

Literatura e Sexualidade: visibilidades e silenciamentos nas apropriações docentes¹



Andrea Costa da Silva
Vera Helena Ferraz de Siqueira
Nilma Gonçalves Lacerda

RESUMO - Literatura e Sexualidade: visibilidades e silenciamentos nas apropriações docentes. Este artigo, com enfoque preferencial nos pressupostos foucaultianos, volta-se para a análise dos sentidos construídos por um grupo de professores (as) na apropriação de livros literários que abordam a temática da gravidez na adolescência. Com a apreciação dos discursos dos(as) docentes foi possível perceber espaços de visibilidade e silenciamento, na preocupação hegemônica com a sexualidade adolescente e com o propósito primeiro de veicular a informação sobre a temática abordada. Concluímos que a apropriação do livro literário, como artefato cultural, necessita de proposições mais críticas num contexto de mudanças significativas, não apenas no arcabouço de idéias do campo educacional.

Palavras-chaves: **Literatura para jovens. Educação. Sexualidade. Gravidez na adolescência.**

ABSTRACT - Literature and Sexuality: visibility and silence in teachers appropriations. This paper, based on foucaultian concepts, focus in the analysis of the meanings constructed by a group of teachers in the appropriation of literary books that approach the issue of teenage pregnancy. From the appreciation of teachers' discourses, it was possible to perceive spaces of rarefaction and silence in the hegemonic concern about teenager's sexuality with the main purpose of transmitting information. We concluded that the appropriation of the literary book, as a cultural device, needs more critical proposals in the context of meaningful changes, not only limited to the framework of the educational field

Keywords: **Literature for young people. Education. Sexuality. Teenage pregnancy.**

Introdução

A literatura constitui dispositivo pedagógico bastante presente nas escolas, cuja trama discursiva é tecida por uma multiplicidade de relações, de instâncias e de sujeitos, dentre os quais merece destaque o (a) professor(a). Perceber os fios e nós dessa trama discursiva tornou-se um empreendimento desafiador na investigação que fizemos acerca dos significados construídos por docentes sobre a sexualidade e a educação, ao incorporarem à sua prática pedagógica o livro literário.

Como elemento dessa teia discursiva, podemos citar a “intencionalidade pedagógica” conferida aos livros paradidáticos² adotados pelas escolas, com a perspectiva de atender aos preceitos recomendados pelos PCN³; esses livros têm grande circulação na rede pública e privada dos estabelecimentos de ensino, aspecto detectado na fase exploratória da pesquisa⁴.

Diante deste acervo caracterizado por grande produção impressa, deslocamos nossa atenção para o/a docente, leitor (a) da obra em primeira instância e em quem normalmente recai a escolha e seleção dos títulos eleitos para adoção pelas turmas. Neste desdobramento surgiram as seguintes questões: como os(as) docentes conceberiam a construção da subjetividade do aluno, mediada pelo livro literário⁵? E como as noções sobre sexualidade e gênero contempladas nesses materiais seriam resignificadas por eles e por elas?

Frente ao impasse de descobrir quais docentes estariam fazendo uso dos livros sobre a temática abordada, resolvemos *seguir o fio do livro*, isto é, encontrar tais docentes por meio das editoras. Essa empreitada nos ofereceu um panorama bem abrangente, pois obtivemos nove entrevistas em oito escolas, em bairros da Zona Sul, Zona Oeste, Zona Norte e Município de Caxias, no estado do Rio de Janeiro. No entanto, deparamo-nos com um contexto em que apenas professores/as de Língua Portuguesa e/ou de Literatura faziam uso desses livros em suas aulas, inexistindo interlocução declarada entre docentes de outras disciplinas. As entrevistas foram feitas com um total de nove professores(as) – oito mulheres e um homem, com uma média de 15 anos de magistério e faixa etária média de 35 anos. O uso dos livros pelos(as) docentes entrevistados recaiu em três títulos, todos de autoria de Júlio Emílio Braz:

Aprendendo a viver narra a história de uma família que se une para enfrentar vários dilemas: a descoberta da soropositividade da mãe, contaminada pelo marido; a gravidez inesperada e prematura de uma das filhas e a rejeição e o preconceito da sociedade em geral.

Um sonho dentro de mim descreve a trajetória de uma jovem de dezessete anos que descobre, através do suicídio do namorado, sua contaminação pelo vírus da AIDS; a gravidez inesperada, neste enredo, conduz a uma sucessão de problemas enfrentados pela protagonista até o desfecho feliz com o nascimento de seu filho.

Anjos no aquário traz a história de Tina, grávida aos dezesseis anos, em que a rejeição de todos à sua volta faz com que o aborto surja como uma possibilidade veiculada na trama.

Este estudo foi norteado pelos Estudos Culturais com enfoque preferencial nos pressupostos foucaultianos. Fizemos interface com os campos da Literatura e da Educação, levando sempre em conta que seria necessário um recorte sobre sexualidade e sobre gênero no material pesquisado.

Os Estudos Culturais promovem um deslocamento epistemológico, ao nos fazerem pensar sobre os textos, distanciando-os da perspectiva de objetos de estudo, para redimensioná-los pelas formas subjetivas ou culturais em que possam aparecer. Silva (2004, p. 75) revela sua visão: “Mas o objeto último dos Estudos Culturais não é, em minha opinião, o texto, mas a vida subjetiva das formas sociais em cada momento de sua circulação, incluindo suas corporificações textuais.” Nessa perspectiva, o texto

[...] é apenas um *meio* no Estudo Cultural; estritamente um material bruto a partir do qual certas formas (por exemplo, da narrativa, da problemática ideológica, do modo de endereçamento, da posição do sujeito, etc.) podem ser abstraídas. (Silva, 2004, p. 75)

Por essa via, na historicidade sobre as práticas de leitura e seus significados, devemos contemplar as relações sociais e as redes de poder e saber, onde tanto os indivíduos quanto os bens simbólicos estão envolvidos por inúmeros dispositivos.

