINHOS METODOLÓGICOS

*A tríade: ferramentas, procedimentos e posicionamentos assume papel importante na realização de uma análise minuciosa do corpus empírico da pesquisa. As ferramentas, aqui, são exatamente isso, ferramentas que, assim como o alicate ou a chave de fenda, possibilitam examinar com mais sutileza e minúcia o objeto de estudo. Uma ferramenta que permite um trabalho mais detalhado sobre o próprio pensamento. Entender os conceitos como ferramentas é saber que, ao mesmo tempo em que eles nos abrem algumas possibilidades de análise, também nos privam de outras. As ferramentas teóricas escolhidas para operar direcionam o olhar no trabalho investigativo, golpeiam algumas verdades construídas e nos fazem abandonar outros conceitos, outras teorias, outras formas de ver e entender o mundo.*
(LOCKMAN, 2013, p. 43)

Entendemos que a escolha pelas ferramentas de análise não é algo fixo. Para essa escolha é necessário olhar, investigar, estudar, escolher, provocar-se e inquietar-se até que a escolha seja feita.

Neste caminho, optamos por utilizar as ferramentas de análise a seguir apresentadas, por entendermos o quando elas auxiliam em nossa pesquisa funcionando assim como "alicate ou a chave de fenda" (LOCKMAN, 2013, p. 43) nos possibilitando um olhar atento para cada detalhe. E nos permitem pensar e discutir a partir das construções sociais, analisando com sutileza e minúcia cada objeto que compõe o *corpus* de análise desta pesquisa.

Para esta composição temos como objetos de análise o referido material do PNAIC no qual destacamos - **Manual de apresentação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**, o **Caderno de Formação de Professoras/es Alfabetizadoras/es** e o **Acervo Complementar**.

A construção dos dados de análise se dá a partir da *pesquisa documental* para a seleção e escolha dos artefatos, e a *análise cultural* para a interpretação e análise dos artefatos selecionados.

Para chegarmos a estes "Caminhos Metodológicos", percorremos diferentes trajetos que nos permitiram eleger ferramentas para compor as análises desta pesquisa. Iniciamos nosso olhar sobre esta proposta nos debruçando a entender como é e como foi instituído o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, olhando para os materiais de apoio pedagógico e a formação de professoras/es.

A partir desse olhar, reflexão, discussão e alguns entendimentos, nos encaminhamos a delimitar de que maneira os gêneros e as sexualidades estão presentes no programa, além disso, olhar para os materiais do PNAIC nos provocou a discutir o mesmo enquanto uma estratégia biopolítica e uma possibilidade para promoção de uma educação para sexualidade.

### 3.1. Pesquisa documental e análise cultural: ferramentas para a seleção e análise dos artefatos

Para realizar a produção dos dados desta pesquisa utilizamos algumas ferramentas da pesquisa documental, a qual caracteriza-se por analisar diferentes documentos, os quais apresentam indicações e esclarecimentos contemplando determinadas questões de acordo com o interesse da/o pesquisadora/or. Na pesquisa documental são analisadas "informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras materiais de divulgação" (OLIVEIRA, 2008, p. 69).

Na intenção de analisar as possibilidades de discussão sobre diversidade de gênero e sexual a partir dos artefatos que constituem o PNAIC, elencamos a pesquisa documental como uma ferramenta para a seleção destes dados de análise. Como isso pretendemos identificar, analisar e refletir sobre os documentos selecionados de acordo com essa proposta.

Os documentos selecionados para compor os dados de análise da pesquisa são destinados às/aos professoras/es da rede Municipal e Estadual de Educação básica, contemplando os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

O **Caderno de Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** (BRASIL, 2012a) tem por objetivo auxiliar na formação das/os professoras/es do PNAIC no ciclo de alfabetização, apresentando estratégias e orientações para a rotina de formação e prática destas/es professoras/es no espaço escolar. O **Manual de Apresentação: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** objetiva apresentar o Programa e suas estratégias de alfabetização para o ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. O **Acervo Complementar** constituídos por seis caixas, em que cada caixa contém 30 obras literárias destinadas ao público infantil de faixa etária de seis a oito anos, formando um total de 180 obras infantis (BRASIL, 2012c).

A seleção das obras ocorreu a partir da possibilidade que essas oferecem para a discussão dos gêneros e das sexualidades no espaço escolar, desse modo observamos por meio dos significados, das imagens e das representações, maneiras de problematizar tais

temáticas oportunizando às crianças diálogos a partir dessas representações e seus conhecimentos.

Segundo Ludke e André (1986), a utilização da pesquisa documental para a produção dos dados nos possibilita organizar e analisar as informações contidas nos livros, de maneira que seja possível destacar as representações, discussões e discursos de acordo com os temas propostos pela/o pesquisadora/or. A seleção dos documentos, assim como a organização, corresponde à problemática e a intensão a qual a/o pesquisadora/or tem sobre tal análise.

Na medida em que selecionamos os livros de acordo com nosso objetivo, e os caracterizando como relevantes para as práticas pedagógicas e discussões necessárias no ambiente escolar, incorporamos ao corpo de análise a abordagem qualitativa, a qual nos apresenta possibilidades de observar a qualidade da discussão que será promovida no meio educacional, ou ao meio que se dirigirá a pesquisa. Assim, a "a análise documental pode-se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvendando aspectos novos de um tema ou problema" (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

De acordo com nossos critérios, elencamos quatro obras que nos permitem esse olhar sobre os gêneros e as sexualidades, são elas: *O menino Nito: - Então homem chora ou não?* (ROSA, 2008), *Lilás: uma menina diferente* (WHITCOMBO, 2009), *Carta do tesouro* (MIRANDA, 2009) e *O grande e maravilhoso livro das famílias* (HOFFMAN, 2010).

Neste entendimento, a partir dessas pedagogias e os processos de construção social do sujeito, é que propomos o estudo dessa pesquisa. Pensando nas possibilidades que esta poderá suscitar dentro e fora do ambiente escolar, tanto para as crianças quanto para as/os professoras/es. Nesse caminho, apostamos na literatura e utilizamos este artefato por fazer parte do cotidiano das crianças, podendo interpretá-la a partir das figuras, personagens, das representações, promovendo uma troca de entendimentos por parte das crianças e professoras/es. Segundo Xavier Filha (2014, p. 157),

> [...] mesmo os livros destinados à infância que tratam de outras temáticas e que são considerados como literatura infantil, mesmo na ausência de objetivos educativos explícitos sobre determinados assuntos, isto é, aqueles tomados como obras artísticas, também educam. É a partir desse pressuposto que os estudos culturais nos possibilitam entender os livros como artefatos culturais. Independentemente de serem considerados literatura, todos educam, de alguma forma. Eles expressam modos de ser menina ou menino e produzem no leitor ou leitora maneiras de ser no mundo, de pensar, de construir problemas, de confrontar-se com a realidade e consigo mesmo/a, tudo em um tipo de relação específica estabelecida com a leitura.

Desse modo, apresentamos a *análise cultural* como metodologia de análise, formulada a partir do campo teórico dos Estudos Culturais e suas vertentes pós-estruturalistas, afim de, comtemplar a cultura como uma produção social delineada pelas transformações contemporâneas, a qual nos permite entender os livros como artefatos culturais, e realizar análises a partir de suas representações e discursos. Wortmann (2007) destaca que as análises culturais, dão visibilidade a aspectos que muitas vezes não são visíveis em análises tradicionais. Dentro da perspectiva dos Estudos Culturais não existe uma única metodologia distinta, "os Estudos Culturais se aproveitam de quaisquer campos que forem necessários para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular" (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 9).

Essa forma de análise parte da problematização das produções e das manifestações culturais. Para entender a cultura Wilhiams (2011) propôs pensar sobre os modos de vida e os valores da comunidade, observando os benefícios e custos na maneira pela qual são representados. Desenvolveu-se a partir dessa observação o *materialismo cultural*, inspirado em Karl Marx, "segundo o qual as pessoas produzem suas próprias condições de existência" (ROCHA et al., 2010, p. 2).

Segundo Moraes (2015) pode-se entender o materialismo cultural como herdeiro do materialismo dialético, constituindo-se como um método de análise para as pesquisas sob o amparo dos Estudos Culturais. Moraes (2015, p. 1) ressalta que,

> trata-se, agora, de propor um paradigma analítico, que se alia ao protocolo metodológico indicado nos textos que defendem o *materialismo cultural* como método próprio dos EC, trazendo, para isso, a ideia de que é possível reconhecê-lo como um *método de abordagem*; ao passo que a *análise cultural* se constitui, então, em *método de procedimento* ou *método analítico.*

Para Williams (2003, p. 56) é possível definir a teoria da cultura como "o estudo das relações entre os elementos de todo o modo de vida" ocupando-se de uma forma particular de análise, a qual abrange o contexto sócio-histórico e possibilita construir respostas. Assim o autor salienta que,

> a análise da cultura tem o intento de descobrir a natureza da organização que constitui o complexo dessas relações. A análise de obras ou instituições específicas é, neste contexto, a análise de seu tipo essencial de organização, as relações que umas ou outras encarnam como partes da organização em seu conjunto. Nela, a palavra-chave é "padrão": qualquer análise cultural útil se inicia com o descobrimento de um tipo característico de padrões, e a análise cultural geral se ocupa das relações entre eles, que às vezes revelam identidades e correspondências inesperadas entre atividades até então consideradas em separado, e em outras ocasiões mostram descontinuidades imprevistas (WILLIAMS, 2003, p. 56).

Neste viés, buscamos por meio dessa ferramenta metodológica da análise cultural desconstruir todo e qualquer processo de naturalização presente no espaço escolar e nos artefatos culturais analisados em relação as discussões sobre os gêneros e as sexualidades. Assim, tomamos o educativo em uma dimensão para além da sala de aula, das práticas e das instituições de escolarização, ressaltando tais discussões, a fim de problematizar "o modo como elas se constroem discursivamente na cultura, produzindo significados que atuam no estabelecimento de subjetividades e de configurações sociais" (WORTMANN, 2007, p. 78). Segundo Trindade (2007, p. 42),

> A análise cultural trabalha sempre com uma pluralidade de significações de uma época para a outra e em uma mesma época, visando mostrar como ocorreu a invenção de determinadas verdades, os deslocamentos por que passaram, as disputas que enfrentaram nos campos dos conhecimentos científico, político, social e cultural.

Nas contribuições de Williams (1966 *apud* MATTELART; NEVEU, 2004), a concepção de cultura passa de um grupo restrito de pessoas para corresponder ao modo de vida global, nessa transformação a cultura de massa que abrange os livros, rádio, a TV, mídia em geral privilegiam a análise desses artefatos a partir de suas pedagogias que nos interpelam e nos constituem culturalmente. Nessa perspectiva, Nelson, Treichler e Grossberg (1995, p. 8) destacam que essa virada na cultura permitiu ao campo dos Estudos Culturais alargar suas possibilidades de pesquisa, tendo como ênfase,

> gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, raça e etnia, cultura popular e seus públicos, ciência e ecologia, política e identidade, pedagogia, política da estética, instituições culturais, política da disciplinariedade, discurso e textualidade e história e cultura global numa era pós-moderna.

No campo dos Estudos Culturais, o currículo também é empreendido como um artefato cultural composto por um sistema de significação em que a educação e a cultura estão presentes nos processos de transformação da identidade e da subjetividade. Neste aspecto, torna-se relevante analisar nessa perspectiva os artefatos culturais e suas contribuições para a educação, pois por meio de suas pedagogias e dos temas que perpassam pelos currículos a "cultura em geral é vista como uma pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural, onde o cultural torna-se pedagógico e o pedagógico torna-se cultural" (SILVA, 2013, p. 139).

Neste sentido, nos debruçamos em alguns entendimentos sobre a importância das discussões sobre diversidade de gênero e sexual no espaço escolar e nos propomos a discorrer

sobre as análises a partir do material selecionado. Elencamos como *corpus* de análise o **Caderno de Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o Manual de Apresentação: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o Acervo Complementar (livros infantis).**

## 3.2. Apresentando o *corpus* de análise

Pensar a escola como um espaço multicultural é pensar nas diferenças que nela são construídas, e trazer para esta pesquisa discussões de gênero e sexualidade é promover exatamente isso: uma reflexão sobre este espaço multicultural e as diversidades de gênero e sexuais presentes neste contexto. Para Camargo e Ribeiro (1999, p. 43),

> a escola é uma das instituições encarregadas de transmitir cultura e formas de comportamento aceitas pela sociedade, mas pode também ser um espaço de questionamento desses comportamentos. Atualmente, esfacelada por uma série de motivos, a escola contém espaços de resistência, em que a criatividade e a sensibilidade representam possibilidades de problematização de seu papel.

Assim, cabe refletir sobre os entendimentos que as crianças constróem sobre os assuntos relacionados aos gêneros e as sexualidades, oportunizando a elas pensar e discutir a partir de suas vivências, bem como descontruir verdades sobre gêneros e sexualidades, as quais são estabelecidas pela sociedade como sendo únicas, refletindo sobre os padrões e os comportamentos, impostos pela instituição escolar, familiar entre outras.

Para dar seguimento a essa discussão, em um primeiro momento iremos apresentar os materiais que foram selecionados como corpus de análise para compor tal pesquisa, expressando seu potencial para eleger as discussões empregadas nessa escrita. No segundo momento, vamos apresentar as ferramentas utilizadas para recorte e produção dos dados e suas análises.

### *3.2.1. Manual do PNAIC*

O Manual – Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade, visa fornecer as informações necessárias em torno da efetivação do Programa como estratégias para garantir a alfabetização das crianças até seus oito anos de idade, melhorias na qualidade e no desempenho da escola pública, disponibilizar material didático pedagógico, apoiar professoras/es em formações continuadas e implementar sistemas de avaliação, gestão e monitoramento (BRASIL, 2012d).

**Figura 2 – Capa do Manual – Programa PNAIC**

Fonte: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf

As políticas de efetivação do PNAIC estão apresentadas nesse Manual como estratégias para garantir a alfabetização, melhorar a qualidade da educação a partir das práticas e trabalhos desenvolvidos pelas/os professoras/es do ciclo de alfabetização, ou seja, do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental.

As concepções que se apresentam neste documento servem para auxiliar as/os professoras/es em seus estudos e entendimentos sobre o Programa e as crianças a quem se direciona. Entre as suas 44 páginas a/o leitora/or poderá acompanhar o desenvolvimento do Programa, assim como informações sobre o curso de formação, informações sobre o material didático pedagógico, informações sobre avaliação, gestão, controle social e mobilização no qual é apresentado todo gerenciamento e monitoramento deste conjunto de ações (BRASIL, 2012d).

> As Ações do Pacto são um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que serão disponibilizados pelo Ministério da Educação e que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2012d, p. 11).

Estas ações apoiam-se em quatro eixos de atuação, como estão representados na Figura 3.

**Figura 3 – Imagem ilustrativa para representar como estão divididas as ações de atuação**

Fonte: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf

Nesta pesquisa torna-se relevante analisar este documento, por entendermos que toda prática, discussão, reflexão e discurso que será empregado dentro do espaço escolar a partir do Programa estará embasada nesse conjunto de objetivos e ações desenvolvidas pelo MEC/PNAIC.

No Caderno de Formação de Professoras/es (Figura 4) estão contidos os caminhos e as estratégias para a efetivação da formação continuada das/os docentes. Em seus dois capítulos, são apresentados princípios e estratégias formativas, práticas de reflexão, mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, assim como as orientações para os encontros de formação e os materiais utilizados.

### *3.2.2. Caderno de Formação de Professoras/es do PNAIC*

**Figura 4 – Capa do Caderno de Formação de professoras/es no PNAIC**

Fonte: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Formacao_de_professores_MIOLO.pdf

A partir desse material nosso olhar de análise é observar se as discussões destinadas a tratar sobre os gêneros e as sexualidades estão presentes nas formações dessas/es professoras/es, ou se recebem alguma orientação para discutir ou não estas temáticas na escola.

### *3.2.3. Acervo Complementar*

Ao pensar em uma proposta a qual pudesse embasar nossas discussões e contribuir para a pesquisa, elencamos como artefato de análise o Acervo Complementar (Figura 5) composto por obras literárias infantis com o objetivo de ampliar o universo de referências culturais das/os alunas/os nas diferentes áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, contribuir para ampliar e aprofundar as práticas de letramento no âmbito escolar.

