

## LITERATURA FEMINISTA PARA CRIANÇAS: Uma *pedagogia outra* para ensinar feminilidades não hegemônicas

Maria Beatriz de Freitas Vasconcelos<sup>1</sup>  
Maria Carolina da Silva Caldeira<sup>2</sup>

### Resumo

Neste artigo, partimos do pressuposto de que a literatura infantil é um potente currículo cultural, que disponibiliza diferentes saberes e que mobiliza um interesse particular nas crianças, especialmente através da diversão, fantasia e encantamento oferecidos. Em nossa contingência histórico-social, o discurso feminista tem sido acionado para fundamentar propostas de livros, em gêneros variados, que vêm sendo produzidos e divulgados, para as infâncias, com um viés feminista. Com base nas contribuições dos estudos culturais e dos estudos de gênero, em uma perspectiva pós-estruturalista, o objetivo deste estudo é analisar uma amostra de livros do clube de assinaturas *Minha pequena feminista*, que reúne e oferta obras selecionadas com a intenção de difundir uma *pedagogia outra* por meio da literatura infantil. Utilizando elementos metodológicos inspirados na análise do discurso foucaultiana, argumentamos que esses livros constroem uma *pedagogia feminista* que faz enaltecer ensinamentos de gênero, para as crianças, fora da norma prevalente de gênero, e realçam condutas e performances femininas não hegemônicas. Partimos do princípio de que o gênero é, ao mesmo tempo, uma norma que tenta fixar determinadas posições para homens e mulheres e uma possibilidade para desconstruir essas normas. Nesse sentido, a *pedagogia feminista* observada nas obras analisadas aciona procedimentos diversos, como a divulgação da

---

<sup>1</sup> Professora alfabetizadora no 1º ciclo de formação humana do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social/UFMG. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas (GECC/FaE/UFMG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7509-6420>. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/3855557068117025>. E-mail: [profa.mariabeatriz@gmail.com](mailto:profa.mariabeatriz@gmail.com).

<sup>2</sup> Professora do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG) e do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social/UFMG. Doutora em Educação (PPGE/UFMG) e Pós-doutora no ProPEd/UERJ. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva e Diversidade (NEPED/CP/UFMG) e vice coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas (GECC/FaE/UFMG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0668-1989>. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/8051730003649059>. E-mail: [mariacarolinasilva@hotmail.com](mailto:mariacarolinasilva@hotmail.com)

enunciação de que meninas (e meninos) podem ser o que quiserem; a apresentação da racionalidade e da emoção como aspectos a serem vividos independente do gênero e o empoderamento de meninas negras, situando-as em posições geralmente não associadas às mulheres.

**Palavras-chave:** Pedagogia feminista; Currículo cultural; Literatura infantil; Gênero.

## FEMINIST LITERATURE FOR CHILDREN: A different pedagogy to teach non-hegemonic femininities

### Abstract

In this article, we start from the assumption that children's literature is a powerful cultural curriculum, which provides different knowledge and which mobilizes a particular interest in children, especially due to the fun, fantasy and enchantment offered. In our historical-social contingency, the feminist discourse has been used for fundamental proposals for books, in varied genres, which have been produced and disseminated, for children, with a feminist vision. Based on the contributions of cultural studies and gender studies in a post-structuralist perspective, the objective of this study is to analyze a sample of books from the "My Little Feminist" subscription club, which brings together and offers selected works with the intention of disseminating a pedagogy outside of children's literature. Using methodological elements inspired by the analysis of Foucault's discourse, we argue that these books build a feminist pedagogy that highlights gender teachings for children, outside the predominant gender norm, and highlights non-hegemonic feminine behaviors and performances. We assume that gender is, at the same time, a norm that tries to establish certain positions for men and women and a possibility to deconstruct these norms. In this sense, we understand that these books work to produce a feminist pedagogy that triggers varied procedures, such as the dissemination of the statement that girls (and boys) can be whatever they want; the presentation of rationality and emotion as aspects to be experienced regardless of gender; and the empowerment of black girls, placing them in positions generally unrelated to women.

**Keywords:** Feminist pedagogy; Cultural curriculum; Children's literature; Gender.

## LITERATURA FEMINISTA PARA NIÑOS/AS: Una pedagogía diferente para enseñar feminidades no hegemónicas

### Resumen

En este artículo partimos del supuesto de que la literatura infantil es un poderoso currículum cultural, que proporciona conocimientos diferentes y que moviliza un interés particular en los niños, especialmente por la diversión, la fantasía y el encantamiento que ofrece. En nuestra contingencia histórico-social, el discurso feminista ha sido utilizado para sustentar propuestas de libros, de variados géneros, que han sido producidos y difundidos, para niños, con un sesgo feminista. A partir de los aportes de los estudios culturales y los estudios de género en una perspectiva postestructuralista, el objetivo de este estudio es analizar una muestra de libros del club de suscripción “Mi Pequeña Feminista”, que reúne y ofrece obras seleccionadas con la intención de difundir una pedagogía otra a través de la literatura infantil. Utilizando elementos metodológicos inspirados en el análisis del discurso foucaultiano, sostenemos que estos libros construyen una pedagogía feminista que resalta las enseñanzas de género para niños, fuera de la norma de género predominante, y resalta comportamientos y actuaciones femeninas no hegemónicas. Partimos del principio de que el género es, al mismo tiempo, una norma que intenta establecer determinadas posiciones para hombres y mujeres y una posibilidad de deconstruir dichas normas. En este sentido, entendemos que estos libros trabajan para producir una pedagogía feminista que desencadene procedimientos variados, como la difusión de la afirmación de que las niñas (y los niños) pueden ser lo que quieran; la presentación de la racionalidad y la emoción como aspectos a experimentar independientemente del género; y el empoderamiento de las niñas negras, ubicándolas en posiciones que generalmente no se asocian con las mujeres.

**Palabras clave:** Pedagogía feminista; Currículo cultural; Literatura infantil; Género.

### INTRODUÇÃO

Lute Como uma Princesa: Contos de Fadas Para Crianças Feministas; Histórias de ninar para garotas rebeldes; Mulheres incríveis que mudaram o mundo; Coleção antiprincesas [...]

Esses são alguns títulos de livros infantis que expressam como o feminismo, na última década, tem se inserido no campo da literatura infantil. Pode-se perceber, nesse movimento, que os clássicos Contos de Fadas vêm dando lugar a histórias mais factíveis, como biografias de grandes mulheres (cientistas, esportistas, ativistas políticas, escritoras, artistas). Também vemos emergir princesas desconstruídas e outros roteiros que divulgam performances de meninas e meninos reposicionados em relação ao habitual binarismo de gênero que estabelece padrões específicos para cada existência. Por meio de obras escritas em gêneros textuais variados, com ilustrações que fogem ao lugar comum e repletos de histórias sobre mulheres, diversidade, coragem e protagonismo feminino, nota-se que há, nessas representações, uma discursividade que imprime um “pensamento plural, que analise a fundo as representações sociais e escape dos argumentos biológicos e culturais da desigualdade [de gênero], os quais sempre têm o masculino como ponto referencial”, como aponta Carlos Abicalil<sup>3</sup> (1997, p. 4).