Entre os aspectos principais encontrados no estudo, ressaltamos a atribuição de significados unívocos sobre sexualidade e gravidez na adolescência, no uso feito dos livros pelos/as docentes. Os sentidos são fechados, calando-se o extravasamento da subjetividade dos/das jovens, uma vez que discursos e ações se dão dentro de um enquadramento que determina o que pode ser dito e o que deve ser interdito.

Neste artigo, iniciamos por discutir algumas categorias úteis para nossa análise, com atenção especial para a questão da apropriação, conforme discutida por Smolka (1988, 2000) e Chartier (1990, 2001). A seguir, problematizamos o uso do livro literário na abordagem escolar dos temas transversais, e mais especificamente da sexualidade e gravidez na adolescência, para então dar relevo aos significados construídos pelos (as) docentes na apropriação dos livros.

Apropriação: “uma categoria útil de análise”⁶

Optou-se por uma metodologia de base qualitativa para a realização deste estudo, onde pudéssemos perceber a produção de significados pelos sujeitos em suas ações pedagógicas, como também o envolvimento com os livros, na dinâmica do cotidiano escolar e suas respectivas representações.

No caso desta pesquisa, trabalhamos com a apropriação docente no uso dos livros literários sobre gravidez na adolescência, ou seja, trabalhamos com os sujeitos-leitores dos livros em primeira instância. Orlandi (2004, p. 58) nos

diz: “Não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentidos e o faz, não como algo que se dá abstratamente, mas em condições determinadas, cuja especificidade está em serem *sócio-históricas*”. A autora nos auxilia a pensar os docentes como sujeitos-leitores em seus processos de significação, não esquecendo a historicidade em que estamos inscritos, que inevitavelmente emerge nos discursos.

Ao pensar no conceito de apropriação para a análise das entrevistas dos/as professores/as que usaram os livros sobre gravidez na adolescência, buscamos referenciais na história cultural da leitura, suas práticas e significações. Enfocamos aqui o trabalho com a literatura para jovens como *prática discursiva* (Smolka, 1988 e 2000), explorando relações entre linguagem, educação e história cultural. A literatura aparece como instância especial para pensarmos sobre essas relações, uma vez que sintetiza possibilidades especificamente humanas, como a significação.

Nesta perspectiva, a produção de sentidos é ressaltada; ao analisar o termo, Smolka privilegia, por focar as *significações* da ação humana, os *sentidos* das práticas, considerando que todas as ações adquirem múltiplos significados, múltiplos sentidos e tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações. Com esse pressuposto, as práticas culturais, a leitura e a educação recebem uma perspectiva dinâmica e relacional nas interações, o que nos leva a concordar com Hébrard (apud Chartier, 2001, p. 37), quando diz: “colocando o acento sobre o ler mais do que sobre o livro, sobre a recepção mais do que sobre a posse, os pesquisadores demonstram amplamente que, na escola, não é a leitura que se adquire, mas as maneiras de ler que aí se revelam”.

Práticas e significados revelam sua relação dialética, e atrelar o leitor ao texto como escritura hermética terminaria por menosprezar a multiplicidade que a linguagem oferece. Certeau (2004, p. 264) investe nessa discussão, destacando a maneira como a teoria da recepção e a crítica literária têm realizado importantes interlocuções com a história cultural da leitura, aumentando seus objetos e oferecendo subsídios para outras áreas do conhecimento: “[...] ‘uma literatura difere de outra menos pelo texto que pela maneira como é lida’, e que enfim um sistema de signos verbais ou icônicos é uma reserva de formas que esperam do leitor o seu sentido.”

Neste mesmo sentido investe Chartier (1990, p. 26), ao destacar que a apropriação “tem por objetivo uma história social das interpretações remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem”. Ou ainda, apropriação “[...] permite pensar as diferenças na divisão, porque postula a invenção criadora no próprio cerne dos processos de recepção[...].” e serve para realçar a “[...] maneira contrastante como os grupos ou os indivíduos fazem uso dos motivos ou das formas que partilham com os outros” (Chartier, 1990, p. 136).

No trabalho de literatura na escola, deve-se possibilitar uma abordagem diferencial, devido à sua singularidade, uma vez que a literatura, como discurso

escrito, estabelece e registra características do discurso social, como também age de maneira dialógica possibilitando um espaço interdiscursivo, pois interage com outros interlocutores: “[...] criando novas condições e novas possibilidades de troca de saberes, convocando os ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se estabelece” (Smolka, 1988, p. 80). Nesse sentido, a apropriação inscreve seu lugar nas práticas socioculturais, onde o sujeito estabelece sua relação com o outro, seja objeto ou indivíduo (ou ambos), constituindo dialeticamente suas relações significativas.

Na possibilidade de observar aspectos sobre leitores, leituras e suas apropriações é importante perceber que a dinâmica do mercado de bens simbólicos não obedece a lógicas estruturalistas, e os desvios e imprecisões são movimentos usuais quando se trata deste aspecto. Desta maneira, a dificuldade em traçar os horizontes que leitores e leituras irão percorrer redimensiona nossas perspectivas, pois como nos diria Certeau: “[...] os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para usufruí-los” (Certeau, 2004, p. 270-271)

A literatura e os PCN’s: fechando os significados

Em nosso estudo percebemos claramente que há um distanciamento entre os ensinamentos escolares e seus textos “lícitos” e as leituras “selvagens”, como denomina Chartier (1997), ao se referir às leituras feitas fora da escola, nos espaços não formais de educação. As leituras escolares revelam normalmente um caráter pedagógico e utilitarista, enfocando uma abordagem moral e ética. O domínio literário ainda é particularmente propício a investigações, e, na pluralidade de artefatos textuais, buscam-se os contextos de leituras e práticas, e o modo pelo qual repercutem na construção de sentidos.

