

Corporeidades infantis e juvenis demandadas no currículo da literatura infanto-juvenil

Daniela Amaral Silva Freitas¹

Resumo

Apoiado nos estudos foucaultianos e nos estudos culturais, este trabalho tem como objetivo analisar como funcionam as práticas de produção do corpo de personagens infantis e juvenis nos livros de literatura infantil e juvenil que compõem os *kits* de literatura afro-brasileira distribuídos pela Prefeitura de Belo Horizonte. O argumento desenvolvido é o de que os livros literários funcionam como “máquinas de ensinar” que visam explicitamente a produzir e divulgar modos específicos de corporeidade infantil e juvenil, com marcas de raça/etnia, gênero e sexualidade, para governar crianças e jovens. Operando com ferramentas analíticas foucaultianas, tais como governo e subjetivação, este trabalho analisa o funcionamento dessa tecnologia formadora e problematiza os vários temas e pressupostos em que esses artefatos culturais estão baseados, tirando-os de seu lugar estável, para que possam se tornar locais de contestação, tradução e troca e, conseqüentemente, ser lidos de múltiplas formas.

Palavras-chave: corporeidade, literatura infanto-juvenil, currículo, subjetivação, governo.

Children and youth corporeities demande in the curriculum of children's literature

Abstract

Supported in Foucault studies and cultural studies, this study aims to analyze how the production practices of the body of infant and juvenile characters in the work books children's literature that make up kits african-brazilian literature distributed by the city of Belo Horizonte. The argument developed here is that literary books work as "teaching machines" that explicitly aim to produce and disseminate specific modes of child and youth corporeality, with marks of race / ethnicity, gender and sexuality, to govern children and youth. Operating with Foucault's analytical tools, such as government and subjectivity, this paper analyzes the operation of the forming technology and discusses the various themes and assumptions on which these are based cultural artifacts, taking them from their stable location so that they can become places of defense, translation and exchange and thus to be read in multiple ways.

Keywords: corporeality, children's literature, curriculum, subjectivity, government.

¹ Mestre e Doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG) Endereço eletrônico: danielaasfreitas@gmail.com.br

Textura	Canoas	n.21-22	p.43-56	2010
---------	--------	---------	---------	------

INTRODUÇÃO

Corpos desfilam nos enredos das histórias infanto-juvenis. Corpos negros, brancos, masculinos, femininos, jovens, velhos, enfeitados, nus. Corpos ambíguos, plurais, múltiplos. São corpos que chocam, encantam, inspiram e afetam. O desfile não tem fim. Os corpos se movimentam, falam, agem, sonham. Apresentam as mais diversas características. São corpos com cores, cheiros, desejos, dilemas. Corpos que não cessam de se transformar, de contradizer, de surpreender. Trata-se de corpos atravessados por diferentes marcas sociais, culturais. Corpos que dizem de mim, do outro, de nós. Corpos que nos ensinam como vestir, agir, pensar e ser. Corpos interessados, que nos convidam a sofrer, a nos deliciar, a viver com eles nas tramas narrativas e também em nossas próprias vidas. Alguns nos convidam de modo intimador, outros de modo sutil. Uns são prontamente esquecidos, outros ficam tempos a nos rondar. Ao apresentar esse variado desfile de corpos, a literatura infanto-juvenil disponibiliza uma infinidade de arranjos corporais e ensina seus/suas leitores/as possibilidades de existência.

Apoiado nos estudos foucaultianos e nos Estudos Culturais, este trabalho tem como objetivo analisar como funcionam as práticas de produção do corpo de personagens infantis e juvenis nos livros de literatura infanto-juvenil que compõem os kits de literatura afro-brasileira distribuídos pela Prefeitura de Belo Horizonte (PBH). Esses kits começaram a ser elaborados pela PBH em 2004, em função da lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras no ensino fundamental e médio, das redes públicas e privadas de todo Brasil. Com o objetivo de estabelecer uma política educacional que possibilitasse a valorização da diversidade e a superação de desigualdades étnico-raciais, de gênero e sexualidade (SANTANA, 2006), a PBH criou o Núcleo de Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidade. Uma das principais ações do Núcleo foi a confecção de quatro kits de literatura afro-brasileira compostos por livros teóricos, voltados para o/a professor/a e livros paradidáticos e literários voltados para o alunado. Ao todo foram distribuídos 367 livros para cada uma das 182 escolas da rede municipal de educação de Belo Horizonte.

