

Pedagogia histórico-crítica e representação feminina na literatura na educação infantil

Historical-critical pedagogy and women's representation in literature in primary education

Míriam Da Gama Henrique *
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes

Ana Carolina Galvão *
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes

348

RESUMO: Este estudo intenta uma análise, a partir do materialismo histórico-dialético, do acervo dos livros de literatura, disponível em um Centro de Educação Infantil pertencente à rede municipal de ensino de uma cidade de médio porte, buscando identificar qual tipo de livro literário circula e como contribuem para a construção da figura do feminino nas crianças dessa escola. Se para uma visão antifeminista e inferiorizada da mulher, atribuindo ao gênero características dadas como biológicas de fragilidade, fraqueza, “sensibilidade” ou para uma visão segundo o feminismo pautado pelo marxismo, que seja emancipadora da mulher e livre de estereótipos. Concluímos que os livros analisados, em sua maioria, reforçam o papel subalterno reservado à mulher dentro da sociedade capitalista e patriarcal, retratando a figura feminina segundo estereótipos de fragilidade, sensibilidade, fraqueza e hábitos domésticos, encerrando todo o conjunto das mulheres em um padrão normativo que favorece diretamente a manutenção do *status quo* dessa sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia histórico-crítica. Feminismo. Livros de literatura infantil. Educação Infantil.

* Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

* Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

ABSTRACT: This study makes an analysis, from historical dialectical materialism, of the collection of literature books available at a primary school which belongs to the municipal school system of a medium-sized city, aiming to identify which type of literary book circulates and how they contribute to the construction of the female figure by students of this school. If they contribute to an antifeminist and diminished view of women, attributing to the gender biological characteristics of fragility, weakness, and “sensitivity”; or if they contribute to a view in accordance with the Marxist feminism, namely emancipating women and free from stereotypes. It was concluded that the majority of the books analyzed reinforce the subordinate role reserved for women within a capitalist and patriarchal society, depicting the female figure according to stereotypes of fragility, sensitivity, weakness, and domestic habits, enclosing women into a normative pattern that directly favors the *status quo* preservation of this society.

KEYWORDS: historical-critical pedagogy. Feminism. Children literature books. Primary Education.

Introdução:

Na sociedade primitiva, de base matriarcal, eram as mulheres e não os homens, as responsáveis pela direção da vida social constituída. Sociedade esta que, segundo Evelyn Reed¹ (2008) estava pautada em completa igualdade nos mais diversos âmbitos. As tarefas, embora fossem diferentes, possuíam a mesma importância social, garantindo assim horizontalidade entre os gêneros.

349

Engels (1984), em seu tratado “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado”, discorre a respeito da família primitiva, afirmando que nela predominava uma consciência coletiva e que se efetivavam por meio de matrimônio por grupos. Com o tempo, alterando-se as organizações familiares e com a exclusão do sexo entre consanguíneos, chegou-se à união conjugal por pares, reconfigurando a realidade social vigente.

A nova realidade alterou as atividades, homens e mulheres se readequaram ante aos afazeres. Com o desenvolvimento da agricultura, o aprimoramento de

¹ Este trabalho, de cunho feminista, privilegiará, a cada primeira referência a uma mulher, a escrita completa de seu nome, em busca de proporcionar maior visibilidade às pesquisadoras e estudiosas.

ferramentas, a domesticação de animais e a criação de gado, o alimento que antes precisava ser caçado diariamente se torna abundante e de fácil acesso. Em função da rápida procriação do rebanho, que fornecia carne, leite e peles, passou a ser possível acumular riquezas. Antes desse processo, a riqueza para o homem se resumia aos seus instrumentos de caça e, para a mulher, aos seus utensílios domésticos. Com a procriação do rebanho se tornando cada vez mais intensa e se expandindo, esse acúmulo, lento e gradual, deu início então ao processo denominado de “propriedade privada”.

Como ao homem pertenciam as ferramentas de trabalho necessárias à obtenção do alimento, passa a ser de posse dele também as novas fontes de subsistência da família. No entanto, com a família baseada no direito materno, não eram seus filhos os herdeiros da riqueza produzida, já que os filhos eram considerados herdeiros diretos apenas da mãe. Como assevera Engels (1984, p. 59), “Desse modo, pela morte do proprietário de rebanhos, esses passavam em primeiro lugar aos seus irmãos e irmãs e aos filhos destes ou aos descendentes das irmãs de sua mãe, quanto aos seus próprios filhos, viam-se eles deserdados”.

Com o crescente acúmulo de riquezas, o homem viu sua importância social aumentar na mesma proporção, sendo possível influenciar uma mudança estrutural nas organizações sociais da época. “Assim, foram abolidos a filiação feminina e o direito hereditário materno, sendo substituídos pela filiação masculina e o direito hereditário paterno” (ENGELS, 1984, p. 60). Engels explicita ainda que não é muito preciso o período e a forma exata que se deu essa revolução, mas afirma remontar aos tempos pré-históricos. Desse modo, a família, antes de base matriarcal, passa então ao patriarcado, se organiza em torno da figura do homem, funcionando como um sistema que, de acordo com Mirla Cisne (2013, p. 23) “[...] é incorporado e reproduzido também pelas mulheres, mesmo sem a presença direta de um homem”.

