



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUISA FILHO” – UNESP
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS DE RIO CLARO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



JAQUELINE MOREIRA FERRAZ DE LIMA

**“SERVIÇO DE MULHER”: a mulher e a educação para o trabalho sob
mediação da literatura infantil.**

Rio Claro – SP

2019

JAQUELINE MOREIRA FERRAZ DE LIMA

**“SERVIÇO DE MULHER”: a mulher e a educação para o trabalho sob
mediação da literatura infantil.**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como requisito requisito para obtenção do título de Mestre em Educação (Linha de Pesquisa: Educação: Políticas, Gestão e o Sujeito Contemporâneo).

Orientadora: Profa. Dra. Áurea de Carvalho Costa.

Rio Claro – SP

2019

L732"

Lima, Jaqueline Moreira Ferraz de
"SERVIÇO DE MULHER": a mulher e a educação para o
trabalho sob mediação da literatura infantil. / Jaqueline Moreira
Ferraz de Lima. -- Rio Claro, 2019
146 p. : il., tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Áurea de Carvalho Costa.

1. Literatura Infantil. 2. PNAIC. 3. Mulher. 4. Trabalho. 5.
Capitalismo. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: "SERVIÇO DE MULHER": a mulher e a educação para o trabalho, sob mediação da literatura infantil.

AUTORA: JAQUELINE MOREIRA FERRAZ DE LIMA

ORIENTADORA: AUREA DE CARVALHO COSTA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. AUREA DE CARVALHO COSTA
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. CRISTINA MARIA VASQUES
Rede Municipal de Ensino de Santa Gertrudes

Prof. Dr. ANGELO ANTONIO ABRANTES
Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru

Rio Claro, 25 de novembro de 2019

Dedico este trabalho a todas as mulheres trabalhadoras, que deixam suas famílias e lares para ganhar o sustento, às crianças da rede pública que merecem uma formação humana que proporcione a emancipação, às colegas de profissão, aos meus pais e a todos que acreditam em uma educação pública e gratuita de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos agradecendo a Deus, por ter me proporcionado esse momento, por alimentar minha alma, me dando forças a cada dia.

Aos meus pais Dionísio e Adriana, os quais me proporcionaram uma formação e criação saudável, proporcionando o melhor, me incentivando a estudar e alcançar meus objetivos.

Ao meu esposo, parceiro e amigo Jonas, que por muitos dias me incentivou a continuar esse caminho de pesquisa, mesmo sabendo que por vezes, eu queria desistir.

Especialmente minha orientadora Prof^a Dr^a Áurea de Carvalho Costa, que desde a graduação tem me incentivado e ajudado a ser uma pesquisadora com garra, me mostrando o quanto o ser humano pode ser gentil e solidário.

A banca examinadora, que de forma esplêndida contribuiu para o desenvolvimento de um trabalho fundamentado e coeso.

As amizades verdadeiras e familiares que de alguma maneira contribuíram para a minha formação enquanto pessoa e mulher.

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo fazer uma análise das obras propostas pelo Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), para crianças de seis a oito anos idade, a fim de identificar como os livros didáticos discutem o trabalho feminino no lar e na vida pública, bem como as formas como os livros infantis se constituem em mediadores para discussões sobre profissões femininas, múltiplas jornadas da mulher, divisão sexual do trabalho e questões que se referem direta ou indiretamente às diferenciações salariais e participação da mulher no provimento da família, a partir das diferenças de gênero. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos procedimentos são a análise bibliográfica, documental de livros de literatura infantil fornecidos pelo PNAIC, no ano de 2017 e, para a organização e sistematização dos dados, a análise pictórica e de conteúdo, sob o referencial da filosofia da práxis, que nos possibilita uma compreensão dialética da categoria trabalho como ontológica. Assim, buscamos identificar como as obras de literatura se constituem em mediações para a discussão sobre exploração e opressão de gênero no processo de formação para o trabalho, durante o Ensino Fundamental. Para desenvolvimento da análise foram selecionadas 34 obras de um total de 102, dentre elas, três para aprofundamento de conteúdo. Foram identificadas diversas problemáticas, entre elas a apropriação do capitalismo na divisão sexual do trabalho, exercendo sobre as mulheres uma exploração diferenciada em relação aos homens, marcando ainda sua trajetória profissional com estereótipos e a chamada “guetificação”.

Palavras-chave: Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa; Literatura Infantil; Políticas educacionais; Trabalho feminino; Ensino fundamental; Trabalho e Educação.

ABSTRACT

This research proposes an analysis of the books of the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) program for children from six to eight years old, in order to identify how textbooks discuss female work at home and in public life and the ways in which children's literature books are used to mediate discussions about women's professions, women's multiple work hours, sexual division of labor, and issues that directly or indirectly refer to wage differentials and women's participation in providing family, based on gender differences. This is a qualitative research, whose procedures were the bibliographic documentary analysis content of a sample of 34 books of literature provided by PNAIC, in the year 2017. For the organization and systematization of data resulting from the pictorial and content analysis Comparative tables are made with the information of each one. Under the framework of the philosophy of praxis, we seek to identify how the works of literature constitute mediations for the discussion about exploitation and oppression of gender in the process of formation for work, during the early years of elementary school. The research consists of a discussion about work in the context of the capitalist mode of production and the specificities of female labor, literature in elementary school and PNAIC policy, the identification of general trends in works and a deeper analysis of the content textual and pictorial of three works that stood out in the analyzed set. We found that in none of the 102 books in the PNAIC collection, women's work is addressed as a central theme; In the 34 books in which she appears incidentally, most of the books have identified the female figure in parenting without male participation; the male figure as signatory to a range of professions much larger than those attributed to the female universe; the reiteration in various works of the female figure associated with housework and / or care for the children or other characters. Thus, we conclude that the reproduction of sexist relations as the sexual division of tasks in the domestic and public environments still endures in the works, although there is already the presentation of the female figure in salaried relationships and participating in the provision of the family, whose aspect is not highlighted in none of them. For the development of the analysis, 34 works out of a total of 102 were selected, among them, three to deepen the content. Several discussion problems were identified, among them the appropriation of capitalism in the sexual division of labor, exercising a differentiated exploitation on women in relation to men, also marking their professional trajectory with stereotypes and the exclusion.

Keywords: National Literacy Program at the Right Age; Literature; Educational policies; Female work; Elementary School; Work and education

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Obras literárias infantis do PNAIC para crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental.....	13
Quadro 2 - Obras literárias infantis do PNAIC para crianças do 2º Ano do Ensino Fundamental.....	15
Quadro 3 - Obras literárias infantis do PNAIC para crianças do 3º Ano do Ensino Fundamental.....	16
Quadro 4 - Título de cada volume dos PCN's do Ensino Fundamental.....	45
Quadro 5 - Análise textual e pictórica de ocorrências de figuras femininas nas situações de trabalho remunerado organizado por tipo de atividade e ambiente em que foi retratada.....	91
Quadro 6 - Análise textual e pictórica de ocorrências de figuras masculinas nas situações de trabalho remunerado organizado por tipo de atividade e ambiente em que foi retratada.....	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - A atribuição da tarefa de cuidados parentais a figuras femininas e masculinas na amostra de livros de literatura dedicada às crianças.....	87
Tabela 2 - A atribuição da tarefa de serviços no espaço doméstico a figuras femininas e masculinas na amostra de livros de literatura dedicada às crianças.....	88

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do tempo das políticas para os livros.....	74
Figura 2 – Organograma da formação.....	80
Figura 3 - Ilustração da cena da mãe de João costurando.....	99
Figura 4 - Da troca de diários.....	103
Figura 5 – Empregada doméstica Maria da Luz.....	106
Figura 6 – Manuela e seu avô.....	110
Figura 7 – Manuela devorando Alice no país das Maravilhas.....	111
Figura 8 – Manuela vira livro.....	112

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNDS Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CNLD Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
CEPAL Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe ou Comissão Económica para a América Latina e Caraíbas
FAE Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação
INL Instituto Nacional do Livro
LDB Lei de Diretrizes e Base
LDB Lei de Diretrizes e Bases
MEC Ministério da Educação
PCN's Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNAIC Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNBE Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE Plano Nacional da Educação
PNLD Plano Nacional do Livro Didático
PNLMD Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNME Programa Novo Mais Educação
SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB Secretaria de Educação Básica
TCA Toda Criança Aprendendo
UNDIME União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF Nações Unidas para Infância
USAID Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 A RIQUEZA E A MISÉRIA DO TRABALHO FEMININO.....	22
1.1 Considerações iniciais: a particularidade do trabalho feminino no âmbito do complexo do trabalho alienado.....	23
1.2 Políticas de combate ao machismo na escola.....	39
2 A LITERATURA INFANTIL E AS SUAS APROPRIAÇÕES PARA FINS PEDAGÓGICO E A IDEOLOGIA	53
2.1 A literatura como instrumento de moralização: Notas históricas.....	56
2.1.1 A literatura dirigida ao público Infantil brasileiro	59
2.1.2 Literatura: Recurso didático e/ou ideológico.....	67
3 “SERVIÇO DE MULHER”: O TRABALHO FEMININO REPRESENTADO NA LITERATURA SELECIONADA NO ÂMBITO DO PNAIC	84
3.1 A associação entre opressão e exploração na divisão sexual do trabalho: O conto “João e o Pé de Feijão”	95
3.2 A (in) visibilidade do trabalho feminino na obra “Nossa rua tem um problema”	102
3.3 De Penélope à Alice: A mulher como intelectual.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS.....	122
ANEXOS.....	131

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema os livros de literatura produzidos para crianças fornecidos como parte das ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Nossa hipótese inicial é a de que esse material pode assumir a função de mediação para a formação ao trabalho, no primeiro ciclo do Ensino Fundamental das crianças de seis a oito anos de idade, sendo que elegemos, como problema de pesquisa, uma indagação sobre como o trabalho feminino é abordado nessa literatura e se tal abordagem contribui para o combate e/ou para a reprodução de relações de gênero machistas no mundo do trabalho.

A distribuição gratuita de livros infantis às escolas tem sido objeto de diversas políticas de alfabetização implementadas no Brasil, como no Programa Pró-Letramento, de 2007, e no atual Programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), vigente desde 2012 (BRASIL, 2012a).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o responsável pelo abastecimento das unidades escolares há 88 anos, desde a sua criação (BRASIL, 2017c). Esse programa comporta alguns subprogramas, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, para agenciar “[...] o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência” (BRASIL, 2017, n.p.).

O PNBE é oferecido de três formas: o PNBE do Professor; o PNBE Periódicos; e o PNBE literário, sendo o último aquele que fornece as obras literárias que analisamos (BRASIL, 2017, n.p.).

Assim, investigamos, nas obras fornecidas pelo PNBE ao PNAIC, como são feitas as referências às questões relacionadas ao trabalho feminino, nas esferas da vida pública e privada, no modo de produção capitalista, observando cinco aspectos: as profissões, a divisão sexual do trabalho, a multiplicidade de tarefas da mulher, o assalariamento e sua participação no provimento material da família. Nessa pesquisa, compartilhamos da hipótese de diversos autores de que os livros de literatura, dedicados ao público infantil, prioritariamente, podem se constituir em importantes mediadores para a discussão de temáticas variadas, destacando o

trabalho feminino no processo de educação para o trabalho, desde o momento da alfabetização.

Esta pesquisa originou-se de um Trabalho de Conclusão de Curso, cujo tema era “As abordagens sobre gênero nos livros de literatura infantil no Programa Pacto pela Alfabetização na Idade Certa” (LIMA, 2016), que visava identificar quando e como o gênero feminino era representado nos livros destinados às crianças. A partir de nossas análises, identificamos que a mulher não era representada no ambiente laboral, o que nos causou uma inquietação, dando origem à presente pesquisa, a fim de compreendermos melhor esse fenômeno.

Além disso, o que nos motivou a empreender esta pesquisa foram nossas reflexões sobre nossa própria condição feminina, bem como o fato de que as condições em que se desenvolve o trabalho feminino diferem das condições do trabalho masculino em todos os contextos históricos, no lar e na vida pública, independentemente de serem mulheres cis ou transexuais, homossexuais ou heterossexuais, cujas especificidades do universo laboral não foram objetos de análise, considerando que dedicamos à investigação científica sobre o trabalho feminino em geral.

Compartilhamos com Sosa, 1978; Zilberman; Lajolo, 1986; Lajolo, 1995; Zilberman, 1998; Gomes, 2005; Gusmão Garcia; Facincani, 2007, do pressuposto que a literatura é um recurso didático, reconhecido por sua potencialidade moralizadora e formativa, para uma educação ética e estética das crianças, ainda durante o letramento. Nesse âmbito, indagamo-nos se esse material teria potencial para suprir a carência de uma orientação federal para a discussão sobre o trabalho – em especial o feminino – no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Após uma triagem inicial de 102 livros, elegemos 34 como nossas fontes de pesquisa, devido a sua grande relevância no contexto escolar, no período de alfabetização, bem como ao fato de mencionarem diretamente os aspectos do trabalho feminino como multiplicidade de tarefas, divisão sexual do trabalho doméstico, assalariamento, profissões e participação feminina no provimento familiar, ainda que não fossem temáticas centrais dos respectivos enredos.

A partir das contribuições da bibliografia referente aos diferentes aspectos da pesquisa, fomos conquistando uma problematização mais precisa e orientadora da

nossa investigação científica, no âmbito do questionamento mais amplo que orientou a escolha do tema voltado para a formação para o trabalho na escola, em especial para o trabalho feminino.

Contamos com uma ampla discussão pregressa, referente à combinação da exploração e da opressão feminina, enquanto elementos constituintes do modo de produção capitalista, como parte do processo geral de exploração da classe trabalhadora, bem como sobre a escola, enquanto instituição que reproduz em si, a contradição da sociedade capitalista, constituindo-se num espaço de disputa também no campo da reprodução e do combate à opressão e à exploração machista, podendo manifestar-se nos processos de educação para o trabalho, já no Ensino Fundamental. Buscamos referências que nos auxiliassem na compreensão da divisão social e sexual do trabalho – e suas consequências – como a diferenciação salarial, a “guetificação” das profissões femininas e a imposição de multitarefas à mulher – reproduzida também nos livros de literatura podendo, por um lado, servir à reprodução daquela divisão do trabalho e, por outro, apropriar-se dela para combater as falsas representações de que tal divisão é natural e/ou necessária.

Nosso objetivo foi investigar, nas obras literárias fornecidas pelo PNAIC, em 2017, para crianças de seis a oito anos, como são feitas as referências ao trabalho feminino, nas esferas da vida pública e privada, no modo de produção capitalista, analisando se os textos e gravuras dos referidos livros podem potencializar uma discussão, no contexto da sala de aula, pela professora, ou por qualquer adulto, com vistas à consciência crítica e/ou à reprodução de apropriações machistas que naturalizamos relações de opressão e de exploração, produzindo hierarquias entre homens e mulheres.

A partir das pesquisas teóricas realizadas, debruçamo-nos sobre os livros infantis do PNAIC, para o trabalho pedagógico junto às crianças na faixa etária de 6 a 8 anos, das primeiras três séries do Ensino Fundamental, tomando como pressuposto que, “[...] a identificação do livro infantil que poderá mediar relações escolares, longe de se constituir tarefa simples, rotineira e até espontânea, é aspecto complexo que pressupõe uma relação teórica envolvendo a compreensão do desenvolvimento da criança, consciência política das contradições sociais e posicionamento ético. (ABRANTES, 2001, p. 236).

Ressaltamos que o acesso à leitura prévia e à sistematização dos títulos que se constituíram em fontes desta pesquisa se deu após permissão, por meio de deferimento de ofício, junto à Secretária Municipal de Educação de Rio Claro, sendo o que nos permitiu a entrada nas escolas em busca dos acervos.

Para este estudo, utilizamos os procedimentos metodológicos da análise documental e da análise pictórica para a extração dos dados brutos (RAMOS; PANOZZO, 2004; NANNINI, 2007). Os textos foram fichados e agrupados em quadros comparativos diferentes para, então, serem analisados à luz da revisão bibliográfica, durante todo o processo de pesquisa, no âmbito da metodologia do materialismo histórico dialético.

As obras foram selecionadas a partir de uma relação registrada nos documentos Informes, nº 12,14 e 16/2017, do FNDE, direcionadas ao PNAIC, aos alunos dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Os informes acima citados contêm 102 obras, sendo 35 destinadas aos primeiros anos, 33 aos segundos e 34 aos terceiros. Deste montante, selecionamos trinta e quatro obras, conforme quadros 1, 2 e 3:

QUADRO 1 – Obras literárias infantis do PNAIC para crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental.

TÍTULO	ANO	AUTOR	ILUSTRADOR	EDITORA ORIGEM
Na janela do trem	2013	Lúcia KiokoHiratuka	Lúcia Hiratsuka	Cortez Brasileira
Pipoca, um carneirinho e um tambor	2011	Graziela Bozano Hetzel	Elma Maria Neves Fonseca de Lima	Difusão Cultural do Livro Ltda Brasileira
Cantilena assoprada para crianças de fôlego curto	2013	Giovanna Zoboli Trad. Isabella Marcatti	Simona Mulazzani	Pequena Zahar Ltda Italiana

Meu primeiro maluquinho em quadrinhos pra ler desde pequenininho!	2013	Ziraldo Alves Pinto	Ziraldo Alves Pinto	Tavola Infante Juvenil Ltda. Brasileiro
Vovó viaja e não sai de casa	2012	Sylvia Orthof Gostkowicz	Isabel Braga Callage	Florescer Livraria e editora Ltda Brasileira
Se eu fosse muito magrinho	2013	António Mota	Rui Castro	GLB Edições Gerais Ltda Português
Hoje não quero banana	2013	Sylviane Donmio trad. Monica Stahel	Dorothee de Monfreid	Livraria Martins Fontes Editora Ltda Francesa
Muito, muito longe!	2013	John Segal Trad. Izabel Cristina Pereira Aleixo	John Segal	Planet books Brasil Ltda Norte-americano
Bililico	2011	Eva Furnari; Denize Bianchi Silveira Carvalho; Sonia Maria Ferreira Dreyfuss	Eva Furnari	Saraiva e Siciliano S/A Italiana/Brasileira
O lobo não morde!	2013	Emily Gravett Trad. Mila Ferraz cunha VilalvaDezan	Emily Gravett	Saraiva AS Livreiros editores Inglês
Gatinho levado!	2013	Adam Stower	Adam Stower	SDS Editora de livros Ltda Inglês

Fonte: Elaborado pela autora¹.

¹ Dados coletados nas Obras literárias infantis do PNAIC para crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental, segundo informe nº12 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

QUADRO 2 – Obras literárias infantis do PNAIC para crianças do 2º Ano do Ensino Fundamental:

TÍTULO	ANO	ESCRITA	ILUSTRAÇÃO	EDITORIA ORIGEM
O rabo do macaco	2013	Sonia Marta Junqueira; Rafael Antón Lorenzo	Rafael Anton	Callis LTDA Brasileiro
A história de Emília	2013	Monteiro Lobato-	Taline Schubach	Globo livros Ltda Brasileiro
Lenga – lengas	2012	Nelson Albissú	Mirella Spinelli	Elementar LDTA Brasileiro
Chapéu	2012	Paul Hoppe	Paul Hoppe	Brinque Book Polonês
O violino	2012	Carolina Michelini Lacocca	Michele Lacocca	Saraiva SA Livreiros Brasileira
Esperando a chuva	2013	Véronique Vernet Trad. Renato Pedrosa de Campos Santos	Véronique Vernet	O jogo de amarelinha serviços editoriais Ltda Francesa
O livro dos trava-línguas	2012	António Mota	Elsa Fernandes	Texto editores Ltda Português
O sapateiro e os anõezinhos	2013	Beatriz Martini Bedran	Thais Quintella de Linhares	Jardim dos livros Ltda Brasileira
Era uma vez três velhinhas	2012	Anna Claudia Ramos	Alexandre Rampazo	Editora Globo SA Brasileira
Tato, o gato	2010	Rob Scotton Trad. Elvira Maria Vigna Lehmann	Rob Scotton	Rocco Ltda Inglês

Fonte: Elaborado pela autora².

QUADRO 3 – Obras literárias infantis do PNAIC para crianças do 3º Ano do Ensino Fundamental.