O argumento desenvolvido neste trabalho é o de que esses livros literários funcionam como “máquinas de ensinar” que visam explicitamente a produzir e divulgar modos específicos de corporeidade infantil e juvenil, com marcas de raça/etnia, gênero e sexualidade, para governar crianças e jovens. Operando com ferramentas analíticas foucaultianas, tais como governo e subjetivação, este trabalho analisa o funcionamento dessa tecnologia

formadora e problematiza os vários temas e pressupostos em que esses artefatos culturais estão baseados, tirando-os de seu lugar estável, para que possam se tornar locais de contestação, tradução e troca e, conseqüentemente, ser lidos de múltiplas formas.

Os livros literários, à medida que estão implicados em planejar “formas de melhor organizar experiências de conhecimentos dirigidas à produção de formas particulares de subjetividade” (SILVA, 1996, p.162), visam a governar seus leitores mirins, a ensiná-los a se conduzir. Governo é aqui entendido como a “conduta da conduta” (FOUCAULT, 1993) e está intrinsecamente relacionado a processos de subjetivação, isto é, a “complexas interconexões, técnicas e linhas de força que se estabelecem entre componentes heterogêneos, incitando, tornando possível e estabilizando relações particulares conosco mesmos, em locais e lugares específicos” (ROSE, 2001, p. 176). Relações que são desencadeadas e produzidas em meio a diferentes contextos, frente a variadas experiências vividas pelo sujeito na sociedade. Desse modo, pode-se afirmar que o sujeito é produzido em meio a múltiplos, constantes e conflitantes processos de subjetivação.

Os livros do *kit*, entre inúmeros outros artefatos culturais, ao nomearem e atribuírem sentidos para as coisas do mundo, dobram-se sobre as pessoas, marcando-as, subjetivando-as e tornando-as sujeitos de determinados tipos (PARAÍSO, 2007). Ensinam modos de se comportar, de existir e estilos de vida. Trata-se de narrativas que, inseridas no âmbito da cultura e da história, sob uma nova perspectiva, constituiriam os sujeitos, inscreveriam em seus corpos diferentes marcas e atribuiriam diferenças. Algumas dessas marcas aparecem conectadas de diferentes formas nos corpos infantis e juvenis narrados na literatura infanto-juvenil analisada. Essas marcas aparecem estampadas em um corpo que, compreendido em uma perspectiva mais ampla, não possui apenas uma materialidade biológica, mas principalmente uma dimensão cultural, isto é, em um corpo que também é constituído pelo seu entorno. Esse corpo pode ser definido não só “um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações”, mas também como “a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se exibem, a educação de seus gestos” (GOELLNER, 2003, p. 28).

Ao se ler os livros literários que compõem os *kits* de literatura afro-brasileira, assistimos a um desfile de arranjos corporais em que diversas marcas se interconectam, fabricando diferentes possibilidades de se relacionar

com o outro, de se viver os desejos, de se localizar e transitar pelo mundo. A leitura dos livros pode, então, ser comparada a um grande desfile de moda em que há a seguinte correspondência entre seus elementos: os/as estilistas são os/as autores/as; a passarela, os livros de literatura infanto-juvenil; os *looks*, os corpos das personagens; e os/as expectadores/as dos desfiles, os/as leitores/as.