Apesar de o matrimônio por pares ganhar status de monogâmico, Engels afirma em seu tratado que a fidelidade se torna uma exigência apenas para a mulher,

enquanto que para o homem a infidelidade é vista como um direito, pois com o início da propriedade privada e passagem do direito materno ao direito paterno, era preciso garantir ao homem a legitimidade dos filhos a quem passar a herança e liderança do patriarcado da família. Ou seja, como afirma Cisne (2013, p.13) “[...] garantir que os filhos seriam seus assegurava aos homens, detentores da propriedade privada, a perpetuação da mesma por meio da herança”. Sendo este, para Engels (1984, p. 61), o marco da opressão da mulher.

É então, de acordo com o autor, na origem da família de base monogâmica e patriarcal, concomitante à origem da propriedade privada, que o papel da mulher foi sendo reduzido e inferiorizado em relação ao homem, sendo atribuído a elas o trabalho doméstico e ao homem o papel de provedor do lar. Ao longo da “evolução” da sociedade vemos a mulher sendo inferiorizada nas relações sociais, familiares e de trabalho. A figura feminina passou a ser rebaixada ao papel de procriadora de herdeiros, ou considerando a lógica e interesse do sistema capitalista, fornecedora de mão de obra para o crescimento desse sistema político e econômico, conforme sua condição social. Por isso o movimento feminista se lança à luta pela emancipação e libertação das mulheres que, como defendido por Cisne (2013), perpassa a luta pela emancipação humana. O feminismo, como movimento social, ideológico e político, luta pela promoção da igualdade de direitos entre mulheres e homens, sendo que, quando baseado no materialismo histórico-dialético, busca um resgate das origens dessa desigualdade, de forma a desnaturalizar as relações de poder e hierarquia de um sexo sobre o outro. Tais relações que inferiorizam e oprimem a mulher garantem a perpetuação da exploração e, por isso, é necessário encontrar formas de romper com a ideologia dominante. Cisne (2013, p.32) alerta que “É essa alienação que faz com que mulheres naturalizem e reproduzam a sua condição de subalternidade e subserviência como algo inato ou mesmo biológico”.

Pensando os mecanismos pelos quais podem ocorrer essa naturalização e reprodução de uma condição inferiorizada imposta a mulher, este trabalho intenta contribuir com a discussão feminista, atendendo ao objetivo de analisar o acervo de livros de literatura dedicados à Educação Infantil, nos apoiando na pedagogia histórico-crítica, buscando identificar qual tipo de livro paradidático circula e participa da formação da concepção do feminino nas crianças da educação infantil da escola em questão, explicitando como retratam a figura feminina.

Literatura, arte de ricas objetivações

Saviani (2013), ao discorrer sobre a especificidade da educação, assinala que o indivíduo necessita produzir sua própria existência, adaptando a natureza a si por intermédio do trabalho, e, para produzir sua materialidade, necessita antecipar os objetivos de sua ação mentalmente, sendo assim, o trabalho, uma ação adequada a finalidades.

352

Posto que o trabalho seja uma ação intencional e transformadora, sua natureza pode ser material e não material, a depender do que produz. Se bens materiais, trata-se do “trabalho material”. Se o trabalho produz objetivações relacionadas a valores, princípios, ideias e afins, sua rubrica será traduzida por “trabalho não material”. O ato educativo é, portanto, um trabalho não material. Vai daí a definição de Saviani sobre o trabalho educativo como: “O ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (2013, p. 13). Dessa definição o autor estabelece o objeto da educação como sendo a identificação do que precisa ser ensinado às próximas gerações e a melhor forma de se efetivar esse ensino.

Para a seleção dos conteúdos a serem ensinados, Saviani (2013), assevera o critério de escolha a partir dos clássicos, sendo considerado clássico aquele

conteúdo que resistiu ao tempo devido a seu caráter formativo. A pedagogia histórico-crítica, ao selecionar os conteúdos escolares utilizando-se do critério de clássico, não está com isso, ignorando o conhecimento popular, mas reconhecendo-o como conhecimento que necessita de aprofundamentos e que, assim sendo, como as autoras Ana Carolina Marsiglia e Sandra Soares Della Fonte (2016) nos afirmam, é a partir dele que emergem os desafios e as problematizações para a elaboração de um saber mais complexo.

Duarte (2016) aborda a discussão tencionando-a para o campo da luta ideológica, afirmando que a escolha de conteúdos deve ser pautada segundo o nível de humanização que esse conteúdo pode proporcionar ao indivíduo, sendo este o objetivo maior da educação escolar para a pedagogia histórico-crítica, isto é, concretizar na vida de cada indivíduo toda humanização alcançada pelo gênero humano. O autor argumenta que a educação, particularmente na forma escolar, precisa caracterizar-se como uma luta pelo desenvolvimento da concepção de mundo dos indivíduos. E essa concepção não vem apenas das experiências individuais, mas é formada a partir de elementos que o indivíduo herda da sociedade e então reelabora, sendo que esta reelaboração será de maneira ingênua ou crítica, a depender do nível de suas experiências.

Disto depreendemos que a escola deve oportunizar aos sujeitos as mais ricas experiências, permitindo que tenham condições de analisar criticamente o comportamento social normativo imposto aos indivíduos. Logo, a escola foge de sua função quando reproduz o *status quo* da sociedade, limitando as experiências escolares dos sujeitos e, impedindo assim, a formação de um indivíduo com posicionamento crítico e que, segundo Duarte (2016) vise à luta pela superação revolucionária da sociedade capitalista, em direção ao socialismo.