De modo geral, as histórias infantis que ganharam notoriedade e se popularizaram ao longo da história expressam contextos nos quais os modelos de feminilidade e masculinidade prevalentes são apresentados como “naturais” a um *status quo*. Portanto, exercem sua função educativa por meio de um raciocínio generificado, sustentado por normas dicotômicas destinadas a meninos e meninas. Com isso, as crianças constroem seus modos de *ser* e *existir*, suas subjetividades generificadas, tendo por referência os modelos de homens e mulheres amplamente divulgados e autorizados socialmente. Esse modo de produção de subjetividades, segundo Sandra Corazza (2001, p. 62), “se constitui, e é efeito de experiências reais que experimentam o sujeito;

---

<sup>3</sup> Neste artigo, todas as vezes em que uma(um) autora(or) aparecer como referência pela primeira vez, constará o seu primeiro nome junto ao sobrenome. Isso faz parte de uma tentativa de dar visibilidade às mulheres na produção acadêmica-científica, já que quando lemos apenas o sobrenome em uma referência temos a tendência a inferir que se trata de um homem. Pretende-se, com isso, problematizar as normas de gênero que comumente atribuem a produção científica como sendo de autoria masculina.

constituição que depende da forma que o sujeito assume no jogo de verdade, em um momento histórico dado”.

No jogo de verdade contemporâneo, porém, outros modos de ser homem e de ser mulher (ou de viver fora desse binarismo) estão sendo reivindicados, fazendo-se presentes em diversos artefatos culturais. Entendemos, com base nas contribuições dos estudos culturais, que esses artefatos se constituem como um currículo cultural que, ainda que não tenha o objetivo explícito de ensinar, “transmitem uma variedade de formas de conhecimento que embora não sejam reconhecidas como tais são vitais na formação da identidade e da subjetividade”, como afirma Tomaz Tadeu da Silva (2009, p. 140). Assim, compreendemos, neste estudo, que a literatura infantil é um potente currículo cultural, que disponibiliza diferentes saberes e que, na atual contingência histórica, demanda e acolhe os efeitos do cruzamento entre o discurso multicultural e os discursos feministas. Entendemos que as histórias convencionalmente chamadas infantis, como afirma Daniela Freitas (2018, p. 115), “não se constituem só de encanto e diversão, elas também produzem sentidos sobre o mundo e as coisas do mundo; ensinam sobre [...] gênero; instituem normas e governam condutas”.

Compreendemos, também, que o movimento de contestação das normas de gênero, que hoje atravessa os roteiros das histórias infantis, talvez seja fruto das contribuições dos estudos de gênero que, segundo Silva (2009, p. 105), fez emergir o conceito, útil justamente para enfatizar o fato de que os signos que definem o feminino são histórica e socialmente produzidos. Desse modo, as histórias infantis também podem fazer proliferar outras performances, “subvertidas, parodiadas, para contar histórias diferentes, plurais, múltiplas, histórias que se abram para a produção de identidades e subjetividades contra-hegemônicas, de oposição” (Silva, 2013, p. 199). Isso possibilita reafirmar a potencialidade do mecanismo de gênero que, na perspectiva de Judith Butler (2018), é uma construção efetuada por atos repetidos e performados na cultura para reiterar as normas prevalentes, mas que, por outro lado, tendo em vista

seu caráter de produção, pode servir à contestação e à criação de algo novo.

Neste artigo, entendemos que elementos do discurso feminista têm sido acionados para fundamentar propostas de livros que vêm sendo produzidos e divulgados para as infâncias. Essa produção pode ser compreendida como efeito de uma pedagogia feminista, que, segundo Guacira Louro (1997, p. 114), é um tipo de pedagogia que pretende “estimular a fala daquelas que tradicionalmente se veem condenadas ao silêncio, por não acreditarem que seus saberes possam ter alguma importância ou sentido”. Ou seja, reposicionar, dar voz e protagonismo às mulheres, também na literatura infantil, é considerar que a categoria “mulher é um termo em processo, um devir, um construir de que não se pode dizer com acerto que tenha uma origem ou um fim” (Butler, 2018, p. 69).

Assim, a pesquisa que dá base a este artigo busca analisar um *corpus* textual, composto por oito livros infantis, selecionados como literatura feminista para crianças, sob a curadoria de um clube de assinatura de livros infantis chamado *Minha Pequena Feminista*. Neste artigo, dedicamo-nos a apresentar um recorte das análises que contemplam três categorias de escape às normas prevalentes de gênero. A escolha pela observação de modelos de feminilidade não hegemônicas deve-se ao fato de que objetivamos compreender os efeitos produzidos pelo discurso feminista nessas obras literárias. No entanto, como em qualquer outra empreitada curricular, é possível encontrar conflitos e disputas orquestradas por diferentes discursividades, que fazem coexistir reiteraões, mas também subversões, às normas.

Desse modo, utilizando elementos metodológicos inspirados na análise do discurso foucaultiana, argumentamos, aqui, que elementos do discurso feminista têm produzido um tipo de literatura infantil que, por efeito, constrói uma *pedagogia feminista* que faz enaltecer ensinamentos de gênero, para as crianças, fora da norma prevalente, realçando condutas e performances femininas não hegemônicas. Nesse sentido, entendemos que a *pedagogia*

*feminista* observada nas obras analisadas aciona procedimentos diversos, como a divulgação da enunciação de que as mulheres (e homens) podem ser o que quiserem; a apresentação da racionalidade e da emoção como aspectos a serem vividos independente do gênero e o empoderamento de meninas negras, situando-as em posições geralmente não associadas às mulheres. Para o desenvolvimento desse argumento, este artigo está dividido em três partes. Na próxima seção, buscamos discutir os conceitos de gênero, *pedagogia feminista* e currículo cultural, além de apresentar brevemente o clube de Leitura *Minha Pequena Feminista* e os aspectos metodológicos que nos orientam. Na segunda seção, são apresentadas as análises e, por fim, tecemos algumas considerações finais acerca deste estudo.

### **Ferramentas teórico-metodológicas para analisar livros disponibilizados no clube de Leitura “Minha Pequena Feminista”**

Nas duas últimas décadas, no Brasil, presenciamos o fechamento em massa de inúmeras livrarias físicas e a recorrente notícia das dificuldades enfrentadas por esse nicho de mercado. É possível observar que esse panorama reflete um sistema complexo de disputas do mercado literário com outros artefatos, mas também diz respeito aos índices desanimadores de acesso ao livro e à leitura literária em nosso país. Os dados mais recentes registram o fechamento de mais de vinte mil livrarias no Brasil nos últimos dez anos<sup>4</sup>. Paralelamente, nesse contexto ressurgem os clubes de leitura por assinatura, especialmente a partir de 2014. Ressurgem porque essa prática já era vivenciada, no Brasil, mesmo antes da criação e popularização da internet, em meados de 1940, após ter sido consolidada em países da Europa e Estados Unidos<sup>5</sup>. Com a expansão da internet e outras configurações do mercado

---

<sup>4</sup> Informação disponível em: <https://www.publishnews.com.br/materias/2018/12/10/pesquisa-mostra-que-o-brasil-perdeu-21-mil-livrarias-nos-ultimos-10-anos>. Acesso em: 27 de março de 2024.