ELEMENTOS DE UM DESFILE

O desfile de moda é um dos momentos mais importantes de todo o processo de criação, pois é quando se “apresenta ao público e especialmente ao mundo da moda as idéias para as próximas estações” (COUTINHO, 2010, p.1). É a partir de dos desfiles que se fica sabendo quais as tendências em alta e qual a moda que vai ser usada nas próximas estações. O desfile que comporta os livros dos *kits* de literatura afro-brasileira foi organizado a partir de uma nova tendência na sociedade, a de trazer para a literatura infanto-juvenil a temática da diferença. Conforme apontam Silveira, Bonin e Ripoll (2010), vários fatores são responsáveis pelo fato dessa temática ter sido colocadas em pauta e ganhado visibilidade na sociedade e nas obras literárias infanto-juvenis, entre eles: a “redefinição do conceito de cultura” (p.99); “os impactos de movimentos sociais de reivindicação de direitos de grupos tradicionalmente oprimidos” (p.99); “alguns avanços da ciência que permitiram questionar a ‘naturalidade’ de certas características atribuídas a uns e outros povos ou sujeitos” (p.100).

Definida a tendência a ser seguida, começa-se a seleção dos/as estilistas que estão em dia com a moda, que têm condições de apresentar sua coleção e de produzir um belo desfile. Para se tentar garantir uma multiplicidade de olhares, foram convidados/as autores/as de diferentes nacionalidades e etnias: brasileiros/as, somalis, franceses/as, ingleses/as, negros/as, indígenas. Autores/as que resgatassem elementos da moda usados em outras décadas, mas que os repaginassem, de acordo com tônica que se quer dar atualmente. Foram então escolhidas narrativas que se propusessem a promover a superação do racismo e da desigualdade social, mas também da discriminação de gênero e sexual, à medida que divulgassem aos/às leitores/as outras subjetividades e modos de se conduzir no que diz respeito ao trato com a diferença.

Estilistas escolhidos/as, arma-se o desfile. Nos bastidores se encontram *looks* de todos os estilos, dos mais extravagantes e ousados, aos mais clássicos e convencionais. O *look*, definido como “estilo característico, especialmente em se tratando de moda; visual” (HOUAISS, 2001), expõe prioridades, aspirações, tônicas que estão em pauta. Eles não se restringem à roupa, há todo

um investimento no cenário, no som, na escolha da/o modelo, na maquiagem, no penteado, no acessório etc. Geralmente os *looks* do desfile são exagerados, pois exploram um conceito. Por isso há até quem afirme a necessidade de “aprender a ‘ler’ desfiles de um jeito que nos faça imaginar como cada ‘inspiração’ vai se desdobrar na coleção comercial” (RESENDE, 2011, p.1), isto é, a compreender como o conceito, transposto no exagero e no absurdo, funcionam na moda cotidiana. Os *looks*, nesse contexto, “servem como lupas, os detalhes aparecem exagerados para que as propostas [...] sejam identificadas com mais facilidade” (MINCHIN, 2010, p.2).

O desfile começa, nas páginas dos livros literários exibem-se os mais distintos *looks*: crianças corajosas que enfrentam serpentes; monges de longas barbas, com cruces penduradas ao peito, sobre surradas túnicas; índios nus, com enigmáticos desenhos em suas peles; mulheres mulçumanas cobertas da cabeça aos pés; homens afegãos mutilados devido às guerras; mulheres canibais que devoram os filhos; avôs e avós carinhosos/as que ensinam os/as netos/as tradições ancestrais; meninos e meninas brasileiros/as que adoram brincar, criar, imaginar.

Alguns *looks* chocam, fazem o/a expectador/a ficar confuso, com a impressão de que jamais seria capaz de se produzir daquela forma e com a certeza de que prefere manter o seu estilo. Todavia, há também *looks* que seduzem e que, terminado o desfile, levam expectadores/as às lojas das marcas que os produziram para poderem comprar alguma peça e incorporarem-na a seu visual. Assim como os desfiles divulgam vários *looks* a seus/suas expectadores/as, os livros de literatura infanto-juvenil disponibilizam uma infinidade de posições de sujeito que podem ser ocupadas por seus/suas leitores/as. Entretanto, não há garantias nem de apropriação dos *looks*, nem de efetivação de processos de subjetivação. Isso ocorre tanto porque os modos de subjetivação são “demarcados por dispositivos historicamente constituídos e, portanto, podem se desfazer, transformando-se, à medida que novas práticas de subjetivação se engendram” (CARDOSO JR, 2005, p. 348), quanto porque “ninguém sabe antecipadamente os afectos de que é capaz; é uma longa história de experimentação” (DELEUZE, 2002, p. 130).