No entanto, Duarte (2016), nos alerta que apenas a aquisição de conhecimentos aleatórios, por si só, não supera as enormes barreiras que o capital impõe à efetiva liberdade humana. O autor afirma que essas barreiras só podem ser

vencidas por meio da luta coletiva pela superação da sociedade capitalista, que por sua vez, só terá chances de êxito se estiver orientada por um conhecimento das contradições essenciais que movem a vida social contemporânea.

Marsiglia e Della Fonte (2016) sinalizam que a raiz da desigualdade entre os indivíduos está na diferença de apropriação de conhecimentos e faculdades da natureza humana a que esses indivíduos têm acesso. Logo, podemos inferir que, negando-se o viés biológico das desigualdades, reforça-se ainda mais o papel da escola e do ensino sistematizado, que devem atuar a fim de que o máximo do conhecimento produzido historicamente seja repassado a todos os indivíduos, sem distinção.

Sendo os conhecimentos do campo da arte, segundo Duarte (2016), juntamente com os conhecimentos dos campos da ciência e filosofia os tipos mais elevados de produção humana e, portanto, considerados eficazes para o desenvolvimento da individualidade do aluno, trataremos então da arte enquanto possibilidade para efetiva emancipação humana, visto ser categoria onde a literatura, objeto deste estudo, se expressa.

Maria Cláudia Saccomani (2016) apresenta a arte como uma das formas mais complexas de objetivação humano-genéricas que, partindo da vida cotidiana, a ela retornam, complexificando-a e elevando a consciência dos seres humanos. Para Duarte (2016) não só é um meio para o indivíduo saber da existência presente ou passada de fatos como também reviver tudo isso de maneira condensada e intensificada, representando um salto qualitativo ao incorporar a subjetividade cotidiana com vistas a sua superação.

Mariana de Cássia Assumpção e Duarte (2015) ainda destacam outro aspecto da arte, que é o de dar existência social objetiva aos sentimentos humanos, possibilitando aos indivíduos entrarem em contato com sentimentos que ultrapassam as experiências pessoais e cotidianas, aproximando-os assim do gênero humano. Para eles, “[...] primeiramente os fenômenos são externos aos

sujeitos [...] e ao serem incorporados pelos indivíduos tornam-se objeto da sua consciência, constituindo parte do processo de formação da personalidade”. (ASSUMPÇÃO, DUARTE, 2015, p.241). Entendemos assim que o efeito estético da arte, não atuando necessariamente de forma imediata na prática social, tem sua ação na subjetividade do sujeito, levando-o a agir de forma mais consciente na realidade concreta.

Ferreira e Duarte (2011), apoiados em Lukács, relacionam a arte à luta contra a unilateralização dos seres humanos na sociedade capitalista, de forma que seria alcançado um alto nível de humanização onde a arte se tornaria uma necessidade fundamental. Os autores argumentam que para o indivíduo alcançar esse patamar seria preciso antes que suas necessidades básicas de vida fossem satisfeitas, o que só seria possível se a sociedade não fosse mais comandada pela lógica do capital e, as pessoas, sem qualquer distinção, tivessem asseguradas as condições básicas de vida humana.

Baseados em Vigotski, os autores apresentam as obras de arte como objetivações humanas essenciais, que, uma vez sendo apropriadas pelos indivíduos, têm o poder de mediação entre a história do gênero humano e o desenvolvimento individual. Eles ainda pontuam o poder da arte em refletir não só o ser humano em um determinado momento histórico como também nas possibilidades de vir a ser contidas nesse momento. No que Saccomani complementa (2016, p. 110) “[...] entendemos as objetivações artísticas como formas de apropriação da realidade e não como uma maneira de afastamento ou abandono do real”. Sendo a escola o lugar privilegiado de socialização do conhecimento historicamente produzido, é nela que se objetivarão as melhores oportunidades de mediação da arte com a realidade.

Negar o acesso dos sujeitos às máximas conquistas alcançadas pelo gênero humano é condicioná-los à alienação, e é exatamente o que uma sociedade comandada pela lógica do capital faz, atuando de forma a manter seus indivíduos docilmente estratificados em objetivações de vida empobrecidas,

que reproduzem e endossam o *status quo* dessa sociedade. Sendo assim, tem a educação escolar, a função de levar esses sujeitos a objetivações mais ricas, visto que, como nos afirma Saccomani (2016) os interesses e as necessidades dos alunos não são inatos, mas produzidos culturalmente.

Desse modo, a educação escolar deve se orientar no sentido de elevar o conhecimento cotidiano dos alunos, baseado no senso comum, rumo ao conhecimento teórico, rico em objetivações, que garanta “a apreensão daquilo que *o objeto é*, identificando *como se tornou* o que é e *como poderá ser outra coisa.*” (SACCOMANI, 2016, p. 96, grifos da autora). O que a nós interessa, do ponto de vista de desnudar as raízes dos estereótipos impostos à figura feminina, objetivando a compreensão de que o comportamento socialmente esperado e aceito para as mulheres foi construído historicamente para servir aos interesses do capital.

Literatura e educação infantil

Considerando a análise do desenvolvimento infantil da criança em idade pré-escolar, faixa etária correspondente à etapa da educação infantil com a qual trabalhamos nesta pesquisa, Juliana Pasqualini e Abrantes (2013) argumentam que a atividade educativa envolvendo a criança como destinatário não pode prescindir de sua forma de vinculação dominante com o mundo. Sendo assim, a escola não pode se omitir quanto aos conteúdos sociais, ou seja, os conhecimentos que operam no modo de pensar baseado na experiência com vistas a formar as bases do pensamento teórico e que determinam o processo de personalização da criança em nome de sua forma lúdica de compreender a realidade.