Como parte desse corpo de questionamentos, temas como sexualidade e gênero tornam-se comumente recorrentes, por imposição institucional, determinação estimulada pelos PCNs ou pelo inevitável questionamento dos alunos(as) e também pela preocupação dos(as) professores(as). A visão de currículo como prática cultural e como prática de significação (Silva, 2003) remete-nos à busca de efeitos discursivos conferidos pelas políticas curriculares vigentes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil: PCN, 1998), documento oficial distribuído em âmbito nacional, no volume que trata dos temas “pluralidade cultural” e “educação sexual”, situa na década de 1980 a demanda por trabalhos na área da sexualidade: “[...] devido à preocupação dos educadores com o crescimento da gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da contaminação pelo HIV (vírus da AIDS) entre os jovens” (Brasil: PCN, 1998, v. 10, p. 111), apresentando assim a justificativa da inserção da temática “sexualidade” no currículo.

Nesse cenário, a escola assume o lugar desse dispositivo pedagógico não apenas como importante, mas como estratégico, na medida em que se constitui num local de expressão das complexas formas pelas quais as identidades culturais são construídas, articuladas no âmbito do social. O currículo escolar, portanto, é central na construção das diferenças e das identidades⁷ e não um dispositivo neutro com eixo apenas na transmissão de conhecimentos (concebidos como fatos, como informação).

Esse referencial abre possibilidades para se compreender melhor a dificuldade da educação escolar, em especial dos(as) docentes, no tocante ao contato com o novo. A crença em uma possível essência constitutiva da subjetividade, que sustenta a representação identitária, permeia os discursos do currículo, pois encontra respaldo na hegemonia do saber dito científico, onde o lugar da incerteza e da dúvida é expurgado em detrimento da suposta racionalidade. A discussão pedagógica sobre sexualidade dos(as) jovens frequentemente tende a fixar os significados, naturalizando categorias que são construídas pela cultura, por relações de gênero e por parâmetros da idade ou da regionalidade, entre outros fatores. Assim, existe um descompasso entre o que nos ensinam as teorias de Freud e Foucault, por exemplo, respectivamente sobre o lugar do inconsciente e da contingência nas ações humanas, e as versões normativas da educação sexual praticadas na escola.

A escolarização da literatura infanto-juvenil provém desta perspectiva de educação moral, de civilidade e propagação do conhecimento amealhada pela instituição escolar, tornando-se um dos instrumentos pelo qual a pedagogia almejou atingir seus objetivos; Zilberman discute a prioridade das motivações educativas sobre as literárias, durante o século XVII, na produção de textos para jovens, e recorre a Baumgarten para identificar sua origem: “O que chamamos de literatura juvenil ‘específica’, isto é, os textos escritos exclusivamente para crianças, tem sua origem primariamente não em motivos literários, mas pedagógicos”. (Baumgärter apud Zilberman, 1981, p. 130). Com a expansão do mercado editorial, a ampliação da rede escolar e o crescimento das camadas alfabetizadas, acelera-se o processo civilizatório, e “[...] o ler transformou-se em instrumento de Ilustração e sinal de civilidade” (Zilberman, 1999, p. 138).

O estreito vínculo estabelecido entre a literatura e a escola abre lugar à discussão acerca do estabelecimento do leitor na escola como destinatário; assim as transformações no âmbito escolar no uso dos livros acabam por:

[...] criar uma distinção entre duas grandes funções a serem preenchidas pelos livros, que se concretizará, aos poucos, na criação de dois tipos de livros escolares: o livro didático e o paradidático ou de literatura infantil. (Batista et al., 2002, p. 44)

As peculiaridades nas atribuições e nos usos desses livros é que vão imprimir a configuração peculiar a cada um.

Bordini (2007, p, 35) observa:

há certamente dois tipos de literatura, sobrepostos aos dos gêneros conhecidos, como o romance, o conto, o poema, a peça teatral, a crônica, as memórias. De um lado, temos a literatura feita apenas para entreter, para passar o tempo sem ter de refletir ou sem ser abalado por emoções ou ideias. De outro, há a literatura que nos fornece modelos do mundo e do homem como eles são ou desejaríamos que fossem, que perturba crenças e ideias arraigadas, que comove, repugna, enleva, defende pontos de vista, mas permite incerteza e discordância.

A leitura de autores clássicos como Graciliano Ramos e Jean-Paul Sartre, em suas autobiografias, *Infância* e *As Palavras*, respectivamente, tornam claramente perceptível o conceito de literatura de entretenimento, fundamental à formação do leitor. Na mesma perspectiva das já mencionadas leituras selvagens, formulada por Chartier, as obras de entretenimento são leituras escolhidas livremente, com atenção aos objetivos alistados por Bordini. Essa produção, que o(a) jovem busca espontaneamente em função da atenção a esquemas facilmente reconhecíveis, com lugares ficcionais previamente marcados, vem sendo apropriada pela escola com objetivos pedagógicos, levando, inclusive, à equivocada denominação de livros paradidáticos, na medida em que são utilizados, tanto quanto esses, para a disseminação de ensinamentos em complementação ao material didático convencional.

Conforme aponta Lacerda (1998, p. 71) “A essencial gratuidade da leitura tem-se encontrado ameaçada pelo casamento, às vezes espúrio, às vezes muito bem-sucedido, de leitura literária e escola.” Como mediadora entre livro e criança, livro e jovem, a escola é responsável, de um lado, pelo acesso de muito leitor ao livro, mas pode, por vezes, transformar a experiência da leitura literária em mero ato pedagógico e, mesmo, como se pode verificar nas duas últimas décadas, interferir no mercado editorial, sugerindo e solicitando publicações que atendam a determinados temas de seu interesse.