**Figura 5 – Capa do Caderno de Acervo Complementar**

Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15166&Itemid=1130

Conforme consta neste Acervo Complementar,

> Desde 2010, com a implantação do Ensino Fundamental de Nove anos, prevista na Lei nº 11.274, e o ingresso da criança de seis anos nos anos iniciais do ensino fundamental, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) vem adequando as coleções de obras didáticas distribuídas aos alunos ao disposto na Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. [...] Dando continuidade a essa ação, o MEC encaminha novamente a essas turmas, por meio do PNLD 2013, acervos diversificados, formados por obras didáticas complementares, como apoio ao processo de alfabetização inicial, com temas referentes às três grandes áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagens, e Códigos (BRASIL, 2012c, p. 7).

Essa distribuição se deu em 2013 e seguiu até 2015, com o objetivo de complementar os recursos didáticos disponíveis em sala de aula. Nosso objetivo aqui é destacar dentre este Acervo, as obras que possibilitam as discussões relacionadas à diversidade de gênero e sexual, possibilitando às/aos professoras/es tratar de diferentes temas que permeiam o campo educacional, pedagógico, cultural e social.

> Encontrar-se-ão, assim, nos referidos acervos, temas tão importantes como os das atitudes de solidariedade e cooperação, que se estimulam o desenvolvimento do compromisso cidadão como o coletivo; as questões as diferenças de diversas matrizes, seja retratando pessoas com deficiência auditiva, visual, cadeirantes, o convívio entre pessoas de gerações diferentes, os diferentes arranjos e modelos familiares, as diferenças étnico-raciais, **questões de gênero**, etc. [...] Enfim, todos esses temas são importantes e relevantes ao currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental porque ensejam ações educativas que podem nos conduzir a um trabalho pedagógico que extrapole os muros da escola, vinculando-a efetivamente à comunidade (BRASIL, 2012c, p. 31).

Como aparece no trecho do documento citado acima 'as questões de gênero' são temas relevantes a ser tratados dentro do currículo escolar. O que de fato é necessário que aconteça, na medida em que tanto os gêneros e quanto as sexualidades estejam presentes nos mais diferentes ambientes de nossa sociedade.

A distribuição do material complementar pelo MEC deu-se em 2010 a partir da implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, assim o Plano Nacional do Livro Didático busca conforme os anos, "adequar as coleções de obras didáticas distribuídas aos alunos" (BRASIL, 2012d, p. 8). Por meio desses Acervos o MEC tem como objetivo encaminhar às escolas obras que sejam diversificadas e complementem a prática da professora/or.

Cada caixa de Acervo Complementar vem acompanhada por uma publicação **Alfabetização e Letramento nas diferentes áreas do conhecimento**[16]**,** elaborada pelo Centro de Estudos da Linguagem – CEEL, da Universidade Federal de Pernambuco, o qual foi responsável por sua avaliação, seleção e composição dos Acervos.

Assim, essa obra tem como objetivo apoiar as/os professoras/es na utilização das propostas literárias, apresentando possibilidades e sugestões de trabalho e atividades com as crianças.

Estes materiais contemplarão as propostas do PNAIC nos anos de 2013 a 2015, oportunizando às crianças ingressantes do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental um contato com as obras escolhidas para tal desenvolvimento. Por meio desta seleção, busca-se favorecer o gosto pela leitura, assim como discutir e refletir sobre a "manifestação de

[16] Conforme ilustra a figura 6.

sentimentos que envolvem a vida infantil, como o medo, a perda, a morte, dentre outros, além de promover descobertas sobre o corpo humano, fauna, etc." (BRASIL, 2012c, p. 23) busca tratar de assuntos e temas que partem da curiosidade das crianças, sem que estes "se dê conta de que está tendo acesso a determinado componente curricular" (BRASIL, 2012c, p. 20).

Estas obras complementares foram avaliadas a partir de equipes formadas por professoras/es de diferentes universidades brasileiras e também por professoras/es da educação básica. Os grupos foram organizados e constituídos conforme o Edital de convocação para a Inscrição e Seleção de Obras Literárias para o Programa Nacional do Livro Didático – Alfabetização na Idade Certa 2013[17].

Em resposta a este Edital, foram submetidas 1344 obras, distribuídas como apresenta o quadro abaixo:

**Quadro 2 – Quadro informativo sobre as divisões das obras infantis**

| Número de Obras | Temas |
|---|---|
| 359 | Ciências Humanas e Temas Transversais |
| 514 | Ciências da Natureza e Matemática |
| 417 | Linguagens e Códigos |

Fonte: Brasil (2012c).

Embora tenha ocorrido uma grande quantidade de envio de proposta de Livros, o MEC, por meio de sua seleção, decidiu por contemplar as 180 obras, às quais foram divididas em seis Acervos contendo 30 livros cada uma. "Essa seleção foi feita de modo a garantir a diversificação quando às áreas de conhecimento, às temáticas aos conteúdos abordados, à extensão do texto, aos gêneros discursivos adotados, ao nível de complexidade e o favorecimento da leitura autônoma" (BRASIL, 2012c, p. 28). "Sobre os Livros que tratam de Temas Transversais", como aborda este "manual"[18], seu principal objetivo com este material é "estimular a revisão de valores e fomentar mudanças concretas na postura das pessoas que estamos formando" (BRASIL, 2012c, p. 31).

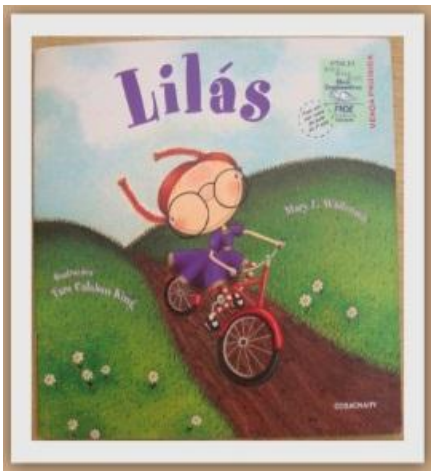
[17] Este Edital tem por objeto a convocação de editores para o processo de inscrição e seleção de obras de literatura destinadas as/os alunas/os do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, matriculados nas escolas públicas que integram os sistemas de educação, federal, estadual, municipal e do Distrito Federal participantes do PNLD (mais informações no *site*: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18754).
[18] Utilizo a palavra 'manual' ao me direcionar ao Livro de Alfabetização e Letramento nas diferentes áreas do conhecimento, sendo direcionado as/aos professoras/es que apresenta como utilizar os livros, assim como as possibilidades de inserir esses ao trabalho diário da sala de aula, em sua proposta de alfabetização.

Por meio desta proposta, é possível perceber que embora o PNAIC se propõe a alfabetizar, seu foco não se detém apenas a essa direção, é possível visualizar que outros assuntos fundamentais que fazem parte da construção social, sejam abordados dentro do espaço escolar, tais como a saúde, as diferenças, a inclusão, as etnias, o gênero e a sexualidade, é tratar de temas que perpassam cotidianamente o espaço escolar, por conseguinte, não podem ficar de fora do grande leque de temas a serem discutidos.

Nesse contexto, ao elencar em seu acervo obras que oportunizem às/aos professoras/es trabalhar com a temática da sexualidade e do gênero, o MEC destina-se a enfatizar e discutir por meio das obras "diversidade cultural, étnica, linguística, sexual de gênero, de arranjo familiar e de classe social. Dessa forma, pretendem com as obras 'desesteriotipar' os sujeitos que compõem nossa sociedade, respeitando suas formas alternativas de estar no mundo" (BRASIL, 2012c, p. 32).

Por meio de uma seleção pautada nas representações e nos discursos presentes acerca dos gêneros e das sexualidades, apresentamos as quatro obras que nos possibilitam analisar como essas discussões podem estar presentes dentro do espaço escolar. Assim, entendemos o quanto estes quatro materiais, são importantes artefatos, os quais auxiliam na desconstrução de binarismos e padrões já estabelecidos pela sociedade.

**Figura 6 – Capa do Livro "Lilás: uma menina diferente"**




Fonte: Whitcomb (2009).

A obra *Lilás: uma menina diferente*, da autora Whitcomb (2009), conta a história da garota Lilás que, por ter objetos, gostos e comportamentos fora dos padrões tidos como femininos estabelecidos pela sociedade, onde as meninas devem sempre usar roupas cor de

rosa, vestidos, ter comportamentos adequados, ser sentimental, choronas etc, por isso, Lilás sofre discriminação das/os colegas, que passam a demonstrar certa curiosidade sobre ela.

Lilás é uma menina de pele branca e cabelos ruivos que usa um grande óculos, veste um vestido roxo com e meias brancas com listras vermelhas e calça sapatos pretos. No primeiro dia de aula na escola, Lilás leva um presente para a professora. Um presente considerado diferente dos outros entregues por seus/suas colegas, pois havia sido um presente o qual ela mesma tinha feito, "uma caixinha de papelão, onde havia sete pedrinhas, seu cadarço vermelho favorito e meio ovo de pardal" (WHITCOMB, 2009, p. 5). Seus colegas reparam no presente e também nas roupas de lilás, e logo questionam, "De onde veio essa menina esquisita? (WHITCOMB, 2009, p. 6), todas as crianças comentavam em voz alta, evidenciando as comparações dos/as colegas, pelo fato de Lilás ser considerada diferente. Assim, do decorrer dos dias, as 'diferenças' entre Lilás e suas/seus amigas/os só aumentam, no na hora do recreio a garota chama atenção por levar de lanche cenouras e outros legumes; no dia de levar um brinquedo favorito, Lilás leva uma planta considerada estranha; brinca com coisas diferentes. Amenina Lilás então passa a cada dia ser vista por suas diferenças, e "ninguém queria ser visto/a com uma pessoa tão diferente" (WHITCOMB, 2009, p. 09).

Em certo momento, Lilás é questionada por suas/seus amigas/os sobre seu apelido, "Lilás, qual é o seu apelido?" (WHITCOMB, 2009, p. 10) perguntaram. Todas/os ficaram na expectativa. "Eu não tenho apelido... mas meu pai me contou que, na hora em que nasci, o sol começava a raiar atrás das montanhas, cobrindo-as com uma luz suave e delicada... ele pensou no nome Lilás" (WHITCOMB, 2009, p. 11). Algumas/alguns de suas/seus amigas/os riram, a maioria imaginou como deveria ter sido bonita a manhã em que ela nasceu.

Mesmo sendo considerada pelas/os suas/seus amigas/os como uma menina esquisita, ela continua a ser do seu jeito e no seu aniversário convida a todas/os para uma festa em sua casa. E para a surpresa o pai e a mãe de Lilás transformam o quarto dela num castelo medieval e assim todas/os puderam se caracterizar e cada uma das crianças recebe uma coroa dourada confeccionada pela irmã mais velha de Lilás, neste dia se divertiram e brincaram como nunca. Com o passar do tempo, todas/os passam a presentear a professora com presente preparados por elas/es mesmas/os e não com os presentes convencionais de antes.

**Figura 7 – Capa do Livro "O Menino Nito"**

Fonte: Rosa (2008).

A obra *O menino Nito: então, homem chora ou não?*, da autora Rosa (2008), conta a história do personagem Nito que chorava muito desde que nasceu, mas, certo dia, seu pai lhe disse que "homem não chora".

Nito abreviatura de bonito, pois quando nasceu Nito era um bebê muito bonito, mas que chorava muito, conforme ia crescendo, ele chorava cada vez mais. Um belo dia, o pai decidiu ter uma conversa séria com Nito, dizendo ao menino " Nito meu filho, você está virando um rapazinho...já está na hora de parar de chorar à toa. E tem mais: homem que é homem não chora" (ROSA, 2008, p. 05), assim o menino Nito não poderia mais chorar. Desde dia em diante, Nito começou a engolir todos seus choros, ele também parou de correr, de pular e até de brincar. "O menino já não aguentava nem levantar da cama de tanto que pesavam os choros engolidos" (ROSA,2008, p. 08). Vendo o que estava acontecendo sua mãe e seu pai revolvem chamara o Doutor Aymoré "velhinho simpático que sempre cuidou de plantas e crianças" (ROSA, 2008, p. 09). Chegando à casa de Nito, o médico teve uma longa conversa com o menino e começou a entender o que estava acontecendo com ele, e logo receitou que ele deveria começar logo a 'desachorar' todos os seus choros engolidos, mas Nito ficou na dúvida se poderia fazer isso.

O médico começou a explicar para o menino que todo homem pode chorar, pois tem lágrimas e elas são feitas para rolar pelo rosto. Mesmo assim o garotinho questiona "Eu posso?. Mas eu não sou homem?" (ROSA, 2008, p. 11). E depois de toda a explicação, Nito começou, então, a 'desachorar' todos os seus choros engolidos e sua mãe, seu pai e o médico

também choraram. Seu pai emocionado conversou com Nito dizendo que é bom chorar, que deve chorar sempre que quiser, mas, segundo ele, não pode chorar sem razão.

**Figura 8 – Capa do Livro "O Grande e maravilho livro das famílias"**

Fonte: Hoffman (2010).

O livro, *O Grande e maravilhoso livro das famílias* (HOFFMAN, 2010), apresenta as várias mudanças atuais no conceito de família e de diversidade cultural, religiosa, econômica e social. Traz nas representações das imagens diversas famílias, e crianças que vivem com a mãe e o pai, crianças que vivem somente com a mãe, crianças que vivem com os avós, crianças que têm dois pais ou duas mães, crianças que são adotivas ou, até mesmo, afilhadas. E no decorrer do livro o seguinte questionamento é apresentado, Quem é da sua família? Mostrando quem é, e quem pode vir a ser a sua família, famílias grandes ou famílias pequenas, (HOFFMAN, 2010, p. 10).

O livro também expõem que algumas crianças frequentam a escola, outras estudam em casa, ou, até mesmo, que não querem ir à escola (HOFFMAN, 2010, p. 14), narra sobre o trabalho, mostrando alguns casos de famílias em que todas/os, em outro que apenas as mães saem para trabalhar e os pais ficam em casa cuidando das/os filh/as. Fala sobre férias, parentes, viagens, lugares diferentes, comidas e roupas. O livro mostra, também, a convivência com os animais e até alguns bichinhos que passam a ser considerados membros da família. Apresenta também os dias de celebrações, como os aniversários e dos sentimentos de cada membro/a da família.

E, por fim, lança a seguinte pergunta: "Você alguma vez tentou fazer uma árvore genealógica?" (HOFFMAN, 2010, p. 32). Este é um livro que nos possibilita

muitas problematizações, principalmente sobre os gêneros e as sexualidades a partir das representações que ele traz para discutir as várias configurações familiares.

**Figura 9 – Capa do Livro "Carta do tesouro"**

Fonte: Miranda (2009).

A obra *Carta do tesouro*, da autora Miranda (2009), trata dos direitos das crianças na perspectiva do multiculturalismo e da diversidade cultural, étnica, linguística, religiosa, sexual, de gênero, de arranjo familiar e de classe social.

No decorrer da leitura do livro, são destacadas situações de dedicação, afeto das crianças e chama a atenção para seu lugar no mundo. Na realidade, o tesouro destacado pela autora, são as crianças. O livro também ressalta o comportamento diante das diferenças de cada uma delas, considerando que vivemos em uma época em que a diversidade cultural é fator primordial na discussão e na constituição do indivíduo.

A partir das obras selecionadas analisaremos de que maneira as representações possibilitam discutir os gênero e as sexualidades, e quais possibilidades de reflexão permitem seus textos, personagens e imagens. Ou seja, estabelecer um diálogo e entendimentos sobre essas temáticas a partir de livros de literatura os quais estão inseridos no espaço da sala de aula como material complementar do PNAIC. Nossa intenção é mostrar como estes artefatos são potentes, não só para a prática da alfabetização, mas também para contextualizar, explicar e refletir sobre a construção das identidades sexuais e de gênero, que fazem parte da sociedade.

Assim, na seção que logo apresentaremos, nos debruçamos a olhar os materiais destinados para as/os professoras/es, e posteriormente para os livros de literatura infantil. Por fim, nos dedicamos a discutir sobre o PNAIC e sua estrutura, pensando se este Programa

poderia/pode ser pensando enquanto uma estratégia biopolítica e como este pode se constituir para promoção de uma educação para a sexualidade.

# IV. (COM)PACTUANDO COM AS ANÁLISES

Esta seção de análise, se propõe a discutir sobre as obras distribuídas pelo MEC, por mei do PNAIC, para as escolas municipais e estaduais, na intenção de orientar e auxiliar as/os professoras/es em seus trabalhos pedagógicos. Nesse processo, visamos perceber como as temáticas acerca dos gêneros e das diversidades podem ser discutidas a partir destes materiais. Além disso, buscamos problematizar o PNAIC enquanto uma biopolítica e um espaço potente para a promoção de uma educação para a sexualidade. Para tanto, será realizado três movimentos de análise.