Os autores reiteram, então, a função da escola de educação infantil de ampliar o círculo de contatos da criança com a realidade, apresentando modelos de ação e de relações sociais. Para que a escola cumpra seus objetivos sem se

desvincular das especificidades da criança, ou seja, da forma como ela se relaciona com a realidade, as autoras Marsiglia e Della Fonte (2016) apresentam o ensino de literatura na educação escolar enquanto possibilidade de desfetichização da realidade humana.

Pasqualini e Abrantes (2013) afirmam a literatura destinada à educação infantil como conhecimento humano expresso em forma estética, e apresentam o livro infantil como instrumento capaz de revelar à criança os fenômenos em seus aspectos essenciais, apresentando as contradições que perpassam a prática social na forma imaginativa e fantasiosa a partir de uma abordagem que desafia o psiquismo infantil, com vistas à superação da aparência dos fenômenos.

Como arte, as formas literárias podem mostrar a vida real à criança a partir da produção de imagens “brilhantes” e típicas - revelando o que há de positivo, o que pode ser preservado e utilizado como modelo de imitação no contexto da atividade lúdica, e despertando repugnância e desprezo ao que deve ser eliminado ou superado na realidade. Isso permite que a criança vivencie modelos alternativos de relações sociais, na medida em que no interior das histórias existe a perspectiva de apresentar a realidade não no que é no presente, mas fundamentalmente na articulação com o que a realidade poderia ser em outro tipo de sociabilidade (PASQUALINI, ABRANTES, 2013, p. 22).

Depreende-se então que o livro infantil tem o poder de apresentar à criança novas possibilidades de existência, ou até mesmo um modelo a ser seguido de atuação no mundo. Logo, seu conteúdo não é neutro, mas carregado de ideologias e posicionamentos frente à vida, sendo, portanto, um grande instrumento na luta frente aos processos de dominação constituídos. Abrantes (2011) pontua que o livro carrega em si a complexidade de uma relação social, pois por meio dele a criança tem a possibilidade de acesso à literatura na forma de ilustração, da leitura intermediada pelo adulto ou na narrativa oral nele fundamentada, constituindo-se assim o livro um objeto social. O autor assinala que a luta de classes se manifesta nos processos enunciativos do livro, pois nos processos de comunicação se expressam os “[...] conflitos, relações de dominação, de resistência, adaptação ou questionamento das hierarquias”. (ABRANTES, 2011, p. 164). Visto que os conceitos apreendidos são considerados

como formas condicionadas pela organização social de que os indivíduos fazem parte e pela situação social em que as interações acontecem.

Temos assim a arte como forma de apresentar aos sujeitos uma nova realidade, novas possibilidades de existência, que não as pautadas pela lógica opressora e alienante do capital e que não sejam restritas ao cotidiano. Tendo seu ponto inicial na realidade, porém, não se restringindo a ela e, tendo a premissa de ampliar as experiências já dadas na vida cotidiana, a arte possibilita um salto qualitativo ao sujeito, quando este reelabora os sentimentos provocados por ela e volta a agir na realidade de forma transformada.

Como possibilidade de trabalho com a educação infantil, temos a arte expressa nos livros de literatura, que apresentam à criança o conhecimento humano em forma estética, revelando as contradições da realidade objetiva de forma a superar a aparência dos fenômenos. Como Pasqualini e Abrantes (2013) asseveram, a luta de classes também se evidencia nas histórias infantis, podendo o livro ser usado para favorecer o assujeitamento dos indivíduos aos modelos normativos da sociedade ou ser usado como instrumento de transformação das relações de opressão e desconstrução dos estereótipos impostos e dos preconceitos enraizados.

Após o estudo teórico, o próximo passo da pesquisa se dará pela análise dos livros selecionados na escola pesquisada, apresentando os filtros criados para seleção do material e os critérios de análise, discutindo como esses livros retratam a figura da mulher, se contribuem para perpetuação de estereótipos ou são instrumentos de emancipação e transformação.

A representação feminina nos livros de literatura

Escolhemos para lócus da pesquisa uma escola municipal de educação infantil, situada em um município de médio porte. Na escola, o acervo de livros

elencados para pesquisa se encontram vinculados ao projeto “ciranda do livro”. O projeto funciona por meio de empréstimos semanais, em que cada criança leva uma pasta contendo um livro e uma ficha de orientação à família quanto à realização da leitura coletiva e posterior atividade, em que devem ser destacados os pontos de maior interesse da criança com a história lida.

Dado o volume de material, nossa seleção mapeou os livros em que, no discurso escrito ou por meio de imagens, havia representatividade feminina exclusivamente em forma humana, chegando assim ao número de 68 livros selecionados.

Pela leitura inicial conseguimos organizar as principais ocorrências da figura feminina em cinco categorias: 1) criança; 2) mãe; 3) avó/senhora; 4) atividade profissional; 5) personagens ficcionais, destacando também, quando possível, a ocorrência de personagens negras² dentro de cada categoria. Na categoria “criança” estão as meninas retratadas nas histórias. Na categoria “mãe” foram incluídas as personagens assim declaradas no decorrer das narrativas. Como “avó/senhora” selecionamos as personagens pontuadas como avó e também as que, pela forma em que estavam representadas, se encaixariam no perfil de “senhora”, sendo retratada como uma mulher idosa. Em “atividade profissional” categorizamos todas as personagens que apareciam exercendo alguma profissão, e, em “personagens ficcionais”, aquelas normalmente presentes nos contos de fadas, como bruxas e princesas.