A partir desse quadro, o currículo das escolas brasileiras, que passou a ser pensado de modo a discutir as estratégias de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DST, AIDS) e contracepção, passa a contar com obras literárias de entretenimento entre seus recursos pedagógicos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais colocaram a sexualidade como tema transversal, a ser trabalhado ao longo de todos os ciclos de escolarização, cabendo às instituições escolares discuti-la de uma forma mais ampla, em todas as disciplinas. A inserção da temática nos PCNs foi justificada em virtude do crescimento de casos de gravidez indesejada entre adolescentes e do risco da contaminação pelo HIV. Essa política dá lugar a “[...] outros e variados textos”[...] os quais “[...] movimentam, enfim, toda uma indústria cultural[...]” (Silva, 2003, p. 11): normas, livros, processos de formação docente, etc. Nesse processo, os desconfortos são inúmeros, como o que se refere a decidir a quem cabe arbitrar sobre esse assunto.

Nesta encruzilhada, entre a demanda político institucional e os protocolos e a leitura oriundos da clientela, os(as) docentes fazem, muitas vezes, opções que se caracterizam pela ação meramente *pedagógica*. Para essa escolha, costuma acontecer também uma adequação ao gosto dos alunos, constituindo-se quase lugar comum o questionamento, após a leitura: “Vocês gostaram do livro?”. Com a resposta afirmativa, ressaltada a incorporação de atributos de verossimilhança com a realidade, vistos como extremamente positivos, o(a) docente acalenta a certeza de um investimento pedagógico bem sucedido.

A professora Karla⁸, que é regente de duas escolas da rede particular e professora em escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, à nossa pergunta sobre os motivos que a levam a incorporar os livros literários na escola, responde:

K - Bom... Primeiro, *porque o livro paradidático faz parte do currículo... né? O PCN, ele sugere, né... Ele não exige, mas ele sugere abordagem de vários tipos de temas ... de vários tipos e leitura, e o livro paradidático, ele facilita é... A comunicação, acho que facilita a comunicação visual, escrita e oral, também entre aluno e um mundo que de repente ele não tem acesso*; então além de ser um critério do currículo, eu achei que era um veículo que eu atingiria o meu aluno a ler, porque hoje em dia *as crianças não gostam de ler*, então seria uma forma de atingi-los, com o livro paradidático, sempre prestando atenção nos temas, nos tipos de histórias, *de acordo com a faixa etária*, de acordo com o que eles gostam de ouvir... É... Dentro daquilo que eles... Da realidade deles... Pra que eles tenham acesso a outro mundo, que não só aquele que ele vive.

Ao mesmo tempo em que essa docente enuncia: *o livro paradidático faz parte do currículo*, circunscreve-o como artefato pedagógico inscrito no espaço escolar. Pensa nele *para comunicar*, buscando uma aproximação com os/as alunos/as. Quando Karla afirma: *as crianças não gostam de ler*, pressupõe um tipo de literatura, com parâmetros estabelecidos por sua escolha, dentro de protocolos oriundos do cânone escolar. Mas que tipo de leitura os/as jovens fariam? Que mundo Karla quer oferecer a eles/as? Silenciam-se outras vozes, a significação ficou circunscrita àquela atribuída pela docente, que por sua escolha, interlocução e mediação, oferece um único sentido para ser seguido. A incorporação dos livros por exigências educacionais, mesmo que tragam como corpo do enredo temas atuais e vinculados à realidade, como os(as) docentes privilegiam, não assegura que haverá interesse unânime na turma, uma vez que a escolha geralmente é a *do(a) docente*, não dos (as) alunos (as).

Diante das afirmações de Karla, podemos perceber que a escola, como espaço de práticas pedagógicas que viabilizam a ação de mecanismos que criam e recriam formas diversas de relações de poder, é diariamente perpassada pelas sutilezas que a linguagem institui, naturalizando lugares e posicionamentos.

Mara, professora da rede municipal e estadual, reafirma seus critérios de escolha, baseada nos dispositivos pedagógicos e investindo em preocupa-

ções moralizantes, aspecto de que a literatura usada pela escola não poderia desobrigar-se:

Entrevistadora – Por que o grande clímax? (Quando a professora argumenta sobre a necessidade de fazer suspense sobre o enredo do livro adotado.)

Mara – É... olha só... pra mim ... assim porque eu quero justamente que [...] como *susto*, quero dar um susto neles....entendeu ... e se eu for falar que o livro já traz, que é a história de um menino que tá com AIDS...eu não quero antecipar nada... eu quero que eles descubram isso, entendeu, porque eu acho... que eles descobrem isso e ficam *chocados*, que no início tem o namoro, aquele namorico, aquela coisa toda...fala até ali do livro, engraçado ... no momento que eles estão transando, mas de uma outra maneira ...metafórico, né ...então aí, através de poemas, né...então aí quando eles entram na história, né, porque ali é o primeiro momento, mas quando eles entram na história e descobrem, aí pronto! É o “bum” pra eles, né... “Poxa, ele tá com AIDS e ela engravidou, professora, e aí ela tá naquele *desespero*, coitada dela... como é que vai ser... *que sofrimento*... né?” Aí eles vão naquele envolvimento, aí e eu começo, porque pra eles *a questão da doença*... mas eles falam somente da *dor dela*, mas da parte assim...é...é... da dor sentimental...seria assim ..emocional... né, aquela questão, .eles não vêem do corpo... da doença... fica em segundo plano... pra eles...

A identificação dos alunos com o personagem, preferencialmente com *o sofrimento*, revela a preocupação docente em oferecer uma narrativa que possibilite a identificação dos/as alunos/as com os personagens, e ofereça uma realidade pré-determinada O que é colocado pela professora como critério qualificador abrange a premissa dos/as alunos/as se identificaram com os personagens, mas notamos que a identificação referida foi realizada pela professora em primeiro plano. As deixas apresentadas pela professora em relação ao sofrimento do personagem, através do susto e do medo, direcionam a identificação feita pelos alunos/as:

“[...]Poxa ele tá com AIDS e ela engravidou, professora, e aí ela tá naquele *desespero*, coitada dela... como é que vai ser ... *que sofrimento*... né?”.