TÍTULO	ANO	ESCRITA	ILUSTRAÇÃO	EDITORA ORIGEM
Vladimir e o navio voador	2013	Fábio Sombra da Silva	Walter Lara	Abacatte editorial Ltda Brasileiro
O noivo da ratinha	2013	Lúcia Kioko Hiratuka	Lúcia Kioko Hiratuka	Araguaia Indústria Gráfica e Editora Ltda. Brasileira
Os três lobinhos e o porco mau.	1996	Eugene Trivizas	Helen Oxenbury	Brinquete-book editora de Livros Ltda Grego
Chá de sumiço e outros poemas assombrados	2013	Andre Ricardo Almeida de Aguiar	Luyse Costa	Gutenberg Ltda Brasileiro
A fome do lobo	2012	Cláudia Maria de Vasconcellos	Odilon Alfredo Pires de Almeida Moraes	Iluminuras Ltda Brasileira
A bisa fala cada coisa!	2013	Carmen Lucia da Silva Campos	Marília Bruno Rocha e Silva	Original Ltda Brasileira
Como surgiram os vaga-lumes.	2017	Maria Stela Fortes Barbieri	Fernando Vilela	lumes - Editora Scipione S/A Brasileira

²Dados coletados nas Obras literárias infantis do PNAIC para crianças do 2º Ano do Ensino Fundamental, segundo informe nº14 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

João e o pé de feijão	2017	Klevisson Viana	Hemeterio Rufino Cardoso Neto	Fundação Demócrito Rocha Brasileiro
A televisão da bicharada	2007	Sidónio Muralha	Claudia Scatamacchia	Gaudi editorial Ltda Português
Cadê o juízo menino?	2009	Florentino Alves de Freitas	Mariana Medeiros Massarani	Manati produções Editoriais Ltda Brasileiro
O tapete de pele de tigre	2013	Gerald Rose	Mila Ferraz Cunha Vilalva Dezan	Saraiva – AS Livreiros Editores Britânico
Nossa rua tem um problema -	2017	Ricardo Jose Duff Azevedo	Ricardo Jose Duff Azevedo	Somos educação SA Brasileiro
As mil e uma histórias de Manoela	2013	Marcelo Maluf	Weber Sampaio	Autêntica Editora Ltda Brasileiro

Fonte: Elaborado pela autora³.

Quanto aos métodos e técnicas para coleta e análise dos dados, trata-se de pesquisa do tipo documental (GIL, 2002) tendo como fonte as obras de literatura fornecidas pelo Programa Biblioteca na Escola (PBN), no ano de 2016.

Durante as análises, atentamos para os conteúdos dos textos e das ilustrações que revelassem informações e referências sobre o trabalho feminino, considerando que “[...] a ilustração atrai o olhar do sujeito que se deslumbra e se volta sobre o que vê, para interagir com o texto, ou seja, com a nova realidade apresentada na imagem [...]” (RAMOS, NUNES, 2013, p. 254). As ilustrações, em especial, permitem ao leitor apreciar de forma mais rica o que o texto escrito do livro descreve e/ou narra, ao mesmo tempo em que pode induzir a leitura numa determinada perspectiva, buscando obter certo controle, pelos autores, da interpretação do texto. Além disso:

³Dados coletados nas Obras literárias infantis do PNAIC para crianças do 3º Ano do Ensino Fundamental, segundo informe nº16 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Em síntese, a ilustração convida o leitor a viver uma experiência estética, não se trata apenas de observar uma obra artisticamente executada, percebendo seus materiais ou técnicas de produção, mas de recebê-la, senti-la, deixar-se levar pela emoção que aquele conjunto, artisticamente constituído, provoca (RAMOS; NUNES, 2013, p. 254 -255).

Fleck et al (2016) destacam a importância da ilustração no livro de literatura infantil para o cumprimento de sua função de “[...] ajudar as pessoas na construção e constituição de si mesmas, a encontrar espaços de liberdade e, a partir deles, dar sentido a sua vida. O mediador pode facilitar esse processo, contribuindo para que o leitor se aproprie do texto, o interprete [...]” (FLECK; CUNHA; CALDIN, 2016, p.195”).

Considerando ainda que algumas obras sejam destinadas ao primeiro ano do Ensino Fundamental, fase em que a maioria das crianças ainda não se encontra completamente apta à leitura de um livro, Ramos e Panozzo (2003) apontam que a ilustração aparece como uma linguagem de acesso mais imediato. Nannini (2017) avalia que, nesse contexto de falta de domínio da leitura e da escrita, a ilustração funciona como um código que elas utilizam para decodificar a mensagem do livro:

Outro ponto interessante a se observar nas obras é o estágio de desenvolvimento da criança, principalmente em relação ao domínio do código verbal, pois para as crianças muito pequenas, os desenhos das palavras são um sinal incompreensível, sem significação. A ilustração (desenho, fotografia, recorte) é um sinal incompreensível, sem significação. A ilustração ou signo mantém relação bem próxima na aparência, com o objetivo representado, e é imediatamente entendido pelo pequeno leitor. Para as crianças que não dominam o código verbal, é importante a imagem [...] (NANNINI, 2007, P. 21).

Abrantes (2011, p. 235), ao estabelecer os critérios de escolha dos documentos de análise na forma de livros infantis, conclui que durante a leitura, o leitor estabelece uma relação estética com a obra, que pode ter como consequência sua reinvenção, pois:

[...] livro infantil, identificado como produção literária, somente pode contribuir com a educação e com o desenvolvimento da criança na medida da sua realização particular, que pressupõe que a fruição da obra pela criança ocorra na perspectiva de que ela realize uma espécie de nova autoria, a partir de suas experiências pessoais (ABRANTES, 2011, p.235).

Assim, ao efetuarmos a leitura para a seleção dos documentos do *corpus* de nossa análise, foi necessário entender as mensagens, assim como perceber a dinâmica das histórias atuando, como afirma Netto (1947, p. 25), para que pudéssemos nos aproximar da essência das mensagens contidas nos enredos, bem como de sua estrutura e de sua dinâmica. Com vistas a nos tornarmos aptas, debruçamo-nos sobre o conteúdo dos livros e empreendemos um exercício de análise e de síntese pois,

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável -, é apreender a *essência* (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto (NETTO, 1947, p. 22).

Nesta pesquisa, desde o planejamento até a análise dos dados, orientamo-nos pelo referencial teórico-metodológico do Materialismo Histórico e Dialético, no qual se adota como categoria privilegiada as classes sociais e, como premissa, a não neutralidade do Estado. Buscamos evidenciar como a opressão e a exploração da mulher são apresentadas, desde a formação para o trabalho, na escola, contemplando os interesses de classe dos trabalhadores, bem como as disputas pela efetivação da educação para o trabalho, no âmbito do trabalho alienado no modo de produção capitalista.

Numa perspectiva mais ampla, buscamos identificar a existência de contradições presentes na formação para o trabalho e o combate ao machismo na escola, na medida em que, no âmbito da democracia representativa liberal, busca-se produzir a igualdade formal entre os cidadãos no acesso aos direitos e na exigência do cumprimento de deveres, ao mesmo tempo em que se reproduzem, na escola, as dinâmicas de opressão e de exploração no capitalismo, não só a partir de diferenças de gênero, mas também de raça, de origem de classe, entre outras.

O Materialismo Histórico Dialético permite-nos tomar o processo da educação inclusiva para a igualdade, a tolerância e o respeito, entre os cidadãos, independentemente de sexo, raça, origem social ou étnica, como um complexo interno à complexidade maior da sociedade capitalista, constituindo-se numa totalidade que só se revela como concreta na medida em que desvelamos suas contradições e sua materialidade histórica. Assim, intentamos compreender a educação para o trabalho, com ênfase no trabalho feminino, como um dos elementos mais simples que constituem a materialidade daquele processo.

Para compor este volume, estruturamos um texto com introdução, três capítulos e as considerações finais.

O primeiro capítulo trata de um esforço em problematizar o trabalho feminino, dentro do mundo complexo do trabalho, privilegiando um de seus aspectos, que é a venda da mercadoria “força de trabalho”, no modo de produção capitalista, considerando as particularidades do trabalho exercido pelas mulheres, dentro do trabalho alienado, e demonstrando que, embora o trabalho na sociedade dividida em classes coloque o trabalhador em um processo de alienação, ao mesmo tempo, ele pode humanizar o homem. Por fim, esboçamos os principais aspectos do trabalho feminino, as políticas que já existem para o combate ao machismo na escola, a organização dos dados e nosso *corpus* de análise, que se constitui no núcleo do terceiro capítulo.

No segundo capítulo, realizamos o percurso histórico da literatura infantil, na Europa e no Brasil, desde sua criação até a contemporaneidade. Discutimos como ela tem sido usada no ambiente escolar, enquanto recurso didático, mas também ideológico, além de destacarmos as políticas voltadas à distribuição dos livros, com destaque para o PNAIC.

O terceiro capítulo foi constituído pela análise, mais geral, dos conteúdos referentes ao trabalho feminino, nas 34 obras, por meio de tabelas e de quadros comparativos, quanto às tendências gerais sobre a abordagem das temáticas privilegiadas, nesta pesquisa, e em seguida, demos prosseguimento a uma análise, mais aprofundada de três obras, identificadas como exemplares para o destaque de aspectos que podem ser trabalhados pelos professores na sala de aula, com vistas a uma formação superada a das visões sexistas sobre o trabalho feminino nas obras

“João e o pé de feijão” (VIANA, 2017), “Nossa rua tem um problema” (AZEVEDO, 2017) e “As mil e uma histórias de Manuela” (MALUF, 2013).

No momento das análises, identificamos que algumas obras têm seus enredos ambientados em modos de produção anteriores ao capitalismo, o que foi destacado, porém mantivemo-nos focadas em nosso propósito de contribuir para o esclarecimento sobre a formação para a superação das abordagens machistas sobre o trabalho feminino, desde o Ensino Fundamental, na educação formal, sob a mediação do livro de literatura, disponibilizado no âmbito do PNAIC, neste contexto do modo de produção capitalista.

CAPÍTULO 1 – A RIQUEZA E A MISÉRIA DO TRABALHO FEMININO.

O presente capítulo consiste num esforço de problematização a respeito do trabalho feminino, partindo da hipótese de que, no modo de produção capitalista, procede-se a subalternização feminina, como uma das formas de manifestação do trabalho alienado, consistindo, por si, numa forma de estranhamento entre seres humanos, a partir da diferenciação sexual.

Assim, buscamos estruturar nosso pensamento aproximando-nos do fenômeno da opressão e da exploração da mulher nas relações de trabalho, o que se apresenta de diferentes maneiras em cada modo de produção, mas guarda aspectos da universalidade do trabalho enquanto categoria universal para a análise de relações de produção em cada modo de produção da vida, assumindo a seguinte definição:

O trabalho é o intercâmbio entre homem e natureza, pelo qual o homem, por sua atividade, transforma a natureza, buscando a satisfação de suas necessidades e, nesse processo, transforma a si mesmo. Podemos dizer que essa é uma definição universal de trabalho, que se concretizará e se expressará de formas diversas nas ocorrências singulares de tal atividade – inclusive na possibilidade de alienação do trabalho. (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 365).

Nessas análises, privilegiamos um aspecto do trabalho que é a venda da mercadoria “força de trabalho” no modo de produção capitalista, particularmente nos referindo a uma de suas manifestações singulares - o trabalho feminino - pois essa discussão é fundamental para a análise das formas de representação desse trabalho nos livros de literatura dirigidos ao público infantil, bem como utilizados como recurso didático na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

No âmbito da aparência, o trabalho feminino manifesta-se de diferentes maneiras na sociedade, ora na esfera privada, ora como atividade da esfera pública, mediante remuneração e/ou associado à diferentes formas de opressão, ora reivindicado como estratégia de emancipação feminina, revelando contradições que não podem ser elucidadas tão somente a partir da consideração da dimensão imediata e empírica de tal fenômeno, mas pela investigação de como essas formas são apresentadas historicamente e submetidas a determinações culturais, sociais, políticas, econômicas e históricas.

A partir das reflexões de Pasqualini; Martins (2015), é possível elencar uma série de questões referentes ao fenômeno, tais como: Quais seriam as relações entre a exploração do trabalho feminino e sua subalternização? Que leis gerais regem os processos da opressão e exploração da mulher, numa perspectiva mais geral, em cada contexto, e quais seriam suas determinações de caráter mais universal? E ainda, qual seria o aspecto essencial e universal da exploração e da opressão feminina, persistente nos diferentes contextos?

A busca por respostas a tais indagações é trabalho para diversas gerações de pesquisadoras e pesquisadores do tema, mediante sua complexidade e amplitude. Porém, para fins de fundamentação de nossas análises das representações do trabalho feminino na literatura dirigida às crianças, selecionamos autoras e autores que contribuíram para que evidenciássemos os aspectos mais relevantes da constituição histórica desse fenômeno. Tais aspectos podem ser tomados como dispositivos para a compreensão das formas que o trabalho feminino desenvolve na realidade do modo de produção capitalista, na contemporaneidade, tendo como consequência sua representação nas esferas superestruturais - como na arte -, não abstraindo, porém, que o trabalho feminino tem uma importância fundamental na reprodução do modo de produção capitalista, no âmbito estrutural, das relações econômicas, com consequências imediatas sobre a perpetuação da sociedade dividida em classes sociais.

Se tomarmos o trabalho feminino como um complexo, no âmbito complexo maior do trabalho, poderemos evidenciar que a elucidação de suas particularidades, no contexto capitalista, pode contribuir para a apreensão concreta do fenômeno, por meio de sua constituição histórica, posto que: “O trabalho realiza a mediação entre homem e natureza, ocorrendo historicamente sob dadas condições particulares.” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 366)”.

É considerando a particularidade do trabalho feminino, no modo de produção capitalista, que buscaremos as mediações entre o trabalho, em geral, e o fenômeno singular da representação do trabalho feminino na literatura dedicada às crianças.

1.1 Considerações iniciais: a particularidade do trabalho feminino no âmbito do complexo do trabalho alienado.

Marx (1983), em sua obra “O Capital”, ao estudar o modo de produção capitalista, (HARNECKER; LAPIDUS; OSTROVITIANOV;1978), define a essência do trabalho como uma atuação planejada, uma atividade vital, na qual o homem tem a capacidade de transformar a natureza e ser transformado por ela:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 1983, p. 327).

Entretanto, Marx (1983), ao analisar o metabolismo do capital, identifica que a função primordial do trabalho sofre uma transmutação no âmbito das relações de troca mercantis, no contexto da propriedade privada. Devido ao fato de haver a separação entre quem produz e quem se apropria dos frutos da produção, o produtor desenvolve uma relação estranhada em relação ao produto, que se desdobra em relação igualmente estranhada em relação aos outros produtores e a si mesmo como produtor. Tudo se passa como se aquele que não possui os meios de produção abstraísse o estatuto de produtor para assumir tão somente o de vendedor de força de trabalho, portanto mais um meio de produção, dentre os outros, como matéria prima, insumos, ferramentas, maquinarias.

Nesse contexto, Marx (1983) apresenta o trabalho como um fenômeno complexo que pode produzir, a um só tempo, a riqueza do novo, da criação de bens e valores, como também a miséria do seu verdadeiro produtor, que não tem a posse de sua produção antes mesmo de o processo se iniciar, pois é reduzido a mero vendedor de força de trabalho. O trabalho alienado, do mesmo modo que permite ao homem sobreviver, também permite aos detentores dos meios de produção, a vida plena:

Mas interessa, sobretudo, que aqui, Marx analisa explicitamente a forma antinômica do trabalho. Frente ao capital, que é trabalho objetivo (numa determinada relação social), o trabalho não-objetivado apresenta-se de duas maneiras: negativamente como

não-matéria-prima, não-produto, isto é, como miséria absoluta; positivamente, como existência do trabalho não como objeto, mas como atividade e possibilidade universal de riqueza. É aqui, portanto, que trabalho alienado e atividade vital humana, trabalho e manifestação de si, retornam numa oposição de positivo e negativo rigorosamente assinalada [...] (MANACORDA, 1991, p.52).

O trabalho é essencialmente um processo de satisfação e de produção de novas necessidades pelos seres humanos (MARX; ENGELS, 2001), concretamente, ele assume diferentes formas em diversos contextos; nas sociedades primitivas, por exemplo, o trabalho era indissociável do seu fim, que era o de atender às necessidades do momento:

Na economia de subsistência, produz-se para satisfazer uma gama limitada e pouco cambiante de necessidades. O trabalho é indissociável de seus fins e, como consequência, da vida mesma em seu conjunto. Persegue uma finalidade imediata e não pode ser considerado como um fim em si mesmo. Dentro do marco de uma divisão do trabalho tão simples, que se esgota, ou quase, na repartição de tarefas entre homens e mulheres, o trabalhador decide o que produzir, como produzi-lo, quando e a que ritmo [...] (ENGUITA, 1989, p. 7).

Nos contextos das sociedades divididas em classes, como no modo de produção asiático, escravocrata, feudal e capitalista, os trabalhadores não controlavam o processo de trabalho, sua duração ou intensidade, e tampouco tinham a posse e usufruto direto dos produtos (MARX, 1983; ENGUITA, 1989). Isso se dá porque o trabalho deixa de se efetivar para o atendimento direto das necessidades dos indivíduos e da comunidade para assumir a função de aquisição da mercadoria-dinheiro, que poderá ser trocada por outras mercadorias.

A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer. A natureza dessas necessidades – se, por exemplo, elas provêm do estômago ou da imaginação – não altera em nada a questão. Tampouco se trata aqui de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência [*Lebensmittel*], isto é, como objeto de fruição, ou indiretamente, como meio de produção (destaque do autor) (MARX, 1983, p.157).

A mercadoria possui o valor de uso e o de troca, sendo que o primeiro se efetiva apenas durante o seu consumo; mas no modo de produção capitalista,

além do valor de uso produzir o conteúdo material da riqueza, ele ainda estabelece o valor de troca, apresentado como atribuído conforme o tempo gasto na produção da mercadoria, abstraindo-se o aspecto qualitativo do trabalho humano e reduzindo-o a *quantum* de trabalho, na dimensão quantitativa:

Assim, um valor de uso ou bem só possui valor porque nele está objetivado ou materializado trabalho humano abstrato. Mas como medir a grandeza de seu valor? Por meio da quantidade de “substância formadora de valor”, isto é, da quantidade de trabalho nela contida. A própria quantidade de trabalho é medida por seu tempo de duração, e o tempo de trabalho possui, por sua vez, seu padrão de medida em frações determinadas de tempo, como hora, dia etc. (MARX, 1983 p. 161).

O trabalho nas fábricas e a segmentação dos ofícios e das atividades envolvidas na produção de mercadorias proporcionaram uma demanda menor de tempo em sua produção, mas essa potencialidade da fábrica não liberou o trabalhador, ao contrário, serviu para rebaixar o valor de sua mão de obra, visto que seu trabalho também é considerado uma mercadoria. Então, a mercadoria força de trabalho também está sujeita às flutuações no preço, de acordo com a lei da oferta e da procura. (ENGELS, 1984; MARX, 2008).

Nesse processo, em que o trabalhador já não se reconhece como autor do seu produto, mas uma parte do processo, tem-se a alienação (MARX, 2008), processo complexo, que se apresenta em três aspectos: a alienação da atividade produtiva - em que o trabalhador já não produz para suas necessidades, mas em troca de salários; a alienação do objetivo – em que o trabalho deixa de ser um *fim* para ser um *meio*; a alienação dos sujeitos – em que o homem se tornou estranho ao próprio homem, ou seja, os trabalhadores não se reconhecem como pares, mas como competidores (MARX, 1983; MARX, 2008). Tudo isso concorre para a produção da cisão na consciência (LEONTIEV, 2004), pois:

O estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa pelas leis nacional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador. (MARX, 2008, p. 82).

O trabalho alienado possibilitou a produção de mercadorias por uma classe e a apropriação dos resultados do trabalho por outra, o que serviu para a acumulação de excedente e o surgimento da propriedade privada.

Engels (1984) afirma que, com o desenvolvimento de tecnologias agrícolas e de manejo de animais, os humanos desenvolveram novas formas de sociabilidade, avançando no processo civilizatório, produzindo novas formas de relações sociais.

Conforme Engels (1984), a produção do excedente, bem como o surgimento da propriedade colocam aos seres humanos um novo problema, qual seja, o da sucessão da posse sobre os bens acumulados, mediante a finitude do proprietário. Assim, surge a ideia de transmissão de herança entre as gerações. Ocorre que, se no comunismo primitivo a propriedade era comum permanecendo como bem do grupo, sob a posse e propriedade de todos independentemente das diferenças de sexo, geracionais ou outras, com o advento da propriedade privada, a transmissão dos bens passa a ser privada.