<sup>5</sup> Informação disponível em: <https://blog.ataba.com.br/assinatura-de-livro-infantil/>. Acesso em 27 de março de 2014.

editorial, contudo, os primeiros modelos de clubes de livros perderam força em meados de 1990 (REIS; MUSSE, 2021).

Atualmente, por outro lado, o mercado de vendas e acesso a diversos bens culturais progride a passos largos por meio da internet. E, assim, os clubes de assinatura de livros também vêm ganhando espaço e popularidade, especialmente com a dinâmica de crescimento do setor de vendas pela internet durante o isolamento social causado pela pandemia de covid-19. Soma-se a isso, também, a dinâmica de valorização da(s) infância(s), da literatura infantil e os esforços constantes, de modo geral, para a formação de mais leitores e leitoras. É a partir dessa conjuntura que os clubes de livros ou leitura por assinatura, também para crianças, têm ganhado cada vez mais espaço. Os serviços funcionam através da oferta de planos periódicos em que as(os) assinantes recebem, em casa, uma seleção de obras literárias sobre temas variados. No caso específico do clube *Minha Pequena Feminista*, a curadoria seleciona livros com o objetivo de oferecer leituras em que temas como “Protagonistas Femininas, Igualdade de Gênero, Empatia e Diversidade”<sup>6</sup> estejam presentes nas obras.

Essa curadoria de temas e títulos não parte de um lugar desinteressado, como bem nos mostram os estudos pós-críticos do campo curricular. O clube de leitura, ao se posicionar com a intenção de ofertar literatura feminista para crianças e operar de forma a selecionar livros para divulgar e ensinar a pauta feminista, está, conseqüentemente, operando uma seleção interessada do saber. Com base na perspectiva teórica que orienta este trabalho, entendemos que o clube atua como um currículo cultural que está envolvido nas disputas sobre o que conta como conhecimento verdadeiro para ser ensinado às infâncias. Ao selecionar saberes que, historicamente, não estão presentes em currículos escolares, como são os saberes relacionados às discussões feministas (PARAÍSO, 2023), esse currículo se insere nas disputas contemporâneas,

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://minhapequenafeminista.com.br/> Acesso em 29 de março de 2024.

possibilitando a ampliação de discussões. Além disso, se considerarmos que muitos outros artefatos culturais também não trazem esses conhecimentos, o clube se apresenta como uma possibilidade para aquelas(es) que desejam ensinar sobre gênero para além das normas comumente divulgadas. Trata-se, portanto, de uma seleção que atende a diferentes demandas da contemporaneidade.

Analisar esse clube sob uma perspectiva que utiliza as contribuições dos estudos culturais e feministas significa entender seu envolvimento direto em relações de poder-saber. Até porque, “os Estudos Feministas estiveram sempre centralmente preocupados com as relações de poder. [...] inicialmente esses estudos procuraram demonstrar as formas de silenciamento, submetimento e opressão das mulheres” (LOURO, 1997, p. 37). Tal intenção dialoga diretamente com os apontamentos de Silva (2013), de que todo currículo é resultado de uma escolha interessada em representar, de maneiras específicas, um grupo social, e reflete o poder por meio das “divisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento” (SILVA, 2013, p. 191). Compreendemos, assim, que o clube de assinatura de livros *Minha Pequena Feminista*, ao tangenciar questões feministas para crianças, por meio da literatura, está envolvido em um “processo de seleção, organização e hierarquização de saberes e conhecimentos a serem ensinados e aprendidos” (CALDEIRA, 2022, p. 2) e, por isso, atua como um currículo cultural.

Compreendemos, assim, que a literatura infantil é um potente currículo cultural, que disponibiliza diferentes saberes e que, na atual contingência histórica, demanda e acolhe os efeitos do cruzamento entre o discurso multicultural e os discursos feministas. Segundo Maria Carolina Caldeira (2021, p. 165), diversos artefatos culturais, atuando pela “não fixidez das relações de poder e pelo caráter de reciprocidade que as mesmas têm”, propõem “a emergência de outros modos de vivência dos gêneros”. No currículo aqui analisado, são reivindicadas e produzidas outras verdades para os corpos, especialmente por meio da performance feminina. Isso se dá, possivelmente,

devido ao fato de que a crítica feminista vem salientando a “necessidade de contestar e repensar as visões conservadoras de gênero e poder embutidas nessas histórias infantis”, como pondera Maria Cristina Martins (2006, p. 158). Talvez, também, porque um artefato como os livros infantis, destinado a um grande público, desta contemporaneidade (pós-moderna, diversa, plural, etc.), “precisa ter múltiplas entradas, ou seja, precisa direcionar-se para públicos diversos” (SILVA; PARAÍSO, 2012, p. 15). Desse modo, as prescrições de gênero que fabricam os corpos, preservadas ou transgredidas pela literatura infantil, não estão, de modo algum, findadas. Estão, na verdade, em permanente atualização.

Isso faz com que a literatura infantil também participe das mudanças demandadas pelas atualizações históricas e culturais. Isto porque, assim como Butler (2019, p. 216), entendemos que “o corpo é uma incorporação de possibilidades, tanto condicionadas quanto circunscritas em convenções históricas” [Itálico da autora]. Novos roteiros incorporam, portanto, outras verdades sobre os corpos, abarcando uma noção “*performática fluida*” de produção do gênero na cultura (BUTLER, 2019, p. 225) [Itálico nosso]. O que torna possível encontrar adaptações, recontos e outras versões, agora revisitadas, de muitas histórias infantis tradicionais, que passam a apresentar performatividades diferentes daquelas prescritas pelas normas prevalentes de gênero. Assim, alguns roteiros, com base em atravessamentos de discursos multiculturais e feministas, têm feito emergir possibilidades pulverizadas de subversão às normas de gênero, mesmo que ainda reiterem algumas.

Além disso, as contribuições dos estudos feministas possibilitaram a renovação de metodologias e de procedimentos de pesquisa, criando novas estratégias e possibilitando a valorização de outras fontes documentais, que propiciam o uso de “uma linguagem mais subjetiva e pessoal” (LOURO, 1997, p. 148) na produção das informações da pesquisa. Desse modo, os significados que construímos sobre o currículo cultural em análise partem de um olhar específico e referem-se a algumas de suas muitas possibilidades de observação,

tendo em vista que os resultados sempre disputam sentido “com outros discursos divulgados em outros espaços, por outras pessoas, em diferentes meios” (PARAÍSO, 2014, p. 30). Tal noção, longe de significar uma falta de cientificidade, evidencia, na verdade, o fato de que a interpretação sobre um objeto de pesquisa é sempre uma criação, que se dá a partir das formulações teóricas rigorosamente acionadas para analisá-lo (PARAÍSO, 2014).