O exercício da sexualidade é vinculado ao sofrimento, à culpa, à vulnerabilidade da vida frente a uma doença, em suma, ao medo.

Neste ponto, parece importante introduzir a noção de *biopoder*, desenvolvida por Foucault. Trata-se de um tipo de controle social, que consolida-se no decorrer do século XIX, sendo marcado por um forte investimento político na vida em geral, onde o controle da sexualidade é fundamental. Segundo Foucault (1988), o sexo seria colocado como foco da disputa política, devido à sua articulação com a disciplina do corpo, havendo o favorecimento do exercício de micropoderes, ocasionando a regulação das populações.

A preocupação com a análise da sexualidade transformou-se na abertura para o controle do indivíduo, possibilitando o acesso à vida do corpo e da espécie, consolidando o exercício do *biopoder* sobre a população. Salientamos

os quatro grandes conjuntos estratégicos que, a partir do século XVIII, instituem dispositivos de saber e de poder a respeito do sexo: a “[...] histerização do corpo feminino [...]”, a “[...] pedagogização do sexo da criança[...]”, a “[...] socialização das condutas de procriação[...]” e a “[...] psiquiatrização do prazer perverso.” (Foucault, 1988, p. 99-100).

Estes grandes conjuntos estratégicos revelam o interesse em esmiuçar a sexualidade, como nos sinaliza Foucault:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas a grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (1988, p. 100)

Escapando da instituição eclesiástica, a nova tecnologia do sexo vem a se desenvolver, desdobrando-se num tripé, constituído pela medicina, pedagogia e demografia: a medicina se preocupando com a fisiologia própria das mulheres, a pedagogia tendo por objetivo a sexualidade específica da criança e a demografia voltando-se para a regulação espontânea ou planejada dos nascimentos. O biopoder detém-se na ordenação da instituição médica, na exigência da normalidade e no problema da vida e da doença; um dos desdobramentos disto sendo a separação da medicina do sexo da medicina geral do corpo.

Contextos e discursividade nas apropriações docentes: espaços de silenciamento e visibilidade

A gravidez na adolescência, fato amplamente discutido, longe de representar um acontecimento novo, esteve sempre presente na história da humanidade, mas oriunda da preocupação com a análise da sexualidade, tal fato recebeu enfoque na abertura para o controle do indivíduo, possibilitando o acesso à vida do corpo e da espécie, consolidando o exercício do *biopoder* sobre a população. (Foucault, 1979)

Ao investigar as apropriações docentes, optamos por dar lugar também aos espaços silenciados, entendidos como lacunas no plano discursivo, rupturas que se apresentam por sua inexistência ou rarefação.

Por esta via Foucault (2006, p. 70) nos diz:

[...] a análise do discurso, assim entendida, não desvenda a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação. Rarefação e afirmação, rarefação, enfim, da afirmação e não da generosidade contínua do sentido e não monarquia do significante.

Os espaços discursivos apresentam esta rarefação descrita por Foucault. Nas descontinuidades podemos estabelecer olhares privilegiados, vislumbrando no jogo entre a passividade e a atividade, “visibilidades e silenciamentos”, os fios e possíveis nós da trama discursiva.

Questionar as lacunas do discurso possibilita criar espaços para incitar as multiplicações de representações sociais, como também descortinar mecanismos de dominação simbólica, maneiras de compreender a efetiva apropriação dos símbolos pela conjugação de relações de sentido e de poder. Segundo Heilborn (1998) e Brandão; Heilborn (2006), o aumento da incidência da gravidez na adolescência vem apontando para a importância de se desnaturalizar o problema e buscar outros aspectos para sua compreensão. Em um artigo intitulado: “O mal-estar brasileiro não é responsabilidade das meninas pobres”⁹, Maria Luiza Heilborn destaca a mistificação do fenômeno da gravidez na adolescência por alguns segmentos da “grande imprensa” em um “esquema intelectual viciado”, atribuindo às jovens mães das grandes metrópoles parcela de culpabilidade no tocante ao aumento dos índices de criminalidade. A autora sinaliza para a “armadilha que volta e meia reaparece travestida de preocupação com a infância pobre”, em que articulistas da “grande imprensa” fazem correlações superficiais e infundadas entre a gravidez adolescente, associando-a ao despreparo juvenil diante da maternidade, à evasão escolar e assim ao índice de menores infratores, no desdobramento de uma ausência de planejamento familiar adequado.

Tais aspectos transparecem no discurso da professora Eloísa, regente da escola particular da zona oeste: perguntada se houve questionamento sobre sexualidade nas aulas em que trabalhava com o livro, revela que, *por coincidência*, nesse período havia uma aluna grávida na turma de oitava série, “apesar de não ser adolescente, ser mais velha: dezoito anos”. A princípio, a aluna teria ficado “constrangida com o tema” (referindo-se a uma “prova” que constava de redação dissertativa sobre livro abordando a gravidez na adolescência) e “de certa forma também deixou o restante da turma pouco à vontade com o assunto”. Ela comenta sua interação com a aluna, frente ao trabalho entregue:

E – Ela apontou a vida dela mesmo... ela não falou de nada que estava sendo pedido na redação ...

Entrevistadora – Você já sabia dessa história? (A aluna conta sua própria história na redação).

E – Já... Não, os alunos tinham me contado...

Entrevistadora – Então ela está formalizando a história pra você...

E – É! Ih, quando eu pedi que ela retirasse um trecho na prova de gramática, que comprovasse que a personagem dos Anjos no Aquário, que ela usava o diário, como uma forma de ser um amigo, de contar os medos e as decepções dela, o fragmento que ela tirou foi: “*Estou morrendo de medo*”, então é uma identificação dela, com a personagem, ela já identificou, tanto que ela veio me perguntar: “*pôxa, você escolheu esse livro só por que eu tava grávida?*”. Eu disse: “não, como eu ia adivinhar isso no começo do ano?” E não fui eu que escolhi o livro, uma lista já

estava preparada quando comecei a trabalhar com Literatura, até então, seria somente redação. Aí ela ficou um pouco constrangida...