O surgimento do excedente, da propriedade privada e da necessidade de transmissão da herança se dá concomitantemente à divisão social do trabalho, pois ambos os aspectos são pressupostos para que haja trocas de mercadorias: a posse privada delas e a produção de bens diferentes e intercambiáveis entre os proprietários.

Conforme Engels (1984), foi a partir dessa necessidade que os diferentes modelos familiares se organizam, seja sob a mediação dos casamentos coletivos, em que a união de duas pessoas de sexos diferentes serve aos propósitos de perpetuação da união das propriedades do clã ou gens, seja nas formas mais modernas, de famílias patriarcais ou até mesmo nucleares. A família foi uma estrutura que resolveu dois problemas a um só tempo: o do trabalho gratuito para o processo de produção de mercadorias e o da garantia da procedência da prole legitimamente sucessora do proprietário, devido à instituição da monogamia feminina e da criminalização histórica do adultério feminino.

Ao se aprisionar a mulher para que ela pudesse produzir descendentes legítimos do proprietário – na forma de patriarca, por exemplo – se garantiu a transmissão de herança ao sucessor consanguíneo, cuja garantia dependia da monogamia feminina e, conseqüentemente, de seu aprisionamento no assim chamado “recôndito do lar” Ao se produzir a família produziu-se,

concomitantemente um tipo de produtor de mercadorias no seio familiar, representado pelos filhos e pela mulher, o que nos leva a pensar que a opressão e a exploração nascem como fenômenos associados, mas não idênticos, bem como não implicam imediatamente na subalternização, pois,

[...] A divisão do trabalho entre os dois sexos depende de outras causas que nada têm a ver com a posição da mulher na sociedade. Povos nos quais as mulheres se vêem obrigadas a trabalhar muito mais do que lhes caberia, segundo nossa maneira de ver, têm frequentemente muito mais consideração real por elas que os nossos europeus. A senhora civilizada cercada de aparentes homenagens, estranha a todo trabalho efetivo, tem uma posição social bem inferior à mulher bárbara, que trabalha duramente, e, no seio do seu povo, vê-se respeitada como uma verdadeira dama (lady, frowa, frau = senhora) e o é de fato por sua própria posição (grifo nosso) (ENGELS, 1984, p. 51-52).

A citação acima indica a ocorrência de exploração do trabalho feminino, a opressão, pois se tratava de trabalho forçado, mas a subalternização que acometia a mulher bárbara era diferente daquela que acometia a mulher burguesa do século XIX, independentemente de um julgamento sobre o nível de sofrimento físico, psíquico, moral, que isso causava, que não é objeto de discussão neste trabalho, mas que tem sido abordado por diferentes autores, gerador de relações de poder essencialmente violentas, pois:

Historicamente, o patriarcado é o mais antigo sistema de dominação-exploração. Posteriormente, aparece o racismo, quando certos povos se lançam na conquista de outros, menos preparados para a guerra. Em muitas destas conquistas, o sistema de dominação-exploração do homem sobre a mulher foi estendido aos povos vencidos. Com frequência, mulheres de povos vencidos eram transformadas em parceiras sexuais de guerreiros vitoriosos ou por estes violentadas. Ainda na época atual isto ocorre. Quando um país é ocupado militarmente por tropas de outra nação, os soldados servem-se sexualmente de mulheres do povo que combatem (SAFFIOTI, 1987, p. 60).

O advento da propriedade privada proporcionou o surgimento não só da divisão social de classes, mas da modalidade de trabalho dos tipos obrigatório e escravo, sendo que os prisioneiros de guerra, que anteriormente à propriedade privada eram mortos, nesse novo contexto, passaram a ser mão de obra escrava, para trabalhar na manutenção da riqueza das *gens* (ENGELS, 1984).

Segundo Reed (2008), desde as sociedades comunais já se identificava a divisão sexual do trabalho, e foi naquele contexto que as mulheres – que permaneciam nas tribos enquanto os homens saíam para exercer atividades de caça e defesa – desenvolveram diferentes tecnologias como as referentes à criação e uso de utensílios domésticos, conservação de alimentos, trabalho na lavoura, armazenamento de gêneros, mobiliário.

Então, a permanência das mulheres das tribos, *gens* e *clãs* nas diferentes regiões do mundo, cuidando das tarefas referentes à manutenção física do espaço, das coisas e das pessoas, instituiu-lhes a necessidade do desenvolvimento da ciência, das tecnologias e técnicas:

[...] Foram as mulheres que desenvolveram rudimentos da botânica, da química, da medicina e outros conhecimentos científicos. Assim, foram não só as primeiras trabalhadoras industriais e as primeiras agricultoras, mas desenvolveram também a sua mente e inteligência, graças à variedade de trabalhos que tinham, convertendo-se nas primeiras educadoras ao transmitir seus conhecimentos e sua herança cultural a novas gerações de produtores (REED, 2008, p.38).

As mulheres tiveram um papel fundamental na satisfação das necessidades primárias de cada povo originário, bem como na produção de novas necessidades, para além da ciência e também da arte, do direito, da transmissão cultural, por meio de processos educacionais, estando lado a lado com os homens nessa fase do desenvolvimento da sociedade, no comunismo primitivo, que durou um milhão de anos (ENGELS, 1984).

Para Engels (1984), a filosofia do século XVIII estava completamente equivocada ao dizer que, na origem da sociedade, as mulheres eram escravas dos homens, pois no comunismo primitivo – antes do advento da propriedade privada - as mulheres eram livres e gozavam do mesmo estatuto social que eles dentro de cada comunidade:

[...] As mulheres constituíam a grande força dentro dos clãs (*gens*) e, mesmo, em todos os lugares. Elas não vacilavam, quando a ocasião exigia, em destruir um chefe e rebaixá-lo à condição de mero guerreiro”. A economia doméstica comunista, em que a maioria das mulheres, se não a totalidade, é de uma mesma *gens*, ao passo que os homens pertencem a outras *gens* diferentes, é a base efetiva

daquela preponderância das mulheres que, nos tempos primitivos, esteve difundida por toda a parte [...] (ENGELS, 1984, p. 51-52).

O processo de subalternização das mulheres, bem como a nova divisão sexual do trabalho, emergiu na história da humanidade, com o desenvolvimento da produção de excedente, desde o desenvolvimento do modo de produção asiático, que instituiu novos modelos de organização social e econômica:

De acordo com a divisão do trabalho, na família de então, cabia ao homem procurar a alimentação e os instrumentos de trabalho necessários para isso; conseqüentemente, era, por direito, o proprietário dos referidos instrumentos, e em caso de separação levava-os consigo, da mesma forma que a mulher consertava seus utensílios domésticos. Assim, segundo os costumes daquela sociedade, o homem era igualmente proprietário do novo manancial de alimentação, o gado, e mais adiante, o novo instrumento de trabalho, o escravo. Mas, consoante o uso daquela mesma sociedade, seus filhos não podiam herdar dele [...] (ENGELS, 1984, p. 58-59).

No decurso da história constata-se que o surgimento do excedente, da propriedade, da herança, da família, do aprisionamento da mulher e da monogamia foram decisivos para o aprofundamento da opressão e exploração feminina (ENGELS, 1984). Porém, para além de uma análise empírica, salientamos que o patriarcado, enquanto manifestação primeva de opressão de gênero – assim como o racismo, manifestação primeva de opressão entre os povos - são fenômenos articulados às relações entre estrutura econômica e superestrutura - política, histórica, social, jurídica, cultural e ideológica - assumindo diferentes configurações no âmbito da particularidade histórica de cada modo de produção:

Há quem tome o patriarcado, o mais antigo sistema de dominação-exploração e o qualifique com os sistemas de produção surgidos ao longo da história. Nesta linha de raciocínio, tem-se o patriarcado escravista, o patriarcado feudal e, finalmente, o patriarcado capitalista. Neste caso, privilegia-se o patriarcado, em prejuízo dos sistemas produtivos com os quais ele foi-se fundindo através dos tempos. Como se verá mais adiante, o ato de atribuir prioridade a um dos três sistemas mencionados tem sérias consequências do ponto de vista das estratégias de luta dos contingentes humanos oprimidos, dominados, explorados. Há uma razão muito forte para que não se proceda pelo raciocínio da priorização, do privilegiamento de um sistema de dominação-exploração. É que, na realidade concreta,

observa-se, de fato, uma simbiose entre eles. Esta fusão ocorreu em tal profundidade, que é praticamente impossível afirmar que tal discriminação provem do patriarcado, ao passo que outras se vinculam ao sistema de classes sociais e ou ao racismo (SAFIOTTI, 1987, p. 61).

A subordinação da mulher inicia-se com a superação do comunismo primitivo. E foi na nova ordem de sociedades de classes que se impôs o casamento, acompanhado da monogamia feminina (ENGELS, 1984; TOLEDO, 2014), garantindo, assim, a procedência da prole patriarcal, beneficiária das heranças, propiciando duas manifestações opressivas simultâneas sobre uma mesma signatária: a mulher subjugada e escravizada:

O desmoronamento do direito materno, *a grande derrota histórica do sexo feminino em todo o mundo*. O homem apoderou-se também da direção da casa; a mulher viu-se degradada, convertida em servidora, em escrava da luxúria do homem, em simples instrumento de reprodução. Essa baixa condição da mulher, manifestada sobretudo entre os gregos dos tempos heroicos e, ainda mais, entre os tempos clássicos, tem sido gradualmente retocada, dissimulada e, em certos lugares, até revista de formas de maior suavidade, mas de maneira alguma suprimida. [...] Esta forma de família assinala a passagem do matrimônio sindiásmico⁴ à monogamia. Para assegurar a fidelidade da mulher e, por conseguinte, a paternidade dos filhos, aquela é entregue, sem reservas, ao poder do homem: quando este a mata, não faz mais do que exercer o seu direito (destaque do autor) (ENGELS, 1984, p.61-62).

Do estado selvagem, passando pela barbárie até a conquista do estado de civilização, a humanidade – em cada particularidade histórica - foi constituindo modos singulares de produção da vida e, nesse âmbito, diferentes modelos de relações familiares em que prevalecia a opressão à mulher, bem como sua exploração, tanto para fins domésticos, quanto para fins de acumulação mais diretamente (Engels, 1984).

No estado selvagem, assim como na barbárie, as famílias eram do tipo coletivo, sendo que a maternidade era sempre reconhecível, mas a paternidade não, o que não se constituía em informação relevante na medida em que os

⁴⁴ O Matrimônio sindiásmico é celebrado envolvendo casamentos ditos grupais: os homens tinham várias esposas e as mulheres vários esposos, era comum dentre esses casamentos o homem e a mulher terem um parceiro de quem gostavam mais, formando os pares. Já o casamento Monogâmico é aquele cujo casal só pode se relacionar um com seu par em contrato de exclusividade. Nesse tipo de casamento “não é permitido” terceiros” (Cf. ENGELS, 1984).

cuidados e processos educativos eram de responsabilidade coletiva. Mais recentemente, quando do estabelecimento do modelo de família nuclear, baseado no casamento por livre escolha dos cônjuges, o patriarcado foi incorporado na forma de naturalização do homem como provedor principal da família e com a responsabilidade e a posse sobre a mulher e os filhos (ENGELS, 1977).

A divisão sexual do trabalho, fora da esfera privada familiar, se deu concomitantemente a uma nova divisão do trabalho doméstico, em que este assumiu o estatuto de contribuição da mulher, atribuição naturalizada como tarefa feminina, com menor *status*, e o trabalho administrado pelo homem, como ferramenta visível de acumulação de riquezas, o que teve duas consequências imediatas: a invisibilização da participação feminina na acumulação da riqueza e a posse, pelo homem, das propriedades que eram produzidas pelo conjunto familiar:

[...] A divisão do trabalho na família havia sido a base para a distribuição da propriedade entre o homem e a mulher. Essa divisão do trabalho na família continuava sendo a mesma, mas agora transtornava as relações domésticas, pelo simples fato de ter mudado a divisão do trabalho fora da família. A mesma causa que havia assegurado à mulher sua anterior supremacia na casa – a exclusividade do trato dos problemas domésticos – assegurava agora a preponderância do homem no lar: o trabalho doméstico da mulher perdia agora sua importância, comparado com o trabalho produtivo do homem; este trabalho passou a ser tudo; aquele, uma insignificante contribuição [...] (ENGELS, 1984, p.182).

Se na sociedade comunal primitiva, as tarefas domésticas de cuidados requeriam das mulheres o desenvolvimento de ciências, tecnologia e técnicas, elevando seu estatuto social e político no grupo, enquanto sustentáculos das tribos, *clãs* ou *gens*, nas sociedades de classes aquele desenvolvimento passou a se dar fora de casa. Num contexto superior, a própria tecnologia levou à simplificação das tarefas domésticas, de modo que as mulheres passaram a ser executoras de tarefas simples. Difundiu-se, então, a ideologia de que a mulher deve permanecer em casa, realizando o trabalho não-remunerado, administrando as atividades domésticas – realizando serviço de mulher, entendido como menos penoso - e o homem deve buscar trabalho remunerado, que possibilita a sobrevivência, o conforto em diferentes níveis e, finalmente, a aquisição de bens, consolidando-se como o provedor da moderna família nuclear.

Desde o contexto da industrialização, a mulher tem conquistado o direito ao trabalho remunerado, seja na condição de assalariada, seja na condição de proprietária dos meios de produção, mas isto não significou, necessariamente, sua liberação, total ou parcial, do trabalho doméstico. As mulheres trabalhadoras e pobres exercem as duas formas de trabalho, em geral, solitariamente, pois a ideia de que o trabalho doméstico e as proprietárias dos meios de produção ou esposas de proprietários contratam trabalhadoras domésticas para o exercício do trabalho doméstico.

A subalternização da mulher tem consequências até mesmo sobre o seu trabalho remunerado fora de casa, pois a divisão sexual do trabalho, como uma das formas centrais de exploração, está em todas as esferas, determinando as diferenças salariais, bem como o desprestígio do trabalho feminino, de modo a tornar a exploração desse trabalho um aspecto singular do fenômeno da exploração do trabalho nesse modo de produção, em particular:

A divisão sexual do trabalho resulta de um sistema patriarcal capitalista que, por meio da divisão hierárquica entre os sexos, confere às mulheres um baixo prestígio social e as submete aos trabalhos mais precarizados e desvalorizados (CISNE, 2015, p. 117).

Saffioti (2013) sintetiza que em todos os modos de produção, as mulheres sempre tiveram um papel fundamental para a subsistência familiar, independente do modelo de família. Ademais, as mulheres também participavam mais ativamente da produção e da reprodução da riqueza social, em especial as da classe trabalhadora desde a época pré-capitalista, quando a família existia como uma unidade de produção na qual as crianças e as mulheres exerciam o trabalho obrigatório, sob a autoridade do patriarca.

Saffioti (2015) salienta que judicialmente, politicamente e socialmente, as mulheres eram inferiorizadas em relação aos homens:

[...] No processo de individualização inaugurado pelo modo de produção capitalista, ela contaria com uma desvantagem social de dupla dimensão: no nível superestrutural, era tradicional uma subvalorização das capacidades femininas traduzidas em termos de mitos justificadores da supremacia masculina e, portanto, da ordem social que a gerara; no plano estrutural, à medida que se desenvolviam as forças produtivas, a mulher vinha sendo progressivamente marginalizada das funções produtivas, ou seja,

periféricamente situada no sistema de produção (SAFFIOTI, 2015, p. 65-66).

No contexto do medievo e Antigo Regime francês, excepcionalmente, as mulheres de classe média podiam participar e gozar da guilda mercantil como sócias ou como coadjuvantes de seus esposos. Porém, na realidade da classe trabalhadora inglesa, o trabalho penoso, insalubre e perigoso era distribuído igualmente entre as mulheres, os homens e as crianças, pelo menos até a promulgação das leis fabris.

Com o advento da revolução Industrial na Inglaterra entre 1770 e 1830, as mulheres, as crianças e os adolescentes passaram a atender às demandas de força de trabalho fabril, ainda mais intensamente, pois com a introdução das máquinas, criaram-se múltiplos turnos de trabalho.

As famílias proletárias ficaram cada vez mais dependentes do trabalho na fábrica para sua subsistência e a burguesia passou a explorar ainda mais a classe trabalhadora pois, devido às necessidades, acabaram por aceitar o rebaixamento dos salários:

Numa família em que todos trabalham, cada um pode contentar-se com um pagamento proporcionalmente menor e a burguesia, com vistas na redução dos salários, aproveitou-se largamente da oportunidade, propiciada pela mecanização, de empregar mulheres e crianças. Naturalmente, nem todas as famílias têm todos os seus membros em condições de trabalhar e uma família assim encontraria muitas dificuldades se aceitasse o mínimo salarial calculado para aquelas que têm todos os seus membros empregados. Por isso, o salário acaba por nivelar-se numa média, com base na qual uma família em que todos trabalham vive razoavelmente bem, ao passo que aquela que conta com poucos membros empregados vive bastante mal. Mas no pior dos casos, o operário, para subsistir, preferirá renunciar ao grau de civilidade a que estava habituado: preferirá morar numa pocilga a não ter teto, aceitará farrapos para não andar desnudo, comerá batatas para não morrer de fome. Preferirá, na esperança de dias melhores, aceitar metade do salário a sentar-se silenciosamente numa rua e morrer na frente de todo mundo, como já aconteceu com tantos desempregados. É esse pouco, quase nada, que constitui o mínimo de salário (ENGELS, 2010, p.119).

Nenhuma mão de obra era desprezada pela fábrica. As crianças eram usadas em serviços mais delicados, como o de pegar os algodões que caíam entre as máquinas:

A partir da situação das crianças, podemos ter uma ideia do que se passa com os adultos, principalmente moças e mulheres, num ramo da indústria que faz atividades como a fiação de algodão e outras semelhantes parecerem negócios muito agradáveis e saudáveis. Wilhelm Wood, de 9 anos de idade, “tinha 7 anos e 10 meses quando começou a trabalhar. Desde o começo, ele “ranmoulds” (carregava as mercadorias já moldadas para a sala de secagem e voltava trazendo os moldes vazios). Chega ao trabalho todos os dias às 6 horas da manhã e o deixa por volta das 9 da noite. “Trabalho até as 9 horas da noite todos os dias da semana. Assim foi, por exemplo, durante as últimas 7 ou 8 semanas”. Portanto, 15 horas de trabalho para uma criança de 7 anos! J. Murray, um menino de 12 anos [...] (MARX, 1983, p. 405).

A produção fabril submeteu os trabalhadores ao trabalho insalubre e mórbido, o que chegou a ameaçar a reprodução física de um contingente de trabalhadores, levando a própria burguesia à criação de leis que conferiam uma proteção mínima à infância e às mulheres, pois do contrário, os altos níveis de exploração acabariam por se tornar contraproducentes ao capital:

Mulheres incapacitadas para procriar, crianças aleijadas, homens exauridos, membros quebrados, gerações inteiras doentes, debilitadas e desgastadas – e tudo isso exclusivamente para encher os bolsos da burguesia! E tudo isso é pouco diante de atos singulares de barbaridade: sabe-se de crianças arrancadas nuas da cama pelos vigilantes, que as empurram a socos e pontapés para as máquinas, a que chegam com as roupas ainda debaixo do braço (Stuart, p. 59 e ss.); sabe-se de crianças mantidas acordadas no trabalho mediante pauladas; sabe-se de uma criança que, adormecendo após as máquinas pararem e sobressaltada por um vigilante, fazia, de olhos fechados, os gestos mecânicos do trabalho; sabe-se de crianças que, exaustas para voltarem para casa, escondiam-se sob a lã na seção de secagem e eram postas para fora somente a golpes de chibata; sabe-se de centenas de crianças que, exauridas, chegam à casa e nem sequer têm vontade de comer e adormecem antes de ir para a cama, ainda durante a oração que fazem [...] (ENGELS, 2010, p. 202).

Embora as leis fabris inglesas fossem instituídas durante o século XIX na Inglaterra para organizar o trabalho fabril mantendo o mínimo de condições de sobrevivência e preservação da integridade durante a jornada de trabalho, os proprietários dos meios de produção resistiam à sua aplicação, por meio de interpretações sobre sua aplicação distorcidas, com vistas a manter os altos níveis de exploração mórbida dos trabalhadores (MARX, 1983; ENGELS, 2010).

Após a promulgação das leis fabris, as mulheres e as crianças eram proibidas de trabalhar em jornadas noturnas e mais extensas; porém, eram aproveitadas para trabalhos nos intervalos entre turnos, enquanto os homens trabalhavam em turnos mais longos e eram empregados nos serviços noturnos (MARX, 1983).