Entre os *looks* divulgados, há sempre aqueles que se sobressaem aos demais e podem ser chamados de peças-chave. Trata-se de peças que refletem a tendência da estação e marcam a coleção de vários/as estilistas. Nesse desfile literário, duas peças-chaves ganham destaque: a menina-moça-negra-bela e a criança-sentimento-dilema. Constantemente invocadas em vários textos e

contextos, essas peças-chave se apresentam de formas diversas, conforme a história da qual participam. Ora ganham ares mais formais, ora mais descontraídos; ora são as vilãs da história, ora aparecem como grandes heroínas.

LANÇAMENTO DE PEÇAS-CHAVE

Transitando em diferentes enredos, com os mais distintos nomes, ela surge com: a pele negra; lábios vermelhos e grossos; olhos encantadores; cabelos trançados, quase sempre enfeitados com múltiplos adereços; variados modelos de roupa combinados com inúmeros acessórios. Apresenta marcas da infância, mas também da juventude. Às vezes aparece triste; outras, muito alegre. Quase sempre é corajosa, mas, definitivamente, é bela. Em termos gerais, assim se apresenta o corpo da menina-moça-negra-bela que desfila nas páginas dos livros analisados. Para compor esse *look*, o primeiro investimento incide sobre os “sinais do corpo negro”, isto é, “o nariz a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo” (GOMES, 2002, p.42).

Nas histórias analisadas, os olhos são descritos como: *grandes e brancos* (BRAZ, 1997), *olhinhos de estrela cadente* (CIANNI, 2006); *grandes e pretos como jabuticabas* (GOMES, 2009); *duas azeitonas pretas, daquelas bem brilhantes* (MACHADO, 2000). O tom da pele é comparado a *folhas de amendoeira no outono, pintas de jaguar, árvore mais linda da minha rua, madeira da minha cama* (RODRIGUES, 2006). A boca é assinalada por um *sorriso branquinho* (CIANNI, 2006); por *dentes [que] iluminavam um sorriso enorme e brilhante como o sol* (BRAZ, 1997). O rosto, em geral, aparece como *de lua cheia* (CIANNI, 2006); *redondo e [com] bochechas salientes* (GOMES, 2009). O traço mais dito, nomeado e caracterizado é o cabelo: *enroladinhos e bem negros* (MACHADO, 2000); *cheio de trancinhas com bolinhas coloridas nas pontas, cabelo cheiroso* (GOMES, 2009); *negro e brilhante, macio e bonito* (DIOUF, 2005).

Como se pode notar, a primeira técnica associa a descrição de traços físicos do corpo a metáforas e adjetivos que visam positivá-lo. São invocados diferentes elementos – estrela cadente, jabuticaba, azeitonas, sol, lua cheia, entre outros – para serem associados aos traços do corpo negro e divulgarem-no como belo. Produz, portanto, saberes sobre o corpo negro. Como mostra Andrade (2004, p.109), é “através de uma rede de saberes em que o corpo se insere, [que] se estabelece, sempre, novas relações de poder e estas relações vão posicionando os sujeitos de modos diferenciados no espectro social”. Nesse sentido, o conhecimento que está sendo produzido sobre o corpo negro

nas histórias analisadas estabelece outra relação de poder, pois inverte uma lógica que prevalecia na literatura infanto-juvenil que hierarquizava corpos brancos e negros e que imprimia um caráter negativo à estética negra, animalizando-a (GOUVÊA, 2005). As comparações com os animais posicionavam o corpo negro como um corpo inferior, já as metáforas e adjetivações, ao retomarem elementos da natureza, deslocam o corpo negro desse lugar de inferioridade, associando-o a certo lirismo romântico e produzindo um efeito de exaltação de sua beleza.