O levantamento de cada categoria é apresentado na tabela a seguir:

² As análises de raça não configuravam inicialmente o foco da pesquisa, no entanto, a disparidade entre o número de aparições de personagens brancas e personagens negras nos chamou a atenção.

Tabela 1. Retratação da figura feminina.

	CRIANÇA	MÃE	AVÓ/ SENHORA	ATIVIDADE PROFISSIONAL	PERSONAGENS FICCIONAIS
BRANCA	58	25	19	12	10
NEGRA	12	5	1	4	0
TOTAL	70	30	20	16	10

Passaremos agora à descrição dos achados da pesquisa, visando explicitar as caracterizações de feminino que encontramos.

Nos 68 livros analisados, a parcela significativa de aparições da figura feminina se dá na categoria “criança”. No entanto, nas 70 vezes que uma menina aparece nas histórias, em apenas 12, ela é representada sendo negra. Nas histórias a menina aparece, quase sempre, usando vestidos ou saias e tem nos cabelos algum enfeite ou “maria chiquinha”. Das 70 personagens ilustradas, 63 apareciam usando saia ou vestido, o que pareceu configurar, implicitamente, um padrão de vestimentas. É comum também que as meninas sejam retratadas associadas a um brinquedo favorito, que geralmente é uma boneca ou urso de pelúcia, que as personagens seguram e carregam para todos os lugares. Em algumas situações esse brinquedo aparece como um refúgio ou apoio emocional, como, por exemplo, quando a menina vai dormir na casa de uma amiguinha pela primeira vez (Figura 1), e, além da sua mala leva também sua boneca preferida como apoio. A situação fica evidente quando, embora ela saia feliz de casa para viver essa experiência, durante a noite sente medo, saudades da mãe e dorme agarrada à sua boneca na esperança do dia amanhecer e poder ligar para a mãe ir buscá-la. O que aqui se questiona não é o uso do brinquedo como apoio, mas a corriqueira retratação da figura da menina como sendo emocionalmente frágil, e o fato de não ser a forma típica em que os meninos são retratados, visto todos estarem sujeitos às mesmas inseguranças e medos diante do novo.

Figura 1 - Brinquedo preferido.



Fonte: Livro “Dormir fora de casa”.

Em contrapartida à figura típica da menina frágil e indefesa, o livro “Meninos de verdade”, de Manuela Olten (2013), se mostra uma alternativa. Nele, dois meninos conversam, a princípio acusando as meninas de ser sem graça, dormirem com ursinhos por serem “megamedrosas”, até que surge o assunto fantasmas e os meninos entram em pânico, ficam com medo e vão buscar refúgio no quarto da menina, que dorme tranquilamente e sem o auxílio de um bicho de pelúcia, enquanto eles pegam o máximo que podem para tentar dormir (figura 2). O livro é interessante porque desconstrói ao mesmo tempo a ideia de que meninos tem que ser fortes e “machões” e não poderem sentir medo e de que as meninas são medrosas, sensíveis e frágeis, tirando a carga emocional das construções de gênero que oprimem não só as meninas como também aos meninos.

Figura 2 - Meninos com medo



Fonte: Livro “Meninos de verdade”.

Quando o assunto são as brincadeiras, prevalece a representação estereotipada das meninas. Raras são as vezes em que elas aparecem envolvidas em outras atividades que não as brincadeiras de “casinha”, “escolinha” e afins. O questionamento não é contra o brincar de casinha, mas indagamos o porquê de as histórias infantis retratarem só as meninas realizando essa atividade, visto que, como Pasqualini e Abrantes (2013) bem afirmam, a literatura pode mostrar a vida real à criança e, subentendendo-se que os meninos quando adultos também serão responsáveis por uma casa, não faz sentido passar a mensagem de que se envolver em tarefas domésticas é “coisa de menina”. Agindo assim o livro contribui para endossar a ideia de que as mulheres foram biologicamente preparadas para as funções “do lar”, reforçando práticas machistas, quando, na verdade, esses comportamentos foram construídos historicamente e legitimados até pelo livro infantil.

Como contraponto às brincadeiras ditocomizadas entre meninas e meninos, nos deparamos com o livro “Menina não entra”, de Telma Guimarães Castro Andrade (2006). No livro, a autora conta a história de um grupo de meninos que desejavam formar um time de futebol. Os amigos e vizinhos chegam e se incorporam ao time sem problemas, convidam outros amigos que também são aceitos sem reservas. No entanto, quando a personagem Fernanda chega e pede para fazer parte, logo se opõem - porque ela é menina e meninas não jogam futebol. Mas Fernanda insiste e ainda pede a camisa 10. Quando finalmente ela

os convence a deixar que participe do time eles ganham de goleada do time adversário e são obrigados a concordar que Fernanda era demais! Com a vitória ela recebe até um convite para mudar de time e é elevada ao posto de capitã do seu time (figura 3).

Figura 3 - Fernanda capitã

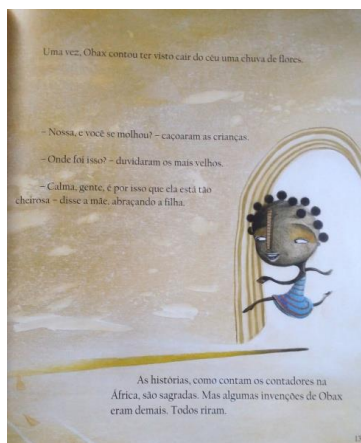


Fonte: Livro “Menina não entra”.