[...] Assim surgiu a lei fabril adicional de 7 de junho de 1844, que entrou em vigor em 10 de setembro desse mesmo ano. Ela acolhia uma nova categoria de trabalhador e entre os protegidos: as mulheres maiores de 18 anos. Estas foram equiparadas aos adolescentes em todos os aspectos, seu tempo de trabalho foi limitado a 12 horas, o trabalho noturno lhes foi vetado etc. Pela primeira vez, a legislação se viu compelida a controlar direta e oficialmente também o trabalho dos adultos. No relatório de fábrica de 1844-1845, diz-se ironicamente: “Não nos foi apresentado nem um único caso em que mulheres adultas tivessem se queixado de uma tal interferência em seus direitos” [...] (MARX, 1983, p.139).

Toledo (2000) identifica que, desde as revoluções industriais, as mulheres conquistaram o direito ao trabalho na vida pública, mas nem por isso deixaram de sofrer os efeitos do trabalho alienado concernentes à sua condição feminina, além daqueles que acometem a toda a classe trabalhadora, o que torna essa uma “vitória de Pirro”, pois:

O trabalho fora de casa, se por um lado significou o início de sua libertação, já que unificou a mulher à classe operária e lhe deu assim, as ferramentas para lutar contra o capital e por sua emancipação, por outro lado impôs a ela a duplicação da jornada de trabalho e, com isso, a duplicação de sua alienação enquanto trabalhadora, já que a mulher não é uma na fábrica, e outra em casa; ela é um ser único, que exerce essas duas funções sociais (TOLEDO, 2000, p.41).

Considerando-se que as tarefas relativas à reprodução biológica dos trabalhadores também fazem parte da manutenção do capitalismo, então o trabalho feminino “doméstico gratuito de cuidados”, de higiene, de alimentação dos trabalhadores e da casa - exercidos por mulheres - cumpre a importante função de reprodução da força de trabalho; sendo gratuito e invisibilizado, o que colabora para a desvalorização da mão de obra feminina.

Um agravante dessa situação é que esse mesmo trabalho doméstico feminino, invisibilizado, apesar de contribuir com o processo de valorização do

capital, torna-se visível como argumento para justificar diferenciações salariais, entre homens e mulheres, sob a alegação de que tais tarefas exaurem as energias das trabalhadoras, tornando-as menos aptas para o trabalho remunerado, justificando assim os menores salários em relação aos dos homens, que estariam automaticamente mais disponíveis para despenderem suas energias no mundo da produção (SAFFIOTI, 2013).

Mediante tal círculo vicioso, “[...] o Estado ou capital continuam a exercer sobre ela uma autoridade patriarcal, impedindo-a de abandonar as tarefas domésticas [...]” (TOLEDO, 2001, p. 45). Paradoxalmente, em função de salários menores do que os dos homens, para tarefas iguais, são as mulheres as vítimas das mais intensas expropriações de mais-valia, pois:

As desvantagens sociais de que gozavam os elementos do sexo feminino permitiam [...] à sociedade capitalista em formação arrancar das mulheres o máximo de mais-valia absoluta através, simultaneamente, da intensificação do trabalho, da extensão da jornada de trabalho e de salários mais baixos que os masculinos, uma vez que, para o processo de acumulação rápida de capital, era insuficiente a mais-valia relativa obtida através do emprego da tecnologia de então [...] (SAFFIOTI, 2013, p. 67).

Portanto, o capitalismo, ao mesmo tempo em que trouxe o desenvolvimento tecnológico necessário ao avanço da emancipação feminina como o controle sobre a natalidade, o divórcio, o direito aos estudos, o reconhecimento de sua condição de cidadã, livre e com plenos direitos, também intensificou seus sofrimentos devidos ao binômio opressão e exploração, que não se manifesta somente na luta interclasses, mas também no interior da própria classe trabalhadora.

Fontana, Pagu e Trogo (2015, p. 119-120) acrescentam um elemento importante a essa discussão ao afirmarem que a opressão intraclasse leva ao divisionismo e ao enfraquecimento da luta contra o capitalismo, pois a exploração e a opressão feminina são mediadas e apresentadas como decorrência de diferenças naturais entre mulheres e homens “[...] como se fosse natural, e não cultural ou adquirida, como realmente é [...]” (FONTANA; PAGU; TROGO; 2015, p. 118).

Bruschini e Lombardi (2002), ao analisarem dados do IBGE sobre trabalho feminino na década de 1990, identificaram que as mulheres estudam mais, porém

ganham menos que os homens, no Brasil e no mundo. Os dados apontam que houve uma consolidação do acesso das mulheres ao mercado de trabalho, na década de 1990, mas os empregos femininos cresceram em trabalhos informais, numa conjuntura de tendência à restrição geral no número de empregos formais, com registro em carteira, salários dignos e benefícios legais para homens e mulheres (COSTA, 2005).

Houve, portanto, uma redução de desigualdades salariais naquela década, em função de um rebaixamento geral no preço do trabalho, devido à flexibilização do próprio trabalho, mas isso não foi suficiente para minimizar a diferenciação salarial entre homens e mulheres, em que os primeiros ganham mais pelo mesmo tipo de trabalho. Isso também se verifica entre as mulheres da classe burguesa. Por questões de recorte em nosso objeto, privilegiamos, neste estudo, a discussão sobre o trabalho das mulheres vendedoras de força de trabalho.

Bruschini e Lombardi (2001) identificaram que na década de 1990 houve a tendência ao emprego de mulheres no setor terciário, bem como um perfil de trabalhadora adulta, casada e com filhos, o que pode indicar que elas continuam sendo signatárias de múltiplas jornadas, em casa e fora dela.

Nesse sentido, é possível dizer que as mulheres têm desenvolvido estratégias como estudos, busca por qualificação e experiência em serviço para enfrentarem o problema da divisão sexual do trabalho, mas não se pode, necessariamente, afirmar que houve alívio das responsabilidades atribuídas socialmente a elas. Essa inferência é corroborada pelo trabalho de Marcondes et al. (2003) que apontam que, mesmo nos países onde há a divisão mais igualitária de tarefas, é a mulher que continua assumindo mais responsabilidades.

E, quanto à questão do “serviço de mulher”, tão presente no senso comum, as autoras destacam que a “guetificação” das profissões femininas é um fato e exemplificam isso apontando a expressiva presença majoritária das mulheres no trabalho na área da saúde, que envolve o cuidado - tarefa historicamente atribuída como feminina. Outra manifestação dessa “guetificação” é a concentração de 36% das mulheres em trabalhos cujos contratos são mais frágeis no que tange à garantia das proteções legais e sociais, como o das domésticas e as atividades não remuneradas que elas exercem no lar.

Oliveira (2017) aponta que o magistério também é uma profissão predominantemente feminina, exercida concomitantemente a uma multiplicidade

de tarefas, com efeitos devastadores pelo fato de as professoras, costumeiramente, levarem trabalho para a casa induzindo-as a um uso do tempo da vida privada para o cumprimento das atribuições laborais sem remuneração extra.

A divisão sexual das tarefas, a guetificação das profissões, as diferenciações salariais são fatores que concorrem, direta e indiretamente, para o adoecimento feminino (MARCONDES et al. 2003), tornando as mulheres ainda mais vulneráveis à opressão e à exploração.

A alienação é o ponto de partida e de chegada para a compreensão das especificidades do trabalho feminino no modo de produção capitalista. A partir da apropriação da representação do ser humano feminino, como ser naturalmente diferente, dotado de limitações de força física, em relação aos homens, e da obrigação de gerar e cuidar dos filhos – o que identificamos como estranhamento, próprio de uma visão alienada do ser humano na condição feminina, abstraindo-se sua condição de pertencente ao gênero humano. As diversas sociedades, em cada contexto, têm atribuído à mulher, cada vez mais tarefas e responsabilidades, ao mesmo tempo em que se constrói uma imbricada rede de ideologias que justificam e legitimam o mito da fragilidade feminina.

No âmbito econômico, decorre disso um duplo efeito: o primeiro é o incremento da produtividade do trabalho feminino, diretamente no mundo da produção, e indiretamente, no universo da vida privada; o segundo é a legalização da venda da força de trabalho feminina a preços inferiores, em relação à masculina.

As mulheres, em conjunto, lutam pelo direito ao trabalho assalariado e à isonomia salarial, ao mesmo tempo em que assumem novas tarefas de formação e de qualificação profissional próprias, mas como recursos para a conquista de mais espaços e de melhores condições no mercado de trabalho. Todo esse esforço resulta na destituição do direito à saúde, ao lazer e, por vezes, da própria maternidade, transformando a existência feminina num veredicto sentenciado pela sociedade machista. E no que consiste isto senão na expressão mais sofisticada da alienação do ser humano pelo próprio ser humano e na extração de “mais-trabalho”?

1.2 Políticas de combate ao machismo na escola

Para se pensar políticas de combate ao machismo desde a escola, é necessário, antes de tudo, apresentar as concepções correntes de machismo, bem como caracterizá-lo. Nesse sentido, recuperamos a ideia de Fontana, Pagu e Trogo (2015) de machismo como ideologia promotora da segregação entre homens e mulheres, oprimidas e exploradas não só pela burguesia como no interior de sua classe originária, o que está na base de toda visão sexista de mundo no âmbito das relações sociais alienadas entre os seres humanos e que serve à exploração diferenciada, neste caso, entre seres de gêneros diferentes, conforme vimos explicitando até o momento.

Na mesma linha de raciocínio, cabe destacar outro aspecto referente a esse chauvinismo masculino, que é o seu caráter duplo: estrutural e superestrutural, em que “[...] o machismo é definido como um sistema de *representações* simbólicas, que mistifica as relações de exploração, de dominação, de sujeição entre o homem e a mulher” (Drumont, 1980, p. 81), ou seja, uma “estrutura ideológica”, articulada pelas ideologias dominantes, que atribuem um determinado conceito de ser homem e de ser mulher reificado:

O machismo constitui, portanto, um sistema de *representações-dominação* que utiliza o argumento do sexo, mistificando assim as relações entre os homens e as mulheres, reduzindo-os a sexos hierarquizados, divididos em pólo dominante e pólo dominado que se confirmam mutuamente numa situação de objetos (destaque do autor) (DRUMONT, 1980, p. 82).

Couto e Schraiber (2013, p. 54) corroboram com as teorizações de Drumont (1980) ao apontar que o machismo é “[...] um sistema de ideias e valores que institui, reforça e legitima a dominação do homem sobre a mulher”, e enfatizam como isso tem sido naturalizado e tem produzido efeitos sobre as mulheres individualmente e ao conjunto do gênero (Drumont 1980); Couto e Schraiber, 2013), enquanto que Araujo (2015) pontua que tais efeitos se estendem os homens, em diferentes estágios da vida: “[...] o machismo é o resultado de ações, gestos, silêncios, proibições, agressões ou indiferença de um homem sobre mulheres, crianças ou qualquer outra pessoa que se encontre em uma posição socialmente entendida como inferior” (ARAUJO, 2015, p. 18).

Portanto, o machismo é uma violência cujo agente é do sexo masculino, embora nem sempre a vítima seja pessoa do sexo ou do gênero feminino; porém, esse entendimento não é consensual (ARAUJO, 2015).

Isso tem consequências sobre a elaboração de políticas e legislações de proteção dos direitos da mulher em que os agravantes dependem de que se prove não só a condição feminina – por vezes confundida com sexo feminino no sentido biológico e não identitário – mas que se prove, também, que a violência se deu num contexto de opressão especificamente feminina, caso contrário, não se aplica o agravante, mesmo que o delito tenha sido praticado por um homem contra uma mulher. A título de exemplo, citamos a Lei 13.104 de 2015, que modificou o artigo 121, do Código Penal, cuja redação tem assumido uma forma que tem servido, tanto à qualificação, quanto à de crimes contra o gênero feminino:

VI - contra a mulher por razões da condição de sexo feminino:

VII – contra autoridade ou agente descrito nos arts. 142 e 144 da Constituição Federal, integrantes do sistema prisional e da Força Nacional de Segurança Pública, no exercício da função ou em decorrência dela, ou contra seu cônjuge, companheiro ou parente consanguíneo até terceiro grau, em razão dessa condição.

Pena - reclusão, de doze a trinta anos.

§ 2º-A Considera-se que há razões de condição de sexo feminino quando o crime envolve:

I - Violência doméstica e familiar;

II - Menosprezo ou discriminação à condição de mulher. (grifos nossos) (BRASIL, 2015, n.p.).

Isso corrobora a tese de que o machismo, na qualidade de chauvinismo, que postula a superioridade masculina (DRUMONT, 1980; COUTO; SCHRAIBER, 2013; ARAUJO, 2015), pode ser coibido por um ordenamento jurídico democrático, que criminalize a violência de gênero. Porém, as violências de gênero mais dissimuladas dessa ideologia só serão realmente combatidas por meio de uma formação humana sólida dos cidadãos para o combate a todo tipo de opressão, discriminação e preconceito, bem como pela consciência de que em decorrência da histórica constituição da assim chamada superioridade masculina toda e qualquer violência que envolva o sujeito do sexo masculino como autor e o do sexo feminino, como vítima sempre terá uma dimensão de violência de gênero, ainda que na aparência se trate de violência convencional entre um agressor e um agredido.

Para a disseminação de uma reflexão mais profunda e concreta das condições de produção do machismo e as políticas de efetivo combate às culturas e

práticas sociais machistas em todas as instituições, a escola pode ser apropriada como um espaço privilegiado para desconstruir ideologias discriminadoras e segregacionistas que legitimem as retóricas preconceituosas de todo e qualquer tipo.

O neoliberalismo vigora no Brasil, como modelo oficial de gestão do Estado, desde 1990, inaugurando uma organização de aplicação de políticas focais, parcerias público-privadas, terceirizações de serviços com racionalização de gastos, especialmente os referentes à consecução de direitos sociais. Especialmente a partir da década de 2000, foi proposta uma miríade de políticas inclusivas paliativas, dirigidas àquelas minorias nas piores condições do pauperismo, ao invés de efetivo equacionamento de problemas sociais, por meio de políticas de efetivação de direitos sociais mais universais. As políticas focais servem, antes, ao *merchandising* político, do que ao real combate da pobreza e do preconceito social, até mesmo pela limitação de seu alcance (COSTA, 2013).

Dentre as políticas para dar combate ao racismo, à homofobia, e de reconhecimento das crianças pequenas, dos adultos e dos portadores de necessidades especiais como sujeitos do direito à educação, destacamos, para fins da presente pesquisa, políticas de combate ao machismo, que tem sido aplicadas timidamente à educação escolar pública, apesar do agravamento da violência machista.

Destacamos, na Constituição Federal de 1988, a exortação à redução da desigualdade de gêneros, como essencial para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição [...] (grifo nosso) (BRASIL, 1988, p. 2).

A preocupação com a redução da desigualdade de gênero emerge como questão social brasileira, na medida em que o governo empreende políticas afirmativas, como os planos nacionais de políticas para mulheres, no período de 2006 a 2013, inspiradas em legislações internacionais, como a Declaração dos Direitos Humanos, de 1948, a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres, publicada pela UNICEF em 1979, bem

como o Compromisso de Dakar, que elegeu como meta, até 2005, atingir a igualdade entre gêneros na educação, como parte do combate ao machismo e, mais recentemente, em 2013, no Estatuto da Juventude, que postula o direito à igualdade de gêneros, como componente dos direitos humanos, (REIS; EGGERT, 2017; ROSEMBERG, 2001).

Contudo, ainda há carência de políticas de educação dos homens e das mulheres para a superação da discriminação sexista no trabalho, como a elaboração de linhas políticas para o desenvolvimento de comportamentos referentes às relações intersubjetivas menos violentas na escola; a desnaturalização da diferenciação salarial, para que se valorize e amplie uma cultura de isonomia salarial, entre homens e mulheres, no mundo do trabalho; bem como a ampliação das possibilidades de escolhas profissionais para as mulheres e com mais igualdade nos planos de carreira, salários e reconhecimento social.

A educação para o trabalho é constitutiva de uma formação cultural omnilateral, moderna e tecnológica da nossa juventude, mas ainda pouco se discute sobre a opressão feminina, associada à exploração diferenciada no mundo do trabalho, como conteúdo de debate nas instituições escolares.

Conforme pontuamos anteriormente, o trabalho é atividade humanizadora, dada sua capacidade de mediação das relações do homem com a natureza, sendo que nessas relações os elementos se transformam mutuamente, criando cultura.

Manacorda (1991) pontua que o trabalho se constitui num princípio educativo, pois é através dele que os seres humanos modificam a natureza e se modificam – transformam-se em seres com a natureza civilizada - criando realidades e necessidades não naturais, como a cultura, o direito, a educação, a arte, etc. Por isso, o trabalho é a atividade com o potencial de desenvolver o homem, em sua omnilateralidade, e de recuperar “[...] a integridade do homem comprometida pela divisão do trabalho e da sociedade [...]” (MANACORDA, 1991, p.49).

Entretanto, no modo de produção capitalista, o trabalho se apresenta em sua dimensão alienada, como princípio educativo que deforma as consciências dos sujeitos sociais, impondo à escola o dever de formá-los para se conformarem em simples vendedores de força de trabalho.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), desde seu primeiro artigo, o trabalho e a educação – seja escolar, seja extra escolar - aparecem como direitos vinculados, o que se apresenta como consenso entre as classes sociais, de requisitos para o exercício da cidadania, no âmbito da democracia representativa:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996, p.1).

Entretanto, na medida em que as legislações vão disciplinando aspectos mais específicos da educação escolar, o léxico indica intenção do Estado burguês de apropriação da educação escolar para a formação de acordo com as necessidades capitalistas, que se concretizam nas demandas do mercado, como podemos observar no Plano Nacional de Educação (PNE):

[...] Está prevista a extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade, quer na educação infantil, quer no ensino fundamental, e a gradual extensão do acesso ao ensino médio para todos os jovens que completaram o nível anterior, como também para os jovens e adultos que não cursaram os níveis de ensino nas idades próprias. Para as demais séries e para os outros níveis, são definidas metas de ampliação dos percentuais de atendimento da respectiva faixa etária. A ampliação do atendimento, neste plano, significa maior acesso, ou seja, garantia crescente de vagas e, simultaneamente, oportunidade de formação que corresponda às necessidades das diferentes faixas etárias, assim como, nos níveis mais elevados, às necessidades da sociedade, no que se refere a lideranças científicas e tecnológicas, artísticas e culturais, políticas e intelectuais, empresariais e sindicais, além das demandas do mercado de trabalho. Faz parte dessa prioridade a garantia de oportunidades de educação profissional complementar à educação básica, que conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia (grifos nossos) (BRASIL, 2014, p.8).

Conforme Frigotto e Ciavatta (2003), tal proposição de oportunidades de educação profissional complementar à educação básica responde às orientações

dos documentos produzidos pelos organismos internacionais, como a CEPAL, que prescreve: “[...] desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva [...]” (BRASIL, 2014, p. 8).

O PNE não menciona as especificidades do trabalho feminino, tais como a luta histórica das mulheres pela necessidade da superação da divisão sexual de tarefas e suas múltiplas jornadas, as diferenciações salariais a partir de critérios sexistas e outras temáticas concernentes ao trabalho feminino livre no modo de produção capitalista.

Ao analisarmos o conteúdo dos 14 volumes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental, primeiro ciclo, buscando referências aos descritores “trabalho”, “trabalho feminino”, “sexismo”, “mulher”, “sexista”, “trabalho de mulher” e “trabalho doméstico”. Inicialmente, constatamos que não há parâmetros curriculares transversais para a discussão do trabalho no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Encontramos uma referência breve ao combate contra o trabalho infantil. Há um volume dedicado à orientação sexual, de onde se depreende que constam as orientações aos professores para o trabalho pedagógico referente às temáticas que envolvem diferenças de gênero e sexo (Quadro 4).

Quadro 4: Título de cada volume dos PCN’s do Ensino Fundamental.