No primeiro movimento, a partir do Manual do PNAIC e do Caderno de formação, será discutido como o Programa do Pacto, define seus objetivos e propostas, no que estes materiais auxiliam as/os professoras/es, observando se é possível evidenciar possibilidades de tratar de temas para além da alfabetização.

No segundo movimento, realizamos as análises dos artefatos, na intenção de problematizar as possibilidades que estes materiais oferecem para a promoção de uma educação para a sexualidade, pensando nas diferentes infâncias que se constituem na sociedade, as quais estão em constante construção.

No terceiro, olhamos para o PNAIC, enquanto uma estratégia biopolítica, a fim de discutir as técnicas de controle e governamento desses corpos infantis, em busca da normalização e de altos índices de controle de analfabetismo. Cabe ressaltar, que é possível se utilizar dessa estratégia biopolítica, a fim de promover novos movimentos de uma educação para a sexualidade no espaço escolar, a partir do PNAIC e das formações continuadas.

## 4.1. Primeiro movimento – Manual do PNAIC e Caderno de Formação do PNAIC

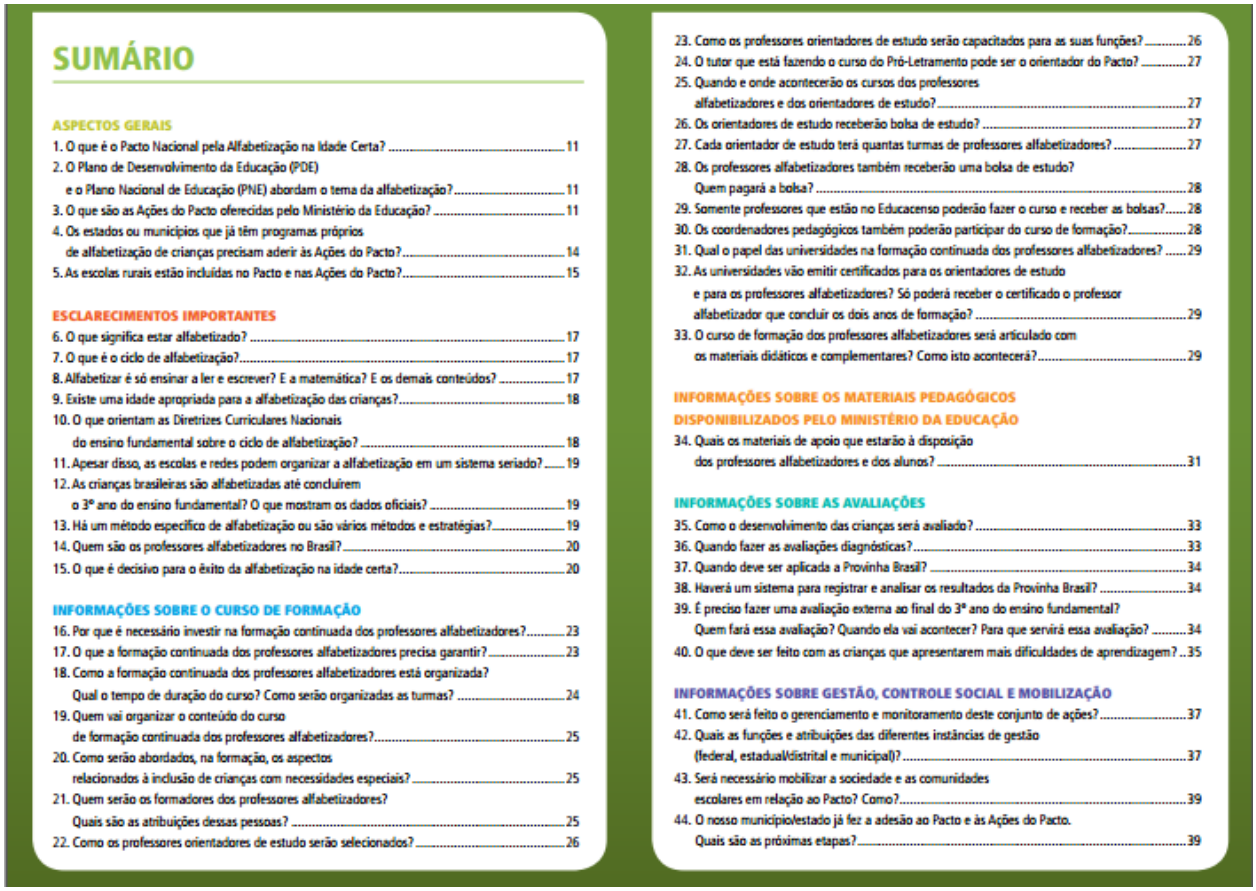
A partir da leitura dos materiais de apresentação que compõem o Programa, observamos que o Manual do PNAIC apresenta em sua estrutura, uma atenção sobre as questões transversais que permeiam os currículos escolares, principalmente dos Anos Iniciais. Com uma proposta de currículo multicultural, descrevem sobre a valorização de especificidades, sejam elas, culturais, linguísticas, étnicas ou de gênero (BRASIL, 2012c).

Este material visa oportunizar subsídios e discutir temas que proporcionam pensar e refletir sobre a diversidade presente na sala de aula e no espaço escolar, a fim de garantir um currículo cultural em que a valorização da diferença e da diversidade seja visibilizada. Segundo o referido documento,

> elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma nova postura, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais. Faz-se indispensável superar o "daltonismo cultural", ainda bastante presente nas escolas. O professor "daltônico cultural" é aquele que não valoriza o "arco-íris de culturas" que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. É aquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove (BRASIL, 2012b, p. 14).

O Manual do PNAIC é um documento organizado para melhor explicar à/ao professora/or sobre as realizações e propostas do Programa. Como é possível visualizar no Sumário do mesmo (Figura 10).

**Figura 10 – Sumário do Manual do PNAIC**



SUMÁRIO


ASPECTOS GERAIS
1. O que é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa? ... 11
2. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional de Educação (PNE) abordam o tema da alfabetização? ... 11
3. O que são as Ações do Pacto oferecidas pelo Ministério da Educação? ... 11
4. Os estados ou municípios que já têm programas próprios de alfabetização de crianças precisam aderir às Ações do Pacto? ... 14
5. As escolas rurais estão incluídas no Pacto e nas Ações do Pacto? ... 15

ESCLARECIMENTOS IMPORTANTES
6. O que significa estar alfabetizado? ... 17
7. O que é o ciclo de alfabetização? ... 17
8. Alfabetizar é só ensinar a ler e escrever? E a matemática? E os demais conteúdos? ... 17
9. Existe uma idade apropriada para a alfabetização das crianças? ... 18
10. O que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais do ensino fundamental sobre o ciclo de alfabetização? ... 18
11. Apesar disso, as escolas e redes podem organizar a alfabetização em um sistema seriado? ... 19
12. As crianças brasileiras são alfabetizadas até concluírem o 3º ano do ensino fundamental? O que mostram os dados oficiais? ... 19
13. Há um método específico de alfabetização ou são vários métodos e estratégias? ... 19
14. Quem são os professores alfabetizadores no Brasil? ... 20
15. O que é decisivo para o êxito da alfabetização na idade certa? ... 20

INFORMAÇÕES SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO
16. Por que é necessário investir na formação continuada dos professores alfabetizadores? ... 23
17. O que a formação continuada dos professores alfabetizadores precisa garantir? ... 23
18. Como a formação continuada dos professores alfabetizadores está organizada? Qual o tempo de duração do curso? Como serão organizadas as turmas? ... 24
19. Quem vai organizar o conteúdo do curso de formação continuada dos professores alfabetizadores? ... 25
20. Como serão abordados, na formação, os aspectos relacionados à inclusão de crianças com necessidades especiais? ... 25
21. Quem serão os formadores dos professores alfabetizadores? Quais são as atribuições dessas pessoas? ... 25
22. Como os professores orientadores de estudo serão selecionados? ... 26
23. Como os professores orientadores de estudo serão capacitados para as suas funções? ... 26
24. O tutor que está fazendo o curso do Pró-Letramento pode ser o orientador do Pacto? ... 27
25. Quando e onde acontecerão os cursos dos professores alfabetizadores e dos orientadores de estudo? ... 27
26. Os orientadores de estudo receberão bolsa de estudo? ... 27
27. Cada orientador de estudo terá quantas turmas de professores alfabetizadores? ... 27
28. Os professores alfabetizadores também receberão uma bolsa de estudo? Quem pagará a bolsa? ... 28
29. Somente professores que estão no Educacenso poderão fazer o curso e receber as bolsas? ... 28
30. Os coordenadores pedagógicos também poderão participar do curso de formação? ... 28
31. Qual o papel das universidades na formação continuada dos professores alfabetizadores? ... 29
32. As universidades vão emitir certificados para os orientadores de estudo e para os professores alfabetizadores? Só poderá receber o certificado o professor alfabetizador que concluir os dois anos de formação? ... 29
33. O curso de formação dos professores alfabetizadores será articulado com os materiais didáticos e complementares? Como isto acontecerá? ... 29

INFORMAÇÕES SOBRE OS MATERIAIS PEDAGÓGICOS DISPONIBILIZADOS PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
34. Quais os materiais de apoio que estarão à disposição dos professores alfabetizadores e dos alunos? ... 31

INFORMAÇÕES SOBRE AS AVALIAÇÕES
35. Como o desenvolvimento das crianças será avaliado? ... 33
36. Quando fazer as avaliações diagnósticas? ... 33
37. Quando deve ser aplicada a Provinha Brasil? ... 34
38. Haverá um sistema para registrar e analisar os resultados da Provinha Brasil? ... 34
39. É preciso fazer uma avaliação externa ao final do 3º ano do ensino fundamental? Quem fará essa avaliação? Quando ela vai acontecer? Para que servirá essa avaliação? ... 34
40. O que deve ser feito com as crianças que apresentarem mais dificuldades de aprendizagem? ... 35

INFORMAÇÕES SOBRE GESTÃO, CONTROLE SOCIAL E MOBILIZAÇÃO
41. Como será feito o gerenciamento e monitoramento deste conjunto de ações? ... 37
42. Quais as funções e atribuições das diferentes instâncias de gestão (federal, estadual/distrital e municipal)? ... 37
43. Será necessário mobilizar a sociedade e as comunidades escolares em relação ao Pacto? Como? ... 39
44. O nosso município/estado já fez a adesão ao Pacto e às Ações do Pacto. Quais são as próximas etapas? ... 39


Fonte: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf

É possível perceber que este Manual serve de apoio para as/os participantes do PNAIC entenderem como cada passo se realizará desde a formação continuada até as avaliações. Este manual serve como um guia para a/o professoras/or obterem conhecimento sobre como deve funcionar o PNAIC e suas atividades como: alfabetização, utilização dos materiais pedagógicos e avaliações.

Não se evidencia nenhuma rachadura que possa escapar do foco ‘alfabetização’, como se pode perceber, este Manual, está organizado de forma a dar total subsídio no que diz respeito ao plano pedagógico de ação do PNAIC. São diferentes mecanismos de regularização que indicam como deverá se agir durante esta proposta. De fato, é importante pensar, que para se obter sucesso nessa proposta de política educacional, se faz necessário mecanismos de controle para que todos os objetivos sejam alcançados. No entanto, pensar nas infâncias, requer também, que se pense na construção de suas identidades, na relação e entendimento com diferentes temas que as rodeiam. Garcia (2015, p. 76) ressalta que,

> as políticas educacionais (e curriculares) são programas de governo que traduzem certas racionalidades políticas e econômicas para o campo específico da educação e do sistema escolar, disponibilizando-o para o cálculo e a intervenção, visando a sua regulação e seu alinhamento com essas racionalidades, suas táticas e suas estratégias.

Neste sentido, implica-se pensar na proposta da política cultural, como salienta Garcia (2015, p. 77), que esta “ajuda a pensar no currículo para além das dicotomias que comumente são feitas entre textos e práticas curriculares, projetos pedagógicos e ou grades curriculares”.

No Caderno de Formação, percebemos que este se destina ao acompanhamento e esclarecimento, sobre os aspectos e as práticas da formação continuada, servindo como guia das atividades pedagógicas a serem realizadas pelas/os professoras/es. Também traz concepções e imbricações de como deve acontecer o ensino e como estas/es professoras/es devem agir durante todo esse processo de acompanhamento e formação. Conforme o documento,

> [...] os professores poderão integrar-se a esse processo de modo ativo, ou não. É o engajamento de modo ativo que promove a transformação do fazer pedagógico cotidiano. Nessa perspectiva, percebemos que a formação continuada necessita de uma atenção diferenciada por envolver sentimentos e comportamentos profissionais e pessoais, como o prazer e o desprazer em ser e estar docente (BRASIL, 2012a, p. 12).

Como se observa, espera-se que estas/es professoras/es participem de modo ativo e engajado, na busca por uma transformação na educação. Contudo, é importante ressaltar que neste material não é apresentado nenhum conteúdo curricular ou tema que possa vir a ser trabalhado nas séries iniciais, mas, sim, as concepções de docência, formação continuada e prática docente. O MEC entende ser importante, apresentar brechas para que cada professora/or viva sua prática a partir de suas experiências, entendendo que cada docente tem

sua própria identidade, seu modo de fazer pedagógico único e pessoal (Brasil, 2012). Neste contexto o material analisado ressalta que,

> [...] É importante dar voz aos professores, trazer à tona o saber que eles possuem e colocá-lo em pauta a partir de determinadas temáticas sobre a escola, o fazer pedagógico e o mundo (por meio dos documentos oficiais, propostas curriculares, pesquisas científicas, etc.) para serem conhecidos pelos professores. Ou melhor, colocar em cena saberes diversos para que eles sejam confrontados, estudados, analisados e aprendidos. Os diferentes saberes que integram o fazer do professor possuem seus lugares de valor no mundo contemporâneo e certos lugares podem ser considerados mais importantes que outros. Sabemos, ainda, que os conhecimentos se modificam com muita rapidez (BRASIL, 2012a, p. 14).

Candau (2012), apresenta um análise em seu livro intitulado – *Didática crítica intercultural: aproximações*, onde fala sobre a sociedade multicultural, as/os professoras/es como agentes socioculturais e a escola e os desafios atuais. A autora salienta que na atualidade o fator principal é "conceber a educação como um produto capaz de responder às exigências do desenvolvimento econômico e do mercado" (CANDAU, 2012, p. 64), ou seja, formar sujeitos produtivos, normalizados, consumidores e empreendedores. Cabe então, à/ao professora/or realizar este papel de atuação dentro da escola.

Neste viés, se concluiu que os materiais de auxílio, são destinados as/aos professoras/es na intenção de normalizar também esta prática que deverá vir a ser aplicada na escola. A formação destina-se a todos/as visando padronizar uma prática igualitária de alfabetização, com a finalidade de alcançar bons e altos índices de qualidade no *ranking* da educação. É possível perceber que também há técnicas de governamento, que são estabelecidas/os para as/os professoras/es, na busca por um padrão institucional normalizado e eficaz.

### 4.2. Segundo movimento – os artefatos

Neste segundo movimento, tratamos das análises realizadas a partir dos livros selecionados para tal discussão. Estes livros, são entendidos nesta pesquisa como importantes artefatos culturais e pedagógicos, pois possibilitam por meio de suas pedagogias e representações, educar, refletir, discutir, desconstruir entendimentos, além de orientar professoras/es, famílias, alunas/os, sobre as temáticas de gêneros e sexualidades.

Os artefatos que compõem esta análise foram selecionados dentre as 180 obras complementares, distribuídas nas escolas de Ensino Fundamental do 1º ao 3ºano. Usamos como critério para essa seleção os livros que apresentassem em sua descrição ou conteúdo,

possibilidades de discutir e refletir sobre os gêneros e as sexualidades. A partir do estudo de cada obra, selecionamos quatro delas, as quais nos possibilitam traçar discussões e reflexões sobre as temáticas desta pesquisa. As outras 176 obras, tratam de temas referentes a cores, números, histórias culturais, cantigas de roda e valores.

Diante do exposto nos permitimos pensar de que maneira esses artefatos possibilitam às/os professoras/es dos Anos Iniciais promover discussões sobre os gêneros e as sexualidades, junto às crianças no espaço da sala de aula. Entendendo que o trabalho para uma educação para a sexualidade no espaço da escola "deve ser realizado de tal forma que permita a participação constante dos alunos e alunas, por meio de discussões que privilegiem o posicionamento de cada um enquanto ao tema em debate" (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 43).