É importante refletir que, apesar deste livro representar um avanço nas questões de gênero dentro das histórias infantis, para ser aceita em um universo considerado como tipicamente masculino, Fernanda ainda precisa se impor e provar que realmente sabe jogar. Ela precisa se destacar para garantir seu espaço, enquanto os meninos só chegavam e já eram aceitos sem reservas ou questionamentos.

Também em oposição às histórias de meninas frágeis, “Obax” (NEVES, 2010) fornece novas possibilidades. Na história, a protagonista mora em África e, destemida que é, vive grandes aventuras nas Savanas. Porém, quando chega de uma aventura sua tribo não acredita em seu relato e Obax vai então, com a ajuda de seu amigo elefante, pelo mundo a fora em busca de provar sua história. O livro descreve a pequena Obax como corajosa, aventureira, destemida, que vai em busca de provar sua verdade, mesmo que ninguém acredite ou compartilhe dela (figura 4). O autor do livro pontua que Obax, que significa flor, é um conto de ficção ambientado na África, e vale ressaltar também, que para além dele, apenas outros três livros traziam as meninas protagonistas representadas como personagens negras.

Figura 4 - Obax



Fonte: Livro: “Obax”.

A segunda categoria com maior número de representações é a que a figura feminina aparece como “mãe” nas histórias, contabilizando 30 vezes, sendo que, em apenas cinco ela é retratada como negra. Em 28 vezes essa mãe é retratada como magra, em 26 ela está usando vestido ou saia, novamente reforçando quais são as “roupas de menina”, e, em três dessas vezes, o vestido é complementado com o uso de um avental (figura 5). Em 14 vezes essa mãe é retratada estando a serviço de alguém, realizando atividades como servir à mesa, cozinhar, cuidar das crianças, levar ao médico, para passear e coisas afins, deixando implícito que o serviço doméstico e o cuidado com as crianças é responsabilidade da mulher, o que fica ainda mais evidente quando, ao longo dos 68 livros, nenhum homem é descrito realizando alguma dessas atividades. Cabe ressaltar que, das mães retratadas, apenas duas trabalhavam fora, quando, na realidade objetiva, muitas mães precisam trabalhar fora de casa, sendo, em muitas das vezes, as únicas responsáveis financeiramente pelo sustento familiar.

Figura 5 - Amanda não quer comer



Fonte: Livro “Amanda no país das vitaminas”.

Um livro que chama a atenção é o de Eliane Pimenta (2012), “Quem é ela?”. No livro, um menino conversando com uma amiga diz que “ela está chegando”, e pergunta se a menina não está vendo. Ela responde que não e faz a pergunta que dá o título ao livro, “quem é ela?”. O menino passa então a descrever a pessoa que chega, usando de associações com características de animais “- Tem pernas de guepardo. Corre mais rápido que o vento para segurar alguém que está caindo” (PIMENTA, 2012, p. 9). “- É aquela com braços de polvo. Carrega tanta coisa ao mesmo tempo e não deixa nada cair” (PIMENTA, 2012, p. 11). E, como a menina ainda não vê, ele continua... “- Olhe bem, é aquela com nariz de tamanduá. Sente cheiro até de mentirinhas espalhadas pelo ar” (PIMENTA, 2012, p.18), “- Puxa! É aquela com boca de maritaca. Fala, fala, reclama e briga. Ah! Mas, no fundo, sua boca é só mesmo para beijar. Beija, beija, beija sem parar” (PIMENTA, 2012, p. 20). Ao final do livro ele revela que é a mãe que vem chegando do trabalho, (figura 6).

Figura 6 - Mãe chegando do trabalho



Fonte: Livro “Quem é ela?”.

A figura da mãe pouco aparece, só na cena final, onde se vê suas pernas e um pedaço do vestido. Porém, no discurso escrito, o que a princípio podem parecer elogios, dialoga com as análises de Evelyn Reed (2008), que assevera que a sociedade exalta as funções animais de maternidade da mulher, adornando as mães de percepções e sentidos especiais, como forma de consolo por mantê-las longe das funções reconhecidas da sociedade. Os livros retratam as mães como aquelas que cuidam de tudo e todos, que curam com beijos mágicos, que não se sentam à mesa, mas ficam de pé, servindo, enquanto a família se alimenta, que fazem comida com cheiro bom, pessoas que vivem em função de suprir as necessidades de outras pessoas.

Nosso intento não é desqualificar, ser contra as mães e seus afetos, mas afirmar que o modelo a ser dado às meninas não precisa ser de que sua única ou mais importante aspiração na vida seja a de ser mãe e dona de casa e, agindo assim, os livros afirmam o que Ekaterina Dmítrievna Kuskova (2017) argumenta, que a reserva de papéis a que as mulheres estão submetidas se deve não à sua natureza, mas à educação que recebem.

Pasqualini e Abrantes (2013) argumentam sobre a função da escola de apresentar modelos de ação e de relações sociais às crianças e, em uma única

cena do livro de Michele Iacocca, “O encontro” (2008), três mulheres são retratadas como responsáveis por crianças, (figura 7). Além, de, logo nas primeiras páginas, uma mãe ser representada de forma bem típica, de avental, cozinhando para a família. E, de novo, não se trata de nos opormos aos cuidados com as crianças, ao contrário, defendemos que o modelo a ser passado nos livros seja o de que os adultos devem ser responsáveis pelas crianças, e não um gênero específico.