Vol.	Áreas de conhecimento	Vol.	Temas transversais
1	Introdução aos PCNs	8.1	Apresentação
2	Língua Portuguesa	8.2	Ética
3	Matemática	9.1	Meio Ambiente
4	Ciências Naturais	9.2	Saúde
5.1	História e Geografia	10.1	Pluralidade Cultura
5.2	História e Geografia	10.2	Orientação Sexual
6	Arte		
7	Educação Física		

Fonte: Elaboração nossa a partir do site do MEC

No volume três dos PCNs, cujo tema é a Matemática, no item “Matemática e os temas transversais” (BRASIL, 1997c), há uma menção à importância da coeducação oferecendo o mesmo instrumental às meninas e aos meninos para o

desenvolvimento no campo da Matemática, enquanto mediação para a superação das hierarquias entre papéis sociais femininos e masculinos:

Acomodar num mesmo patamar os papéis desempenhados por homens e mulheres na construção da sociedade contemporânea ainda encontra barreiras ancoradas em expectativas bastante diferenciadas com relação ao papel futuro de meninos e meninas. No entanto, como importante instituição formadora de cidadãos, a escola não pode estabelecer qualquer tipo de diferença em relação à capacidade de aprendizagem entre alunos de diferentes sexos. Ao ensino de Matemática cabe fornecer os mesmos instrumentos de aprendizagem e de desenvolvimento de aptidões a todos, valorizando a igualdade de oportunidades sociais para homens e mulheres (BRASIL, 1997c, p.27).

Os PCNs de História e Geografia dividem-se em dois volumes - 5.1 e 5.2 (BRASIL, 1997g) - e a busca pelos descritores foi realizada em ambos, e como resultado encontramos uma menção à luta das mulheres, no volume 5.1, na descrição do eixo temático “História das organizações populacionais”; “a luta pelos direitos das mulheres” (BRASIL, 1997g, p. 46) mencionada como uma das temáticas que podem ser exploradas; contudo, a orientação aos professores tem uma redação ambígua colcando como possibilidade de interpretação que o professor deva privilegiar uma abordagem mais universalista e geral sobre a constituição histórica dos problemas sociais, ultrapassando âmbito local, que parece ser designado como “partidos políticos, organizações sindicais, organizações ambientalistas, lutas dos sem-teto e dos sem-terra, lutas por direitos das mulheres, das crianças ou da terceira idade”. É, também, possível interpretar que a abordagem dessas lutas, pelo professor, consistiria numa superação desse âmbito local:

Na localidade onde as crianças moram, existem problemáticas que só podem ser entendidas na medida em que elas conhecem histórias de outros espaços e de outros tempos: [...] lutas sociais de grupos ou classes que extrapolam o âmbito local (partidos políticos, organizações sindicais, organizações ambientalistas, lutas dos sem-teto e dos sem-terra, lutas por direitos das mulheres, das crianças ou da terceira idade) [...] (BRASIL, 1997g, p. 46, grifos nossos).

No volume seis dos PCNs sobre “Arte”, a mulher é apontada como pessoa diferente do homem em suas representações das relações humanas nos diversos períodos da história, de modo que se menciona a questão do gênero, indicando ao professor quais conteúdos podem ser explorados, privilegiando a perspectiva

das relações intersubjetivas, porém, não é apontada nenhuma discussão que articule mulheres e trabalho.

Uma constante na história da arte é a representação da figura humana. As obras de arte que apresentam relações humanas entre homens e mulheres, mães/pais e filhos, meninos e meninas, existem nas mais variadas formas: pinturas, gravuras, esculturas, canções sobre heróis e heroínas, pontos, peças de teatro [...]

É importante a escolha de produções de arte que possibilitem um diálogo entre os alunos a partir do que as obras provocam neles; se uma obra mostra, por exemplo, um casal de namorados, pode trazer à tona a concepção que têm de um homem e uma mulher, possibilitando que sua aprendizagem inclua as dimensões culturais, afetivas e sociais da sexualidade [...]

As obras de arte podem também contribuir para ampliar as dimensões da compreensão dos alunos sobre a sexualidade humana, quando documentam ações de homens e mulheres em diferentes momentos da história e em culturas diversas: no intercruzamento do tema Pluralidade Cultural com o de Orientação Sexual, outra vez os alunos podem transitar pelas diferenças, o que contribui para o aprofundamento de conceitos e a formação da opinião particular de cada um (BRASIL, 1997e, p. 75, grifos nossos).

Nos volumes 8.1, referente à apresentação, e o 8.2, sobre ética (BRASIL, 1997h) encontramos no eixo “orientação sexual” orientações para discussão de gênero e diferenças sociais, entre homens e mulheres, e no eixo “os materiais usados nas situações didáticas”, um parágrafo que diz respeito à naturalização *do ser mulher e do ser homem* do ponto de vista da sexualidade:

A abordagem do corpo como matriz da sexualidade tem como objetivo propiciar aos alunos conhecimento e respeito ao próprio corpo e noções sobre os cuidados que necessitam dos serviços de saúde. A discussão sobre gênero propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis. O trabalho de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS possibilita oferecer informações científicas e atualizadas sobre as formas de prevenção das doenças (BRASIL, 1997h, p. 28).

É importante salientar como está exemplificado na citação: os PCNs não apresentam uma sistematização de como desnaturalizar os “papéis rigidamente estabelecidos”, mas apontam para a discussão de gênero como uma possibilidade; o

documento apresenta os volumes 10.1 e 10.2 com a especificidade do tema “Orientação sexual”.

A temática “trabalho feminino” aparece ao se mencionar a discriminação nas situações profissionais. Encontramos, também, alguns trechos que falam sobre a mulher e sua diferença em relação ao homem, que já haviam sido abordados de maneira muito breve e superficial, sem indicação aos professores de como desenvolver a abordagem do tema. Ao visitar o conteúdo desse volume, é possível observar uma abordagem já comum nos volumes anteriores: a apresentação de mulheres em relações intersubjetivas, na perspectiva do sexo e do gênero, com uma referência a eventuais situações de opressão feminina.

Considerando o gênero, os PCNs em seu volume 10.1, mencionam brevemente as dificuldades históricas do gênero feminino e nesse momento a questão da mulher no trabalho aparece:

Da mesma forma, questões de gênero trazem em seu bojo histórias de injustiça para com as mulheres, nas mais diversas dimensões da vida, do cotidiano, na vida privada a situações profissionais. Injustiças frequentemente agravadas, quando se manifestam em conjunto com problemas vinculados a discriminação por motivo de raça/etnia, cultura, exclusão socioeconômica (BRASIL, 1997j, p. 19).

Na mesma página, identificamos uma menção à divisão de responsabilidades entre homens e mulheres que pode ser aplicável às situações de responsabilidades referentes às tarefas domésticas:

No mesmo registro, práticas sedimentadas social e culturalmente fazem com que se deixe ao largo, com frequência, novas possibilidades que se abrem para os homens, em termos de comportamentos mais responsáveis e participativos em relação às mulheres e a seus filhos. Assim, uma reflexão que envolva Ética, Orientação Sexual, Saúde e Pluralidade Cultural poderá fornecer pistas preciosas para o professor em seu cotidiano (grifo nosso) (BRASIL, 1997j, p. 19).

E, depois, no mesmo volume, a menção à divisão do trabalho no ambiente doméstico é proposta como uma dimensão da educação sexual das crianças:

Participação do homem e da mulher na vida doméstica, o papel das crianças, o cuidado com os idosos, o sustento, com ênfase no apoio

mútuo e solidariedade que se constrói no cotidiano, com a divisão das responsabilidades familiares (grifo nosso) (BRASIL, 1997j, p. 46).

No volume 10.2 dos PCNs, encontramos algumas menções às diferenças biológicas entre homens e mulheres, bem como sobre as diferenças de direitos à cidadania, ligadas à sexualidade, considerada agora numa perspectiva mais sociológica, mais como questão social que demanda políticas do que no âmbito das interações de subjetividades, num esforço de orientação dos professores para que ultrapassem a dimensão da abordagem biologicizante, vindo a considerar os condicionantes sociais referentes às relações que se dão sob a mediação da sexualidade. É nesse contexto que a discriminação salarial das mulheres assume o estatuto de tema de discussão na sala de aula:

As questões referentes à sexualidade não se restringem ao âmbito individual. Pelo contrário, muitas vezes, para compreender comportamentos e valores pessoais é necessário contextualizá-los social e culturalmente. É nas relações sociais que se definem, por exemplo, os padrões de relação de gênero, o que homens e mulheres podem e devem fazer por serem homens e mulheres, e, principalmente, quais são e quais deverão ser os direitos de cidadania ligados à sexualidade e à reprodução. O alto índice de gravidez indesejada na adolescência, abuso sexual e prostituição infantil, o crescimento da epidemia de AIDS, a discriminação salarial das mulheres no mercado de trabalho, são algumas das questões sociais que demandam posicionamento em favor de transformações que garantam a todos a dignidade e a qualidade de vida, previstas pela Constituição brasileira (grifo nosso) (BRASIL, 1997j, p. 16).

Nesse mesmo volume, ocorre uma menção às diferenças historicamente construídas entre homens e mulheres e nele se aponta o homem como privilegiado nas relações de gênero:

Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades a ambos. Mesmo com a grande transformação dos costumes e valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero (BRASIL, 1997j, p. 28).

Embora o texto reproduza um certo mito da democracia de gênero, sinalizando que houve muitos avanços, há o reconhecimento de que essa democracia ainda não se realizou em sua plenitude.

No final da busca e da análise dos PCN's, referentes ao Ensino Fundamental, percebemos que há orientações aos professores, e estímulos para que explorem a temática das especificidades do trabalho feminino, porém a forma pontual fragmentada, descontextualizada indica que se trata de menções para o cumprimento de uma demanda de discussão que a realidade impõe, mas a escola cumpre apenas formalmente, não oferecendo aos docentes mais do que uma linha de abordagem que não rompe com o sexismo, não pauta em o machismo, nem a violência contra a mulher, em as vicissitudes referentes ao trabalho feminino de forma consequente.

Nos PCNs, para o Ciclo II, a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, encontramos tanto orientações para a discussão de gênero, quanto para a discussão sobre trabalho e consumo, fazendo uma menção ao trabalho feminino e sugerindo alguns tópicos que podem ser explorados na sala de aula (BRASIL, 1997); entretanto, não nos ateremos a eles, visto que os livros que analisamos neste momento foram os referentes ao trabalho dos professores com as crianças do Ensino Fundamental, Ciclo I, especificamente, com vistas a identificar se nos PCNS haveria orientações aos professores para a abordagem do trabalho feminino na sala de aula, que auxiliasse a identificar tais temáticas no conteúdo de livros de literatura dedicados às crianças desta etapa do Ensino Básico.

Após as análises, identificamos uma pobreza na orientação do trabalho do professor quanto à realização de debates em sala de aula referentes às representações do trabalho feminino, ainda que o documento deixe evidente que diversos materiais portadores de texto podem conter mensagens “[...] implícitas ou explícitas - sobre valores e papéis sociais” (BRASIL, 1998, p. 37).

Várias análises já mostraram, por exemplo, que na maioria dos livros didáticos, a mulher é representada apenas como dona de casa e mãe, enquanto o homem participa do mundo do trabalho extra doméstico e nunca aparece em situações de relação afetiva com os filhos ou ocupado nos cuidados da casa. Nesse exemplo, fica subentendida a concepção a respeito do papel que é e deve ser desempenhado pelos diferentes sexos. É interessante contrapô-la com essa e outras concepções presentes em outros materiais produzidos pela imprensa, por organizações não-governamentais, na

literatura etc., de modo a não se ficar restrito apenas ao livro didático. A discussão dessa concepção esclarecerá sobre mensagens contraditórias com os valores e as atitudes que se escolheu trabalhar (grifo nosso) (BRASIL, 1998, p. 37).

O fato de os Parâmetros não apontarem nenhuma crítica ao sexismo, podem se constituir em falta de orientação também dos escritores de livros didáticos e de literatura, levando-os a não desenvolver uma abordagem mais crítica a respeito da reprodução de concepções sexistas sobre o trabalho feminino e outras temáticas concernentes à condição feminina.

Apesar de ser apenas um trecho dentro dos PCNs, inferimos que o exerto supracitado pode ser uma resposta, ainda que meramente formal, às demandas reconhecidas no compromisso firmado por parte do governo de Fernando Henrique Cardoso, junto ao Programa Nacional dos Direitos Humanos, para acomodar as necessidades dos movimentos feministas, de educação sexual, e combate ao sexismo no Currículo, além da ampliação das creches e do protocolo de igualdade de direitos do Conselho Nacional de Direitos da Mulher (ROSEMBERG, 2001).

Silva (2013), ao analisar “A sexualidade como tema pedagógico”, proposta pelo MEC e UNESCO, identificou que temas referentes à sexualidade, embora já sejam abordados no contexto escolar e pelos PCNs, são transversalizados, o que pode ter como efeito uma diluição desse conteúdo entre as disciplinas incorrendo no esvaziamento da abordagem formal da temática sem o devido aprofundamento, pois:

[...] Nesse sentido, compactuar com o tratamento da sexualidade como um tema transversal implica aceitar o esvaziamento da educação escolar em favor de uma formação adaptativa, que atende apenas às demandas sociais imediatas (SILVA, 2013, p.181).

Nossas constatações corroboram com os resultados de Silva (2013), de que o tema sexualidade sempre é proposto no âmbito escolar com a finalidade de controle social e de caráter higienista, não levando em conta as demandas dos alunos reais, que vivem as opressões dentro e fora da escola.

Nessa mesma lógica, podemos inferir o porquê de haver poucas políticas específicas para tratar da opressão machista nas escolas. E mesmo nos Parâmetros, em que se trata do problema do trabalho, a menção ao trabalho feminino é pontual, de modo à secundarizar a importância e a especificidade de seu trabalho, bem como sua relevância social na sociedade contemporânea (ROSEMBERG, 2001). Essa não valorização da temática na escola se constitui num reflexo da própria secundarização desse debate na sociedade.

Para a classe dominante, no entanto, interessa a reprodução do preconceito, da exploração e da opressão, pois são essas manifestações que que subalternizam os trabalhadores, em especial as mulheres, produzindo massas de trabalhadores com preços de força de trabalho diferenciados, aumentando a exploração da mais-valia.

Cabe dizer que, a educação no capitalismo, nunca atenderá às reais necessidades da classe trabalhadora, levando a ela a humanização, pois isto seria a mesma coisa que sentenciar seu sistema de regulação.

CAPÍTULO 2 – A LITERATURA INFANTIL E SUAS APROPRIAÇÕES PARA FINS PEDAGÓGICOS E IDEOLÓGICOS.

A obra literária é um objeto social cuja existência demanda dois elementos essenciais: o escritor e o leitor. As obras literárias podem ser histórias reais, ficcionais, ou ainda, misturar ficção e realidade, possuindo diversas funções sociais das quais se destacam a preservação e a transmissão de costumes, culturas, tradições. Assim, a literatura tem potencialidade para registrar o *ethos* de um povo, proporcionar o gozo estético, a educação, enfim ser um instrumento de transmissão cultural:

Ao estudarmos a história das culturas e o modo pelo qual elas foram sendo transmitidas de geração para geração, verificamos que a Literatura foi o seu principal veículo. *Literatura oral* ou *Literatura escrita* foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da Tradição que nos cabe transformar, tal qual outros o fizeram, antes de nós, com os valores herdados e por sua vez renovados (COELHO, 1991, p. 15, grifos da autora).

Embora todas as manifestações literárias consistam na comunicação e na expressão entre gerações, cada época tem uma maneira peculiar de fazê-lo, através dos movimentos literários, como o Barroco, o Romântico, o Ufanista, o Modernista (SOSA, 1978; ZILBERMAN; LAJOLO, 1986; LAJOLO, 1995; ZILBERMAN, 1998; GOMES, 2005; GUSMÃO GARCIA; FACINCANI, 2007). Assim, é possível dizer que a literatura é uma manifestação da linguagem com características originais, pois:

Literatura é uma linguagem específica que, como toda a linguagem, expressa uma determinada experiência humana; e dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo. Conhecer esse “modo” é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade, em sua constante evolução. Conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças é conhecer os Ideais e Valores ou Desvalores sobre os quais cada Sociedade se fundamentou (e fundamenta...) (destaque da autora) (COELHO, 1991, p. 24).

A literatura é, sobretudo, uma manifestação artística, cujos enredos ultrapassam a dimensão da realidade objetiva, pois “[...] como ficção, como criação, as personagens encarnam o que poderia ter sido. O que, para parodiar o Chico,

anda na cabeça e anda nas bocas. Ou andava, no tempo de cada um” (LAJOLO, 1995, p. 45).

Essa arte não deixa de retratar a vida e os viventes, “[...] não se trata, portanto, de banir da literatura o cotidiano, o hoje, o aqui e o agora. Antes, pelo contrário. A história vivida e sofrida pela multidão de leitores está sempre presente, no direito ou no avesso do texto” (LAJOLO, 1995, p. 46).

O que seria, então, a literatura infantil? Seria um conjunto de peças da literatura universal para leitores infantis? Ou se constitui em um gênero com estrutura própria ou um subgênero, dentro da literatura universal? Para elucidar esses questionamentos, Peixoto (1986) chama a atenção para o tema dos textos literários destinados às crianças: a vida adulta, a infância, os heróis, os bonecos, os castelos, as coisas reais e as irreais e conclui que a literatura infantil deve ter de tudo um pouco, desde a realidade da vida adulta até o universo imaginário e fantasioso da criança.

Sosa (1978) estudou a produção literária do século XX, para o público infantil e concluiu que a especificidade dessa produção é o universo infantil, ou seja, sua *psique* e o mundo que a rodeia. Entretanto, o autor percebe durante suas análises, que as crianças do século XX não apreciavam muito os livros infantis, porque as histórias não eram escritas para elas (ZILBERMAN, 1986; COELHO, 1985). Na maioria das vezes continha enredos e temas adultos adaptados ao universo infantil como se as crianças fossem miniaturas de adultos:

[...] E como a criança era vista como um “adulto em miniatura”, os primeiros textos infantis resultaram da adaptação (ou da minimização) de textos escritos para adultos. Expurgadas as dificuldades de linguagem, as digressões ou reflexões que estariam acima da compreensão infantil; retiradas as situações ou conflitos não exemplares e realçando principalmente as ações ou peripécias de caráter aventuresco ou exemplar... as obras literárias eram *reduzidas* em seu valor intrínseco, mas atingiam o novo objetivo: atrair o pequeno leitor/ouvinte e levá-lo a participar das diferentes experiências que a vida pode proporcionar, ao nível do Real ou do Maravilhoso (COELHO, 1991, p. 26).

Conforme Sosa (1978), as obras literárias, destinadas ao público infantil, têm uma especificidade decorrente de aspectos objetivos, como os temas que são

objetos de interesse desse público; e subjetivos, que dizem respeito aos recursos psicológicos que as crianças disponibilizam para interagir com as obras:

Assim, não é segredo para ninguém que a criança sonhe com um livro que traduza sua inquietude e sacie plenamente seu interesse. Por outro lado, se partíssemos do fato indiscutível de que a psicologia infantil é diferente da do adulto e de que, por isso, cada uma delas reclama alimento adequado, seria lógico aceitar sem reservas a existência dessa forma literária acomodada à psique infantil. Nesse caso, tal forma de expressão seria tão-somente a que tantos escritores dedicam especialmente às crianças e que Altamira, há muitos anos, classificou de "boba, insossa e insípida" (SOSA, 1978, p. 15).

Embora a literatura destinada às crianças tenham suas especificidades, ela não pode ser compreendida de maneira isolada, como gênero da literatura universal, pois essas obras são submetidas às mesmas condições de produção comuns a todas as obras literárias.

Cosson (2016) propõe uma abordagem superadora dessa discussão da literatura para crianças como gênero, ao evocar as teorizações de Even – Zohar (2010, apud COSSON, 2016) que compreende a literatura na perspectiva sistêmica, constituída pela inter-relações entre seis fatores, produtor, consumidor, produto, repertório, instituição e o mercado:

[...] o *produtor*, que não é apenas o autor de livros, mas todos aqueles que individual ou coletivamente lançam produtos como imagens e expressões no sistema; o *consumidor*, que também é mais que o leitor, podendo ser qualquer um que de uma maneira direta ou indireta consome os produtos literários; o *produto*, por sua vez, é a obra e igualmente expressões, imagens, modas, atitudes e modelos de vida que são elaborados dentro do sistema; o *repertório*, que corresponde ao conjunto de regras e demais referências orientadoras da produção, do consumo e da própria definição do que seja produto literário; a *instituição*, a qual responde pelas entidades e pelos demais elementos que, de uma forma ou de outra, regulam e controlam o sistema; o *mercado*, finalmente, que compreende todas as relações de consumo dentro do sistema [...] (CASSON, 2016, p. 52).

Cosson (2016) destaca a literatura para crianças como um sistema dentro do polissistema literário no qual não ocupa posição central, seja por ser mais recente ou até mesmo pela ligação histórica com a instituição escolar. Entretanto, essa ligação garantiu a esse tipo de literatura uma identidade e até mesmo uma complexidade

nas relações que mediam a literatura para crianças e escola.