Fica evidenciado neste excerto que a aluna usa o instrumento de avaliação para se colocar, investindo na possibilidade de abertura e diálogo com a professora. Na falta de espaço para a discussão que contemple o prazer, a incerteza, a dúvida, o silenciamento da singularidade do sujeito é relegado. A oportunidade de aproximação entre a professora e a aluna foi negligenciada, o silêncio da diversidade invade a sala de aula e acaba amordaçado.

Quando questionamos o lugar da dúvida, vislumbramos de forma antagônica o lugar da verdade, ou nos termos foucaultianos, o “[...] regime de verdade [...]”, pois “Não se trata de liberar a verdade de todo sistema de poder [...], mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia [...] no interior das quais ela funciona no momento” (Foucault, 1979, p. 14). Assim, o imperativo pedagógico pode pressupor um estreitamento no campo de discussão e do diálogo e como consequência o silenciamento de outras vozes, resultando na reprodução de discursos hegemônicos.

Mara, professora de Língua Portuguesa e Literatura da rede municipal e estadual do Rio de Janeiro, credita valor ao conhecimento, no sentido mais efêmero de sua concepção, talvez como um efeito colateral da assim chamada pós-modernidade: a necessidade da rapidez, de não cansar, não se estender demais...

Entrevistadora-O que você acha sobre esses livros? Qual você mais gosta?

Mara - Esse, Um sonho dentro de mim...

Entrevistadora – Por quê?

Mara – Olha são vários os... fora a temática, é uma temática boa... E ele não vem falando... *até no ato sexu...* é... a transa ali vem em metáforas, mas dá pra ver tudo... e outra coisa... o preço... porque pra adolescente... ele é bem fininho... *e eles lêem rapidinho* assim, eles se apaixonam pelo livro, então é um livro, não é um livro que eu tenha que esperar duas, três semanas pra eu poder... eu posso passar hoje e daqui a ... semana que vem já posso começar a trabalhar o livro, entendeu?... porque eles não vão poder falar, “ ah, professora, eu não tive tempo de ler”... entendeu? Porque você tem que trabalhar com isso também, né?

Assim o discurso da professora foi aquele que atenderia à sua intenção pedagógica de valorizar a transmissão de conhecimentos objetivos, silenciando a singularidade. Aqui, devemos lembrar que o discurso, na visão foucaultiana, não apenas representa, mas também constitui os objetos dos quais fala:

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva.

[...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (Foucault, 2007, p. 32)

As interdições aparecem de forma acentuada pela regularidade através da qual o discurso da inteligibilidade é incorporado aos discursos docentes; o aspecto da aprendizagem acerca de determinado conteúdo programático se sobrepõe às outras especificidades que o discurso literário poderia oferecer. Outra preocupação está na interdição das palavras, silenciando a palavra proibida e colocando sob foco a dificuldade docente com os discursos interditados, o que nos remete ao argumento de Foucault (2006, p. 67):

As interdições não têm a mesma forma e não interferem do mesmo modo no discurso literário e no da medicina, no da psiquiatria e no da direção de consciência. E, inversamente, essas diferentes regularidades discursivas não reforçam, não contornam ou não deslocam os interditos da mesma maneira.

Concordamos com o filósofo, na medida em que campos discursivos distintos recebem tratamento diferenciado. A autonomia do indivíduo em vivenciar o prazer sexual esbarra na disciplinarização da sexualidade e na explosão discursiva sobre seus perigos; o discurso sobre a sexualidade dos(as) jovens vem acompanhado de alertas, para que dela desfrutem buscando unir prazer e precaução quanto às consequências indesejadas do sexo. Diversos autores associam a gravidez na adolescência a uma gama heterogênea de fatores: dos eventuais riscos à saúde aos prejuízos sociais para as jovens que engravidam precocemente. A expectativa sobre a participação dos jovens na contemporaneidade reflete perspectivas de contornos hegemônicos; Peres e Heilborn (2006, p. 1411) argumentam que essa percepção:

[...] preconiza uma escolarização prolongada, um controle contraceptivo adequado privilegia a constituição de uma família. Espera-se que os jovens cumpram trajetórias ideais e obedeçam a etapas pré-determinadas, como a conclusão dos estudos e a inserção no trabalho.

Trabalho e reprodução são marcadores do que se pode chamar de “vida adulta”; a juventude seria o período eleito pela sociedade, como rito de passagem, para a preparação em assumir as responsabilidades futuras. Estes marcadores sociais estão presentes nos discursos que reforçam uma identidade sexual comportada, “normal” e hegemônica. Nesse aspecto a escola tem um papel difícil e conflituoso: “Ela precisa se equilibrar sobre um fio tênue: de um

lado, incentivar a sexualidade ‘normal’ e, de outro, simultaneamente contê-la [...]”, nos diz Louro (2001, p. 26).

A escola é uma das instituições nas quais se instalam mecanismos do dispositivo da sexualidade através de tecnologias do sexo, onde os corpos dos estudantes podem ser controlados, administrados. Como afirma Louro (2001, p. 27), [...] a escola é uma entre as múltiplas instâncias sociais que exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero, colocando em ação várias tecnologias de governo”. Para relacionarmos com clareza as interlocuções que ganham relevo neste artigo, cabe esclarecer que o sentido usado do termo “sexualidade” é aquele proposto por Foucault, onde se observa a relação ao corpo e seus prazeres, vinculados aos comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente representadas e modeladas:

A sexualidade é um correlato dessa prática discursiva desenvolvida lentamente que é a *scientia sexualis*. As características fundamentais dessa sexualidade não traduzem uma representação mais ou menos confundida pela ideologia, ou um desconhecimento induzido pelas interdições; correspondem às exigências funcionais de um discurso que deve produzir a verdade. (Foucault, 1988, p. 67).