É necessário perceber que esta proposta se apresenta como uma "intervenção intencional, uma vez que estamos sempre educando e sendo educadas/os sexualmente em tudo o que somos e fazemos. Portanto para os espaços educativos o diferencial está na articulação consciente e planejada" (GAGLIOTTO, 2014, p. 14).

Neste viés, a literatura infantil, entendida como artefato cultural, oportuniza a adultos e crianças estabelecer relações entre as/os personagens, suas histórias fictícias e situações vividas cotidianamente, refletindo sobre as representações e o que pretendem essas histórias. A partir das descrições das obras selecionadas, percebemos que estas apresentam possibilidades de reflexões sobre atitudes que são tidas como verdades, modos de comportamentos referentes aos gêneros, bem como outros arranjos familiares que são apresentados. A seguir apresentamos as obras selecionadas e tecemos algumas análises.

### *4.2.1. O menino Nito – Então, homem chora ou não? (ROSA, 2008).*

Descrição[19]: Nito chorava muito desde que nasceu, mas, certo dia, seu pai lhe disse que "homem não chora". O enredo oportuniza a/ao leitora/or refletir sobre as questões de gênero, explorando principalmente os atributos sociais do homem e da mulher.

Esse livro apresenta a partir da história do menino Nito, questões pertinentes, ás quais estão diretamente ligadas às questões de gênero, possibilitando discussões sobre atitudes e comportamentos socialmente construídos como de meninos e de meninas.

[19] As descrições foram retiradas dos referidos artefatos selecionados para as análises.

As relações de gênero presentes na história, correspondem à diferença de sentimentos atribuída às meninas e aos meninos. Na maioria das histórias as meninas são representadas como sensíveis, amorosas, choronas, sentimentais, e os meninos, fortes, machões, sem sentimentos, durões, aos quais nunca é permitido sentimento de fraqueza como o 'choro'.

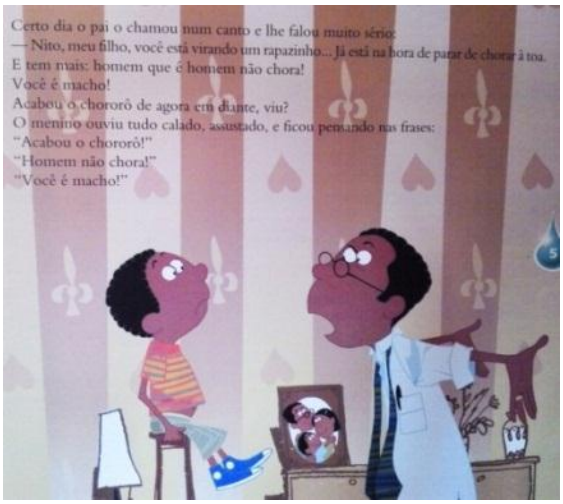
Assim, a possibilidade de discussão que esta obra oferece a partir de seu contexto permite à/ao professora/or perceber a ruptura que se emprega a um padrão de masculinidade. Discutir as relações de gênero por meio dessa história é oportunizar às crianças desconstruir conhecimentos e práticas socialmente determinadas sobre seu gênero. Sabat 2001, discute que a masculinidade hegemônica, uma masculinidade construída por marcar características como "força física, agressividade, competitividade e heterossexualidade" (p, 18), é a masculinidade que impera e que é imposta como verdade e única forma de comportamento masculino admitido nas diferentes instâncias como escola, família e sociedade.

Neste viés, as representações entorno da masculinidade e da feminilidade descrever o que deve ser registrado como certo e errado no comportamento destinado as meninas e aos meninos. A autora salienta ainda que "isso significa sim, dizer que há um padrão construído que envolve determinados tipos de comportamentos, de sentimentos, de interesses", (Ibdem, 2001, p. 18). Ressalta ainda que,

> são todos significantes construídos junto a significados que constituem em determinado momento histórico o que é percebido como masculinidade, ou melhor, como a masculinidade, que se opõe à femininidade e que se sobrepõe a outras formas de masculinidade. O homem que serve de modelo carrega a conotação da representação mais corrente que se tem sobre masculinidade, aquela ligada à força, à virilidade, ainda que seu olhar, seu sorriso, estejam mais próximos do que ficou conhecido como o "homem da nova era", ou seja, aquele que privilegia maneiras suaves e carinhosas — atributos considerados marcadamente femininos.

Assim, os padrões de masculinidades, ao qual nos referimos nesta pesquisa, fazem referencia a estas características fortemente marcadas e impostas pela sociedade, as quais sempre acabem por determinar comportamentos 'adequados' às meninas e aos meninos. Impõem também sentimentos e maneiras de agir e falar e atitudes que podem (des)caracterizar estes padrões de masculinidade e feminilidade, fazendo com que sejam tradados de maneira diferente por aqueles que as/os rodeiam.

**Figura 11 – Imagem do livro "O Menino Nito"**




Fonte: Rosa (2008).

A partir da passagem em que o pai fala para Nito (Figura 11): "- Nito meu filho, você está virando um rapazinho... Já está na hora de parar de chorar à toa. E tem mais: homem que é homem não chora! Você é macho!" (ROSA, 2008, p. 5), a autora nos permite refletir sobre as atitudes ensinadas aos meninos e às meninas. O pai ao direcionar palavras de como deve ser o comportamento e a atitude de homem ao filho reforça o estereótipo de masculinidade socialmente construído, possibilitando, também, pensar e colocar em xeque a identidade sexual de Nito. Contudo, essa discussão, ou podemos chamar de 'verdade' à qual se constituiu histórica e culturalmente de que homem não chora, ainda serve para instituir atitudes e comportamentos ligados aos meninos.

O garotinho Nito, tenta fugir da norma que é empregada aos homens, ou seja, que estes têm que apresentar características de machões, durões e não podem chorar. Na história, seu/sua pai/mãe reforçam essa verdade, através de atitudes de repressão e correção, as quais vão ensinando esse corpo a agir e se portar de determinada forma.

Assim como se pode perceber na história, a masculinidade é posta em xeque e o pai salienta ao menino que o choro ou expressões de sentimento são características relacionadas ao feminino, reproduzindo os binarismos estabelecidos socialmente para homens e mulheres. Além disso, o pai ao utilizar a palavra 'macho' reforça um padrão heteronormativo de correspondência entre sexo/gênero/sexualidade. Louro (2013a, p. 84) salienta que, "a vigilância e a censura da sexualidade orienta-se, fundamentalmente, pelo alcance da 'normalidade' (normalidade essa representada pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônicas de cada gênero)".

Cotidianamente é possível observar que os modos de ser que não correspondem à masculinidade e à feminilidade esperada, são diretamente ligados à sexualidade, qualquer que seja a atitude que não corresponda ao gênero é entendida como fator que apresenta ou pode vir a apresentar correspondência com a maneira de como o sujeito vive sua sexualidade. Se o menino é muito chorão, veste-se com roupas extravagantes, adora calçar os sapatos da mãe, sente-se atraído por brinquedos ditos socialmente como do âmbito feminino, ele passa a ter a sua sexualidade vigiada e porque não dizer controlada. Para Louro (2013b, p. 48), neste caso,

> a "identificação" das diferenças de gênero ou de sexualidade, percebidas como marcas que preexistem nos corpos dos sujeitos e que servem para classificá-los, passa a ser uma questão de outra ordem: a indagação de como (e por que) determinadas características (físicas, psicológicas, sociais etc.) são tomadas como definidoras de diferenças.

Nos espaços escolares, ainda hoje é possível perceber ações de desigualdade relacionadas aos gêneros, na medida em que distinguimos atividades, brincadeiras e brinquedos diferentes para meninos e meninas. Segundo Guizzo (2007, p. 41).

> Determinados modos de ser menino ou ser menina, lugares e posições que cada um pode ocupar, são mostrados com frequência em múltiplas instâncias (na TV, em revistas, livros infantis, em peças publicitárias) como se fossem "naturais" e, por consequência, incontestáveis. Dessa forma, modos de ser e estar no mundo, posições de sujeitos e lugares específicos, vão sendo inseridos ao discurso do senso comum.

Isso significa que a ênfase dada às diferenças biológicas entre homens e mulheres acabam por constituir os corpos e seus modos de ser e estar na sociedade. Os processos históricos, sociais e culturais que constituem a sociedade empregam modos de se comportar, marcando, nomeando e identificando estes corpos, a partir das características do masculino e feminino. Assim, se torna relevante ressaltar no espaço escolar e na interação das crianças com base no contexto da história, que são múltiplas as formas de ser homem e mulher e que os comportamentos esperados para meninos e meninas são construções históricas e culturais (LOURO, 2013C).

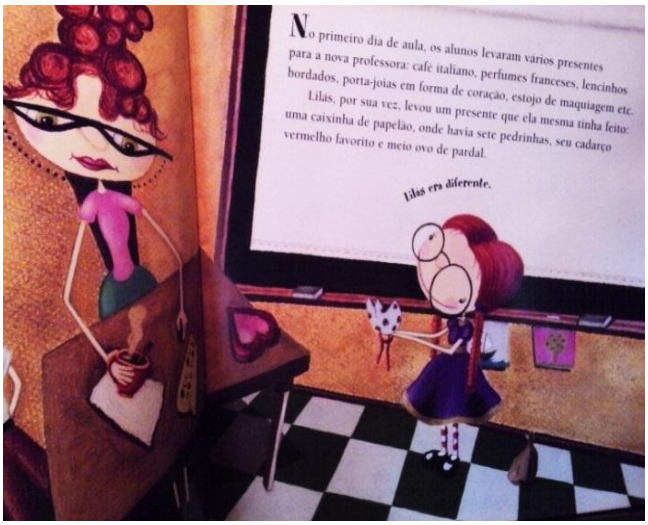
### *4.2.2. Lilás: Uma menina diferente (WHITCOMB, 2009)*

Descrição: A obra estimula o respeito e a valorização das diferenças, fomentando o rompimento de preconceitos tão presentes no cotidiano escolar. Conta a história de uma garota que por ter objetos, gostos e comportamentos fora dos padrões, sofre discriminação por parte dos colegas.

A partir da análise dessa obra percebemos que sobre o comportamento das meninas, também, é possível encontrar um padrão característico, em que ao escapar desse padrão, as meninas correm o risco de serem tratadas como diferentes, anormais ou até mesmo serem chamadas de meninos.

Lilás representa nesta história uma menina 'diferente'. Ela anda sempre cheia de objetos estranhos como: pedras, cadarços, sacos de papelão, seu brinquedo favorito é uma plantinha, e anda sempre com as roupas que não servem mais em sua irmã. Lilás é vista como diferente, pois não apresenta características destinadas ao comportamento feminino.

**Figura 12 – Imagem do livro "Lilás: uma menina diferente" (1)**




Fonte: Whitcomb (2009).

Logo no primeiro dia para presentear sua professora (Figura 12) "Lilás, por sua vez, levou um presente que ela mesma tinha feito: uma caixa de papelão, onde havia sete pedrinhas, seu cadarço vermelho favorito e meio ovo de pardal" (WHITCOMB, 2009, p. 2). Já as outras meninas da sala levaram "[...] café italiano, perfumes franceses, lencinhos bordados, porta-joias em forma de coração, estojo de maquiagens etc" (WHITCOMB, 2009, p. 2). É possível notar que a menina diferencia-se das demais, por oferecer um embrulho por ela confeccionado e por não seguir o padrão de feminilidade. A menina não reproduz as características de feminilidade construídas socialmente, as quais, sempre aparecem ligadas a vestidos, maquiagens, bonecas, laços e enfeites.

**Figura 13 – Imagem do livro "Lilás: uma menina diferente" (2)**

Fonte: Whitcomb (2009).

Lilás demonstra a partir de sua forma de viver a identidade de gênero feminina e de sua atitude outras possibilidades de ser menina, ela experimenta todas as aventuras possíveis, explorando e (re)criando  outras formas de brincar e se divertir.

O que ainda podemos constatar, é que o livro nos instiga a pensar sobre os modelos de feminilidade socialmente determinado. Neste sentido, Lilás se diferencia por viver sua feminilidade de uma outra forma e não corresponder aos padrões esperados. Louro (2013a, p. 25) nos aponta que,

> É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos.

Assim, esse livro possibilita, a partir da história e da representação de Lilás,  pensar que é possível ultrapassar as fronteiras estabelecidas pela sociedade no que diz respeito às diferentes formas de ser menina e viver sua feminilidade. Para Louro (2013a) o gênero institui a identidade do sujeito, assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade. Nessa perspectiva, admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais constituem-se, ao mesmo passo que constituem os gêneros.

Todavia, é possível pensar nas histórias infantis como um recurso que permite às crianças pensar sobre os modos como construímos nossos gêneros e nossas sexualidades, possibilitando a elas estabelecer as relações entre os livros e seu cotidiano, a partir do

momento em que começam a construir seu entendimento e (re)pensar esse processo de construção.

É importante pensar também, a partir dessa história, o padrão heteronormativo, que a todo momento aparece de forma a impor o comportamento correto e nomeando o que é diferente. Louro (2009) explica que, a heteronormatividade consiste na compreensão de que a heterossexualidade é a única forma "normal", "correta", "saudável" e "desejável" de se viver a sexualidade, de forma que tudo que dela se difira passa a ser considerado como "desviante", "anormal" e "anti-natural".

Xavier Filha (2011), em seu artigo *Era uma vez uma princesa e um príncipe*, destaca em suas análises, que na maioria das vezes, as características físicas e comportamentais das princesas são esperadas e ensinadas social e culturalmente às meninas. Como essas adjetivações compõem as representações de gênero que demarcam a feminilidade hegemônica, na história de Lilás percebemos que a personagem é tratada de maneira diferente por não apresentar gosto por vestidos, não usar sempre a cor rosa e por não brincar com bonecas.

A autora ainda salienta que a afirmação de que a menina tem que usar o rosa e o menino o azul, extrapola a questão ligada ao gosto pessoal por cores e põe em xeque questões ligadas à feminilidade e masculinidade, pois os sujeitos aprendem desde muito cedo que estas cores (rosa e azul) são demarcadores de feminino e masculino.

### *4.2.3. Carta do Tesouro (MIRANDA, 2009)*

Descrição: A obra trata dos direitos das crianças na perspectiva do multiculturalismo e da diversidade cultural, étnica, linguística, religiosa, sexual, de gênero, de arranjo familiar e de classe social. Enfatiza que tais direitos se impõem em quaisquer contextos.

O livro *Carta do Tesouro: para ser lida às crianças* (MIRANDA, 2009), nos mostra representações de diversas crianças em diferentes culturas e lugares do mundo, permitindo ser e agir de maneira espontânea de acordo com suas múltiplas identidades (Figura 14).

**Figura 14 – Imagens do livro "Carta do tesouro"**

Fonte: Miranda (2009).

O livro enfatiza a importância dos direitos das crianças na perspectiva do multiculturalismo e da diversidade cultural, étnica, religiosa, sexual e de gênero, de arranjo familiar e de classe social. Na medida em que as discussões sobre gênero e sexualidade entram no ambiente escolar por parte destes materiais, é possível também promover por parte dos mesmos as relações estabelecidas entre as/os personagens. Segundo Lacan (1977 *apud* HALL, 2014, p. 24) "a formação do 'eu' no 'olhar' do 'outro', inicia a relação da criança com os sistemas simbólicos fora dela mesma e é, assim, o momento da sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica – incluindo a língua, a cultura e a diferença sexual". Assim, é importante promover a discussão de que somos constituídos por múltiplas identidades, ou seja, entender que não nos constituímos por uma única identidade e um único modo de ser que nos caracteriza homens, mulheres, brancos/as, negros/as, heterossexuais, homossexuais, cristãos/tãs ou ateus, mas sim esse multiculturalismo que nos constitui. Segundo Hall (2014, p. 24)

> [...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, inexistente na consciência no momento do nascimento. [...] ela permanece sempre incompleta, está sempre "em processo", sempre "sendo formada". Assim em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos vê-la como um processo em andamento.

Nesse processo de constituição e identificação, encontrar artefatos que nos representam e apresentam uma possibilidade de reflexão e discussão, torna-se de extrema relevância no ambiente escolar, principalmente quando tratamos de crianças.

A escola enquanto um instituição formadora, tem sua base constituída a partir de conhecimentos considerados universais, “muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia, considerada como portadora da universalidade” (CANDAU, 2013, p. 33). Assim, o multiculturalismo está relacionado às transformações e à aceleração das redes econômicas, financeiras, industriais, sociais e tecnológicas, as quais são decorrência de uma mudança nas escalas globais, ocorrendo uma ultrapassagem nas fronteiras nacionais e culturais.