Além dos sinais dos corpos há um investimento também sobre as vestimentas e os acessórios que compõem o *look* menina-moça-negra-bela. Nas ilustrações, ela aparece usando roupas coloridas, listradas, estampadas, lisas, de diversos tecidos, com rendas, babados e bordados. Seus cabelos sempre se encontram penteados, trançados, enfeitados com miçangas, conchinhas, pedras coloridas, moedinhas de ouro, presilhas, laços. Para compor o arranjo, inúmeros acessórios: colares, pulseiras, tornozeleiras, brincos, lenços, chapéus, véus. Há uma preocupação nessa menina-moça-negra-bela em se apresentar bonita – *Eu queria ser bonita como você* (DIOUF, 2005) –, o que a leva até a se submeter à dor para alcançar essa beleza: *Ai! Ui! Vói!; ...dói! Ainda bem que, depois do penteado pronto, eu me sinto bem!* (GOMES, 2009); *Ai! Não puxa tanto que dói! Tô bonita?* (CIANNI, 2006).

No entanto, para poder ser nomeada de bela, a menina-moça-negra precisa realizar um exercício sobre seu corpo, discipliná-lo. Como registrou Virgínia Woolf (1972, p. 291), já há muitos anos as mulheres não são “obedientes, castas, perfumosas e caprichosamente enfeitadas já por natureza. Só podem conseguir essas graças, sem as quais não lhes é dado desfrutar nenhuma das delícias da vida, mediante a mais enfadonha disciplina”. A disciplina à qual tem de submeter a menina-moça-negra para ter seus cabelos arrumados, por exemplo, prescinde de uma série de exercícios. *E puxa, que puxa! E trança, que trança!* (CIANNI, 2006); envolve o uso de óleos perfumados e cremes e demandam tempo, pois as tranças podem levar até *três dias para serem feitas* (DIOUF, 2005); trata-se de um verdadeiro ritual. Como afirma Oliveira (2002, p. 2), “fazer-se bela é, assim, antes de mais nada, um investimento social sobre o qual, não se pode esquecer, passam as atribuições de gênero”. Nas narrativas analisadas, assim como registra Santos (2004) ao estudar a mídia impressa, é possível verificar “um maior investimento sobre as meninas como aquelas que devem ser apresentadas como mais arrumadas, enfeitadas, coloridas e cheias de adornos” (p. 10). Os meninos e jovens, mais

freqüentemente, são retratados com o dorso nu, descalços, sem excesso de vestimentas.

A disciplina que a mulher se aplica visando a se enfeitar e ficar bonita reporta-se à associação historicamente construída entre a beleza e o prestígio social (OLIVEIRA, 2002). Isso de certa forma é retomado nas histórias analisadas à medida que todo o investimento que recai sobre vestimentas, acessórios e penteados da criança e da jovem a leva a ser comparada com: *uma princesa das terras da África, ou uma fada do Reino do Luar* (MACHADO, 2000); *doce princesa negra* (CIANNI, 2006), com *uma rainha* (DIOUF, 2005). As princesas, rainhas e fadas têm um grande apelo em nossa sociedade. Uma infinidade de produtos é comercializada a partir dos significados e apelos associados a essas figuras. Crianças e jovens brincam de ser princesas, sonham em ser fadas, desejam um casamento de rainha. Essas figuras simbolizam um lugar de prestígio, de status, de soberania. Em diversas narrativas, princesas, rainhas e fadas são personagens que têm papel importante, se destacam das demais. Esses vocábulos muitas vezes também estão associados “mulher de beleza e encanto extraordinários”; “menina ou moça bela e graciosa” (HOUAISS, 2001). Nesse sentido, quando nomeia a menina-moça-negra-bela de princesa, rainha e fada, ativam-se os significados desses termos e posicionam esse corpo em um lugar de destaque e prestígio.