Levando em conta tais aspectos, apresentamos, a seguir, o modo pelo qual operamos para selecionar o recorte de análise do estudo aqui abordado. Ao considerar essa amostra de livros como currículo cultural, privilegamos uma seleção de obras que envolvessem alguns dos temas presentes no discurso feminista contemporâneo. Cabe registrar que não entendemos, de forma monolítica, esse discurso. Pelo contrário, sabemos das inúmeras disputas que o perpassam, uma vez que um discurso é sempre permeado pelas relações de poder. Entretanto, priorizamos algumas categorias consideradas potentes para pensar a construção de uma pedagogia feminista.

Nessa direção, buscamos, na plataforma do site do clube *Minha Pequena Feminista*, os temas ali divulgados. São, ao todo, dezenove categorias. Dessas, elegemos nove para realizar a seleção, por tratarem mais diretamente da temática feminista, a saber: igualdade de gênero; empoderamento da menina negra; desconstruindo princesas; profissão não tem gênero; independência feminina; mulheres na história; sororidade; padrões de beleza e empreendedorismo feminino. Em seguida, ao procurarmos pelo total de livros já enviados para as(os) assinantes, encontramos 181 títulos. Além disso, o clube também organiza o envio de livros em quatro faixas etárias (livros para crianças de 0-3 anos; 4-6 anos; 7-9 anos e 10-13). Considerando as especificidades de cada faixa etária e nossa inserção nas pesquisas voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, optamos por operar um recorte voltado às três primeiras faixas etárias. Assim, realizamos a busca utilizando os filtros disponíveis no site para cada uma dessas categorias e faixas etárias. Eliminamos os livros que se repetiam e chegamos a uma listagem. Na sequência, buscamos

priorizar gêneros textuais diversos para realizar as análises. Chegamos, enfim, aos oito livros que compõem o nosso *corpus* analítico: *Quem disse?*, de Caroline Arcari e Guilherme Lira (2022); *Por que o cabelo da princesa foi passear?*, de Rodrigo Cristiano Rosa (2018); *Clara*, de Ilan Brenman e Silvana Rando (2007); *Chapeuzinho e o leão faminto*, de Alex Smith (2019); *Malala e seu lápis mágico*, de Malala Yousafzai, ilustrada por Kerascoet (2018); *BFF Futebol Clube*, de Emília Nuñez (2020); *Ciça adora Ciências*, de Kimberly Derting e Shelli R. Johannes (2023), ilustrado por Vashti Harrison e *Lia lia*, de Cíntia Barreto e ilustrado por Camilo Martins (2020).

Para analisar esse *corpus*, utilizamos elementos da análise do discurso de inspiração foucaultiana. Essa perspectiva parte do pressuposto de que o discurso não oculta uma verdade, mas atua diretamente em sua produção. Assim, a análise do discurso não procura desvendar, “sob a superfície aparente um elemento oculto, um sentido secreto que se esconde nelas ou aparece através delas sem dizê-lo” (FOUCAULT, 1972, p. 143). Pelo contrário, essa análise pretende mostrar quais ditos são prevalentes e como atuam no sentido de fazer com que certos significados ganhem estatuto de verdade.

Além disso, a análise do discurso permite mapear certas enunciações para compreender as relações de poder que se estabelecem e as posições de sujeito que são demandadas. Como afirma Michel Foucault (1972, p. 109), ao se analisar discursos, não é necessário procurar a “posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito”. Nesse sentido, ao disponibilizarem certos modos de ser e estar como verdadeiros, os discursos - ao lado das relações de poder e das técnicas de si - atuam na produção de sujeitos de determinados tipos (FOUCAULT, 1995).

Especificamente neste artigo, interessa-nos compreender quais elementos do discurso feminista se fazem presentes no *corpus* analisado, e como se articulam em uma *pedagogia feminista*. Cabe registrar que entendemos tal pedagogia como um conjunto de saberes, práticas, metodologias e modos de produzir a educação e o ensino que tem, como

objetivo explícito, desestabilizar e desestruturar a lógica machista que organiza a sociedade. Assim, uma *pedagogia feminista* “[...] vai propor um conjunto de estratégias, procedimentos e disposições que devem romper com as relações hierárquicas presentes nas salas de aula tradicionais” (LOURO, 1997, p. 113), por entender que o modo tradicional pelo qual a educação e o ensino são organizados está permeado por uma lógica masculina de mundo. Nessa direção, uma perspectiva feminista busca construir um espaço de “aprendizagem que valoriz[e] o trabalho coletivo, comunitário e cooperativo, facilitando o desenvolvimento de uma solidariedade feminina, em oposição ao espírito de competição e individualismo dominante na sala de aula tradicional” (SILVA, 2009, p. 97). Aqui, enfim, interessou-nos mapear os ditos que permitem desestabilizar a lógica machista que impera na sociedade.

### **A pedagogia feminista e a literatura infantil na produção de feminilidades não hegemônicas**

Os livros selecionados para compor nosso *corpus* analítico fazem emergir enunciações que se articulam ao discurso feminista e, também, acionam elementos relacionados a uma *pedagogia feminista*. Nesse sentido, recorre a estratégias e procedimentos que visam divulgar e ensinar certos ditos para desestabilizar as normas de gênero.

Nessa direção, um dito que perpassa diferentes livros pode ser sintetizado como “*meninas (e meninos) podem fazer e ser o que quiserem*”. O atravessamento do discurso feminista, fundamentado pela noção de construção social do gênero, imprime nesse currículo uma pedagogia que busca resistir às normas prevalentes ao problematizar o que tem sido historicamente demarcado como feminino e masculino. Assim, constitui-se nesses livros uma possibilidade de “construir uma linguagem de escape” que quer “aprender do que é dito e feito para subverter e pensar possibilidades” para outros modos de vida (PARAÍSO, 2016, p. 228). É através desses entendimentos que meninas são

apresentadas como jogadoras de futebol, cientistas, ativistas, palhaças, entre outras posições, que não são comumente associadas às mulheres.

Vários ditos que permitem identificar essa pluralidade de modos de vida femininos estão presentes no livro *Quem disse?*, de Caroline Arcari e Guilherme Lira (2022). A obra traz um roteiro cheio de rimas, que busca subverter o raciocínio generificado, sexista, de que naturalmente há posições, espaços e sensações específicas para meninos e meninas. Por meio do *procedimento das perguntas problematizadoras*, que a obra apresenta já no título, é produzida uma contestação à cisão de gênero estabelecida socialmente. Assim, questiona-se: “quem disse, Andreza, que menina só se fantasia de princesa?”, como mostra a imagem a seguir:

Imagem 1 - Meninas em diferentes representações



Fonte: (ARCARI; LIRA, 2022)

Enquanto o texto faz a pergunta, a ilustração complementa o ensinamento ao trazer imagens de corpos-meninas com roupas que remetem a diferentes representações: à pintora Frida Kahlo, à brasileira Maria Bonita, e, também, a uma joaninha, um pássaro, um lobo e um detetive. Como aponta Célia Belmiro (2014), as imagens têm papel central nos livros para a infância, que se caracterizam pela multimodalidade. Ou seja, não apenas ilustram, mas contam também uma história, constituindo narrativas visuais. Na análise aqui empreendida, as imagens se conectam ao texto verbal para ensinar modos de ser menina que não se reduzem à representação das princesas. Assim, a *pedagogia feminista* mobilizada pelo livro utiliza, ao lado das perguntas

verbais, ilustrações que reforçam os novos ensinamentos, ao pluralizarem a representação sobre como meninas podem se vestir e o que podem ser.