Candau (2013), afirma que não há uma educação que não esteja imersa nos processos culturais, ou seja, não há uma pedagogia ‘desculturizada’, a qual, não esteja vinculada as questões culturais de uma sociedade. Neste sentindo, não há como deixar de lado a especificidade de cada criança, é necessário pensar e refletir sobre a diversidade que ali se encontra e que precisa ser conhecida e valorizada por todas/os.

Neste entendimento Larrosa (2011, p. 57), nos possibilita pensar os livros infantis como um dispositivo pedagógico, considerando-o como “qualquer lugar no qual se aprende ou se modifica ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo”. Por ser um lugar de transformação e perpetuação de normas e valores sociais que objetivam auxiliar no desenvolvimento infantil cabe neste momento à escola integrar e possibilitar dentre outros temas, as relações étnico-raciais, as diversidades e o lúdico.

### *4.2.4. O grande e maravilhoso livro das famílias (HOFFMAN, 2010)*

Descrição: A obra trata das mudanças atuais no conceito de família e da diversidade cultural e social das famílias contemporâneas. Apresenta uma família típica e expõe, em seguida, treze aspectos que compõem diferentes características das famílias.

Para pensar sobre os novos arranjos familiares e sobre as discussões que se instauram sobre esses novos arranjos, as discussões pretendidas aqui se dão a partir desse livro.

A família ilustrada na primeira página do livro (Figura 15), caracteriza-se por apresentar personagens os quais ainda hoje representam a imagem de “Família”, constituída por um pai, uma mãe, um menino, uma menina, um gato e um cachorro, todos/as brancos/as, com cabelos claros, e aparência feliz.

**Figura 15 – Imagens do livro "O grande e maravilhoso livro das famílias" (1)**

Fonte: Hoffman (2010).

Essa família representa um modelo 'tradicional', o qual é reproduzido em diferentes contextos midiáticos, nos livros didáticos etc. Essa representação reforça um arranjo familiar que não prioriza outras constituições (Figura 15). Segundo Xavier Filha, (2007, p. 18), é importante "considerar as várias possibilidades que nos constituem, nos habilita a afirmar que não há como pensar a família no singular e, sim, no plural. Não se pode pensar a família sem questionar os vários discursos em que se apoiam seu modelo".

Xavier Filha (2007, p. 19) em seu fascículo sobre *A criança, a família e a instituição de educação infantil*, nos apresenta questionamentos que nos permitem uma reflexão sobre essas novas configurações familiares e as implicações sobre a representação da família tradicional. Segundo a autora,

> a ideia de família ideal pode ser representada de várias maneiras. Uma das mais comuns é a composta por pai, mãe e um casal de filhos/as, a típica família nuclear. O que nos parece pertinente ressaltar é que esta representação é (e foi) um produto social e cultural. Os indicativos de idealização desta família são facilmente encontrados em propagandas e outros artefatos culturais construídos socialmente.

Entretanto, a obra analisada não fica centrada na representação da família tradicional, a partir das imagens encontram-se referências a outros arranjos familiares, assim ao decorrer das páginas é possível encontrar outras possibilidades de representar essa instância (Figuras 16 e 17). Portanto, este artefato pode ser utilizado como um material pedagógico para as/os profissionais que atuam com a educação, pois possibilitam "refletir sobre a construção dos valores a partir de suas próprias representações" (XAVIER FILHA, 2007, p. 9).

**Figura 16 – Imagens do livro "O grande e maravilho livro das famílias" (2)**

Fonte: Hoffman (2010).

**Figura 17 – Imagens do livro "O grande e maravilho livro das famílias" (3)**

Fonte: Hoffman (2010).

A família nuclear é uma construção social e cultural da nossa sociedade, entretanto, é de extrema relevância que falemos mais sobre as outras configurações e grupos de família, oportunizando as crianças refletir sobre a constituição familiar a qual está inserida. Assim, como participar das discussões que estão presentes sobre as famílias homoafetivas. Xavier Filha (2007, p. 19), salienta que,

> esta mesma representação dominante, contudo, coexiste com outras, como as de pai ou mãe com filhos/as, as chamadas de monoparentais, as famílias extensas etc. No entanto, o que serve de parâmetro é o que é descrito como "família ideal". A família que não segue tais modelos é considerada "desestruturada", por se afastar do que se convencionou histórica e culturalmente como a "correta" ou a "normal". As outras configurações familiares serão definidas com base nessa referência. Ao classificar os tipos de família e os sujeitos que a compõem, a sociedade rotula, distingue, discrimina e estabelece divisões.

A escola precisa entender que nem todas as crianças vivem em um ambiente familiar constituído por pai, mãe, irmã/ão, avós/ôs, tias/os etc. Como observamos nas figuras acima, este livro traz representações das diferentes famílias que se constituem em nossa

contemporaneidade. Faz-se necessário falar e apresentar outras configurações familiares e que estas também façam parte do cotidiano da escola. Sobre essas discussões a autora, propõe a seguinte reflexão,

> em vez de família, diremos "famílias", dada a multiplicidade de arranjos e organizações e, consequentemente, de representações, ideias e conceitos de vivências familiares consideradas possíveis nas mais diversas constituições. Nessa mesma linha de pensamento, sugiro outra indagação. Pense em várias possibilidades de arranjos familiares que conhece ou de que ouviu falar. Lembre-se das várias famílias das crianças com as quais atua profissionalmente [ou que irá atuar]. Como são? Novamente deparamos com uma diversidade de conjuntos e suas mais variadas formas de constituição. É sobre essas várias possibilidades de constituição familiar e de representação que passaremos a refletir nesta unidade (XAVIER FILHA, 2007, p. 17).

Essa configuração familiar tida como 'nuclear' foi fixada a partir das relações de poder estabelecidas pela sociedade, às quais elegeram arbitrariamente como parâmetro, uma única formação familiar, em que todos os sujeitos tendem a seguir comportamentos e normas descritas como modelo. Neste contexto, o padrão normalizado de família, torna-se referência em relação às outras configurações familiares, as descaracterizando. Assim podemos entender que, "normalizar significa atribuir a essa representação, adotada como modelo, todas as características positivas e possíveis, considerando-a normal, natural, desejável" (XAVIER FILHA, 2009, p. 20).

A autora ainda destaca que a partir desse padrão normalizador, as outras configurações familiares passam a ser descritas como anormais, indesejáveis e incompletas. E é neste contexto que a escola precisa estar atenta e disposta a promover discussões e reflexões, a fim de apresentar outras configurações familiares e possibilitando a elas, estarem também presente dentro desse espaço. Conforme a autora,

> convivemos com famílias das mais variadas composições: famílias em processo de separação; famílias monoparentais (compostas por mãe e filhos/as ou pai e filhos/as); famílias extensas (compostas pelo casal, familiares distantes e agregados); famílias constituídas por casal homossexual (homem-homem; mulher-mulher); famílias constituídas com filhas e filhos adotivos/as; famílias constituídas por mães e pais separados/as, que trazem para a nova relação filhas e filhos de outros casamentos [quando há filhos/as desta relação, produz-se a presença do meio-irmão/a]; famílias constituídas mediante novas técnicas de reprodução (que tornam tecnicamente possível a criança ter um total de cinco pais – três tipos de mãe [a genética, a gestacional e a de criação] e dois pais [o da genética e o de criação]; família intacta [que não sofreu separação] (XAVIER FILHA, 2009, p. 21).

A família deve ser pensada como uma construção social e histórica, desconstruindo a ideia do modelo padrão e único. Na medida em que se reestrutura nossa sociedade, faz-se

necessário trazer para dentro dos espaços educativos, possibilidades que aproximem as crianças desses assuntos, os quais por muitas vezes são vivenciados por elas.

Ao olhar para esses artefatos é importante refletir sobre algumas questões que se apresentam nos livros como naturalizadas, como únicas possibilidades de se viver e compreender as identidades. Assim, nossa intenção com esta escrita foi mostrar, através das análises, que os artefatos culturais são uma potente ferramenta para auxiliar na prática pedagógica.

Com as análises, percebemos que estes artefatos possibilitam discutir novas formas de questionar algumas verdades estabelecidas social e culturalmente. Um dos assuntos mais emergentes ainda é acerca da criança vista como assexuada, a qual não precisa saber nada sobre seu corpo, sua sexualidade, nem tampouco, questionar seu gênero. Segundo Xavier Filha (2014, p. 238), a partir do momento em que essas questões passam a ser problematizadas,

> meninas ocupam lugares de destaque e de comando. Os meninos passam a experienciar possibilidades de serem frágeis e poderem chorar. As famílias homoafetivas passam a ter visibilidade juntamente com os outros arranjos familiares. No entanto, ainda nesses livros a homossexualidade ainda é pouco presente.

Ao olhar para estes artefatos, é possível pensar que os temas referentes as questões de gênero e sexualidade vêm ganhando espaço nas produções de artefatos destinados as infâncias. Esses materiais possibilitam uma maior discussão a partir de histórias, personagens e imagens, que trazem representações sobre comportamentos, características, identidades, etc. Os quais nos fazem refletir e descontruir entendimentos acerca das sexualidades, estabelecidos hegemonicamente. Como mencionamos anteriormente, pensar nos livros como artefatos culturais é apresentar às crianças uma possibilidade de questionar os conceitos através das discussões e reflexões estabelecidas por elas/es.

No entanto, nota-se que a maioria das/os professoras/es dedica-se sobre a alfabetização toda sua energia, descaracterizando a prática lúdica de aproximar as crianças de conteúdos, com as suas vivências. A falta de práticas pedagógicas lúdicas nos anos iniciais, pode ser uma das causas da dificuldade que essas/es professor/es encontram para tratar de diferentes temas em suas aulas, entre eles, as questões dos gêneros e das sexualidades.

Oliveira (2002, p. 228) apresenta o conceito de múltiplas linguagens, onde refere-se às diferentes linguagens presentes nas atividades pedagógicas que “possibilitam às crianças trocar observações, ideias e planos”. Música, desenhos, leituras, jogos simbólicos, teatro, são

representações de linguagens que poderiam ser trabalhadas pela/o professora/or em sala de aula. Nesse sentido, entendemos a literatura como um outro recurso, uma metodologia diferenciada no trabalho da/o professora/or em sala de aula. Gouvêa (2005, p. 81) ao fazer um resgate da construção histórica da literatura infantil, coloca que ela,

> [...]definiu-se historicamente pela formulação e transmissão de visões de mundo, assim como modelo de gostos, ações, comportamentos a serem reproduzidos pelo leitor. Construiu-se a concepção de um texto literário em que o caráter pedagógico fez-se especialmente presente. Ao mesmo tempo, à menoridade da infância associou-se a menoridade da produção literária, no interior desse campo cultural.

Aprender sobre a construção das identidades, o processo de constituição da identidade sexual e de gênero, por meio de artefatos, faz com que as crianças consigam atribuir significados e estabelecer relações com base nas observações, nas experiências e nas ações vividas em seus cotidianos e meio familiar. É por isso, que entendemos que adotar o lúdico como uma forma de chamar a atenção das crianças para os temas a serem trabalhados seria um modo de superar tal resistência, construindo uma teia entre o aprender e o prazer, com práticas agradáveis e prazerosas, promovendo por meio dessas a aprendizagem.

Vale ressaltar, que em geral, as histórias infantis não são tratadas pela/o professora/or no viés lúdico, o qual possibilita um momento de interação. Vale pensar por que estes artefatos não são utilizados como um recurso, uma linguagem, da qual as/os professoras/es possam apropriar-se para construir junto às crianças as significações necessárias para seu entendimento e construção do conhecimento.

Os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para as crianças porque não existia a 'infância' (ZIBERMAN, 1987). Os textos eram escritos como crítica social. Neste período, poucas obras são escritas para o público infantil, porém, elas só serão lidas tempos depois de passarem por adaptações. Nesta época, como foi dito anteriormente, a criança era vista como um ser sem especificidade e sem valor social, por este motivo não existia uma literatura específica voltada para a menor idade.

Somente no século XVII, Andersen[20], preocupou-se com o público infantil, escrevendo textos para as crianças, abordando noções de comportamento e valores, principalmente a moral. Nestas escritas, as histórias com teor comportamental dividem

[20] Hans Christian Andersen (1805-1875) poeta e escritor dinamarquês de Contos Infantis, mais de 156 histórias publicadas, entre suas obras estão: O Patinho Feio, A Caixinha de Surpresas, Os Sapatinhos Vermelhos, O Soldadinho de chumbo, A Pequena Sereia, A Roupa Nova do Rei e A Princesa e a Ervilha, entre outras (informação disponível no *site*: http://www.infoescola.com/biografias/hans-christian-andersen/).

espaços com as histórias de teor pedagógico. Posteriormente, Perrault[21], começa a escrever livros do universo da fantasia sendo estas histórias adequadas às crianças, dando um breve começo à Literatura Infantil. Inicia-se, então, a ser delineado o conceito de criança que precisa ser educada, com os filhos da Aristrocacia que passam a frequentar os estudos junto aos seus preceptores.

Com a chegada da contemporaneidade, novos olhares voltam-se sobre a Literatura Infantil, na intensão de fortalecer comprometimento com o público infantil, que passa cada vez mais a ser valorizado e reconhecido. Entretanto, a Literatura infanto-juvenil obtém um caráter especial em tratar de assuntos socioculturais, partindo de temas cotidianos transferindo um valor moral e educativo.

No final do Século XX, a literatura passou pelo que se pode chamar de internacionalização, resultado da globalização dos mercados. Um livro infantil, uma vez comprovada sua aceitação pelo público de um país influente, é logo distribuído para crianças dos demais países e rapidamente se torna sucesso global (CADEMARTORI, 2010).

Assim, nos aliamos aos livros, a fim de promover essa prática de trabalhar sobre os gêneros e as sexualidades, que também é um assunto que está diretamente ligado ao cotidiano infantil. Não só pelo comportamento, mas sim pelo reconhecimento e constituição de suas identidades, sua cultura, comportamentos e discursos que muitas vezes se tornam verdadeiros, e que acabam por subjetivar a constituição do sujeito infantil.

Entendemos então, que a presença da ludicidade em sala de aula deveria tornar-se uma prática indispensável pelas/os professoras/es, proporcionando construir maneiras criativas de discutir sobre temáticas que apresentam certa resistência ou apreensão. As crianças reagem de diferentes maneiras quando apresentadas a uma proposta lúdica, permitindo a/ao professora/or quebrar a resistência e construindo uma teia entre o aprender e o prazer. Para melhor entender, Fredes (2009, p. 40) nos diz que,

> os benefícios do trabalho lúdico vão além do simples passatempo e da diversão infantil, haja vista que a ludicidade é importantíssima para a construção de bases sólidas para a impulsão do processo de aprendizagem, visto que diminuem, de forma significativa, os problemas durante o aprender.

[21] Charles Perrault viveu entre 1628 e 1703. Foi o primeiro escritor francês a se dedicar especialmente à literatura infantil. Seus contos sempre terminam com a famosa "moral da história". Na época áurea dos reis, Perrault escreveu os primeiros contos de fada, tão apreciados pelas crianças. Antes dele, só as velhas amas sabiam contar essas histórias às crianças. Em 1697, o escritor publicou Contos da Mamãe Gansa, em que apareciam pela primeira vez Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida, O Gato de Botas, O Pequeno Polegar e muitos outros (informação disponível no *site*: http://www.klickeducacao.com.br/bcoresp/bcoresp_mostra/0,6674,POR-673-7705-h,00.html).

A ludicidade tem um caráter de enriquecer as práticas escolares, em que as/os alunas/os sintam-se atraídas/os por estas atividades e que, ao mesmo tempo possam desfrutar de um mundo prazeroso e divertido. Os artefatos culturais como suporte de recreação (momento de descontração, prazer a diversão) têm papel estimulante para a criança no momento da ação lúdica, pois permite a exploração do seu potencial criativo numa sequência de ações naturais em que a imaginação se apresenta como atração principal. Entretanto, a/o professora/or ao inserir o lúdico em seu cotidiano de sala de aula, deve deter-se à intenção de ensino tomando cuidado para não transformar esta prática apenas em recreação, passatempo ou simples brincadeira, desvinculada aos processos de ensino e aprendizagem.

O lúdico se sustenta pela possibilidade de ensinar o que a/o professora/or muitas vezes encontra dificuldade. Sua maneira de agir e planejar o lúdico, jogos ou brincadeiras deve estar encharcada de intenções, as quais a/o professora/or queira alcançar ao utilizar essa prática, para não cair em uma mera brincadeira e que as crianças não construam significado algum para seu conhecimento.