Outro *look* que se destaca, mas que entra meio acanhado na passarela, é a criança-sentimento-dilema. Seus primeiros passos são inseguros, tímidos, sonhadores. Talvez porque ainda seja tão pequena. Talvez porque tenha ainda de aprender a lidar com seus sentimentos e dilemas. Tem medo do escuro, medo de bruxas, de dragões, de ficar sozinha. Lida com difíceis situações: a falta de amigos/as, a separação dos pais, as brigas na escola, a vontade de chorar e não poder. Definitivamente, causa certo impacto na platéia. Muitas vezes, *looks* que já passaram pela passarela retornam com a proposta de ajudá-la a completar o percurso. Entretanto, quando menos se espera, ela costuma surpreender: todos/as, encaram, sorriem, passam a dar passos mais firmes, demonstram atitude, dispensam ajuda.

Um primeiro investimento para se compor esse *look* é construí-lo como um determinado tipo de criança. De um determinado tipo porque aqui se compreende a infância “como construções históricas, sociais e culturais, [que] diferenciam-se nos tempos e nos espaços” (ZUCCHETTI; BERGAMASCHI, 2007, p.214). Apesar de observar nas obras analisadas certa freqüência em se explicitar a idade desse corpo (geralmente tratam-se de corpos de 3 a 7 anos),

assim como de descrevê-lo fisicamente, as marcas acionadas para compor o corpo da criança-sentimento-dilema não se restringe a dados biológicos. Ao contrário, dizem respeito muito mais a gestos e comportamentos. É insistente o investimento, nas obras literárias, em dizer o que esse corpo faz, como age e pensa, quais são seus desejos ou, mais ainda, em se dizer o que esse corpo deveria fazer, como deveria agir e pensar, o que deveria desejar. Trata-se de um corpo marcado como inapto, deslocado, imaturo, que necessita ser submetido a constantes processos de aprendizagem. Nesse sentido, um segundo movimento para a composição desse *look*, é transformá-lo em problemático, isto é, investir o corpo criança de uma dificuldade em lidar com um sentimento ou de uma inabilidade em enfrentar um dilema.

Um sentimento bastante explorado é o medo. Em alguns livros, toda a trama se desenrola em torno do medo sentido pela criança, seja apenas um tipo de medo – *Poxa, tenho tanto medo de escuro!* (LAMBLIN, 2003) – ou muitos medos: *Mamãe, eu tenho medo do escuro!*; *Eu tenho medo de bruxa!*; *Eu tenho medo de dragão!*; *Mamãe, eu não quero que você saia de perto de mim, eu tenho muito medo de ficar sem mãe* (MARTINS, 2001). Diferentes estratégias são acionadas para ensinar a criança a lidar com esse sentimento nas narrativas. Em um dos livros, recorre-se a elementos mágicos (palavras, lanterna, óculos) para que a criança adquira confiança e possa se desvencilhar de seus temores e tornar-se independente. Em outro livro, a criança só consegue dominar seu medo após exaustivos esforços que a mãe faz para tranquilizá-la, dizendo e mostrando que a protegeria e estaria a seu lado.

Dessa forma, pode-se notar que uma marca do corpo criança-sentimento-dilema é o medo, que posiciona esse corpo como extremamente dependente do pai e da mãe. O medo é caracterizado como algo prejudicial à criança, pois tira sua liberdade e sua autonomia, impedindo-a, por exemplo, de ir à escola e ao banheiro sozinha. Trata-se de um sentimento que deve ser combatido pela criança, mas com a ajuda de pessoas adultas. Ensina-se, portanto, nas narrativas analisadas, que se deve operar o governo do infantil medroso e que, para isso, é importante tanto que o corpo da criança deixe se governar por meio das técnicas propostas e utilizadas pelos adultos, quanto que esses mesmos corpos aprendam a conduzir sua própria conduta, administrando e superando seus sentimentos.