Nessa direção, uma problematização em torno das cores também pode ser realizada em *Quem disse?* e em outra obra que constitui o *corpus* de análise, *Por que o cabelo da princesa foi passear?*, de Rodrigo Cristiano Rosa (2018).

**Imagem 2 - Meninos e meninas podem gostar de todas as cores**



Fonte: (ARCARI; LIRA, 2022; ROSA, 2018)

Ao roteirizar esses questionamentos, os livros acionam as posições de sujeito “*meninos e meninas que podem fazer o que quiserem*”, ensinando que não há impedimento para experiências com brincadeiras, fantasias, cores, sentimentos, sensações. Ao passo que a obra *Quem disse?* pergunta “quem disse, Melinda, que menino não acha rosa-choque uma cor linda?”, em *Por que o cabelo da princesa foi passear?*, afirma-se que a princesa “*tinha uma personalidade bem definida e diferente, que podia, muitas vezes, não se encaixar muito no que se espera de uma princesa. Quem bom, não é? Não usava coroa, e sua cor preferida era o amarelo, não o rosa*” (ROSA, p. 8).

Esse conjunto de livros ensina que corpos e desejos de meninos e meninas, apesar das construções sociais de gênero, não se limitam a normas que, especialmente na contemporaneidade, estão sendo desestabilizadas. Se, em muitos currículos, sejam escolares ou de artefatos culturais, opera a *técnica da distinção*, que marca corpos meninos e meninas com ditos e cores diferentes (CALDEIRA; PARAÍSO, 2016), no currículo aqui analisado há uma pluralidade de possibilidades de vivências para esses mesmos corpos. No entanto, os ensinamentos desse currículo disputam espaço, socialmente, com outras discursividades acerca do gênero. No mesmo contexto histórico que intenciona subverter as normas prevalentes de gênero, também são preconizados, desde a primeira infância, fenômenos sexistas como “chás revelação”, festas de aniversário exclusivas para meninas, em salões de beleza e, para meninos, em quadras de futebol, escolas de princesas apenas para meninas, entre outras iniciativas. Porém, como há sempre disputas entre diferentes currículos, percebemos que “discursos concorrentes aparecem, problematizando tais marcas culturais e abrindo outras possibilidades para as vivências de meninos e meninas” (CALDEIRA; PARAÍSO, 2016, p. 766).

Assim, o livro *Clara*, de Ilan Brenman e Silvana Rando (2007), também atua no sentido de ensinar que meninas podem ser e fazer o que quiserem. Na obra, a personagem principal fala em várias coisas que fará quando crescer: dirigir o carro da mamãe, estalar os dedos como o papai, assobiar como o tio, dançar como o vovô, patinar como a vovó... Não há, aqui, uma cisão de vivências marcadas pelo gênero e, tanto crianças quanto adultas(os) realizam diferentes atividades não associadas às representações comumente entendidas por masculinas ou femininas.

É possível analisar que o atravessamento do discurso feminista, nesse currículo, também reivindica a construção de masculinidades outras, que, por efeito, é umas das reivindicações feministas diante das estruturas patriarcais existentes. Por meio de trechos como “quem disse, Carola, que menino não rebola? (e que menina não joga bola?) [...]. Quem disse, Guido, que menino não

tem cabelo comprido?” (ARCARI, 2022, s.p.) busca-se autorizar a enunciação de uma pluralidade de formas de se viver o corpo, seja ele nomeado como masculino ou feminino. Afinal, na perspectiva de gênero, o corpo é, “em si mesmo, uma construção” (BUTLER, 2018, p. 30). Essa construção é feita pelos diversos discursos que atravessam os corpos, nomeando-os como masculinos ou femininos, já que “corpos na verdade carregam discursos como parte de seu próprio sangue” (PRINS; MEIJER, 2002, p. 163). Assim, há, no currículo investigado, uma tentativa de fazer com que outros discursos habitem corpos nomeados como de meninas e de meninos, dotando-os de outros significados. Afinal, *Quem disse?* que a fixidez de elementos distintos para meninos e meninas não é uma construção arbitrária e que deve ser problematizada?

Nesse sentido, um segundo ensinamento disponibilizado nesse currículo e mobilizado pela *pedagogia feminista* refere-se ao *deslocamento da racionalidade como algo masculino e a emotividade como feminina*. Embora seja derivado do ensinamento anterior, de que *meninos e meninas podem fazer o que quiserem*, destacamos esse ensinamento porque consideramos que marcar as mulheres como irracionais e interditar o lugar da emoção para os homens constitui uma marca importante da construção ocidental dos binarismos de gênero. Como afirma Valerie Walkerdine (1995, p. 213), ao longo da história, as mulheres foram identificadas como o “Outro da Razão: elas contêm o irracional”. Para ensinar que a racionalidade e a emoção são vivíveis por todas(os), tanto corpos-meninas são nomeados como racionais, como corpos-meninos são nomeados como sensíveis. Assim, em *Quem disse?* pergunta-se: “Quem disse, João, que menino não chora de tristeza, dor ou emoção?” (ARCARI, 2022, s.p.), como mostra a próxima imagem.

## Imagem 3 - Meninos e emotividade



Fonte: (ARCARI; LIRA, 2022)

Mais uma vez, recorrendo à relação entre texto verbal e imagético, o livro evoca a emoção - expressa pelo choro - como algo que está presente não apenas no universo feminino, mas que também pode ser performado pelo masculino. A comum enunciação “homem não chora” é, talvez, uma das que mais incide sobre corpos-meninos. Como aponta Freitas (2018, p. 121), ao também analisar obras de literatura infantil, há uma “produção do choro como algo não adequado para os meninos”, sendo ensinados procedimentos para que os corpos nomeados como de meninos aprendam a controlá-lo. Com relação às meninas, “não é feito nenhum exercício de controle sobre o choro das meninas, nenhuma norma é explicitada, nenhum comportamento é sugerido para que elas saiam da posição de chorona” (FREITAS, 2018, p. 123).

Nas obras que aqui analisamos, parece haver uma diferença. Se, no conjunto de livros pesquisados por Freitas, são acionadas estratégias para promover a condução das condutas (FOUCAULT, 1995) dos corpos-meninos no sentido de produzir um sujeito que não chora, aqui, a condução vai em outra direção. Opera-se o poder sobre corpos-meninos para que se sintam à vontade para chorar “de tristeza, dor ou emoção”. Procura-se, por meio da pergunta problematizadora, produzir um sujeito para quem a vivência das emoções é autorizada. Desse modo, é demandada a produção da posição de sujeito *homem que chora*.