Esses processos prosseguem e se complementam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno exercidas pelos sujeitos sobre si próprios, havendo um investimento continuado e produtivo dessas tecnologias na determinação de suas formas de ser ou *jeitos de viver* sua sexualidade e seu gênero.

Assim, a gravidez não pode ser vista como uma realidade biológica imutável, mas antes como parte de um processo social e cultural. Transformações sociais fizeram surgir novas imagens de mulher, de juventude e de infância que contribuem para o adiamento da idade socialmente desejável e aceitável para a primeira gravidez. Com repercussão em várias instâncias, essas modificações estabelecem novos paradigmas, e a gravidez passa a ser associada para além dos marcos de risco de saúde, risco social e problema demográfico. Entretanto, esses avanços se dão principalmente no âmbito acadêmico; é possível perceber que o tema repercute de forma estereotipada e reducionista em manchetes nos jornais, na maior parte das novelas, nas revistas (principalmente as femininas) e também na literatura infanto-juvenil que circula nas escolas.

Considerações Finais

Ao darmos ênfase aos silenciamentos nas apropriações docentes dos livros que abordam a gravidez na adolescência, investimos em um recorte preferencial, tendo consciência de que outros aspectos certamente poderiam ser revelados por outros pesquisadores (as); sobretudo, estávamos conscientes de que os (as) docentes, sujeitos de nossa pesquisa, em suas falas, posturas,

maneiras de agir e interagir com as questões da entrevista não eram objetos estáticos sob a lâmina do microscópio, mas seres humanos, que como a entrevistadora, carregam um rol de ambiguidades.

No caso do nosso estudo, o foco recaiu sobre a apropriação docente. Entretanto, os livros pesquisados e os(as) alunos(as) não foram meros(as) coadjuvantes, mas elementos preponderantes nesta trama complexa que é a busca dos significados, na pesquisa qualitativa. Os discursos sobre a sexualidade, conforme nos sinaliza o pensamento foucaultiano, trazem à baila os elos entre a sexualidade, a subjetividade e a verdade. As apropriações docentes no uso dos livros literários que abordam a temática da gravidez na adolescência recebem este investimento, no sentido de que os significados produzidos pelos(as) docentes buscam a visibilidade da sexualidade juvenil através do aparato pedagógico, invariavelmente atrelados a regimes discursivos imbricados na produção de regimes de verdade.

A literatura, neste sentido, é percebida apenas como “ferramenta” de trabalho, deixando em segundo plano o aspecto da fruição, conforme discutido por Barthes (2006), limitando a literatura na instituição escolar à sua função pedagógica, vinculada, por sua vez, à estrutura curricular. Esta incorporação transparece fundamentada na profusão discursiva atravessada pelo senso comum, onde o patrimônio literário acaba circunscrito a uma urgência de realidade e contemporaneidade que deve ser relativizada, diante do aparato de “saber-poder” já descrito por Foucault.

Neste aspecto o território da diversidade é constrangido por um conjunto de dispositivos que não incorporam as leituras democráticas e singulares, e investem na perspectiva da veiculação de um sentido potencialmente único. Os saberes intercambiáveis imprescindíveis à dinâmica da interdisciplinaridade preceituada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, e emergentes na discussão educacional contemporânea, aparecem em significações extremamente rarefeitas, sob o efeito colateral de eventuais determinações da estrutura escolar na busca de visibilidade e de resultados mensuráveis em vinculação direta com a normatividade pedagógica.

Com a impossibilidade de aventar aspectos que desestabilizem os campos de saber, inseridos em nossa cultura impregnada pela “*scientia sexualis*”, como discutido por Foucault (1988), as mediações e desdobramentos no trabalho com o livro deságuam em discursos de normatividade e, desta maneira, as significações com a possibilidade da descoberta, do inusitado ou de uma sexualidade desviante dos preceitos da moralidade cristã que transparecessem, poderiam abalar os alicerces de uma estrutura em que o desejo e o prazer esbarram em portas fechadas.

A apropriação do livro literário, como artefato cultural, necessita de proposições mais críticas num contexto de mudanças significativas, não apenas no arcabouço de idéias do campo educacional, mas buscando oferecer maior visibilidade sobre horizontes de pensamento que vislumbrem contornos diferenci-

ados dos que nos são geralmente impostos, na inauguração de possíveis significados singulares. Entretanto, foi importante perceber que apesar dos entraves de um mecanismo educacional ensimesmado, os (as) docentes incorporaram, ainda que na perspectiva de suas subjetivações pessoais e profissionais, uma discussão que poderia ser excluída.

Finalizamos argumentando que não nos cabe qualquer avaliação para além dos eventos discursivos sobre os quais nos detivemos neste trabalho: a multiplicação dos efeitos nas práticas e nas subjetividades são elementos imponderáveis, como é a *natureza humana*.

Recebido em março de 2009 e aprovado em maio de 2009.

Notas

- 1 Versão modificada do trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da Anped sob o título: Sexualidade na Escola Mediada Pela Literatura: Apropriações Docentes
- 2 Para Munakata (1997, apud Melo, 2006) o termo *paradidático* é tipicamente brasileiro, advindo provavelmente do campo editorial. Melo (2006, p. 119) acrescenta: “Se o termo pode ser uma construção editorial recente, [...], livros de leitura contando narrativas ficcionais com o objetivo de ensinar conteúdos curriculares não o são, na história do livro para leitura das crianças na escola.”
- 3 Parâmetros Curriculares Nacionais. (Brasil, 1997)
- 4 Foi feito levantamento bibliográfico na Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, no Rio de Janeiro (FNLIJ) – seção brasileira do International Board on Books for Young People (IBBY), em busca por títulos referentes à gravidez na adolescência.
- 5 As considerações acerca da literariedade nas obras de ficção adotadas pelas escolas são um aspecto bastante controverso, no entanto concordamos com Barthes (1979) quando nos diz: “Entendo por *literatura* não um corpo ou sequência de obras, nem mesmo um setor ou comércio de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática; a prática de escrever.” (p. 16-17).
- 6 Paráfrase do título do artigo de Joan Scott. (1995): *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*.
- 7 A “identidade” aqui referida é *identidade cultural*. Segundo Silva (2000), “de acordo com a teorização pós-estruturalista que fundamenta boa parte dos Estudos Culturais contemporâneos, a identidade cultural só pode ser compreendida em sua conexão com a produção da diferença, concebida como um processo discursivo” (Silva, 2000, p. 69). Sexo, gênero, sexualidade, raça, etnia, nacionalidade, classe, religião, geração, etc. são exemplos de identidades culturais.
- 8 Todos os nomes dos entrevistados são fictícios; mantivemos nas transcrições as falas em correlação com a oralidade.
- 9 Disponível em: www.clam.org.br acesso em 15/04/2007.