A autora Abramovich (2009) e o autor Oliveira (1997), apontam que para as crianças na primeira fase de suas vidas o que mais predominam são as atividades como jogos, brincadeiras e leituras. Portanto, ao propor um trabalho lúdico e a contação de histórias, as/os professoras/es poderão obter resultados positivos favorecendo o aprendizado das crianças.

Sobre os artefatos do PNAIC, é possível perceber que mesmo que as temáticas não estejam contempladas em seus objetivos, as possibilidades de promover as discussões sobre os gêneros e as sexualidades por meio dos livros, oportuniza à/ao professora/or abordar e trabalhar com essas temáticas em suas aulas. Dessa forma, se pode promover uma reflexão sobre as práticas de subjetivação e discurso normativos referentes às caraterísticas destinadas à sexualidade e ao gênero.

Foi nessa perspectiva e na busca de uma intenção maior de discutir os gêneros e as sexualidades, que medidas educacionais e políticas foram implantadas no ambiente escolar. Os anos de 1990 foram marcados por esta expansão das discussões frente a esse tema, diferentes reformas educacionais se deram a partir da promulgação da nova LDB (Lei nº 9.394/96) e também os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, os quais abordam a orientação sexual e a sexualidade como tema transversal, nos anos de 1997. Os PCN são compostos por um conjunto de propostas e discussões educacionais organizadas pelo MEC, com a finalidade de “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 1997, p. 2). Segundo os PCN (BRASIL, 1997, p. 117),

> [...] a sexualidade construída ao longo da vida, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então como singularidade em cada sujeito. [...] Nesse sentido, a proposta de orientação sexual considera a sexualidade nas suas dimensões biológicas, psíquica e sociocultural.

Partindo dessas discussões de sexualidade na escola a partir dos PCN, neste momento, nos valemos pensar em outras estratégias que fazem valer estas discussões no espaço da escola. Nas universidades foram e continuam sendo criadas disciplinas que discutem com as/os acadêmicas/os, os gêneros e as sexualidades, utilizando diferentes materiais de apoio e espaços de formação para professoras/es foram e continuam sendo pensados e formulados. Como discute a tese de doutorado da Profª. Drª. Juliana Lapa Rizza[22], *A sexualidade no cenário do ensino superior: um estudo sobre as disciplinas nos cursos das universidades federais brasileiras* (RIZZA, 2015). Os cursos a distância, oferecidos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC, desenvolveram alguns cursos para o enfrentamento da homofobia, como o Projeto *Escola sem homofobia*, os cursos de *Gênero e Diversidade na Escola* – GDE, que se caracteriza como um curso de formação presencial, com elaboração de materiais didáticos e a implementação de projetos de intervenção, os quais, oportunizam um aprendizado pedagógico acerca das diferentes abordagens sexuais e de gênero, com o intuito de formar professoras/es e pesquisadoras/es, pessoas capazes de proporcionar uma reflexões sobre sua identidade e desconstruir estigmas acerca das diversidades.

No entanto, mesmo buscando estratégias e possibilidades em trazer para o espaço escolar temas ligados aos gêneros e as sexualidades, ainda enfrentam grandes obstáculos como, dificuldade nas abordagens, conhecimento por parte da gestão da escola, interesse por parte da família, formação de professoras/es, entre outros. Na medida em que se ampliam as discussões no ambiente no qual suas/seus protagonistas não estejam preparadas/os para tratá-las, se exerce nesse ambiente sanções que tendem a normalizar estes corpos, trazendo e mantendo-os nos padrões esperados pela família, escola e sociedade.

Assim, enquanto pesquisadoras nosso investimento é promover por meio desses artefatos possibilidades de discutir e desnaturalizar as representações presentes nos livros sobre o que tange as diversidades sexuais e de gênero. Nossa intenção é apresentar a partir dos diferentes textos, livros, imagens, ilustrações, representações de gênero e de sexualidade que

---

[22] Profª Drª Juliana Lapa Rizza, integrante do Grupo Sexualidade e Escola – GESE na Universidade Federal de Rio Grande- FURG.

possibilitem outras maneiras de ser menino e menina, outras formas de viver e constituir nossas identidades e de pensar as configurações familiares.

Após as análises e as possibilidades presentes nos livros, foi possível identificar outras formas de representações sobre os diferentes modos de ser homem e ser mulher, que passam a contribuir para outros pensamentos que se estabelecem contrários aos padrões normativos, em relação às representações de gênero, usualmente apresentadas em Livros Infantis. Ressaltamos que utilizamos o conceito de representação, como um conjunto de imagens, textos, crenças, atitudes, comportamentos e valores, formando um conjunto de significados os quais se constroem por meio das transformações sociais. Assim, sobre essas representações que estão presentes na maioria dos livros, Sabat (2003, p. 90) vai nos dizer que,

> [...] As personagens femininas e masculinas frequentemente são representadas de forma semelhante: a mocinha é bela, magra, bondosa; o mocinho é bonito forte e corajoso. O resultado dessa frequência é o estabelecimento de signos que passam a ter o estatuto de verdade e/assim classificar como normal o que está sob seu domínio.

Vivemos em uma sociedade contemporânea a qual nos cerca de informações, mídias, culturas e diferentes artefatos que nos apresentam um amplo número de informações. Compreendemos, nesse sentido que os gêneros e as sexualidades, se constituem a partir de nossas vivências e experiências atravessadas pela sociedade, é assim que nos construímos enquanto sujeitos. Para tanto, a desnaturalização de algumas verdades requer um pouco mais do que um entendimento ou um gesto, esse acontecimento requer uma formação, um estudo para que esta discussão não se torne uma (des)educação, e que não alargue a cultura de massa a qual, "produz indivíduos normalizados e normatizados, articulados uns aos outros segundo sistemas hierárquicos, sistemas de valores e de submissão" (GUIMARÃES, 1995, p. 36).

Entendemos estes artefatos como dispositivos pedagógicos que produzem subjetividades nas infâncias a partir de suas linguagens. No ambiente escolar é importante propiciar às crianças um contato com outros conhecimentos e outras pedagogias, oportunizando-lhes participar e questionar todo e qualquer entendimento sobre o qual tenham curiosidade. Entretanto, o objetivo da escola, ainda é estabelecer um modelo normativo de comportamento, ou seja, um modo geral de meninos e meninas comportarem-se referente a/o sua/eu sexo biológico. Gera-se, então, uma padronização dos comportamentos sendo algumas atitudes retidas de acordo com o gênero, "nessas práticas se exercita o poder, modelando corpos e mentes. São nessas relações de poder que se estabelecem 'verdades' e se constituem os sujeitos" (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 32).

Dessa forma, cabe considerar que ter tais artefatos em sala de aula não se torna garantia para que as discussões aconteçam. Faz-se necessário um espaço de formação para as/os professoras/es, o qual permita ampliar seus olhares para as discussões sobre as diversidades, percebendo a relevância de inserir tais temáticas em suas aulas, possibilitando a interação e reflexão das crianças sobre a constituição de sua identidade, corpo, gênero e sexualidade.

Nesta teia de discussão, em nosso terceiro e último movimento de análise, nos debruçamos em discutir o PNAIC enquanto uma estratégia biopolítica e sua governamentalidade sobre os corpos infantis. Buscamos refletir sobre as possibilidades de uma educação para a sexualidade a partir desse Programa e pensar as pedagogias que ele investe para governar as infâncias, a fim de alcançar seu objetivo de alfabetização.

## 4.3. Terceiro movimento – Da governamentalidade dos corpos infantis na "idade certa" à biopolítica do PNAIC

> *Em outras palavras, a governamentalidade pode ser descrita como o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de controle, normalização e moldagem das condutas das pessoas. Portanto, a governamentalidade como conceito identifica a relação entre o governamento do Estado (política) e o governamento do eu (moralidade), a construção do sujeito (genealogia do sujeito) com a formação do Estado (genealogia do Estado).*
> (FIMYAR, 2009, p. 38)

Iniciamos esta seção recorrendo à ideia de governamentalidade, a qual apresentamos anteriormente no corpo do referencial teórico, para entender e pensar como acontecem as técnicas de controle e governo sobre os corpos infantis. Assim, visamos discutir o processo de padronização e controle do ensino a partir do PNAIC, no qual as infâncias passam a ser alvo de novas estratégias de governamento.

Foucault em algumas de suas obras – *Segurança, Território, População (1977-1978)* (FOUCAULT, 2008a) e *Nascimento da Biopolítica (1978-1979)* (FOUCAULT, 2008b) –, apresenta diversas análises, as quais nos possibilitam pensar sobre o cenário atual em que vivemos. A educação moderna, marca as infâncias por suas intervenções e mecanismos

institucionais de padronização, assim é possível pensar sobre as técnicas de controle que se instauram sobre o Ensino Fundamental, a partir do PNAIC.

Foucault, nos remete a pensar a governamentalidade, a partir do conceito de governo, o qual está imbricado pelos sistemas de racionalidade, poder e normas de conduta. O governo das infâncias na educação escolar, está implicado pelos discursos científicos, políticos, pedagógicos e culturais, os quais acabam por fabricar formas de subjetivação e de controle das condutas desses corpos, na intenção de torná-los dóceis. Conforme Prado Filho (2006, p. 50),

> [..] a partir do século XVII surgem variadas formas de governo: no geral, um governo sobre a vida, condução da conduta dos indivíduos, mas apontam para formas mais finas de governo – governo do corpo pelas disciplinas, ou governo disciplinar do corpo; governo pela norma que implica o reconhecimento de si mesmo numa identidade; um governo do olhar, que é quase um império de visibilidade. [...] É esta diversidade de práticas de poder que será colonizada pela forma governo – será governamentalizada – na passagem à modernidade.

No entanto, a governamentalidade vêm a caracterizar novas estratégias de controle das condutas infantis. No sentido desta discussão, nos debruçamos a entender sobre o que o PNAIC define por “idade certa”, ou seja, período designado pelo programa para que todas as crianças estejam alfabetizadas e letradas.

Nosso investimento é pensar sobre alguns pontos relacionados à proposta do MEC – PNAIC em estabelecer uma ‘idade certa’ para a alfabetização. Para tal problematização, buscamos materiais que se destinassem a tal assunto. No decorrer de nossa busca, encontramos apenas publicações eletrônicas (FERREIRA, 2013) e um documento redigido por – Ana Valeska Amaral Gomes, consultora Legislativa da área XV: educação, cultura, ciência e tecnologias –, também encontrado na internet (GOMES, 2013), mas que não consta como documento do PNAIC, na página do MEC.

Gomes (2013, p. 12) ressalta que com “o estabelecimento da meta de alfabetização aos oito anos, o MEC busca contemplar a diversidade do País e os diferentes contextos escolares”. Em decorrência desse processo, o PNAIC busca através dos ciclos de alfabetização assegurar que a criança terá um tempo maior para aprender a ler, escrever e interpretar as situações cotidianas da sociedade a qual estão imersas. Por esse ponto é que o programa fundamenta a tentativa de delimitar a idade certa e propiciar as crianças que se inserem no ensino fundamental com seis anos um tempo maior para apropriar-se do que será necessário aprender, disponibilizando de um acompanhamento e um tempo maior e flexível para a sua aprendizagem.

Nos materiais do PNAIC, não se percebe nenhuma menção ou justificativa sobre o que pretendem ao designar a 'idade certa'. São esclarecidas questões apenas relacionadas às práticas, os objetivos e os materiais que precisam de atenção para que os ciclos aconteçam como o esperado e as crianças sejam alfabetizadas até o terceiro ano. Entretanto, Gomes (2013, p. 11), salienta que na constituição do Programa, tiveram muitas controvérsias quanto ao termo,

> o ponto mais controverso do Pacto Nacional diz respeito à definição da idade de oito anos, ao fim do 3º ano do fundamental, para avaliar o processo de alfabetização. Na tramitação da MPV 586/2012[23], houve ementas parlamentares tanto para fixar a meta para os seis anos de idade quanto para excluir referências à faixa etária.

Neste contexto, houve uma discussão acerca do termo, e que este enfoque adotado pelo MEC, em valência da idade certa, deu-se a partir das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* (Resolução nº 4, de 13/07/2010), elaboradas pelo Conselho Nacional da Educação – CNE, às quais determinam que "os três primeiros anos do ensino fundamental sejam organizados como um ciclo básico de alfabetização" (GOMES, 2013, p. 11). Para não estabelecer um período fixo, o MEC, optou por adotar a expressão 'no máximo': "alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental" (GOMES, 2013, p. 11). Assim, entendemos esta posição como dispositivos disciplinares, ou seja, técnicas de governo que "trabalham a partir do estabelecimento de uma fronteira rígida entre o proibido e o permitido, atuando a partir de instituições específicas como a escola. Neste caso, disciplinar o corpo dos indivíduos transformando em objetos de intervenção" (SILVEIRA, 2015, p. 57).

Salientamos que embora haja tantas justificativas, ementas, leis e constituições, faz-se necessário pensar sobre a formação da criança no ambiente no qual está inserida, assim como o tempo e o lugar que é disponibilizado às infâncias e como estas estão sendo pensadas. Para Miriam Lemle, professora titular emérita do Departamento de Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, a questão em destaque não é sobre a idade dos oito anos, mas sim a forma corretiva como esta medida é implantada. E salienta que,

> [...] aos oito anos uma criança deve saber ler é correto. "É uma expectativa normal que uma criança normal em uma escola normal esteja lendo com fluência, ao fim do terceiro ano". [...] "A noção de pacto traz para o contexto uma ideia de corretivo, como se algum dos participantes no empreendimento estivesse descumprindo o papel que se espera dele e estivesse havendo alguma reprimenda implícita. O estranho é a necessidade de um pacto corretivo! Quem vem errando, anos a fio,

[23] MPV 586/2012 – Medida Provisória, disponível no *site*: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=559275

> Brasil afora? Fico curiosa de saber quem está puxando a orelha de quem e por que razão" [...] (LEMLE, 2013 *apud* FERREIRA, 2013, s/p).

A partir do que nos fala Lemle (2013*apud* FERREIRA, 2013), é possível entender o processo de construção de estratégias de governamento do PNAIC, através do 'pacto pela alfabetização na idade certa', ou seja, ajustar e padronizar todos os corpos que ainda não estão alfabetizados, para que se alcance uma universalização do ensino, assim como, a meta de alfabetização a nível nacional. Assim, é possível "compreendermos a educação como um conjunto de ações pelas quais uns conduzem os outros, logo compreenderemos que ela ocupa lugar de honra nos estudos sobre governamento" (VEIGA-NETO, 2015, p. 53).

Sobre este processo de escolarização de nove anos e a constituição do ciclo de alfabetização, assim como suas metas, é possível acompanhar nos documentos que regem estas constituições que a meta estabelecida sobre este ciclo de alfabetização precisa ser concluída, como acompanhamos no trecho abaixo,

> [..] o ingresso na escola, aos seis anos, precisa ser interpretado pelas políticas educacionais dos sistemas de ensino como uma oportunidade para dar mais tempo e chance aos alunos para vencerem as etapas necessárias para aprenderem a ler e escrever. Se isso não acontecer, a ampliação do tempo de escolaridade pode se tornar uma ação política ineficiente para a redução das nossas tristes taxas de fracasso escolar (SILVA, 2005, p. 7).

É possível perceber que as infâncias e o ser criança nesta fase não apenas serve para constituir políticas públicas, mas para "possibilitar entendimentos particulares sobre como se delineiam as relações de força na sociedade, as relações de poder – eficazes, mas invisíveis – que moldam certos modos de ser criança, de viver esta idade e de nela descobrir o mundo" (BUJES, 2002, p. 20). Assim, podemos dizer que "governar as infâncias significa educar as crianças, moldando-lhes a alma que é, ao mesmo tempo, efeito e instrumento de uma anatomopolítica dos e sobre os corpos infantis" (VEIGA-NETO, 2015, p. 55).

Para o PNAIC, as infâncias podem ser entendidas como um "produto de um complexo processo de definição: as crianças são constantemente produzidas pelos discursos que se enunciam sobre elas" (BUJES, 2002, p. 24). Definir a inserção das crianças na escola a partir dos seis anos, e seu processo de alfabetização até seus oito anos, requer estabelecer um padrão formativo sobre as crianças que são direcionadas a esse processo. Nessa perspectiva, a "educação da infância insere-se, pois, num conjunto de tecnologias políticas que vão investir na regulação das populações, através de processos de controle e de normalização" (BUJES, 2002, p. 26).