Abrantes (2011) destaca o livro infantil como um objeto social permeado de questões e representações da sociedade, com potência para provocar nos leitores reflexões e críticas sobre o momento histórico que retrata, pela riqueza que ele contém, o que afasta da perspectiva de compreensão da literatura infantil como gênero específico, assim como qualquer obra literária:

O livro infantil, como objeto social, tem como possibilidade revelar para a criança, quando “realizado” nas relações sociais em sua função literária, objetos e acontecimentos em seus aspectos essenciais, apresentando movimentos e contradições inerentes à prática social a partir de uma abordagem imaginativa que transforma idealmente a realidade, articulando-se como relação teórica frente ao real. Entendido como objetivação humana, o livro infantil sintetiza complexo processo que envolve a elaboração de certa compreensão do mundo e a abstração de particularidades que se tornarão conteúdos da obra, nesse sentido apresenta-se como pensamento objetivado (ABRANTES, 2001, p. 177).

Em síntese, a literatura, por ser uma objetivação rica, pode ser utilizada como um instrumento na formação humana, de uma maneira ampla, tanto no que tange à alfabetização quanto no que se refere à formação do ser humano, ou seja, “[...] a Literatura Infantil é, antes de tudo, *literatura*; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização [...] (COELHO, 1991, P.24)”.

2.1 A literatura infantil como instrumento de moralização: notas históricas.

Os primeiros livros de Literatura Infantil surgiram na Europa por volta do século XVII, “[...] quando, em 1697, Charles Perrault publicou os *Contos da Mamãe Gansa*. Até aquele momento, não se escrevia diretamente para a criança, visto que não se considerava que existisse infância” (GUSMÃO GARCIA; FACINCANI; 2007, p.1). Charles Perrault (1628/1703) é um dos autores pioneiros de livros para crianças e autor de uma literatura popular conhecida até hoje.

La Fontaine (1621-1692) era contemporâneo de Perrault e escrevia contos para adultos, que eram adaptados/apropriados para distrair também as crianças.

Nesse momento da história, a infância é compreendida enquanto faixa etária que possui necessidades especiais, e, concomitantemente, a literatura infantil é apropriada como recurso pedagógico, uma vez que “a nova valorização da infância gerou os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. O texto literário ganhou importância, já que contribuía para a formação dessa criança” (GUSMÃO GARCIA; FACINCANI; 2007 p.2).

Azevedo (2001) afirma que antes do século XVII já havia uma literatura infantil. O autor baseia-se nos estudos de Escarpit (1981), pesquisadora que analisou a ocorrência de obras literárias produzidas para o público infantil no século XVII, como o trabalho *Orbis Sensualium Pictus* (1658), de Comenius (AZEVEDO, 2001), e as fábulas de La Fontaine (COELHO, 1985).

Azevedo (2001) e Coelho (1985) afirmam que a primeira obra literária destinada ao público infantil é do século XVII mesmo que uma literatura já existisse, não especificamente infantil, mas que era consumida por esse público. Por isso, para fins de contextualização histórica do surgimento da literatura infantil, consideramos as produções a partir do século XVII, de acordo com Coelho (1985), Zilberman; Lajolo (1986), Azevedo (2001) e Zilberman (2003).

Naquele momento, a escola era acessível somente aos membros do clero e da nobreza, sendo que “[...] essa escola transmitia a cultura erudita, e a pedagogia baseava-se na memorização, na acumulação de conhecimentos e na moralização da criança” (GUSMÃO GARCIA; FACINCANI; 2007, p. 2). Então, nesse contexto, a literatura universal entra na escola como um recurso didático para auxiliar na formação:

Dentro desse contexto, a literatura infantil continua sendo apropriada, assim como a literatura não-infantil, para fins pedagógicos com o objetivo de condicionar a criança para atender aos padrões exigidos. Aliás, os reformadores educacionais moralistas, principalmente eclesiásticos e juristas, implantam propostas pedagógicas, que preservam os valores socioculturais necessários à manutenção da ordem social. A incumbência da escola passa a ser preparar a criança para o convívio com os adultos (GUSMÃO GARCIA; FACINCANI; 2007, p. 2).

Assim, historicamente, a escola foi se construindo como locus que:

[...] a "escola" (isto é, a atividade educativa direta) é tão-somente uma fração da vida do aluno, o qua] entra em contato tanto com a sociedade humana quanto com a *societas rerum*, formando-se critérios a partir destas fontes "extra-escolares" muito mais importantes do que habitualmente se acredita. A escola única, intelectual e manual, tem ainda esta vantagem: a de colocar o menino em contato, ao mesmo tempo, com a história humana e com a história das "coisas", sob o controle do professor (GRAMSCI, 1982, p.142).

Fénelon (François de Salignac de La Mothe) (1651/1715) também foi um escritor dedicado ao público infantil, reconhecido por ser um dos primeiros a se preocupar com a educação das meninas. Os escritos continham ensinamentos morais, que consistiam em conformá-las a serem boas mães e esposas (COELHO, 1985).

Entretanto, notamos que tal educação feminina tinha como fundamento a divisão sexual do trabalho já que Fénelon apropriou-se da literatura para ensinar a moral cristã. Ele fora ordenado padre aos vinte e cinco anos de idade, e aclamado pela sociedade da época por seus dons intelectuais e espirituais, que chamaram a atenção da nobreza, conferindo-lhe posteriormente a função de preceptor das filhas da duquesa de Beauvilliers. Dessa relação surgiu a inspiração para a escrita do primeiro estudo que trata especificamente da educação das meninas, no ano de 1687, intitulado “ Tratado da Educação das Meninas” (COELHO, 1985).

No século XVII, a sociedade burguesa emergente atribuía à família a responsabilidade de “[...] permitir que seus filhos atinjam a idade adulta de maneira saudável (evitando-se sua morte precoce) e madura (providenciando-se a sua formação intelectual)” (ZILBERMAN, 1998, p. 16). Isso se deve ao fato de que a partir do século XVII, as crianças tornaram-se objeto de um processo de intervenção pelos adultos. Arries (1978) aponta que se, num primeiro momento a criança foi objetivada como signatária da paparicação pelos adultos e apropriada como meio de diversão, no final desse século, são objetivadas como seres humanos numa condição particular e apropriadas como signatárias de um processo de moralização pelos adultos:

É importante observar que no século XVII essa “pararicação” não se limitava apenas às pessoas bem nascidas, as quais, ao contrário, sob a influência dos moralistas, começavam a abandoná-las. A paparicação também era denunciada entre o povo. J. – B. de La

Salle, em sua *Conduite des écoles chrétiennes*, constata que as crianças dos pobres eram especialmente mal-educadas, pois “só fazem o que querem, sem que os pais se importem (mas não por negligência), chegando mesmo a ser idolatradas; o que as crianças querem os pais também querem”.

[...] O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral. A criança não era nem divertida nem agradável? “Todo homem sente dentro de si essa insipidez da infância que repugna à razão sadia; essa aspereza da juventude, que só se sacia com objetos sensíveis e não é mais do que o esboço grosseiro do homem racional”. Assim falava *El Discreto de Balthazar Gratien*, um tratado padre jesuíta. “Só o tempo pode curar o homem da infância e da juventude, idades da imperfeição sob todos os aspectos” [...] (destaque do autor) (ARIÈS, 1981, p. 162).

Em Portugal, o século XVIII foi marcado por mudanças, como a reforma pombalina⁵, sendo que, nesse século, foram traduzidas muitas fábulas para a língua portuguesa, ao mesmo tempo em que surgiram os primeiros livros destinados às crianças, dentre eles “O livro dos meninos (1778)”, de João Rosado de Villa Lobos e de Vasconcelos (COELHO, 1985).

2.1.1 A literatura dirigida ao público infantil brasileiro.

No século XVIII, o Brasil sofria mudanças econômicas e ideológicas a “[...] Literatura e Cultura estavam em fase inicial da gestação de uma consciência nacional” (COELHO, 1985, p. 104, grifos da autora). A literatura dirigida ao público infantil, mais especificamente, ainda era trazida ao país por meio dos colonos, pela transmissão oral (COELHO, 1985), e as obras genuinamente brasileiras nascem no final do século XIX. Anteriormente a isso, a circulação de livros no país era rara e de origem estrangeira, na forma de traduções para a língua portuguesa (ZILBERMAN; LAJOLO, 1986). Salienta-se que, mesmo algumas dessas obras não sendo elaboradas especialmente para as crianças, eram comumente disponibilizadas a elas, como, por exemplo, as obras dos irmãos Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859) (COELHO, 1995). Antes de falecerem, os irmãos Grimm

⁵Reforma pombalina foi o nome dado às diversas reformas realizadas pelo Marquês de Pombal na metade do século XVII, em Portugal. Essas reformas tinham como objetivo fortalecer o Estado monárquico, trazer mais dinheiro para a coroa e evitar gastos desnecessários. Uma das decisões mais marcantes do Marquês foi a expulsão dos jesuítas do Brasil, então colônia portuguesa (SOUSA, 2019).

transformaram esses textos em contos para crianças, deixando-os mais atrativos para elas.

Coelho (1985) sistematizou a evolução da literatura dirigida ao público infanto-juvenil, dispondo um agrupamento cronológico e organizando as obras em cinco tendências ou espécies literárias, tais como: as narrativas do fantástico-maravilhoso (de origem folclórica ou popular, notadamente do mundo da fantasia); as do realismo maravilhoso (baseadas em fatos reais, nos quais, em algum momento, começa a acontecer algo mágico, irreal, que altera o mundo real); a novelística de aventuras (tendência literária do séc. XIX); a novelística do realismo humanitário (narrativas que demonstram a parte sentimental e generosa do espírito romântico, preocupação com os injustiçados, fracos e ignorados) e a literatura jocosa ou satírica (para rir e mostrar o lado cômico, ingênuo e malandro do ser humano).

Nesse período, no século XVIII, o Brasil estava vivendo um dos momentos mais importantes de sua história, a Abolição da escravidão, em 1888, e a Proclamação da República, em 1891, bem como a diversificação da população urbana. Assim, a literatura destinada ao público infantil brasileiro pode ser considerada como um dos produtos culturais nessa fase de modernização, pois:

A coincidência do surgimento da literatura infantil brasileira com a abolição da escravidão e o advento da República não parece fortuita. Nesse fim de século, vários elementos convergem para formar a imagem do Brasil como a de um país em processo de modernização e que por isso quer ostentar, ao nível de suas instituições políticas e culturais, a renovação que o café, produto, como nos tempos coloniais, destinado à importação, mas agora cultivado em moldes capitalistas mais avançados, imprimia à economia brasileira (ZILBERMAN; LAJOLO, 1986, p. 15).

Com o trabalho de Figueiredo Pimentel (1869-1914) e o apoio da editora Quaresma, os livros infantis passaram por um processo de “abrasileiramento”. As obras de autores do acervo europeu como os títulos “Patinho Feio” (Andersen 1805-1875), “Mamãe Gansa” (Perrault 1628/1703), entre outros, foram traduzidos e adaptados para o português e seus enredos, comercializados no Brasil (ZILBERMAN; LAJOLO, 1986).

Com o incentivo do gerente da livraria Quaresma, José de Matos Pimentel publica a obra “Contos da Carochinha”, que consistia numa antologia de sessenta e

um contos populares, de diversos países, alguns deles escritos por Perrault, Grimm e Andersen (COELHO, 1985).

Ainda neste século, foram criadas no Brasil diversas coleções muito vinculadas aos europeus até o início do século XX, sendo algumas delas obras dos irmãos Grimm: “A bela adormecida”, “Os músicos de Bremen”, “Os sete anões e a Branca de Neve”, “O chapeuzinho vermelho”, “A gata borralheira”; e as obras de Andersen: “O patinho feio”, “Os sapatinhos vermelhos”, “A rainha da neve”, o “Rouxinol e o Imperador”, “O soldadinho de chumbo”, “A pequena vendedora de fósforos”, entre outros.

Na conjuntura da Primeira República, a literatura brasileira desempenhou uma função formadora, de caráter cívico e patriótico no país e, apesar de ainda se espelhar nas grandes obras da literatura europeia, continha uma grande valorização do Brasil. Saliente-se que, mesmo que a literatura dirigida ao público infantil até o início do século XX tivesse uma função de consolidação do sentimento patriótico, em relação à nação brasileira, ela segue reproduzindo o mesmo caráter moralista impresso na literatura infantil desde seu surgimento, no contexto da modernidade europeia:

A partir do século XX, a literatura infantil se consolida e está comprometida com a tarefa de contribuir para formar no aluno o futuro cidadão e o indivíduo de bons sentimentos. Merecem destaque a obra *Contos pátrios* (1904) de Olavo Bilac e Coelho Neto, a narrativa longa *Através do Brasil* (1910) de Olavo Bilac e Manuel Bonfim e *Saudade* (1919) de Tales de Andrade, além dos livros de Monteiro Lobato, entre outros.

Bilac, com uma literatura infantil patriótica e ufanista inspirada em modelos europeus, exalta as maravilhas da terra brasileira com o intuito de estimular o sentimento de patriotismo e inserir no leitor os códigos da cultura tradicional, informando valores que enfatizam a relação de dominação do adulto sobre a criança (GUSMÃO GARCIA; FACINCANI; 2007, p. 3).

A obra de José Bento Marcondes Monteiro Lobato (1882-1948) abre espaço para uma nova escrita no Brasil que “[...] Rompe, pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre as portas às novas ideias e formas que o século exigia.” (COELHO, 1985, p. 185).

Monteiro Lobato já se preocupava com os livros escritos para as crianças e pensava em reformular/mudar alguns aspectos já existentes das obras destinadas

ao público infantil, como nos revelam as correspondências trocadas com seu amigo Godofredo Rangel, por volta do ano de 1916 (COELHO, 1985).

A originalidade e o sucesso de Lobato foram justamente “[...] redescobrir realidades estáticas, cristalizadas pela memória cultural e dar-lhes nova vida, em meio às “reinações” do pessoalzinho que vive no Sítio do Picapau Amarelo” (COELHO, 1985, p. 189).

As obras de Lobato se diferenciavam bastante das produzidas em sua época para o público infantil, pois tinham apenas o caráter de formação escolar, mas também apresentavam assuntos que inquietavam a sociedade da época:

Ainda que o realce lobatiano se encontre na realidade apresentada às crianças, ele não se restringe aos aspectos de seu mundo – um mundo rural de natureza tropical com suas lendas e costumes – mas também à tomada de consciência da cultura, da política, da economia e de muitos outros problemas nacionais e mundiais: assuntos de “gente grande” tratados, em toda a sua obra infantil, de forma irreverente, bem humorada e criativa, amalgamados com o maravilhoso, de modo a recriar o mundo e a linguagem literária de estilo nacional [...] (VASQUES, 2011, p.106).

No ano de 1920, Monteiro Lobato publicou o primeiro volume de “A Menina do Narizinho Arrebitado”, por meio de editora própria, a “Monteiro Lobato & Cia”. Rico em imagens coloridas, o livro chamou a atenção até mesmo dos intelectuais da Escola Nova, que salientavam a relevância de os livros destinados ao público infantil serem também ilustrados (COELHO, 1985).

Na conjuntura da República Velha, para que a ideologia se consolidasse, o Governo Federal fomentava a publicação de livros, por meio do apoio institucionalizado. Por isso, a produção literária de diversos escritores dava-se vinculada às necessidades e demandas das redes escolares, pois elas eram as maiores consumidoras de livros infantis, sendo comum fazerem obras sob encomenda, com temáticas escolhidas pela instituição escolar (GUSMÃO GARCIA; FACINCANI; 2007).

A escola já se constituía, desde a Primeira República, como locus privilegiado para a distribuição dos livros mediadores da disseminação de ideologias, modelos de comportamento, preceitos morais e valores, como a meritocracia e a competição:

A escola é fundamental enquanto destinatária prevista para estes

livros, que nela circulam como leitura subsidiária ou como prêmio para os melhores alunos. Daí ela emigra para o interior dos textos, tornando-se com frequência tema privilegiado, que reforça sua função pedagógica na polaridade das figuras antípodas do bom e do mau aluno [...] (ZILBERMAN; LAJOLO, 1986, p. 19).

O fato de os primeiros textos para crianças terem sido escritos por pedagogos e professores também revela a forte aproximação entre a literatura para crianças e a escola. Entretanto, Zilberman; Lajolo (1986) e Coelho (1985) identificam outros aspectos que revelam o real motivo dessa aproximação.

Os enredos cumpriam uma função de moralização de acordo com os princípios liberais colaborando para a formação dos trabalhadores nas escolas públicas para se adaptarem à sociedade que, no meio de produção capitalista é vista como um sistema em equilíbrio ao qual os cidadãos devem se acomodar (COSTA, 2013).

Zilberman (1998), destacou esse caráter ideológico da literatura dirigida ao público infantil ao afirmar que ela não era neutra, mas nem por isso deixa de defender sua apropriação pedagógica como valioso recurso didático, pois:

[...] Propor a abolição da literatura na escola ou mesmo a abolição da escola representa tão-somente abandonar a criança à sua própria sorte, após tê-la feito adotar a imagem de sua impotência e incapacidade. Em outras palavras, trata-se de doar um poder a elas sem instrumentalizá-las para seu uso, e, com isto, reforçar o conceito de seu despreparo e inabilitação. Além disto, enquanto instituições, a escola e a literatura podem provar sua utilidade quando se tornarem o espaço para a criança refletir sobre sua condição pessoal. [...] (ZILBERMAN, 1998, p. 21).

Para Zilberman e Lajolo (1986), embora a assim chamada literatura infantil estivesse se consolidando como gênero literário, o que não é objeto de consenso, a parceria com a escola teria sido um obstáculo para que ela se desenvolvesse autonomamente no que se refere aos temas sendo que, em sua maioria, as obras eram encomendadas e para atender às demandas escolares da época:

[...] Ela não teve origem popular, nem aparecimento espontâneo: seu surgimento foi induzido, patrocinado pelos autores que escreveram livros para crianças no período de transição entre os séculos XIX e XX. Desde então, no entanto, e em particular após o sucesso de Tales Andrade e Monteiro Lobato, as editoras começaram a prestigiar o gênero, motivando seu aumento vegetativo ao longo dos

anos 20 e 30, bem como a adesão progressiva de alguns escritores da nova e atuante geração modernista (ZILBERMAN; LAJOLO, 1986, p. 61).

Contudo, as autoras puderam identificar que o conjunto de obras modernistas publicadas nas décadas de 1920 a 1940 era, de fato, “[...] permeável aos efeitos de várias alterações que, neste período, afetam a economia, a política, a educação e as artes (ZILBERMAN; LAJOLO, 1986, p. 62)”.

Na década de 1930, durante o primeiro mandato do presidente Getúlio Vargas, diversas supressões aos direitos civis e políticos até mesmo foram impostas, em áreas como na literatura, que deveria ter um “[...] cunho histórico e pedagógico” (ZILBERMAN; LAJOLO, 1986, p.61).

A literatura que não interessava às escolas, ou seja, aquelas obras que não atendiam a seu posicionamento ideológico e formativo do governo getulista, foram aos poucos sendo retiradas, como aconteceu nos anos de 1940 com os escritos de Monteiro Lobato que, segundo as instituições religiosas, já não estavam contribuindo para a formação da criança, pois algumas de suas obras não apresentavam mais a linguagem culta normativa, dando espaço a uma linguagem popular, no que se refere à sintaxe e à semântica (ZILBERMAN; LAJOLO, 1986). Também podemos acrescentar como hipótese para os escritos de Lobato terem sido retirados das escolas, o fato de o autor descrever em suas histórias livres, interpretações de fatos históricos e assim “[...] ‘desmascarar’ os falsos valores. Obviamente, nenhuma reivindicação reformadora ou revolucionária se faz sem radicalismos, e Lobato foi radical até onde o pôde ser [...]” (COELHO, 1985, p. 190).

Foi ainda nos anos de 1940 que se deu a expansão das Histórias em Quadrinhos. A partir do aparecimento dos super-heróis, torna-se mais clara a fusão entre ciência e fantasia. Inicialmente, as temáticas das Histórias em Quadrinhos eram humorísticas, mas com o passar do tempo transitaram para temáticas referentes à violência e ao heroísmo. Nos anos 1950, a literatura começou a entrar em crise com a invenção do aparelho de televisão, lançada inicialmente como objeto de luxo, mas que logo adentrou aos lares mais populares (COELHO, 1995). Anteriormente, o rádio e o cinema abriram o caminho para tal crise.