Quanto aos dilemas, um, entre tantos enfrentados pelas crianças nas narrativas analisadas, é o de não poder chorar, se se é menino. Uma das narrativas, em seu subtítulo, já evidencia que esse é o mote de seu enredo

“então, homem chora ou não?”. Nessa história, por exemplo, o pai afirma para o filho, que tinha *um probleminha: chorava por tudo* (ROSA, 2002), como deve se comportar: *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! Acabou o chororô de agora em diante, viu?* (ROSA, 2002). Em outra história, o menino, ao aparecer de olho roxo em casa após uma briga, escuta o seguinte discurso do pai: *Filho meu não foge! Volte para lá já, já e bata nele também. E vamos parar com essa choradeira! Homem não chora!* (ROCHA, 2006).

O choro, nas histórias analisadas, é interpretado como algo do âmbito feminino, cabe portanto aos meninos se vigiarem e exercerem uma série de exercícios sobre si mesmos, como *engolir o choro todinho* (ROSA, 2002), sob pena de serem identificados não mais com homens, mas com mulheres. Há, em nossa sociedade, “uma severa vigilância em torno da masculinidade infantil, visto ser ela uma espécie de garantia para a masculinidade adulta, o mesmo não ocorrendo em relação às meninas” (FELIPE; GUIZZO, 2004, p.34). Nos livros, divulga-se que os pais têm um papel importante nesse processo, pois cabe a eles conversarem com os filhos, estabelecendo as barreiras de gênero. Como se nota, o corpo criança-sentimento-dilema também é marcado pelo dilema de ter vontade de chorar e ser coagido a não fazê-lo.

No decorrer das narrativas, entretanto, há uma flexibilização da regra de que homem chora, disponibilizando-se outras possibilidades para o corpo masculino. Isso se dá, na primeira história, quando o menino adoece de tanto engolir choro e, na segunda, quando o protagonista troca de corpo com a irmã. Os meninos que vinham se contendo até então, *desachoram todo o choro engolido* (ROSA, 2002) e desabafam: *agora eu posso chorar à vontade* (ROCHA, 2006). Entretanto, esse processo não se dá sem conflitos, não há uma liberação geral do choro, seu limite continua a ser demarcado: *Filho, você deve chorar sempre que quiser, mas não chore sem razão* (ROSA, 2002). Nesse sentido, apesar de no decorrer das histórias serem desconstruídos alguns pressupostos de feminino e masculino, amplamente divulgados e naturalizados em nossa sociedade, elas contribuem para ilustrar o fato de que as crianças “desde pequenas, elas já se acostumam a ‘classificar’ determinados hábitos, comportamentos, gestos, falas e atitudes como sendo adequados e próprios para homens e mulheres” (FELIPE; GUIZZO, 2004, p.37). Essas aprendizagens acontecem em diferentes práticas sociais, como por meio da leitura de um livro de literatura infanto-juvenil.

Esse desfile não acaba por aqui, inúmeros outros arranjos corporais são produzidos nos livros analisados. Esses mesmos arranjos, ou *looks*, para se retomar a metáfora utilizada, são passíveis de outras leituras, pois suas nuances, seus traços, longe de serem esgotados, começaram a ser analisados. Entretanto esse primeiro exercício analítico, no qual se concebe a literatura infanto-juvenil como uma tecnologia formativa é necessário. Analisá-la a partir dessa perspectiva, implica vê-la como um dos “locais que operam com representações engendradas em relações de poder, que incitam indivíduos a se e viver de determinada maneira e não de outras, apensar e a sentir determinadas coisas e não outras, a consumir certos tipos de produtos e não outros” (MEYER; SOARES, 2004, p.15/16).