Segundo Mota (2010b, p. 71), o “MEC, vem produzindo novos discursos sobre o lugar das crianças”, isso nos leva a considerar novas estratégias de governamento que atendam a demanda de docilizar e institucionalizar estes corpos infantis, como destacamos no caso desta seção a ‘idade certa’ para a alfabetização. Isso não diz respeito apenas às crianças, mas principalmente como devem agir “as famílias, as professoras, enfim, a parcela da população envolvida no contexto dessa política” (MOTA, 2010b, p. 72).

Desfiando o fio que trama esta história de governamento, pretendemos tratar, neste momento, sobre as políticas educacionais que estão pautadas nos objetivos do PNAIC, nos levando a perceber este como uma estratégia biopolítica de governamento da população infantil.

A biopolítica, surge como forma de controle e governo da população entre o fim do século XVIII e o início do século XIX. Neste aspecto, as populações tornam-se alvo de campanhas e de biopolíticas reguladoras, onde aplicam-se políticas de investimento, técnicas de governo e de saberes diversos, sobre a produção dos corpos das populações (PRADO FILHO, 2006). O “governo deixa de ser arte múltipla para racionalizar-se como técnica e concentrar-se numa tecnologia, e este é um acontecimento imediatamente ligado à instalação de uma governamentalidade ampla” (PRADO FILHO, 2006, p. 22).

Neste viés, se entende que a biopolítica vai se ocupar em pensar os processos biológicos relacionados ao homem espécie e estabelecendo assim, seu propósito de regulamentação, que é estabelecida por meio de técnicas, ou seja, mecanismos de um dispositivo de poder, o qual permite controle dos corpos e “também codifica perpetuamente em permitido e proibido, ou melhor, em obrigatório e proibido” (FOUCAULT, 2008a, p. 60).

Foucault desenvolve este pensamento em dois polos: o primeiro em torno das disciplinas, o qual toma o corpo dos indivíduos como alvo, e constitui, assim, uma anatomopolítica do corpo, e o segundo destina-se a pensar o corpo espécie, focada na regulação das populações caracterizando-se biopolítica (PRADO FILHO, 2006).

As técnicas de poder centradas nos corpos dos indivíduos, causaram resultados profundos e passaram a ser chamadas de *disciplinas*. Essas técnicas disciplinares, “aplicam-se aos corpos individuais mas também aos corpos sociais: separam, organizam e especializam espaços, especializam e mecanizam atividades; serializam, articulam e acoplam corpos e processos” (PRADO FILHO, 2006, p. 46). A partir das palavras de Duarte (2013, p. 48) é possível entender,

> que nesse processo analítico, o corpo mostrava-se como a instância privilegiada de atuação dos micropoderes disciplinares, sendo pensado como o campo de batalha no

> qual se tratavam conflitos cotidianos entre as exigências da normalização disciplinar institucional e as linhas de fuga da resistência.

As disciplinas investem nos corpos, a fim de garantir corpos produtivos e normalizados, produzidos a partir de uma "complexa rede de micropoderes disciplinares que atuavam de maneira a gerir e administrar a vida humana, tendo em vista tornar possível a utilização dos corpos e a exploração otimizada de suas capacidades e potencialidades" (DUARTE, 2013, p. 48).

Sobre os corpos normalizados e normalização disciplinar, entende-se que se tratam de técnicas que visam estabelecer um modelo de comportamento, "um modelo ótimo que é constituído em função de certo resultado" (FOUCAULT, 2008a, p. 75) o qual também, procura "tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal" (FOUCAULT, 2008a, p. 75). Vale ressaltar, que esta técnica não se destina a tratar do normal/anormal, mas sim de uma norma (modelo/comportamento estabelecido) a ser seguido.

Seguindo esse pensamento das técnicas disciplinares, já se pode estabelecer relação com o PNAIC, pois na medida em que se estabelece um padrão normalizador na educação em nível nacional, entendendo que se trata de técnicas disciplinares, a fim de alcançar uma produção de resultados satisfatórios em relação a alfabetização.

O PNAIC, enquanto uma estratégia educacional política também estabelece modelos, regras, ordens, regula e mede como está se dando esta estratégia de controle da população infantil. O Programa ao estabelecer uma idade certa para regir e governar os corpos infantis, objetiva normalizar as formas de pensar a educação a partir do modelo PNAIC. Contudo, não só a população infantil sofre seus efeitos, mas o que está ao seu redor como professoras/es e familiares. Sobre esta estratégia de governamentalidade e biopolítica da população infantil institucionalizada Resende (2015, p. 132), nos fala que,

> uma maquinaria escolar e seus complexos processos técnicos e cálculos de intervenção se instala para dar conta dos resultados que se preveem na direção da conduta infantil. Para conformar o comportamento das crianças na produção dessa infância, toda uma parafernália disciplinar é estrategicamente montada na implementação que vão do uso de uniformes e introjeções de rotinas, passando pela transmissão de conteúdos e pelo ensino de matérias, até a distribuição do tempo e do espaço operacionalizando determinadas formas de racionalidade que consubstanciam a subjetividade infantil.

É possível pensar que a escola da modernidade a partir de uma série de saberes sobre as infâncias, sobre as/os professoras/es, sobre os conteúdos, sobre os processos de ensino e a aprendizagem, estabelece um padrão desejável, "funcionando assim como uma máquina de governamentalização. [...] Isso faz da escola um lugar privilegiado para se observar, por

exemplo, tanto as transformações que já acontecem quanto as que ainda estão acontecendo na lógica social" (VEIGA-NETO, 2001, p. 109).

Neste contexto, o PNAIC pode ser entendido como um dispositivo da biopolítica, pois estabelece normas de comportamento e modelos para conduzir a ação pedagógica, não pensando apenas na qualidade educacional, mas sim, na prevenção e nos gastos futuros com uma educação desqualificada com maior índice de analfabetismo.

Bujes (2002, p. 93) salienta, que essa política educacional institucionalizada, "opera e articula jogos de poder e vontades de saber, estabelecendo os vínculos, os nexos, os liames entre um jogo de proposições e uma série de ações possíveis que tem por objetivo produzir crianças de um certo tipo". A autora nos faz pensar sobre a regulação dos corpos infantis e no estabelecimento por uma idade certa, a qual requer um investimento de técnicas de disciplinamento e controle. Danelon (2015, p. 222), nos possibilita refletir sobre o movimento de universalização da educação e do ensino, ao salientar que, "Instaura-se na escola uma relação em que o professor, à luz da emergente ciência da educação e de posse das técnicas de ensino, forma a criança a luz de um ideal de ser humano civilizado e moralizado, que se emancipa e seu estado natural pelo cultivo da razão esclarecida".

Embora o PNAIC esteja centrado na alfabetização, estas/es professoras/es, também estão sendo regidas/os por técnicas de disciplinamento e governamento a partir das formações continuadas e acompanhamento pedagógico. Entendendo que, se as formações não acontecem como o esperado, os resultados pretendidos não são alcançados. Podemos dizer que o investimento nas técnicas de governamento da população envolvida no PNAIC, visa garantir de forma institucional e uniformizada, uma padronização e normalização do ensino até os oito anos.

Mesmo buscando estratégias e possibilidades em trazer para o espaço escolar temas ligados à sexualidade, essa proposta ainda enfrenta-se obstáculos. A escola como instituição de ensino e de formação sociocultural e civil do sujeito abarca normas as quais implicam muitas vezes em eliminar atitudes de suas práticas e ainda promove uma maior visibilidade sobre as discussões que geram discriminação, preconceito, homofobia, sexismo e outras formas de violência, as quais poderiam ser evitadas se fossem tratadas de maneira esclarecedora dentro desse espaço.

Na medida em que se ampliam essas discussões no ambiente o qual suas/seus protagonistas não estejam preparadas/os para tratá-los, se exercem neste ambiente sanções que tendem a normalizar estes corpos, trazendo e mantendo estes nos padrões esperados pela família, escola e sociedade. Assim, diferentes "práticas e estratégias de normalização e

controle social, vêm atuando sobre aqueles sujeitos que não correspondem às normas estabelecidas, ou seja, aqueles que não estão no centro de uma referência 'padrão'" (RIBEIRO, 2014, p. 1). Para Portocarrero (2004 *apud* RIBEIRO, 2014, p. 125),

> O pensamento de Foucault permite tomar as noções de norma e de normalização como conceitos operatórios para pensar e ver de outras maneiras, para pensar historicamente e circunscrever acontecimentos singulares – referentes à instituição escolar e relações de poder específicas – ao mesmo tempo que ajuda a tornar visíveis certas circunstâncias atuais e a pensar, também, o que estamos fazendo hoje em nossa sociedade.

Assim, trata-se ou se tem a intenção de tratar a criança como assexuada, buscando mantê-la dentro dos padrões normalizadores, sendo assim "o poder do adulto, porém, continua sendo inscrito no corpo das crianças, mudando apenas na sua forma e os mecanismos por ele acionados" (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 27). Segundo as autoras,

> A infância, portanto, é uma categoria que existe no espaço social em que é estabelecida, negociada, desestabilizada é reconstruída no decorrer da história da humanidade, na qual o poder, sob várias normas, vem coagindo corpos e mentes infantis mediante um mecanismo próprio, que é a disciplina.

Não só este poder se instaura na família, mas também na escola por meio do poder disciplinar o qual, tem a intenção de produzir corpos dóceis e disciplinados, cumprindo com os padrões necessários e essenciais de uma normalidade dita como referência. Neste viés "inseridos em contexto histórico e culturais diversos, os sujeitos buscam incessantemente estratégias disciplinares para o governamento de seus corpos" (XAVIER FILHA; BACARIN, 2014, p. 36).

Assim, a escola busca a todo momento capturar as crianças para dentro de um padrão homogêneo e heteronormativo, não apresentando nenhuma possibilidade de subversão ou questionamento. Partindo dessas discussões, propomos a reflexão sobre as práticas exercidas dentro das instituições escolares, passando a perceber o quanto discutir sobre gênero e sexualidade pode vir a modificar o pensamento das crianças que estão cotidianamente imersas nessas práticas normalizadoras, que acabam por eleger e priorizar somente uma identidade, cultura, comportamento, modos de ser e de se fazer presente no mundo e no ambiente o qual vivem. Assim, desvalorizam e até mesmo colaboram para a invisibilidade de outras identidades, bem como a sexualidade e o gênero.

Embora a educação para a sexualidade seja um tema que ainda enfrente resistência, nos faz perceber o quanto ainda precisamos tornar visíveis essas ações entre professoras/es dos anos iniciais. Entendemos que muitos/as se distanciam destas discussões por estarem

despreparados/as, por acharem desnecessários ou por acharem que é responsabilidade da família.

Percebemos, nesse sentido que os corpos, os gêneros e as sexualidades se constituem a partir de nossas vivências e experiências. Para tanto, a desnaturalização de algumas verdades, requer um pouco mais do que um entendimento ou um gesto, este acontecimento requer uma formação, um estudo para que essa discussão não se torne uma (des)educação e que não alargue a cultura de massa a qual "produz indivíduos normalizados e normatizados, articulados uns aos outros segundo sistemas hierárquicos, sistemas de valores e de submissão" (GUIMARÃES, 1995. p. 36).

Entendemos assim, o quanto os padrões de normalização dos corpos ainda estão presentes, pensar na criança assexuada, deixa de ser um mito e torna-se verdade no espaço escolar. A escola como uma instituição educativa, é atravessada por diferentes culturas e diferentes formas de comportamento, no entanto ainda se priva de ampliar algumas questões principalmente quando estas estão direcionadas à sexualidade.

Assim, a relevância dessa discussão apresenta-se como uma 'intervenção intencional'. Intencional, uma vez que estamos sempre educando e sendo educadas/os sexualmente em tudo o que somos e fazemos, portanto, para os "espaços educativos o diferencial está na articulação consciente e planejada" (GAGLIOTTO, 2014. p. 14). Isso nos faz pensar o quanto estes espaços podem se tornar espaços de rupturas e de desconstruções a partir dessas discussões e dos diferentes artefatos.

Pensar o PNAIC e os materiais enquanto uma estratégia de bipolítica, nos possibilitou entender estes também como, espaços potentes para que a educação para a sexualidade se torne efetiva e transformadora.

Precisamos abandonar essa representação, acerca das crianças assexuadas, puras e ingênuas, que não precisam saber nada sobre gênero, sexualidade, e as diversidades sexuais. Na atualidade, faz-se necessário que estes temas sejam abordados dentro da escola, da família e qualquer outro ambiente em que seja possível promover estas discussões. Dornelles (2005, p. 101) ressalta que,

> estas infâncias que estão sendo construídas causam medo e até desconforto, especialmente no que tange às manifestações de sexualidade na mais tenra idade. Porém "é nesta trama discursiva e paradoxal que vivem e convivem as diferentes infâncias fabricadas pela sociedade globalizada com as quais temos 'medo' de lidar, talvez por ainda não se terem produzido saberes e poderes suficientes para controlá-las e governa-las".

Sobre o olhar que dedicamos esta dissertação, é possível entender a possibilidade de uma educação para a sexualidade a partir dos materiais fornecidos pelo programa e como podemos promover a discussão sobre as diversidades a partir deles. Visamos, então, problematizar que é possível que as verdades instauradas pela sociedade, sejam repensadas e refletidas a partir dos artefatos, pensando sobre as infâncias construídas nos moldes do PNAIC. Discutindo estratégias de institucionalização, normalização e padronização, afim de desconstruir os estigmas instaurados acerca das diversidades sexuais e de gênero, tornando o espaço da escola um espaço possível e potente para se fazer valer uma educação para a sexualidade.

# V. E O ‘PACTO’ CHEGA AO FIM

Assim como o acordo estabelecido entre o MEC, Municípios e Estados para a efetivação do PNAIC no ano de 2012, nós orientadora e orientanda concluímos com esta dissertação nosso ‘pacto’ de pesquisadoras. Nesse longo caminho e trajetórias sobre os permeares da educação, dos gêneros e das sexualidades, os quais nos possibilitaram transitar e traçar alguns objetivos, entre eles o de discutir e pensar estratégias para promoção de uma educação para a sexualidade dentro do espaço escolar, assim como refletir e entender os gêneros e as sexualidades que nos constituem enquanto sujeitos. Buscando desconstruir o que está posto como verdade, discutir conceitos, estratégias e práticas que modifiquem modos de agir e pensar acerca das diversidades.

Inúmeras sensações, e a certeza de que, o que me fez chegar até aqui, ao fim destes 24 meses foi a paixão pela educação, e o desafio de discutir sobre as diversidades, dentro do espaço escolar, começando pela Educação Infantil, onde iniciei minha experiência docente. Assim, penso que estes artefatos, os livros infantis, são materiais próximos às crianças, e permitem-lhes um entendimento sobre o que está representado, e sobre o que destinam discutir. Possibilitando a nós professoras/es utilizarmos estes materiais, para a promoção de uma educação para a sexualidade, pensando e refletindo sobre os gêneros e as sexualidades.

Nesta trajetória o referencial teórico dos Estudos Culturais nos serviu de alicerce para a construção desta escrita, assim como também nos oportunizou estar em constante (re)construção de nossas verdades e entendimentos. No caminho em que percorremos, tomamos como objetivo geral, analisar se/como a temática dos gêneros e das sexualidades estão presentes no Programa PNAIC, instituído pelo Ministério da Educação no ano de 2012. A fim de apresentar outras possibilidades para além da alfabetização, elencando discussões sobre gêneros e sexualidades tão presentes no cotidiano escolar, mas que ainda estão em segundo plano na maioria das práticas pedagógicas escolares. Nosso corpus de análise foi composto por: Manual do PNAIC, o Material de Formação de Professoras/es e os livros do Acervo Complementar, os quais contribuíram de forma concreta para nossas discussões e desconstruções sobre o pensar as diversidades.

O investimento desta pesquisa sobre o PNAIC teve como intencionalidade apresentar uma possibilidade de discutir essa política pública enquanto uma possível estratégia para a promoção de uma educação para sexualidade, a partir da proposta e dos materiais oferecidos pelo Programa. A partir das análises dos livros que compõem o Acervo Complementar foi

possível refletir sobre outras formas de ser menino e menina, outras maneiras de expressar sua sexualidade, viver e (re)construir suas identidades. Os livros selecionados expressam os gêneros e as sexualidades de forma com que as verdades estabelecidas pela sociedade sejam discutidas e repensadas, possibilitando às/aos professoras/es dialogar e discutir sobre outras formas de perceber os gêneros e as sexualidades problematizando, contudo, o que se instaura como norma e como verdade imutável.