Para continuar existindo, a literatura teve que se reinventar enquanto instrumento de diversão (GUSMÃO GARCIA; FACINCANI; 2007), mas preservando seu caráter moralista.

[...] dirigida e orientada, recurso de inculcação, de certos valores, comportamentos e atitudes que, se não são mais conservadores como eram as atitudes e comportamentos de que se fazia porta-voz, a literatura infantil brasileira, ao tempo de sua formação, continuam em sintonia com uma concepção de leitura e literatura infantil que as vê como agente civilizador e educativo (ZILBERMAN; LAJOLO, 1986, p. 174-175).

Nos anos 1960, as escolas públicas continuaram desempenhando o mesmo papel de indutores da produção literária dedicadas às crianças e adolescentes:

Ao longo dos anos 60-70 fica bem mais complexo o modo de produção dos bens culturais, a partir de então concebidos de maneira mais condizente com a atualização capitalista em que o País está empenhado. A literatura, por exemplo, já conta com instituições que a legitimam e patrocinam, o que lhe permite arquivar as formas arcaicas de mecenato que, ao longo do século XIX, presidiam as relações do escritor com o Estado (ZILBERMAN; LAJOLO, 1986, p. 171).

Além de patrocinadora da literatura, a escola apresenta-se “[...] como uma das mais importantes instâncias que legitimam uma obra, não só como boa ou má literatura, mas como literatura ou não literatura [...]” (LAJOLO, 1995, p.18).

Durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956/1961), começaram a ocorrer as primeiras regulações para a produção de livros nacionais, tais como: “[...] a redução e isenção de taxas para a importação do papel e para a renovação do parque gráfico por ele decretadas. Isto acarretou, a médio e longo prazo, a modernização da indústria e do comércio livreiros” (ZILBERMAN; LAJOLO, 1986, p. 172).

Em 1964, com a instituição de governos militares, as produções foram redimensionadas e alguns autores foram exilados. Segundo as novas exigências governamentais, as obras literárias deveriam estar de acordo com o sistema político que se instaurara para evitar a formação, na população, de opiniões divergentes do regime militar. Contudo, em meio a essas pressões, ainda existiam escritores que se

contrapunham àquelas diretivas, utilizando suas obras como meio de resistência (ZILBERMAN; LAJOLO, 1986).

Na década de 1960 também ocorre o fortalecimento, tanto das Histórias em Quadrinhos, como do teatro infantil. Em 1959, Maurício de Souza, inicia a publicação da história em quadrinhos da “Turma da Mônica”, o que lhe conferiu sucesso nacional e internacional, e Ziraldo Alves Pinto, inicia a publicação da “Turma do Pererê” “[...] onde satiriza os super-heróis e antecipa os “Zeróis”, criados posteriormente” (COELHO, 1985, p. 213).

Nos anos 1970, a literatura para crianças e adolescentes teve um crescimento significativo graças ao incentivo de empresas privadas que intensificaram seu patrocínio. Em tal período, as obras literárias começaram a ser produzidas em escala industrial, levando em consideração não apenas seu aspecto mercadológico como também artístico, vindo a se tornar objeto de pesquisa, o que avaliamos como positivo fomentando debate sobre a literatura:

A partir de meados de 1970 surgem propostas para a renovação da literatura infantil no Brasil. São promovidos encontros, seminários e congressos a respeito do assunto; pensa-se na inclusão de cursos de literatura infantil nas universidades; os textos de literatura infantil passam a ser estudados nos cursos de pós-graduação.

[...] Concomitante a essas medidas, a literatura infantil passa a ser objeto de análise por parte da crítica acadêmica e jornalística – espaço a que antes não tinha acesso. À medida que cresce o interesse por este gênero literário, a preocupação passa a ser produzir um produto para o mercado, e não, necessariamente, com o compromisso de tratar o livro infantil como um gênero literário (GUSMÃO-GARCIA; FACINCANI; 2007, p. 3-4).

Diferentemente das décadas anteriores, a literatura brasileira para crianças começa a ter uma nova aparência; os autores passaram a escolher como cenário os enredos da vida urbana, constituída esta por crises sociais, como por exemplo: “As aventuras do escoteiro Bila e de Justino, o retirante” e “A rosa dos ventos”, da escritora Odette de Barros Mott (ZILBERMAN; LAJOLO, 1986).

Segundo Coelho (1985, p.214), dos autores que tiveram êxito, “[...] criatividade e consciência crítica comprovadas por uma produção inovadora [...]”, destacam-se: Ana Maria Machado; Ziraldo; Ary Quintella; Edy Lima; Lúcia P. Sampaio Goes; Lygia Bojunga Nunes; Margarida Ottoni; Ruth Rocha; Estella Carr, Ziraldo e Werner Zotz”.

Em 1984 ocorreu o fim da ditadura, mudando significativamente o cenário político brasileiro e, por consequência, as produções literárias. Essa nova fase em sua literatura está marcada por uma “brasilidade” e uma necessidade de valorização nacional, configurando como principais autores do período João Gilberto Noll, João Ubaldo Ribeiro, Rubem Fonseca, Antônio Callado, Darcy Ribeiro, entre outros (GOMES, 2005). Coelho (1985) também destaca Amaury Braga da Silva; Ângela Lago; Assis Brasil; Antônio Hohlfeldt; Carlos Moraes; Doc Comparato; Elza César Sallouti; Eva Fournari; Libério Neves; Lourenço Diaféria; Luis Galdino; Lis Pinto Coelho; Sylvia Orthoff; Ricardo Azevedo; Roniwalter Jatobá.

No período inicial das décadas de 1990 e 2000, denominada por Gomes (2005) como fase da literatura contemporânea brasileira, surge “[...] a literatura urbana, fortemente ambientada, realista e, geralmente, a explorar o tema da violência, e a literatura do não-lugar de Noll e Carvalho, por exemplo, prestigiada também em outras partes do mundo [...]” (GOMES, 2005, p.40). Muitas obras da década de 1990 transformaram-se em filmes, com o intuito de denunciar, criticar e levar à reflexão o público adulto e infantil, tematizando questões sociais.

2.1.2 Literatura: Recurso didático e/ou ideológico?

Como já mencionamos, desde sua criação, a literatura dirigida às crianças tem-se vinculado à escola. Os textos literários são utilizados diariamente nas escolas brasileiras, graças aos programas de fomento de obras literárias como o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).

Pensando nessa aproximação entre escola e literatura, Mortatti (2014) afirma que assim como a educação escolar, a literatura é um direito e também contribui para a formação humana e assegura que:

O ensino da literatura é um momento didático-pedagógico do ensino escolar formal, intencional e organizado, que, por sua vez, integra o processo de formação (integral), com a finalidade de contribuir para o processo de emancipação humana. Assim, na expressão “ensino da literatura”, tem-se, simultaneamente, a indicação de objeto de ensino escolar e de um momento específico de ensino e aprendizagem, que integra o processo educativo e que se refere ao lugar e à contribuição da literatura para a educação, por meio do ensino (MORTATTI, 2014, p. 29).

A pesquisadora demonstra que a literatura pode ser uma grande ferramenta para a emancipação humana. Entretanto, a escola deve proporcionar a seus educandos elementos que lhes permitam se apropriarem dessa produção.

Nesse sentido, Barbosa (1994, p. 26) afirma quanto à relação entre escola e literatura que “[...] a Escola tem de ajudar na discriminação, tem de dar elementos para avaliação e, mais do que isso, tem de mostrar ao aluno, passar para ele, que a arte em geral – e a literatura em particular – é um jogo, que contém elementos lúdicos fundamentais”.

Zilberman (2003) elenca outro ponto importante quanto às obras literárias, destinadas ao público infantil. Em sua opinião, essas obras devem ser claras para as crianças, devido ao fato de os textos infantis, na maioria das vezes, serem destinados a um público que fará sua leitura solitariamente, sem a mediação do adulto, orientando, quanto a isso, que as obras sejam muito claras, pois as crianças, no processo de alfabetização e de conhecimento de mundo têm limitações tanto de codificação dos símbolos como de interpretação textual. Então, esse recurso pede a mediação do adulto no seu manuseio, pois “O livro é apenas um “meio” a ser utilizado, no entanto a “riqueza” das relações estabelecidas a partir dele está articulada com a qualidade da formação do professor” (ABRANTES, 2011, p. 236).

E tal riqueza de relações se refere ao conteúdo político, histórico, cultural, social e econômico delas que é registrado, debatido e problematizado sob a mediação da arte, na forma da linguagem literária, pois:

No contexto mais geral, a questão dos conteúdos das relações que ocorrem no espaço da sala de aula nos remete novamente a considerar a relação entre a infra-estrutura e as superestruturas política, jurídica e ideológica, visto que o livro infantil foi por nós entendido como *signo* ideológico. Caracteriza-se como objeto social cujos nexos com os indivíduos se estabelecem como forma de comunicação social, apresentando vinculação com aspectos superestruturais do funcionamento da sociedade. (ABRANTES, 1998, p. 162).

As obras literárias, sejam elas destinadas aos adultos ou ao público infantil, contêm em si representações de realidades, ideias, valores, consensos produzidos no âmbito das práticas sociais. As representações correspondem à realidade imediata, submetida à racionalização, portanto, constituem-se no resultado da internalização, pelos indivíduos, daquela realidade. Ocorre que todo o processo de

internalização da realidade imediata e, conseqüentemente, produção de representações não se dá livre das influências das condições materiais da vida dos sujeitos sociais.

Conforme aponta Marx (1998) as condições reais de produção e reprodução da vida dos seres humanos é determinante na produção das formas de pensamento. Num modo de produção capitalista, edificado sobre relações econômicas de exploração do homem, opera-se uma realidade de sociedade dividida entre exploradores e explorados que é internalizada e produz representações dos seres humanos como diferentes, hierarquicamente superiores e inferiores, o que justifica e naturaliza a desigualdade e a exploração. Trata-se, portanto das ideologias que vêm a favorecer, justificar e legitimar os privilégios da classe exploradora, não se tratando de mentira ou ardil, mas de visão de mundo imposta com o estatuto de verdade:

A ideologia é, assim, uma consciência equivocada, falsa, da realidade. Desde logo, porque os ideólogos acreditam que as ideias modelam a vida material, concreta, dos homens, quando se dá o contrário: de maneira mistificada, fantasmagórica, enviesada, as ideologias expressam situações e interesses radicados nas relações materiais, de caráter econômico, que os homens, agrupados em classes sociais, estabelecem entre si. Não são, portanto, a Ideia Absoluta, o Espírito, a Consciência Crítica, os conceitos de Liberdade e Justiça, que movem e transformam as sociedades. Os fatores dinâmicos das transformações sociais devem ser buscados no desenvolvimento das forças produtivas e nas relações que os homens são compelidos a estabelecer entre si ao empregar as forças produtivas por eles acumuladas a fim de satisfazer suas necessidades materiais. Não é o Estado, como pensava Hegel, que cria a sociedade civil: ao contrário, é a sociedade civil que cria o Estado (grifo nosso) (MARX, 1983, p. 30-31).

Zilberman; Lajolo (1986) e Azevedo (2001) afirmam o quanto a literatura infantil, desde o século XVII até a atualidade, está diretamente ligada à classe dominante, visto que é ela quem detém o controle sobre a elaboração, produção e circulação da literatura infantil na escola e na sociedade, cumprindo funções de moralização e de reprodução de ideologias.

A literatura infantil, ao reproduzir a lógica adulta nos enredos e na estrutura formal, pode ter um efeito diretamente moralizador e de imposição de ideologias, representações sociais e, até mesmo, de comportamentos na vida cotidiana:

Nesta medida, também a obra literária pode reproduzir o mundo adulto: seja através da atuação de um narrador que bloqueia ou censura a ação de suas personagens infantis; seja através da veiculação de conceitos e padrões comportamentais que estejam em consonância com os valores sociais prediletos; seja pela utilização de uma norma linguística ainda não atingida por seu leitor, devido à sua falta de experiência mais complexa na manipulação com a linguagem. Assim sendo, os fatores estruturais de um texto de ficção – narrador, visão de mundo, linguagem – podem se converter no meio por intermédio do qual o adulto intervém na realidade imaginária, usando-a para incutir sua ideologia (ZILBERMAN, 1998, p. 20).

As ideologias veiculadas por meio das obras de literatura infantil, cujas histórias retratam problemas da vida adulta, podem levar a representações da realidade para a formação do cidadão conformado, adaptado à sociedade, que abstrai a necessidade das transformações sociais, podendo produzir um efeito contrário à educação para a emancipação humana e para o pensamento crítico, criativo e politizado, como exemplificam Zilberman e Lajolo (1986, p.19).

[...] Além disso, muitos textos desta época exortam explicitamente a caridade, a obediência, a aplicação no estudo, a constância no trabalho, a dedicação à família (v. “A pobre cega”, “A boneca”, “A casa”, “Em caminho”). Em outros momentos, os livros infantis endossam e difundem visões idealizadas da pobreza (v. “Em caminho”), reforçam certos conteúdos curriculares (v. “Vozes de animais”) e difundem modelos de língua Nacional.

Assim, o mundo da produção literária não está livre dos tensionamentos que existem na sociedade de classes. Não obstante, o acesso à literatura tem valor educativo se vier a proporcionar o acesso e a compreensão concreta da realidade como a expressão das contradições de uma sociedade cindida em classes. Além de ser um grande aliado no processo de letramento e de alfabetização das crianças, os livros para crianças e adolescentes também podem ser um grande instrumento de luta para desmistificar e exterminar preconceitos, bem como formas de dominação, mas isso depende do tipo de trabalho pedagógico que o professor realiza na sala de aula.

Abrantes (2011), ao estudar a literatura infantil, a partir das análises de Bakhtin (1895-1975), compreende que esse objeto social possui um signo ideológico, cabendo ao professor problematizar e desenvolver esses símbolos:

Acreditamos que uma reflexão criteriosa sobre os conteúdos que mediarão a existência infantil é tarefa central do professor que organizará a atividade social da criança no espaço da educação infantil, observando que os conteúdos a que nos referimos dizem respeito aos conteúdos das relações sociais, portanto se articulam aos conhecimentos objetivados e forma em que serão apresentados aos escolares. No caso em que nos concentramos, o teor dos livros infantis e os conteúdos dos enunciados que ocorrerão a partir deles são fundamentais para que a criança tenha acesso a essa produção não a partir da vinculação estática e monovalente com a realidade representada (ABRANTES, 2011, p.166).

No processo de alfabetização entendido para além da inserção da criança no universo escrito, a literatura pode promover a interação com a realidade como síntese de determinações culturais, históricas, econômicas e sociais, sendo produzida pelos conjuntos dos seres humanos por meio do trabalho, e que pode ser transformada, pois:

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado à dominação das leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente (GRAMSCI, 1928, p. 130).

Dentre tantos recursos que a escola dispõe para promover uma educação transformadora, destacamos a riqueza do recurso didático da literatura e seu poder para a instituição de uma nova ética menos segregadora dos seres humanos e/ou para reproduzir dialeticamente padrões preconceituosos, uma vez que “[...] a luta de classes também ocorre no campo ideológico, dessa forma, os livros destinados às

crianças não são isentos em seus conteúdos das tensões inerentes ao nosso tempo histórico.” (ABRANTES, 2011, p. 234).

Considerando o tema central de nossa pesquisa, que é a mulher na divisão sexual do trabalho, a literatura infantil também pode ser uma grande aliada, tanto para o combate quanto para a reprodução de práticas sociais opressoras, especialmente nas relações de gênero.

Arguello (2005) demonstra, em sua pesquisa, que a literatura infantil é um instrumento relevante para a problematização das relações de poder entre os sexos, podendo contribuir para a desconstrução de mecanismos de legitimação que a autora chama de “masculinidades e feminilidades” (ARGUELLO, 2005, p. 163) e evidencia diversos estudos que apontam para o quanto a literatura infantil pode ser misógina, contribuindo para a reprodução de estereótipos de mulher e de homem, bem como para a ideia de oposição entre os universos feminino e masculino.

Abrantes (2011) analisou os livros infantis como mediadores para o desenvolvimento do psiquismo da criança, cuja atividade guia foi o jogo, e concluiu que se reconhece: “[...] no livro infantil importante instrumento para a ação educativa do professor no sentido de veicular conhecimento à criança de modo a considerar suas possibilidades compreensivas e os desafios que podem representar o acesso às histórias infantis.” (ABRANTES, 2011, p. 234).

A escola capitalista possui um caráter contraditório, pois da mesma maneira que pode formar um indivíduo alienado, também pode tornar-se um espaço privilegiado para a formação integral desse indivíduo; e, neste último sentido, a literatura pode auxiliar o professor na realização de seu trabalho, assim como a criança, em seu processo de inclusão no mundo letrado, pois:

Nossa linha de trabalho assenta no princípio de que a escola é, hoje, o *espaço privilegiado*, onde deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os *estudos literários*, pois de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do Real em suas múltiplas significações; a consciência do Eu em relação ao Outro; a leitura-do-mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da *língua*, da expressão verbal significativa e consciente, -- condição *sine qua non* para a plena realidade do ser (COELHO, 1991, p. 15).

A literatura vai muito além da literalidade, pois cumpre a função de arte ao representar um mundo repleto de histórias, imaginação, vivências e interpretações da realidade, e sua apropriação na escola também é um objeto de luta.

Enfim, o livro de literatura, um instrumento a ser utilizado para a formação cultural da classe trabalhadora, pela riqueza de possibilidades que esse objeto cultural possibilita, uma vez que “[...] nunca é apenas literatura; o que lemos como literatura é sempre mais – é História, Psicologia, Sociologia. Há sempre mais que literatura na literatura. No entanto, esses elementos ou níveis de representação da realidade são dados na literatura pela literatura por meio da eficácia da linguagem literária” (BARBOSA, 1994, p.23).

2.3 – As políticas de distribuição de livros infantis nas escolas públicas brasileiras.

Apesar da importância pedagógica dos livros de literatura na escola, seja como suporte pedagógico seja como recurso de difusão de ideologias, as políticas de provimento de livros de literatura sempre foram preteridas no Brasil, em relação as políticas de provimentos de livros didáticos.

Inicialmente, apresentamos uma linha do tempo para sintetizar as políticas de livros desde a década de 1930 até a atualidade, permitindo a observação de que na maior parte do período há o predomínio da preocupação com uma política pública de livros em detrimento de políticas de difusão da literatura propriamente ditas nas redes escolares públicas.

Percebemos que a tendência geral de tais políticas tem propiciado maior controle da fabricação e da distribuição de livros pelo Estado. Percebemos também, que o investimento em livros e em programas para este fim tem se efetivado com o intuito de possibilitar sua distribuição em todo país.

Durante a aplicação de todas as políticas estabelecidas pelo governo, referente ao livro, não fica claro quando foi dada uma atenção especial ao livro de literatura infantil visto que, em algumas legislações, o governo trata as obras literárias infantis, como recursos didáticos.

Figura 1 - Linha do tempo das políticas para os livros.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O Estado criou, no ano de 1937, um órgão exclusivo para formular políticas do livro didático, nomeado Instituto Nacional do Livro (INL), como decreto lei nº 93, de 21/12/37. No ano seguinte, por meio do decreto número 1006, de dezembro de 1938, instituiu-se a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), cuja finalidade “[...] era estabelecer condições para produção, importação e utilização do livro didático [...], numa conjuntura ditatorial, sob forte controle ideológico das produções e de combate ao comunismo (ROSA; ODDONE, 2006, p.190).

Após sete anos, foi estabelecida uma nova legislação que regulamentava a produção, o controle e o uso dos livros didáticos pelos professores. Em 1945, reformulou-se o Decreto-lei nº 8.460, de 26/12/45, modificando a CNLD (BRASIL, 1945).

Em 1966, no início da vigência do regime militar, houve um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), para fundar a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted) com a finalidade de coordenar a produção e a distribuição dessas obras. Tal acordo possibilitou o recebimento de uma verba para disponibilizar 51 milhões de livros para as escolas públicas, num período de três anos e inaugurou um período de influência direta de organismos internacionais nas políticas de publicação de livros didáticos.

Em 1970, o Ministério da Educação implantou o sistema de coedição dos livros junto ao INL, por meio da Portaria nº 35, de 11 de março de 1970, que, no ano de 1971, também passou a gerenciar o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef) (BRASIL, 2017c).