Figura 7 - Cena de rua



Fonte: Livro “O encontro”

Como alternativa à postura de encarcerar as mulheres na exploração do trabalho doméstico, os livros poderiam mostrar, além das mulheres exercendo as mais diversas profissões, as tarefas da casa e o cuidado com as crianças sendo divididos de igual modo por ambos os sexos. Assim como Nadiéjda Konstantínovna Krúpskaia (2017) assevera, deve-se ensinar aos meninos a não desprezarem as tarefas domésticas e o cuidado com as demais pessoas, de forma que as relações estabelecidas entre os gêneros sejam justas e não haja exploração de um sobre o outro.

A terceira categoria feminina mais presente nos livros é a “avó/senhora”, que conta com 20 representações nos livros analisados, sendo apenas uma negra. De modo geral usam vestido, têm cabelo grisalho, preso em um coque e usam óculos, algumas contavam ainda com acessórios como xale, bengala e/ou avental, (figura 8), sendo que apenas três fugiam a esse padrão, sendo

representadas usando calças e com aparência mais próxima às avós atuais. Nas histórias, exerciam atividades como tecer crochê, cozinhar e fazer doces para as crianças, contar histórias, brincar com os netos, dar conselhos, e afins.

Figura 8- Avó apavorada.



Fonte: Livro “Chapéu”.

Apenas três avós fugiam ao padrão encontrado nos livros analisados. Uma, apesar de fazer crochê, também era dona de um circo, onde fazia altas acrobacias e outros números circenses com a ajuda de seu gato e pilotava sua lambreta. (MAINO, MAGGIE, 2013). Outra avó, além da imagem fugir ao estereótipo, sabia consertar coisas e trocar pneus (RAMOS, Anna Claudia, 2012). Uma outra aparecia com uma imagem diferente (figura 9), usando calças ao invés do típico vestido, cabelos curtos ao invés do cabelo preso em coque e sem os tradicionais óculos de grau, apresentando uma imagem mais contemporânea e próxima a realidade objetiva em que vivemos.

Figura 9 - Avó e netinho.



Fonte: Livro “O balde das chupetas”.

Nos livros identificamos também, como quarta categoria de análise, as mulheres que eram retratadas exercendo alguma atividade profissional, contando com 16 mulheres nessa categoria, sendo quatro delas negras. Vale mencionar que, geralmente, elas apareciam como coadjuvantes nas histórias, sendo uma delas guichê em um zoológico, quatro professoras, sendo uma negra, uma açougueira, uma cozinheira, uma cantora, quatro dançarinas, uma comissária de bordo, uma vendedora de armarinho, uma de loja de animais e uma síndica, sendo que as negras assumiam nas narrativas papéis de babá, lavadeira (figura 10), dona de venda, além da professora já mencionada. Disto, além dos estereótipos de gênero, deve-se refletir também sobre os preconceitos de raça, pois além das mulheres representarem profissões limitadas, as histórias traziam pouca representatividade de mulheres negras, e quando eram representadas apareciam em profissões consideradas de menor prestígio social.

Figura 10 - A lavadeira.



Fonte: Livro “Manos Malucos”.

Uma profissão que inspirou surpresa foi a de açougueira (figura 11) por ser uma profissão comumente vista sendo desempenhada por um homem. O livro em si não deixava explícito no discurso escrito a profissão da mulher, mas pôde-se subentender através da imagem, já que ela estava cortando carnes em uma máquina, em um ambiente que sugeria um açougue.

Figura 11 - A açougueira.



Fonte: Livro “Dançar nas nuvens”.

A última categoria de análise foi de “personagens fictícias”, em que foram incluídas as princesas, que apareceram duas vezes nas histórias, as fadas, com três representações (em um mesmo livro), e as bruxas, que apareceram cinco vezes. As princesas representadas eram loiras, cabelos com leves ondas e usavam vestidos na cor rosa, uma usava coroa como complemento e, uma delas, estava declaradamente em busca do príncipe. As fadas aparentavam feições

suaves, formas arredondadas, vestidos e cabelos coloridos. As bruxas traziam uma imagem bem clichê, todas as cinco apareceram retratadas como sendo brancas, com narizes pontudos, tendo verrugas pelo rosto à fora, cabelos espetados, alguns coloridos, usando chapéu triangular terminando em uma ponta e unhas compridas, algumas vermelhas.

Reflexões finais

A questão que nos orientou nesta pesquisa foi a de refletir sobre o papel da literatura na formação humana e construção da realidade dos sujeitos para, por fim, identificar de que forma os livros da escola pesquisada retratavam a figura do feminino.

Pelo estudo do contexto histórico de surgimento das relações opressivas às mulheres vimos se delineando a inferiorização da figura feminina, exigindo delas comportamentos socialmente impostos, que atendessem expectativas de uma postura doce, meiga, frágil, com afinidade pelo trabalho doméstico e cuidado com as crianças. Colocando, ainda, como maior aspiração de vida para o conjunto das mulheres as funções de mãe e esposa e, dentro dessas funções, a imposição de um padrão normativo que contribui e é exigência para a manutenção de uma sociedade excludente e restritiva às diversas possibilidades de cada uma exercer sua individualidade.