Contudo, pensamos que a análise deste Programa e de seus artefatos, possa vir a auxiliar futuramente na prática de uma educação para a sexualidade. No sentido amplo de questionar, refletir, inquietar, desacomodar, questionar, discutir, pensar e problematizar sobre as verdades estabelecidas acerca dos gêneros e das sexualidades. Entendendo que a partir destes livros outra forma de diálogo pode ser pensada, instigando formas imaginativas de discutir sobre a produção de subjetividades dos sujeitos envolvidos nas histórias.

Os livros infantis analisados nesta pesquisa podem ser utilizados como uma ferramenta para tratar de temas que ainda apresentam resistências, e que acabam por dar 'razão' e 'validade' aos padrões aceitáveis pela sociedade no que tange os gêneros e s sexualidades. Os temas relacionados aos gêneros e as sexualidades e a promoção de uma educação para a sexualidade são assuntos que devem estar dentro de todas as agendas e políticas que envolvam a educação, assim como na formação continuada para professoras/es.

Contudo, concluímos esta escrita entendendo que nossa caminhada segue, na disseminação de tratar estes temas dentro da escola, levando às/aos professoras/es todas as inquietações e incertezas, discussões e entendimentos que o PNAIC nos proporcionou pensar. Temos o entendimento que a pesquisa sobre este Programa não se esgota aqui, mas esperamos que nosso investimento sobre essas temáticas tragam algumas contribuições na desconstrução das 'normas' estabelecidas sobre gêneros e sexualidades e a promoção dessas discussões na escola e em outros espaços educativos. Escrever esta dissertação, também nos possibilitou refletir sobre as técnicas de governamento que se estabelecem, na busca pelo controle e a produção de saberes sobre os corpos infantis.

Por meio dessas práticas heterogêneas a normalização vai se concretizando, e os livros analisados mostram um pouco disso, comportamentos que devem ser seguidos ou questionados por não cumprirem com o que já está estabelecido para o masculino e o feminino.

Para tanto, assumimos pensar e entender o PNAIC, enquanto uma estratégia biopolítica e de controle, como forma de governamento, problematizando este espaço como

um espaço de rupturas, sobre o que se pode falar, o que é falado e o que ainda não é permitido ser falado na escola acerca das sexualidades.

As técnicas que se instauram na escola, também disciplinam as/os professoras/es sobre o como se falar dessas temáticas. Tornar a escola um espaço potente para uma educação para a sexualidade é um caminho longo, o qual é evidente que se precise ter diferentes estratégias para sua efetivação. Como ressaltamos nesta pesquisa, um desses caminhos pode ser o uso das obras do Acervo Complementar para promover tais discussões.

Neste sentido, é necessário pensar sobre as construções discursivas que imperam nossa sociedade, que produziram e ainda produzem relações de poder, atuando diretamente sobre nossas formas de viver, na constituição de nossas identidades, e nos subjetivando, impondo normas de comportamento e nos dizendo como devemos produzir nossos gêneros e nossas sexualidades.

Findando estas considerações, acreditamos que este Programa seja uma possibilidade, não só de regularizar, governar, uniformizar e institucionalizar, mas também, pensar sobre tais temáticas relacionadas às diversidades sexuais e de gênero, fazendo com que se tornem efetivas no contexto pedagógico educacional escolar. Assim, criar espaços para que as crianças possam pensar e discutir outras possibilidades de viver e construir socialmente suas sexualidades, desmistificando e desestabilizando as condutas e os comportamentos impostos pela sociedade.

Contudo, é necessário destacar que este estudo e pesquisa nos suscitou entender e perceber, que “trabalhar com Foucault é sempre trabalhar na transversalidade, isto é, trabalhar atravessadamente, obliquamente, transversalmente, cruzadamente” (VEIGA-NETO, 2015, p. 50). Entendemos que é preciso ir ao lado contrário do que está sendo posto e estabelecido como único, como verdade ou como norma, é preciso ir contra a corrente, ir contra os modos de pensar que imperam em nossa sociedade e que instauram padrões, sobre o que se pode pensar, falar e ser. O que pensamos nessa escrita foi exatamente isso, o que ainda falta fazer e pensar sobre as infâncias, os gêneros e as sexualidades, pensando em novas estratégias de uma educação para a sexualidade, que possam a vir auxiliar no trabalho pedagógico dentro do espaço escolar.

Neste caminho, salientamos que pensar o governo das infâncias, as sexualidades, os gêneros e as estratégias de uma educação para a sexualidade, “no marco dos Estudos Foucaultianos, é também pensar na obliquidade, na transversalidade, deixando de lado o já sabido e desconfiando das muitas certezas que constituem nossas narrativas” (VEIGA-NETO,

2015, p. 51). Busca-se sempre entender e encontrar meios para que estas discussões tornem-se efetivas nas escolas e nas políticas públicas educacionais.

## 5.1 FORMANDO OUTROS PACTOS

Gostaria neste momento, de descrever o quanto este estudo e escrita me possibilitaram pensar e provocar minhas próprias verdades. Construindo outras estratégias e pensamentos acerca dos gêneros e das sexualidades.

Assim, tenho o desejo de não parar com este estudo, e sim firmar outros “pactos” de pesquisa, estudos, conceitos, teorias e práticas na busca da efetivação de uma educação para a sexualidade.

Nesta direção, pretendo dar segmento ao meu caminho no doutorado, investigando as políticas de implementação de uma educação na/para diversidade.

## REFERÊNCIAS


ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2009.

ARGÜELLO, Zandra Elisa. Contos a favor da equidade de gênero. In: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada (Orgs.). **Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: ULBRA, 2013, p. 109-123.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício Roberto da. Apresentação. In: ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício Roberto da (Org.). **Corpo-infância:** exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012, p. 09-19.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** formação de professor no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

BRASIL. **Acervos Complementares:** Alfabetização e Letramento nas diferentes áreas do conhecimento. Brasília: MEC/SEB, 2012c.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** O Brasil do futuro com o começo que ele merece. Brasília: MEC/SEB, 2012d.

BRASIL. **Professor Alfabetizador**. Brasília, 2012e.

BRASIL. **Orientador de Estudo**. Brasília, 2012f.

BRASIL. **Pró-Letramento:** Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**.** Organização de Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MÊS/SEB, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 1ª a 4ª série. Brasília: MEC, 1997.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é Literatura Infantil.** 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; RIBEIRO, Claudia. **Sexualidade(s) e infância(s):** a sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Moderna; Campinas/SP: UNICAMP, 1999.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10 ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2013, p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural:** aproximações. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

CAVALHEIRO, Ariana Souza. **Matemática através da literatura infantil:** pensando em uma prática lúdica para além do ensino e da aprendizagem. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia Licenciatura). Curso de Pedagogia, Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Estudos Culturais em Educação:** mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

DANELON, Márcio. A infância capturada: escola, governo e disciplina. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault:** o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 217-239.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam:** da criança na rua à criança cyber. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

DUARTE, André. Biopolítica e resistência: o legado de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). Figuras de Foucault. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 45-55.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 07-76.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Cartografias dos Estudos Culturais:** uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada (Orgs.). **Infâncias, gêneros e sexualidade nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: ULBRA, 2013, p. 17-27.

FELIPE, Jane. “Pequena Miss Sunshine” e os estudos culturais. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidades, gênero e infância no cinema.** Campo Grande: UFMS, 2014, p. 29-42.

FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. Pensando a diversidade sexual nas escolas. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 2, n. 4, jul./dez., 2014, p. 14-17.

FERREIRA, Edna. A idade certa da alfabetização na visão de especialistas. **Jornal da Ciência.** UERGS, Sistema de Bibliotecas, março de 2013. Disponível em: <http://bibliotecauergs.blogspot.com.br/2013/03/a-idade-certa-da-alfabetizacao-na-visao.html>. Acesso em: 13 abr. 2015.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 35-56, maio/ago., 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/765/showToc>. Acesso em: 14 abr. 2015.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I:** A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População:** curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica:** curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008c.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais:** curso no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes. 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREDES, Maria Elizabete Pereira. A ludicidade como estratégia na prevenção das dificuldades de aprendizagem. In: ASSUMPÇÃO, Ieda Lourdes Gomes de; SILVA, João Alberto da (Orgs.). **Psicopedagogia em movimento**. Pelotas/ RS: EDUCAT, 2009.

FURLANI, Jimena. **O bicho vai pegar!** – um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GAGLIOTTO, Giseli Monteiro. **A educação sexual na escola e a pedagogia da infância:** Matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias. Jundiaí/ SP: Paco Editorial, 2014.

GAONA, Fernanda. **No livro da vida**. 2013. Disponível em: <http://nollivrodavida.blogspot.com.br/2013/01/em-um-infinito-de-possibilidades-eu.html>. Acesso em 05 mar. 2015.

GARCIA. Maria Manuela. Queremos a prática como fundamento da competência e da formação docente? In: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber (Orgs.). **Estudos Culturais & Educação:** contingências, articulações, aventuras, dispersões. Canoas: ULBRA, 2015, p. 73-91.

GIROUX, Henry. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005, p. 132-158.

GIROUX, Henry. **Atos impuros:** a prática política dos estudos culturais. Tradução de Ronald Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOMES, Ana Valeska Amaral. **Alfabetização na Idade Certa:** Garantir a aprendizagem no início do Ensino Fundamental. Consultoria Legislativa. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/tema11/cp13004.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2014.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagem do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 79-91, jan./abr., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a06v31n1>. Acesso em: 20 ago. 2014.

GUERRA, Judite. **Dos "segredos sagrados":** gênero e sexualidade no contexto de uma escola infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação Sexual na Escola:** mito e realidade. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1995.

GUIZZO, Bianca Salazar. Identidades de gênero masculinas na infância e as regulações produzidas na Educação Infantil. **Revista Ártemis**, v. 6, p. 38-48, jun. 2007.

GUIZZO, Bianca Salazar. Infância contemporânea, consumo e moda. **Textura**, Canoas, n. 19-20, p. 96-112, 2009.

GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada; FELIPE, Jane. Infâncias, gênero e sexualidade: articulações possíveis. In: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada (Orgs.). **Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: ULBRA, 2013, p. 17-27.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HARAWAY, Donna. "Gênero" para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**, n. 22, p. 201-246, 2004.

HOFFMAN, Mary. **O grande e maravilhoso livro das famílias.** Ilustrações de Ros Asquith. São Paulo: Edições SM, 2010.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

LOCKMAN, Kamila. Ferramentas, procedimentos e posicionamentos: uma tríade que constitui os caminhos investigativos. In: SILVA, Gisele Ruiz; HENNING, Paula Corrêa (Orgs.). **Pesquisas em Educação:** experimentando outros modos investigativos. Coleção Cadernos Pedagógicos da EAD, v. 18. Rio Grande: Editora da FURG, 2013, p. 41-51.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013a.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvia Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 9 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013b, p. 43-66.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias das Sexualidades. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Traduções de Tomaz Tadeu da Silva. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013bc, p. 07-34.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/Unesco, 2009, p. 85-94.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limites do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MAGALHÃES, Joanalira Corpes. **Por que os homens nunca ouvem e as mulheres não sabem estacionar?** Analisando a rede de discurso da neurociência quanto às questões de gênero em alguns artefatos culturais. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MAIO, Eliane Rose. **O nome da coisa.** Maringá/PR: UNICORPORE, 2011.

MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Introdução aos Estudos Culturais.** Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013, p. 11-29.

MIRANDA, Ana. **Carta do tesouro:** para ser lida às crianças. Ilustrações da autora. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2009.

MORAES, Ana Luiza Coiro. A análise cultural. **Compós**, Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 2015. Disponível em: <http://www.compos.org.br/biblioteca/compos-2015-4df33669-bb03-4c83-92ab-62fbe023bb30_2825.pdf >. Acesso em: 14 dez. 2015.

MORAES, Márcia. **Ser humana:** quando a mulher está em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MOTA, Maria Renata Alonso. **As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e o governamento da infância**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010a.

MOTA, Maria Ranata Alonso. As crianças de seis anos e o ensino fundamental de nove anos: novas formas de conceber a infância? In: SARAIVA, Karla; SANTOS, Iolanda Montano dos (Orgs.). **Educação contemporânea & artes de governar**. Canoas/RS: ULBRA, 2010b, p. 61-83.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

OKSALA, Johanna. **Como ler Foucault.** Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. O lúdico na vida cotidiana. In: BRUHNS, Heloisa Turini (Org.). **Introdução aos Estudos do Lazer.** Campinas: UNICAMP, 1997.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PIRES, Suyan. O gênero na escola: representações imagéticas nos livros didáticos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Ressel (Org.). **Estudos Culturais para professor@s.** Canoas/RS: ULBRA, 2008, p. 55-66.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução de Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Grafhia, 1999.

PRADO FILHO, Kleber. **Michel Foucault:** uma história da governamentalidade. Rio de Janeiro: Insular, 2006.

RESENDE, Haroldo de. Apresentação In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault:** o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 07-09.

RIBEIRO, Claudia Maria. Gênero e Sexualidade no cotidiano de processos educativos: “Apesar de tanta sombra, apesar de tanto medo”. In: MAIO, Eliane Rose; CORREA, Crishna Mirella de Andrade (Orgs.). **Gênero, direitos e diversidade sexual:** trajetórias escolares. Maringá: Eduem, 2013, p. 55-71.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. Os corpos no espaço escolar: (re)configurações dos/as alunos/as anormais em tempos pós-modernos. In: FERRARI, Anderson et al. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade.** 1 ed. Lavras: Editora da UFLA, 2014, p. 212-137.

RIZZA, Juliana Lapa. **A sexualidade no cenário do Ensino Superior:** um estudo sobre as disciplinas nos cursos de graduação das universidades federais brasileiras. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015.

ROCHA, Simone et al. Os estudos culturais e os entrelaçamentos entre comunicação e cultura: uma análise do filme *Cão sem dono*. **Revista Interin**, v. 9, n. 1, 2010.

ROSA, Sonia. **O menino Nito:** Então, homem chora ou não? Ilustrações de Victor Tavares. 4 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

SABAT, Ruth. **Filmes Infantis e a produção performativa de heterossexualidade**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000392259&loc=2003&l=24d5bc0722129156>. Acesso em: 12 out. 2014.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, ano 9, p. 9-21, 2º semestre de 2001.

SILVA, Tomas Tadeu da. A pedagogia como cultura, a cultura como pedagogia. In: SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 139-142.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas em sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

SILVEIRA, Diego Soares da. Governamentalidades, saberes e políticas públicas na área de Direitos Humanos da criança e do adolescente. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault:** o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 57-83.

STOER, Stephen; CORTESÃO, Luiza. **Levantando a pedra:** da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

TONIETTE, Marcelo Augusto. Um breve olhar histórico sobre a história da homossexualidade. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana,** São Paulo, v. 17, n.1, p. 41-52, jan./jun., 2006.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. Uma análise cultural de discursos sobre alfabetização e alfabetismo/letramento e suas representações. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 41-58, 2007. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/viewFile/659/470>. Acesso em 10 jan. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault:** o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 49-56.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. **Colóquio Foucault**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro,

novembro de 1999. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.13.htm>. Acesso em: 13 abr. 2014.

XAVIER FILHA, Constantina; BACARIN, Telma Iara. O mundo da Barbie em "Escola de princesas" e em " As três mosqueteiras". In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidade, gênero e infâncias no cinema**. Campo Grande: UFMS, 2014, p. 43-60.

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero, sexualidade e diferença em livros para a infância. In: MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa (Orgs.). **Educação para a sexualidade**. Coleção Cadernos Pedagógicos da EAD, v. 23. Rio Grande: Editora da FURG, 2014, p. 231-246.

XAVIER FILHA, Constantina. Era uma vez uma princesa e um príncipe. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 591-603, maio/ago., 2011.

XAVIER FILHA, Constantina. Livros como instrumentos de dispositivos pedagógicos para a educação da infância. VIII ANPED – SUL: Formação, ética e políticas: qual pesquisa? qual educação? **Anais...** Londrina, Universidade Estadual de Londrina, 2010.

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a sexualidade: carregar água na peneira? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane dos Santos da; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade:** composições e desafios para a formação docente. Rio Grande: FURG, 2009.

XAVIER FILHA, Constantina. **A Criança, a Família e a Instituição de Educação Infantil.** Cuiabá: UFMT, 2007.

WHITCOMB, Mary E. **Lilás, uma menina diferente.** 2 ed. São Paulo: Cosaic Naify, 2009.

WILLIAMS, Raymond. **Televisión**: tecnologia y forma cultural. Buenos Aires: Paidós, 2011.

WILLIAMS, Raymond. **La larga revolución.** Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

WORTMANN, Maria Lúcia Castanha. Análises Culturais – Um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Maria Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

ZIBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 6 ed. São Paulo: Global, 1987.