No que diz respeito aos dois looks apresentados, é importante destacar que não são definitivos, não se dão sem conflitos e podem ser rearranjados de outros modos. Como a moda, podem ser comparados a “fósforos que riscamos. Às vezes queimando os dedos. Quase sempre acendendo um fogo que o ar atíça e que o tempo desfaz com o peso dos hábitos, do enfatiamento e da indiferença” (BAUDOT, 2002, p.8). Entretanto, nesta estação, são peças-chave e como é próprio dos *looks* ajudar “a quebrar paradigmas e inspirar nossas escolhas na hora de nos arrumarmos” (MINCHIN, 2010, p.2), é interessante que eles sejam analisados, para que problematizando-os, possamos “perceber a multiplicidade de outras e de outros que nos habitam; suspeitar tanto das ‘verdades’ que nos ensinaram quanto das certezas em que acreditamos” e, quiçá, “nos ajudar a criar condições para sacudir, e até abandonar, os modelos que, de fora e/ou já tornados nosso ‘dentro’, governam as nossas questões corporais”. Pois tais looks podem vir a fazer parte, se já não fazem, do guarda-roupa de muitas crianças e jovens.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, S. S. Mídia, corpo e educação: a ditadura do corpo perfeito. In: MEYER, D. E.; SOARES, R. F. R. (orgs). *Corpo, Gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- BAUDOT, F. *Moda do Século*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.
- BRAZ, J. E. *Pretinha, eu?* São Paulo: Scipione, 1997.
- CARDOSO JR., H. R. Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo. *Psicol. Reflex. Crit.* Porto Alegre, v. 18, n. 3, 2005.

- CIANNI, S. *Doce princesa negra*. Brasília: LGE, 2006.
- COUTINHO, R. *Desfile de moda*. Disponível em: <<http://www.oartigo.com/index.php?/beleza/desfile-de-moda.html>>. Acesso em 20 fev. 2010.
- DELEUZE, G. El intelectual y la política (Entrevista com Gilles Deleuze). Barcelona: *Archipiélago*, n. 53, 2002.
- DIOUF, S. A. *As tranças de Bintou*. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- FELIPE, J.; GUIZZO, B. S. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, D. E.; SOARES, R. F. R. (orgs). *Corpo, Gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FOUCAULT, M. Verdade e subjetividade. *Revista de Comunicação e Linguagem*. Lisboa, n. 19, 1993.
- GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo sobre educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 21, Dez. 2002.
- GOMES, N. L. *Betina*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.
- GOUVÊA, M. C. S. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.31, n1., jan/abr. 2005.
- HALL, Stuart. *Identidades Culturais na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, v. 1.0, 1 CD-ROM.
- LAMBLIN, C. *Júlio tem medo de escuro*. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- MACHADO, A. M. *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Editora Ática, 2000.

MEYER, D. E.; SOARES, R. F. R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, D. E.; SOARES, R. F. R. (orgs). *Corpo, Gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MEYER, D. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, G. FELIPE, J. GOELLNER, S. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo em educação*. Petrópolis: Vozes, 2005.

MINCHIN, É. *O que extrair dos desfiles de moda*. Disponível em: <<http://vilamulher.terra.com.br/o-que-extrair-dos-desfiles-de-moda-14-1-32-428.html>>. Acesso em 20 fev. 2010.

OLIVEIRA, N. A. S. Em jogo... os jogos da beleza. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 10, n. 1, 2002.

PARAÍSO, M. A. *Currículo e mídia educativa brasileira*. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2007.

RESENDE, F. Desfile conceito x moda conceitual. Disponível em: <<http://oficinadeestilo.uol.com.br/blog/tag/desfile-conceito/>>. Acesso em 20 fev. 2010.

ROCHA, R. *Faca sem ponta galinha sem pé*. São Paulo: Editora Ática, 2006.

RODRIGUES, M. *Que cor é a minha cor?* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

ROSA, S. *O menino Nito: então, homem chora ou não?* Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SANTANA, P. O Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero da Secretaria Municipal de Belo Horizonte. *Ebulição Virtual*, nº21, dez. 2006. Disponível em: <http://www.controlesocial.org.br/boletim/ebul21/fai_amarelo2.html>. Acesso em: 17 maio 2010.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: *Indentidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVEIRA, R. M. H.; BONIN, I. T.; RIPOLL, D. Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, Abr. 2010.

WOOLF, V. *Orlando*. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

ZUCCHETTI, D. T.; BERGAMASCHI, M. A. Construções Sociais da Infância e da Juventude. *Cadernos de Educação* (UFPel), v. 28, 2007.