Além da autorização para a expressão das emoções por corpos-meninos,

há, também, um procedimento de *racionalização das condutas femininas*, que produz a posição de sujeito *criança-menina-astuta*, subvertendo tanto a norma de fragilidade para os corpos femininos quanto a de irracionalidade. No livro *Chapeuzinho e o leão faminto*, de Alex Smith (2019), opera-se outro raciocínio generificado, ao ser roteirizada uma performance de criança-menina estrategista, autônoma, divertida e corajosa. A história é um reconto contemporâneo da história clássica da Chapeuzinho Vermelho, mas ambientada em um cenário da savana, de modo que o personagem tradicional do temível lobo é substituído por um leão faminto. No roteiro, Chapeuzinho sai de casa para ajudar uma tia que acordou cheia de pintas pelo rosto. A personagem se despede de seu pai e percorre a savana, passeando entre girafas, crocodilos, macacos, gazelas, elefantes, hipopótamos, javalis e suricatos. Até que Chapeuzinho encontra um leão faminto que, rapidamente, pensa em um “plano muito esperto” para devorar a menina, como mostra a imagem a seguir:

Imagem 4 - Um plano muito esperto



Fonte: (SMITH, 2019)

Assim que chega na casa da tia, a menina percebe que não era sua tia quem estava na cama e decide “dar uma lição no Leão malvado!” (SMITH, 2019, p. 17) A lição consiste em pentear a juba do leão e fazer tranças com laços nas pontas, escovar seus dentes até eles ficarem brilhando e vesti-lo com uma camisola mais bonita. Tudo isso irrita o leão, que grita que está faminto. Então,

Chapeuzinho, após recorrer à astúcia para desmascarar o leão, destruindo seu “plano muito esperto”, ensina: “bem, tentar engolir criancinhas e tias é muito feio. Se sua barriga está roncando, só precisava pedir comida educadamente” (SMITH, 2019, p.26). O leão, Chapeuzinho e sua tia, então, comem rosquinhas e ele promete nunca mais comer criancinhas (mas talvez tente comer um papai).

*Chapeuzinho e o leão faminto* (SMITH, 2019) se insere em um conjunto de obras que utilizam o procedimento de *recontar contos clássicos*, ressignificando determinados ensinamentos. A *pedagogia feminista* utiliza esse recurso, que também possibilita incluir o riso, a piada e a ironia, ferramentas que, muitas vezes, mobilizam sentimentos e criam identificações, buscando ensinar sem carecer de uma prescrição direta. A obra se insere, ainda, no movimento de apresentar corpos-meninas como racionais, como analisado por Maria Beatriz Vasconcelos (2022). Nesse processo, as meninas não são sensíveis, frágeis e indefesas. Elas são racionais, elaboram planos, utilizam-se de estratégias para produzir seus corpos como dotados da racionalidade. Opera-se, aqui, uma subversão na cadeia discursiva que tem demarcado a mulher como irracional. Assim, é demandada uma posição de sujeito *menina-estrategista*, que é capaz de desarticular planos muito espertos planejados por aqueles que performam o masculino.

Outro procedimento acionado para marcar as mulheres como racionais refere-se à demanda pela posição de sujeito *menina-estudiosa e ativista*, presente em *Malala e seu lápis mágico*, de Malala Yousafzai, ilustrada por Kerascoet (2018). A obra é uma autobiografia, que conta a história da jovem paquistanesa que luta pelo direito de que as meninas de seu país possam estudar, já que, como explica seu pai na história: “no nosso país, nem todo mundo manda as filhas para a escola. E algumas crianças têm que trabalhar para sustentar a família” (YOUSAFZAI, 2018, p. 19). A situação se agrava quando “homens poderosos e perigosos declararam que as meninas estavam proibidas de ir à escola” (YOUSAFZAI, 2018, p. 26) É, então, que ela elabora um plano

para contar para o mundo o que ocorria em seu país: “escrevi sobre o medo de ir para a escola e sobre como algumas das minhas amigas tinham mudado de cidade por causa do perigo que corriam. Escrevi sobre o quanto amava a escola e sobre o orgulho que tinha de usar meu uniforme” (YOUSAFZAI, 2018, p. 31).

A obra mostra como corpos-meninas podem performar não apenas a racionalidade, mas o ativismo. Se, em muitos livros de literatura infantil, as meninas são apresentadas como frágeis, à espera de alguém que as salve, há, aqui, um movimento completamente diverso. Não se trata nem mesmo da posição já subversiva analisada por Vasconcelos (2022, p. 200), da “menina-que-se-salva-a-si-mesma, bem distinta da comum prescrição de conduta ‘à espera por salvação’ largamente disseminada pelos Contos de Fadas tradicionais”. Trata-se, portanto, da posição de sujeito *menina-ativista* que, mais do que salvar a si mesma, procura salvar o mundo. O procedimento adotado pela *pedagogia feminista* operacionalizada nesse currículo consiste na divulgação de histórias reais de ativistas para produzir sujeitos que estão sempre dispostos “a defender aquilo em que acredita” (YOUSAFZAI, 2018, p. 43).

Percebe-se, nesse currículo, também uma tentativa de borrar o binarismo emoção-racionalidade. Essa tentativa se expressa pelo deslocamento operado em relação a quais corpos podem sentir e quais corpos podem pensar, mas está presente, ainda, no fato positivo de que meninas são apresentadas como capazes de ter sentimentos e expressá-los. Ou seja, para reafirmar a racionalidade, não há uma interdição dos sentimentos para as meninas. Isso pode ser visto no livro *BFF Futebol Clube*, de Emília Nuñez (2020), que traz um roteiro com meninas jogadoras de futebol. A história narra a relação de uma menina, Maria, a protagonista, com suas amigas da escola, jogadoras e apaixonadas pelo futebol. As páginas do livro, ilustradas a seguir, destacam que “as meninas amavam os treinos e aproveitavam cada segundo para correr, chutar para o gol, treinar os dribles, ensaiar jogadas, suar a camisa e, principalmente, jogar e se divertir” (NUÑEZ, 2020, s.p.).

Imagem 5 - Meninas e o futebol



Fonte: (NUÑEZ, 2020)

Na direção de surgir algo novo, atravessada por uma *pedagogia outra*, que se fundamenta pelo discurso feminista, a obra opera, também, com o dito de que *meninas podem fazer o que quiserem*, ao ensinar que ambos os gêneros estão aptos a praticar qualquer brincadeira, esporte ou atividade. De acordo com as orientações do clube de assinatura, a obra pode trazer o ensinamento “sobre duas causas fundamentais do pensamento feminista: a ocupação de mulheres em espaços reconhecidos culturalmente como territórios masculinos e na tomada de decisões dentro desses espaços” (SOUZA, 2023, s.p.).

É fácil perceber que, no Brasil, o futebol ainda é uma prática massivamente masculina. A história desse esporte em nosso país conta com um episódio de proibição do futebol feminino, em 1941, com um decreto do Governo Getúlio Vargas, alegando que a atividade não condizia com a “natureza” das mulheres. Apenas em 1983 o esporte, entre as mulheres, foi regulamentado, e a primeira Copa do Mundo Feminina só ocorreu em 1991<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Informações retiradas da reportagem: “As donas da bola: Existe desigualdade de gênero no futebol?”. Disponível em <<https://www.cnnbrasil.com.br/esportes/as-donas-da-bola-existe-desigualdade-de-genero-no-futebol/>>. Acesso em 22/02/2024.