Sendo assim, concluímos que os livros, de modo geral, apresentaram figuras femininas estereotipadas, caricatas ou com modelos hegemônicos de beleza, comportamento e profissões. É a menina que brinca de casinha e se veste atendendo ao que parece um código normativo de vestimenta. A mãe que cuida da casa e dos filhos, é magra e usa vestido, e a avó, doce, gentil, sempre pronta a ser útil para alguém, quando, na verdade, sabemos que a realidade é mais plural. Em relação ao mundo do trabalho as profissões retratadas não expressam toda a diversidade de possibilidades a que o gênero feminino teria acesso caso

as mulheres não estivessem restringidas pelos preconceitos de gênero que demarcam e orientam suas escolhas. No que se refere à representação racial, considerando as 146 aparições de personagens femininas, apenas 22 eram negras, representando um percentual médio de 15%, o que nos mostra que nos livros não há um “retrato” fidedigno da realidade brasileira. Devemos considerar também que as personagens negras por vezes eram representadas em situações de menor prestígio social, vide análise sobre as figuras femininas em atividade profissional.

Os livros, de modo geral, refletiram padrões normativos em cada uma das categorias analisadas, representando um reflexo dos preconceitos de gênero que imperam no sistema capitalista opressor e excludente em que vivemos. É preciso considerar que, assim como afirma Abrantes (2013), dentro desse sistema os livros são mercadorias, logo, podemos depreender que faz sentido seu conteúdo ser produzido de forma a endossar o *status quo* da sociedade. Como luz no fim do túnel, alguns autores têm se lançado à discussão de gênero, desconstruindo preconceitos e estereótipos nas histórias infantis, mostrando que as crianças não cabem em caixas, produzindo histórias em que tudo bem o menino sentir medo, tudo bem o menino chorar, tudo bem a menina gostar de futebol, tudo bem gostar de subir em árvore, e se ela gostar de maquiagem, tudo bem também. Tudo bem ser como eles quiserem ser. Tudo bem ser criança!

Referências

ABRANTES, Angelo Antonio. *A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil*. 2011. 248f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ANDRADE, Telma Guimarães Castro. *Menina não entra*. São Paulo: Editora do Brasil, 2006.

ASSUMPTÃO, Mariana de Cássia. DUARTE, Newton. A arte e o ensino de literatura na educação escolar. *Revista Contexto*, n. 27, p. 238-258, 2015.

CARDOSO, Leonardo Mendes, 1959. *Amanda no país das vitaminas*. São Paulo: Editora do Brasil, 1998.

CISNE, Mirla. *Feminismo, Luta de Classes e Consciência Militante Feminista no Brasil*. Tese de doutorado em Serviço Social defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro: UERJ, 2013.

COELHO, Ronaldo Simões. *Dormir fora de casa*. São Paulo: Ed. Renovada, FDT, 2007.

DUARTE, Newton. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuições à teoria histórico-crítica do currículo*. - Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (coleção educação contemporânea)

ENGELS, Friedrich. *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 9. ed. 1984.

FERREIRA, Nathália Botura de Paula; DUARTE, Newton. As artes na educação integral: uma apreciação histórico-crítica. *Rev. Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, v. 6, n. 3. Araraquara, SP, p. 115-126, 2011

373

HETZEL, Bia. *O balde das chupetas*. Rio de Janeiro: Manati, 2011.

HOPPE, Paul. *Chapéu*. São Paulo: Brinque-Book, 2012.

IACocca, Michele. *O encontro*. São Paulo: Editora Positivo. 2008.

KRÚPSKAIA, Nadiéjda Konstantínovna. Deve-se ensinar “coisas de mulher” aos meninos? IN: SCHNEIDER, Graziela (Org.). *A revolução das mulheres: emancipação feminina na Rússia soviética*. [tradução Cecília Rosas...[ET al.]]. São Paulo: Boitempo, 2017.

KUSKOVA, Ekaterina Dmítrievna. Mulheres e igualdade: A respeito do I congresso de mulheres de toda a Rússia. IN: SCHNEIDER, Graziela (Org.). *A revolução das mulheres: emancipação feminina na Rússia soviética*. [tradução Cecília Rosas...[ET al.]]. São Paulo: Boitempo, 2017.

MACHADO, Ana Maria. 1947. *Manos Malucos 2*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 2000.

MAINO, Maggie. *Você e eu*. Trad. Dolores Prades. São Paulo: Livros da Matriz, 2013.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; DELLA FONTE, Sandra Soares. A educação escolar e os clássicos literários: considerações a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, p. 19-34, 2016

NEVES, André. *Obax*. São Paulo: Brinque-Book, 2010.

OLTEN, Manuela. *Meninos de verdade*. Trad. Hedi Gnäding. Campinas, SP: Saber e ler, 2013.

PASQUALINI, Juliana Campregher; ABRANTES, Angelo Antonio. Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 5, n. 2, p. 13-24, 2013.

PIMENTA, Eliane, 1970. *Quem é ela?* São Paulo: Brinque-Book na mochila, 2012.

RAMOS, Anna Claudia. *Era uma vez três velhinhas*. São Paulo: Globo, 2012.

REED, Evelyn. O Mito da inferioridade da Mulher. IN: *Sexo contra Sexo ou Classe Contra Classe*. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. *A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski*. - Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Ver - Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

STARKOFF, Vanina. *Dançar nas nuvens*. Trad. Ana M. Noronha. São Paulo: Editora Livre, 2013.

Recebido em: 31 de julho de 2019.
Aprovado em: 07 de novembro de 2019.