Referências

- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1979. P.16-17
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KLINKE Karina. **Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956)**. Revista Brasileira de Educação, nº 20, ANPED, 2002. P. 27-47.
- BORDINI, Maria da Glória. **A Perspectiva da Educação: leitores relutantes, professores resistentes**. Salto Para o Futuro: boletim, Rio de Janeiro, n. 11, p. 32-37, 2007. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2007/dtpl/070625_temaspolemicos.doc. Acesso em 07. Set. 2006.
- BRANDÃO, Elaine Reis; HEILBORN, Maria Luiza. Sexualidade e Gravidez na Adolescência Entre Jovens de Camadas Médias do Rio de Janeiro, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro: v. 22, n. 7, 2006. P. 1421-1430. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 07 set. 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC, SEF, 1998. P. 111-115.
- BRAZ, Júlio Emílio. **Anjos no Aquário**. São Paulo: Atual, 1992.
- BRAZ, Júlio Emílio. **Aprendendo a Viver**. São Paulo: Saraiva 2000.
- BRAZ, Júlio Emílio. **Um Sonho Dentro de Mim**. São Paulo: Editora Moderna, 1994.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. P. 263-264.
- CHARTIER, Roger. **A Aventura do Livro: do leitor ao navegador**. São Paulo, SP: UNESP, 1997. P. 103-104
- CHARTIER, Roger. **História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990. P. 26-139
- CHARTIER, Roger. Do livro a leitura. In: CHARTIER, Roger. **Práticas da Leitura**. 2. ed. São Paulo, SP: Estação Liberdade, 2001. P. 77-105.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 13. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2006. P. 67-70
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. P. 31-33.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**. São Paulo, SP: GRAAL, 1988. P. 88-149
- FOUCAULT, **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro, RJ: GRAAL, 1979. P.14-22.
- HEILBORN, Maria Luiza. O Ultra-som de uma “Tragédia” Nacional. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p.1, fev. 2005.
- HEILBORN, Maria Luiza et al. **Gravidez na Adolescência: considerações preliminares sobre as dimensões culturais de um problema social**. In: SEMINÁRIO GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA, 1998, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: CEPIA/IPEA, 1998. P. 23-32.
- LACERDA, Nilma Gonçalves. A Literatura Infantil e Juvenil nos Anos 90. In: SERRA, Elizabeth D’Angelo (Org.) **30 Anos de Literatura Para Crianças e Jovens: algumas leituras**. Campinas: ALB; Mercado de Letras, 1998. P. 59-74.

- LOURO, Guaciara. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guaciara Lopes (Org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 7-34.
- PERES, Simone Ouwinha; HEILBORN, Maria Luiza. Cogitação e Prática do Aborto Entre Jovens em Contexto de Interdição Legal: o avesso da gravidez na adolescência. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro: 2006. P. 1114-1115. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 07 set. 2006.
- MELO, Elizabete Amorim de Almeida. Estudo de uma Coleção Paradidática de Língua Portuguesa. In: FERREIRA, Sandra de Almeida. **Livros, Catálogos, Revistas e Sites Para o Universo Escolar**. Campinas: Mercado das Letras, 2006. P. 115-136.
- ORLANDI, Eni.Pulcinelli O Inteligível, o Interpretável e o Compreensível. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo, SP: Ática, 2004. P. 58-77.
- SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Trad. Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife: SOS Corpo, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O Currículo Como Prática de Significação. In: SILVA, Tomas Tadeu da. **O Currículo Como Fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. P. 7-29.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **O que é, afinal, Estudos Culturais ?** Belo Horizonte: Autêntica, 2004. P. 72-84
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. P. 69-80.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A Criança na Fase Inicial da Escrita**: a alfabetização como processo discursivo. Campinas: Cortez, 1988. P. 80-86.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (Im) próprio e o (Im) pertinente na Apropriação das Práticas Sociais. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, 2000. P. 27-30. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 25 de mar. 2007.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. Martins; BRANDÃO, Heliana M. Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A escolarização da leitura literária**: o Jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003, P.17-58.
- ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil e ensino. **Educação e Sociedade**. São Paulo, n. 8, mar. 1981. P. 119-144.



Andréa Costa da Silva é professora e orientadora educacional, mestre em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde (NUTES/UFRJ) e doutoranda do mesmo programa. Atua há vinte e cinco anos no magistério público, desde 1996 em instituição federal do Ministério da Aeronáutica.

E-mail: acostadasilva@gmail.com

Vera Helena Ferraz de Siqueira é psicóloga (UT/Austin), mestre em Tecnologia Educacional (INPE/SP) e doutora pela Universidade de Columbia, NY. É professora associada no NUTES/UFRJ e participa do Programa de Pós Graduação de Educação em Ciências e Saúde do NUTES/UFRJ.

E-mail: verahfs@yahoo.com.br

Nilma Lacerda é doutora em Letras pela UFRJ, com pós-doutorado em História Cultural pela Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Escritora, é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Autora de Manual de tapeçaria e Pena de Ganso, desenvolve um Diário de navegação da palavra escrita na América Latina.

E-mail: nilmalacerda@hotmail.com