Mesmo com alguns avanços na trajetória do esporte profissional, a equidade na vivência dessa prática ainda não é comum entre crianças meninas tanto quanto o é entre meninos, fato que justifica a presença desse ensinamento em um currículo que opera através da *pedagogia feminista*.

Porém, o ensinamento que mais nos interessa, aqui, refere-se ao fato de que meninas devem performar a amizade e não devem ser rivais. O roteiro de *BFF Futebol Clube* centraliza a amizade entre meninas que, mesmo em situação de disputa entre times distintos, vivenciam aquilo que o próprio nome do time destaca: BFF, Best Friends Forever, na tradução da expressão, melhores amigas para sempre. No desenrolar da história, Maria, a protagonista, capitã do time, vivencia a angústia de ter que mudar de bairro, de escola e, conseqüentemente, de time. Sua amizade com a melhor amiga, Nandoca, se vê ameaçada quando percebem o risco de terem que competir, por times rivais, na “Copa Bola de Sorvete” (NUÑEZ, 2020, s.p.). No entanto, na final do campeonato, Maria acerta um gol decisivo na disputa final e, mesmo jogando em times opostos, ela e Nandoca se abraçam e percebem que nada as “impede de jogar juntas!” (NUÑEZ, 2020, s.p.). Como pode ser notado no excerto:

Imagem 6 - União entre as mulheres



Fonte: (NUÑEZ, 2020)

Esse trecho da narrativa é divulgado, pelo clube de leitura, como sendo

a representação de outra marca da “teoria e prática feminista: a união entre as mulheres” (SOUZA, 2023). Segundo as orientações às famílias para a leitura do livro, a obra fomenta a prática da sororidade, um dos elementos centrais à produção de uma *pedagogia feminista*, pois pretende ensinar o fortalecimento da união entre as mulheres, amizade e respeito às diferenças. Esse apelo se torna uma característica forte dos movimentos feministas, que contestam a lógica generificada de que mulheres rivalizam e competem, naturalmente, em um contexto patriarcal. Assim, os sentimentos de amizade, união e sororidade são ensinados, nesse currículo, por meio da problematização de uma prática comumente associada ao universo masculino.

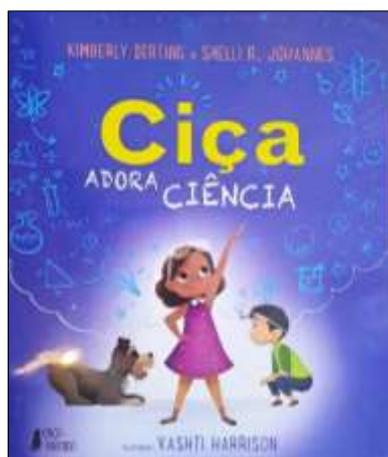
O terceiro ensinamento a ser destacado refere-se ao *empoderamento de corpos-meninas-negras* por meio de sua presença em lugares que comumente não lhes são atribuídos. Como afirma Freitas (2018, p. 132), “a ciência e tantos outros discursos trabalharam na divulgação de uma representação do/a negro/a como alguém destituído de razão e inteligência”. Associado a isso, mulheres também foram colocadas nesse lugar, como discutimos anteriormente. O processo de exclusão vivenciado por mulheres e meninas negras pode ser entendido pelo conceito de interseccionalidade, “uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação” (CRENSHAW, 2002, p. 177). A interseccionalidade mostra a maneira como “o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras” (CRENSHAW, 2002, p. 177).

A segunda onda do movimento feminista foi bastante criticada por desconsiderar variáveis de classe, raça/etnia, sexualidade, entre outros marcadores identitários. Nesse sentido, “mulheres lésbicas, da classe trabalhadora, de países colonizados e, principalmente, negras mostram que a maioria das autoras e militantes feministas da segunda onda ainda eram brancas, de classes mais altas e, muitas vezes, inseridas na universidade”

(PARAÍSO, 2023, p. 114). Assim, “as mulheres negras compreendiam que não se tratava de serem alvo de exclusão por serem mulheres ou por serem negras ou por serem pobres, ou pelo efeito do somatório disso, mas pela complexa articulação desses marcadores” (FORMIGA, FELDENS, ARDITTI, 2023, p. 9). Então, se o processo de exclusão é interseccional, a luta também precisa ser.

Entendemos que o currículo aqui pesquisado opera com elementos da discursividade que associa luta feminista e antirracista ao trazer corpos-meninas não brancos em lugares associadas à ciência e à leitura. Assim, na obra *Ciça adora Ciências*, de Kimberly Derting e Shelli R. Johannes, ilustrado por Vashti Harrison (2023), a protagonista é ilustrada com a pele marrom, assim como sua mãe, mas tal aspecto não é central à narrativa. O que ganha destaque é o interesse de Ciça pela pesquisa científica, como mostra a figura da página nove do livro, introdução da história, que traz o excerto: “Ciça adorava fazer perguntas. A mãe dela dizia que suas primeiras palavras tinham sido “Por quê?”. O pai dizia que tinha sido “Como?”. Mas sua pergunta preferida era “E se...?”” (DERTING; JOHANNES, 2023, p. 9).

Imagem 7 - Criança-menina negra e o trabalho intelectual



Fonte: (Derting; Johannes; Harrison, 2023)

“Você daria uma grande cientista, Ciça - disse, certa vez, a professora dela, professora Curie. - Porque, em ciência, tudo é uma questão de fazer

perguntas” (DERTING; JOHANNES, 2023, p. 10). Ambos os trechos da história explicitam os incentivos que Ciça recebe, dos pais e da professora, acerca de seu envolvimento com o saber científico. Além disso, o roteiro privilegia a identificação da professora com o nome Curie, associando-a ao universo das ciências, em referência a Marie Curie, ainda considerada a cientista-mulher mais conhecida em todo mundo. Na história, a professora Curie apresenta às crianças os nomes de cientistas famosas(os), como Caroline Herschel, Thomas Edison, George Washington Carver e Jane Goodall<sup>8</sup>.

Nesse cenário, em que uma criança-menina-negra traz o interesse pelo campo científico, e uma professora acolhe e incentiva essa busca, é possível analisar o funcionamento de um procedimento curricular: *roteirizar corpos e condutas de crianças meninas negras vinculados ao trabalho intelectual*. Observa-se que o desejo desse currículo, através de tais narrativas, é ensinar subjetividades racionais para as meninas, particularmente meninas negras, rompendo com “uma fronteira de raça/etnia imposta aos negros e às negras que os/as confinava no lugar da não razão” (FREITAS, 2018, p. 132).

Nesse sentido, há um cruzamento entre os três ensinamentos, já que se opera, ao mesmo tempo, com o posicionamento de meninas em lugares que não foram comumente associados às performances femininas (o lugar de cientistas), a apresentação de meninas como racionais e a valorização de uma estética negra, mesmo que a questão étnica não seja o cerne da obra analisada. Isso também pode ser percebido no livro *Lia lia*, de Cíntia Barreto e ilustrado por Camilo Martins (2020). Um primeiro ponto que merece destaque diz respeito ao protagonismo de uma criança-menina-negra, posicionada como uma leitora interessada, apaixonada por livros, que “lia todo dia e as histórias entendia [...] Na hora de dormir, a mãe lia para Lia. Lia tinha um travesseiro de histórias. Lia

---

<sup>8</sup> Caroline Lucretia Herschel foi uma astrônoma germano-britânica. Thomas Edison inventor da lâmpada incandescente. George Washington Carver foi um botânico, inventor, cientista e agrônomo norte-americano. Jane Goodall primatologista, etóloga e antropóloga britânica.

lia o travesseiro quando a mãe para Lia não lia” (BARRETO, 2023, p.8-10). Por meio de uma brincadeira com a sonoridade e os sentidos do nome (Lia) e do verbo (lia), o livro busca enaltecer uma menina negra que adora ler, de modo que seus vínculos com outras crianças, com sua mãe e outros elementos vão sendo significados por meio de sua interação com os livros, como pode ser visto nas imagens a seguir:

**Imagem 8** - Criança-menina-negra e a leitura literária



Fonte: (Barreto; Martins, 2020)

É possível, também, analisar a produção de uma pluralidade de corpos femininos, por meio de uma outra concepção de estética e outro raciocínio de gênero, diferentes das normas prevalentes. Ao posicionar uma menina negra, com traços fenotípicos da negritude, como protagonista de um livro que pretende incentivar a leitura literária, esse currículo estimula *subjetividades femininas negras letradas e intelectuais*, desejosas pelo campo do saber, que, historicamente, lhes foi tomado pela figura masculina branca.

### Considerações finais

Na análise aqui empreendida, procuramos mostrar como um conjunto de livros selecionado por um clube de Leitura intitulado Minha Pequena Feminista faz circular sentidos e ditos que se vinculam a uma porção do discurso feminista. Entendemos, também, que esse conjunto de livros utiliza uma série

de procedimentos (como o jogo com as palavras, as ilustrações vivas e com diferentes formas, o reconto de contos clássicos ou a apresentação de biografias de mulheres ativistas) para fazer circular as ideias de *que meninas e meninos podem ser o que quiserem*, de que podem *performar os mais diversos sentimentos*, que operam *com razão e emoção* e que *ocupam lugares historicamente não definidos para mulheres negras*. Nesse processo, são demandadas posições de sujeito, ao mesmo tempo em que se produzem corpos com determinadas características.

De acordo com Butler (2019), “o corpo não é passivamente marcado com códigos culturais, como se fosse um recipiente sem vida de relações culturais sagradas e preconcebidas” (BUTLER, 2019, p. 223). Ou seja, o corpo está em constante processo de construção e desconstrução na relação com o gênero. Butler (2019) nomeia essa condição como atos performáticos de gênero, pois atualiza-se, histórica e contingencialmente, de acordo com as verdades sobre o gênero e, conseqüentemente, as subjetividades e condutas ora permitidas, ora interdadas. Nesse sentido, esse currículo se utiliza das infinitas possibilidades que a literatura infantil oferece, percebida em sua dimensão artística-performática, para contestar os padrões de gênero, e ensinar outros modelos de feminilidades, fundamentados por uma *pedagogia feminista*.

## REFERÊNCIAS

- ABICALIL, Carlos Augusto; SILVA, Noeme Diná. Prefácio. In: LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ALVES, Rodrigo Cristiano. *Por que o cabelo da princesa foi passear?* São Paulo: Editorial 25, 2018.
- ARCARI, Caroline; LIRA, Guilherme. *Quem disse?* Curitiba: Editora e Consultoria Caqui, 2022.
- BARRETO, Cintia; MARTINS, Camilo. *Lia lia*. 1ª ed. Divino de São Lourenço (ES): Semente Editorial. 2020. 32 p.

BELMIRO, Célia. Livro de imagens. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/livro-de-imagens.>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

BRENMAN, Ilan. RANDO, Silvana. *Clara*. São Paulo: Brinque Book na mochila, 2007.

BUTLER, Judith. Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. (tradução de Renato Aguiar), 16ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CORAZZA, Sandra. *O Que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em Educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

CALDEIRA, Maria Carolina. Pedagogias de gênero em filmes infantis de animação: romantismo, heroísmo e infantilidade para produção de feminilidades e masculinidades. *Textura - Ulbra*, v. 23, p. 148-169, 2021.

CALDEIRA, Maria Carolina. Política Nacional de Alfabetização, Currículo e Gestão De Riscos. *Currículo sem fronteiras*, v. 22, p. 1-20, 2022.

CALDEIRA, Maria Carolina; PARAÍSO, Marlucy Alves. Tecnologias de gênero, dispositivo de infantilidade, antecipação da alfabetização: conflitos na produção de corpos generificados. *Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP*, v. 42, p. 755-772, 2016.

CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo: pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. *Estudos Feministas*, ano 10, n° 1/2002, pp. 171-188.

DERTING, Kimberly; JOHANNES, Shelli. *Ciça adora ciência*. Rio de Janeiro: Onça-pintada, 2023.

FREITAS, Daniela Amaral Silva. Relações de gênero nos kits de literatura afro-brasileira distribuídos pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte: razão e emoção para regular corpos na literatura infantil. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes, 1972.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFYS H. & RABINOW, P. *Michel Foucault: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro, Forense, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARTINS, Maria Cristina. Histórias que nossas mães não nos contaram: o revisionismo feminista dos contos de fadas. Em Tese. Belo Horizonte, v. 10, p. 157-163, dez. 2006.

NUÑEZ, Emília; AZEVEDO, Ana Paula. *BFF Futebol Clube*. Salvador: Tibi, 2020. 36 p.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégia analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2. Ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículos: teorias e políticas*. São Paulo: Contexto, 2023.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. *Estudos Feministas*, p. 155-167, 1/2002.

REIS, Susana Azevedo. MUSSE, Christina Ferraz. *Círculo do Livro: Os Rastros de Memória do Maior Clube de Assinatura de Livros Brasileiro no Séc. XX1*. In: 8º ENCONTRO DE GTS DE PÓS-GRADUAÇÃO - COMUNICON, 2021.

SILVA, Maria Carolina da; PARAÍSO, Marlucy Alves. A infância no currículo de filmes de animação: poder, governo e subjetivação dos/as infantis. *E-Curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 1, abr. 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na sala de aula*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na sala de aula*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Paolla. Orientações à família para leitura do livro “BFF Futebol Clube” - Emília Nuñez. *Minha Pequena Feminista*. 37ª edição. Julho de 2023.

SMITH, Alex. *Chapeuzinho e o Leão Faminto*. São Paulo: Brinque Book. 2019.

VASCONCELOS, Maria Beatriz de Freitas. *Um currículo de contos de fadas: a reiteração de normas prevalentes de gênero e a produção de resistências por meio de corpos de crianças-meninas*. Dissertação (Mestrado em educação), Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, 2022.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207-226, jul/dez, 1995.

YOUSAFZAI, Malala; KERASCOET. *Malala e seu lápis mágico*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018. 46p.

Recebido em: 30/03/2024

Aceito em: 01/04/2024

Publicado em: 30/08/2024