O Decreto nº 77.107, de 4/2/76, estabelece que o Estado assume a responsabilidade pela compra dos livros para a distribuição nas escolas e nas unidades federadas. O INL é extinto no ano de 1976, e em seu lugar a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename), criada no mesmo ano, torna-se a responsável pelo programa do livro didático (BRASIL, 2017c).

Em 1983, a Fename foi substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que agrupou o Plidef o qual dois anos mais tarde, deu lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de acordo com o Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985 (BRASIL, 2017c), já na conjuntura da transição

democrática.

De forma gradativa, no ano de 1995, volta-se à universalização das distribuições dos livros para o Ensino Fundamental contemplando as disciplinas de Português e Matemática; e em 1996, inclui-se a disciplina de Ciências, graças à Resolução CD FNDE nº6, de 1993, possibilitando recursos financeiros para a distribuição regular de livros. Em 1997, ocorreu a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e o PNLD passa a ser responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, 2017c).

Pela primeira vez, no ano de 2000, dá-se a distribuição de dicionários para alunos de 1ª à 4ª série e nos anos subsequentes são disponibilizados também para os alunos de 5ª. à 8ª. série a fim de que, no final do ano de 2004, todos os alunos fossem atendidos com um volume do dicionário (BRASIL, 2017c).

A “Lei do Livro” nº 10.753 de 30 e outubro de 2003, proposta pelo senador José Sarney, e aprovada implantou uma “[...] política nacional para a difusão da leitura, até a editoração, distribuição e comercialização [...]” (ROSA, ODDONE, 2006, p.188).

De 2005 a 2008, o PNLD fez a distribuição dos livros de Matemática e de Português para alunos do Ensino Fundamental. Em 2007, pela primeira vez, foi feita a distribuição de dicionários trilingues de Português, Inglês e Libras, bem como cartilhas e CDs, que continham jogos e conteúdos referentes a tais disciplinas.

Em 2009, cerca de 75,24% das escolas públicas já haviam implementado o Ensino Fundamental de nove anos, impulsionando o MEC a rever suas políticas referentes ao PNLD, com o objetivo de atender melhor às novas demandas dessa etapa do ensino (SILVA; CAFIERO, 2011). Nesse contexto, houve um investimento de R\$ 725,9 milhões para compra de livros do 1º ao 8º ano, segundo a Resolução CD FNDE, nº 60, de 20 de novembro de 2009 (BRASIL, 2017c).

Silva e Cafiero (2011) apontam que o PNLD teve dificuldades para adequar os seus materiais às tendências pedagógicas que exigiam essa nova organização do Ensino Fundamental. Essas dificuldades ficam evidentes ao se analisar o número de obras aprovadas pelos editais do PNLD dos anos anteriores. De acordo com Silva e Cafiero (2011), caiu significativamente o número de editoras e de coleções

aprovadas que atendessem às novas demandas do Ensino Fundamental. Para a superação dessas dificuldades, Silva e Cafiero (2011) apontam que as editoras começaram a adequar-se aos referenciais teóricos e metodológicos do novo processo de alfabetização.

Em 2010, cria-se o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), regulamentado pelo decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010. Desde então, o PNLD tem priorizado o atendimento total dos alunos do Ensino Fundamental, com obras para letramento, ensino de Matemática, ensino de Português e de Ciências, sendo que no ano de 2014, houve a inserção de conteúdos multimídias como jogos, vídeos, animações etc. (BRASIL, 2017c).

Segundo o decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, as ações de aquisição e de distribuição dos livros foram unificadas, com a nova nomenclatura Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLMD) (BRASIL, 2017c).

Devido ao cenário da Educação Mundial, da década de 1990, cujo número de pessoas analfabetas chegava a 960 milhões sendo dois terços desse resultado constituído por mulheres (JONTIEM, 1990), os governos participantes da conferência assinaram um documento composto por dez artigos, no documento intitulado Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, publicado em 1991 pelo Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) (LIMA, 2016). Destacamos aqui o primeiro artigo que coloca a questão da leitura e da escrita como aspectos fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem, bem como promotores da dignidade humana (JONTIEM, 1990).

O plano de ação elaborado em Jontiem orientou diversas políticas brasileiras na área da educação como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no ano de 1996 e, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), organizados em dez volumes, nos quais podemos identificar as orientações do documento elaborado na Tailândia. Podemos exemplificar com o exposto em ambos documentos, quanto ao processo formativo não acontecer apenas em ambiente escolar, mas nas famílias e também em distintos espaços (LIMA, 2016).

No âmbito dessas políticas destacamos o PNAIC - Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi instituído no ano de 2012, por meio da portaria nº 867, para que os governos federais, municipais e estaduais reafirmaram e

ampliaram o compromisso estabelecido no decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, para alfabetizar todas as crianças até os oito anos idade (BRASIL, 2012).

Segundo Lima (2016), o PNAIC é uma das políticas brasileiras desenvolvidas a partir dos compromissos selados na Conferência Mundial Educação para Todos, realizada na Tailândia, na cidade de Jontiem, no período de 5 a 9 de maio, do ano de 1990.

Naquele mesmo ano implanta no Brasil, o Sistema de Avaliação da educação Básica (SAEB).

Hoje, o SAEB é composto por três avaliações em larga escala: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc/Prova Brasil) e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) (INEP, 2013). Essas avaliações são aplicadas aos educandos durante o Ensino Fundamental, a fim de identificar os progressos dos alunos no que diz respeito à leitura e à escrita. Tendo em vista que o problema do analfabetismo e do fracasso escolar é crônico e recalcitrante na história da educação brasileira e que diversos programas fracassaram, tais como: Toda Criança aprendendo (2003), Rede nacional de Formação Continuada (2204), o Pró-Letramento (2006), e em 2012 o MEC implantou um novo programa o PNAIC (LIMA, 2016; SILVA; CAFIERO, 2011).

O PNAIC possui quatro eixos de ação, sendo: Materiais Didáticos (são os matérias fornecidos pelo PNLD, utilizados pelos professores cadastrados no programa e direcionados aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como cd's, entre outros) e Literatura, sendo livros de literatura ou didáticos, cadernos para formação, esses também fornecidos pelo PNLD; Avaliação (realizada pelo SAEB); Formação Continuada de Professores Alfabetizadores (formação realizada pelos coordenadores pedagógicos das escolas, ou secretarias de educação), e Gestão Controle e Mobilização Social, “[...] assim, o PNAIC constitui um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores” (BRASIL, 2015, p. 18).

O PNAIC é um programa de adesão facultativa aos estados e municípios, que devem:

1. alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em

matemática;

2. realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental;

3. no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012a, n.p.).

No ano de 2017, “a adesão às ações do PNAIC e às ações de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação deve ser realizada pelo Dirigente de Educação Municipal ou Estadual no módulo SISPACTO 2017, no SIMEC, (<http://simec.mec.gov.br>)” (BRASIL, 2017, p.7, grifos do autor).

A formação continuada dos professores adeptos do PNAIC ficou sob a responsabilidade das universidades públicas estaduais e federais. O material de formação foi desenvolvido pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL – da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE. Inicialmente, o material foi desenvolvido para a formação em um período de dois anos, mas posteriormente foi postergado (BRASIL, 2015).

Desde a criação do PNAIC, em 2012, até o ano de 2016, o programa disponibilizou formação para, em média, trezentos mil professores por ano:

O PNAIC foi lançado em 2012, e, de acordo com dados disponíveis no Sistema Informatizado de Monitoramento do PNAIC (SisPacto), em 2013, foram capacitados, em Linguagem, 313.599 professores alfabetizadores em curso com carga horária de 120 horas; em 2014, foram 311.916 profissionais e a ênfase da formação foi em Matemática, em curso com carga horária de 160 horas; em 2015, foram capacitados 302.057 professores em temáticas como Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade; e, em 2016, foram 248.919 alfabetizadores e 38.598 coordenadores pedagógicos atendidos em cursos com carga horária mínima de 100 horas e com ênfase em leitura, escrita e letramento matemático (BRASIL, 2017a, p. 3-4).

No ano de 2017, os processos formativos do PNAIC foram realizados no âmbito do Programa Novo Mais Educação (PNME), segundo estabelece a portaria número 826, do ano de 2017, baseando-se em quatro eixos, sendo: Formação Continuada, Materiais Didáticos, Literatura e Tecnologias Educacionais, Avaliação e Gestão (BRASIL, 2017b).

O PNME foi estabelecido pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017. Trata-se de uma estratégia do MEC para

melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental (BRASIL, 2017d).

Segundo o MEC, o PNME tem por finalidade contribuir para:

I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;

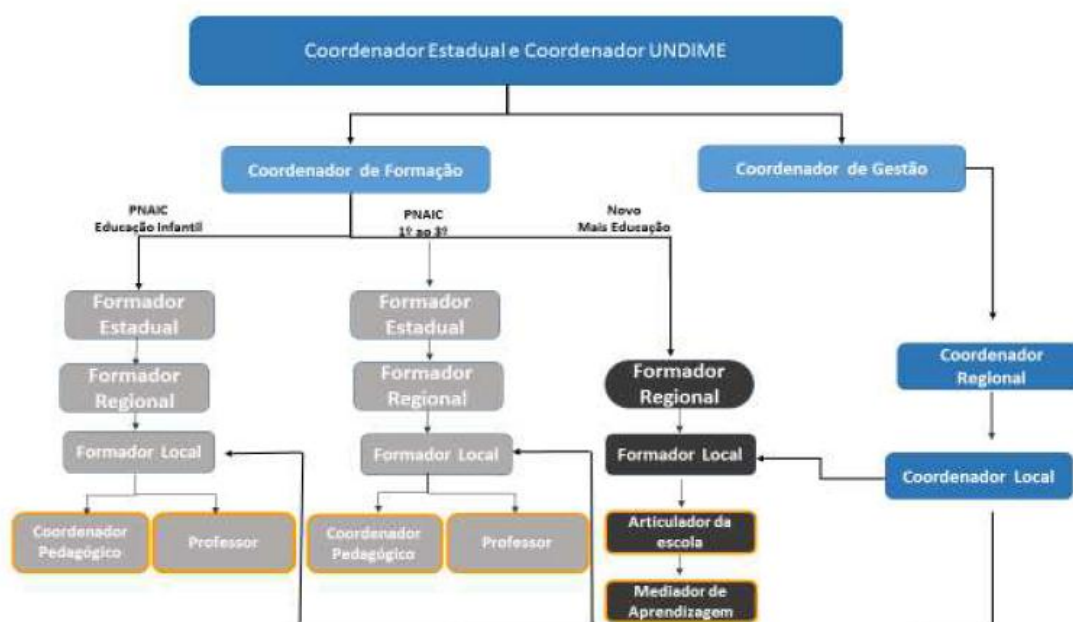
III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais – 3º e o 9º ano do ensino fundamental regular.

IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

O Programa Novo Mais Educação será implementado nas escolas públicas de ensino fundamental, por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, mediante apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2017d, n.p.).

No documento orientador do PNAIC, produzido pelo MEC, no ano de 2017, foi apresentado um organograma de formação, no qual se demonstra como deveriam ser realizados os processos formativos no âmbito do PNAIC (BRASIL, 2017a).

Figura - 2 – Organograma da formação.



Fonte: Brasil, 2017a, p. 17.

Como podemos identificar no organograma, a estrutura hierárquica dos formadores no PNAIC parte do macro, que seria o coordenador estadual UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), e passa pelo coordenador de formação, formador estadual, formador regional, formador local, até chegar ao micro, que se daria com o coordenador pedagógico e o professor (BRASIL, 2017a).

Nesse contexto, apresentado no organograma, a formação continuada, para a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, representa “[...] componente essencial da profissionalização e da valorização docente, devendo integrar-se aos desafios da escola e pautar-se no direito dos profissionais do magistério de buscarem atualização e aperfeiçoamento ao longo da vida” (BRASIL, 2017a, p. 4).

Para alcançar as metas de alfabetização e letramento, o PNAIC conta com diversos recursos didáticos, distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE):

O eixo materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais é formado por conjuntos de materiais específicos para alfabetização, tais como: livros didáticos (fornecidos pelo PNLD) e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores; e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. Além de novos conteúdos para alfabetização, muda também a quantidade de materiais entregues às escolas, cujos acervos são calculados por número de turmas de alfabetização e não por escola, possibilitando aos docentes e alunos explorar melhor os conteúdos (BRASIL, 2015, p.22).

Dentre os materiais didáticos, utilizados pelo PNAIC, destacamos nossas fontes de pesquisa, que são os livros de literatura infantil. Segundo Lima (2016), os livros infantis são o fio condutor do programa, pois, através deles, conseguimos situar a criança no mundo letrado e das representações, já que no PNAIC, a literatura infantil é de extrema importância, haja vista serem disponibilizados anualmente uma coleção de livros diferenciados que devem estar cotidianamente ao alcance das crianças, devendo também ser aproveitados pelo professor.

Os trinta e três livros selecionados, estão relacionados no artigo 6º, da portaria número 826, do ano de 2017, no item I, referente à formação continuada, como uma parte dos materiais didáticos necessários para o período de alfabetização. Seu fornecimento foi gerido por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) (BRASIL, 2017b).

A cada ano, a SEB avalia se o PNAIC está sendo proveitoso, a fim de considerar sua continuidade. Dessa maneira, no ano de 2016, foi realizada a avaliação do PNAIC, pela SEB, e concluiu-se que seria viável a continuação do programa no ano de 2017. Porém, o mesmo não deveria ser isolado de políticas públicas.

Ao analisar o cenário educacional da educação básica, a SEB reafirma a relevância da continuidade do PNAIC. Todavia, a continuidade de políticas públicas deve ser ancorada na análise de evidências e em diversos outros recursos de avaliação, de modo a gerar aprimoramento e correção de rumos, sempre mantendo o interesse público como norte (BRASIL, 2017a, p.4).

Durante 2017, o PNAIC tinha como objetivo valorizar a diversidade entre os Estados, por meio da articulação de uma política nacional, bem como compreender que o processo de alfabetização não fica restrito ao terceiro ano do Ensino Fundamental, como estava acontecendo nos anos anteriores, assim como outros problemas:

[...] Identificam-se, também, situações de desarticulação entre as redes de ensino e as instituições formadoras, fragilizando a formação e gerando perda de foco na essência do PNAIC que é o direito de cada criança ser alfabetizada. Outro problema diz respeito à diluição das responsabilidades locais em relação ao ensino fundamental e a uma visão equivocada sobre o papel do MEC que é redistributivo e supletivo, com oferta de apoio técnico e financeiro (BRASIL, 2017a, p. 4).

No ano de 2017, o PNAIC não encaminhou nenhum material às escolas parceiras (sendo materiais para a formação dos professores como as apostilas, e materiais para os alunos como jogos), orientando que os materiais enviados, no período entre 2013 a 2015, deveriam ser usados, tais como os elaborados para os educandos, bem como os cadernos de formação dos professores:

[...] o material anteriormente encaminhado pelo MEC continua tendo um papel importante na composição do acervo de suporte à formação dos participantes. A SEB lembra os Cadernos de Formação e os jogos pedagógicos do PNAIC, já trabalhados pelos professores nas formações anteriores; as obras do Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE); os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e vídeos da TV Escola (BRASIL, 2017a, p.17).

O material em análise nessa dissertação consiste no conjunto de obras contempladas pelo PNBE. Embora no âmbito do PNAIC, não tenham sido enviados materiais para as escolas, o PNBE remeteu às unidades escolares livros novos de literatura infantil. Sobre esse e os demais materiais de leitura, o documento orientador do PNAIC, 2017, afirma que “[...] nas escolas, os materiais para leitura das crianças devem ser organizados de modo a estar acessíveis para todas as crianças, tornando-se parte do trabalho diário” (BRASIL, 2017a, p.17).

Conforme orienta a Resolução CD/FNDE, nº 10/2015, que diz respeito à impressão de materiais para a formação docente, as redes escolares cadastradas devem preencher os requisitos necessários, de acordo com a Portaria MEC nº 279, de 6 de março, de 2017 (BRASIL, 2017a), para receberem apoio financeiro, a fim de custear a impressão dos materiais de formação.

O documento orientador do PNAIC traz detalhadamente como deve ser o processo de formação dos professores, o que foge aos objetivos da pesquisa. Entretanto, é importante destacar que, até o momento, o PNAIC foi o programa que mais valorizou a literatura destinada às crianças, como aposta ao enfrentamento do problema da alfabetização.

CAPÍTULO 3 – “SERVIÇO DE MULHER”: O TRABALHO FEMININO REPRESENTADO NA LITERATURA SELECIONADA NO ÂMBITO DO PNAIC.

As obras destinadas ao público infantil por nós selecionadas tiveram como fonte uma relação registrada nos documentos Informes, nº 12,14 e 16/2017, do FNDE. Essas obras do FNDE destinam-se ao trabalho pedagógico com alunos dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, como uma das políticas no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O critério de seleção das obras para a análise foi o da identificação nelas da abordagem direta ou indireta de cinco temáticas referentes ao trabalho feminino, nos textos e gravuras: as profissões exercidas por mulheres e homens; a divisão sexual do trabalho doméstico; as múltiplas tarefas da mulher; o trabalho feminino assalariado; e a participação da mulher no provimento material da família.

Os informes contêm 102 obras, utilizadas no primeiro ciclo do Ensino Fundamental para crianças na faixa etária de 6 a 8 anos, sendo 35 destinadas aos primeiros anos; 33, aos segundos anos; e 34, aos terceiros anos (quadros 1, 2 e 3).

O município de Rio Claro/SP aderiu ao programa PNAIC e, por isso, recebeu diversas obras arroladas no Informe do Governo Federal. A Secretaria da Educação nesse município autorizou nossa utilização de tais exemplares para esta pesquisa.

Após uma leitura inicial das 102 obras, separamos, copiamos e analisamos, preliminarmente, 34 volumes, nos quais uma ou mais temáticas, privilegiadas nesta dissertação eram apresentadas e de cujas análises de conteúdo depreendemos algumas tendências e destacamos peculiaridades. Depois escolhemos três obras para aprofundamento de análise de conteúdo.

Após a primeira seleção, escaneamos os 34 livros para uma análise mais detalhada fora da escola, visto que a autorização da Secretaria de Educação não permite sua retirada da instituição.

Os 34 exemplares estudados foram publicados em diferentes anos, sendo que a metade das obras (18) são edições de 2013; sete, de 2012; três, de 2017; duas, de 2011; e as restantes foram publicadas em 1996, 2007, 2009 e 2010

(uma de cada ano), sendo, portanto, edições muito recentes e atualizadas (Cf. Quadros 1, 2, 3).

Trata-se de edições provenientes de 29 editoras diferentes, sendo que a Globo S/A – que inclui a Globo Livros – é responsável por duas obras, e a Saraiva, em associação com a Siciliano e a AS - livreiros e editores, por quatro.

Nossa primeira constatação foi que a produção da literatura dirigida às crianças se dá contando com uma variedade de editoras, dedicadas ao ramo de negócios da produção desse tipo de produto para consumo infantil.

Diversos autores apontam que obras destinadas ao público infantil têm aumentado significativamente, para atender à demanda escolar, conforme discutimos anteriormente (ZILBERMAN; LAJOLO, 1986; GUSMÃO GARCIA; FACINCANI; 2007).

Quanto à origem das obras, trata-se de 21 produções brasileiras, uma ítalo-brasileira e 13 traduções, sendo quatro livros de origem britânica, três de origem portuguesa, duas francesas e um exemplar de cada um dos países como a Grécia, Polônia, Itália e Estados Unidos da América, cujos conteúdos podem conter traços de culturas regionais, potencialmente enriquecedores para as crianças, cujo objeto de análise foge aos recortes do presente trabalho.

Charlot (2005, p.66), ao inventariar os elementos portadores de saberes e potencializadores de processos de aprendizagem, situa o livro como “[...] objetos – saberes, isto é, objetos aos quais o saber está incorporado”. Conforme apontamos anteriormente, o livro de literatura sintetiza essa riqueza, mas não deixa, também, de ser um instrumento difusor de ideologias.

Identificamos um conjunto de 19 autoras e 19 ilustradoras do sexo feminino, sendo que três escreveram e ilustraram suas próprias obras e cinco ilustraram obras escritas por homens. Dentre os produtores do sexo masculino, são dessas obras 18 autores e 11 ilustradores, sendo que cinco escreveram e ilustravam suas próprias obras e três ilustraram obras escritas por mulheres. Houve uma obra escrita por mulher e outra, por homem, em que não houve o trabalho de ilustração. Assim, quatorze livros foram produzidos sem a participação feminina, cinco escritos e ilustrados por uma equipe de homens e oito elaborados por autores-ilustradores do sexo masculino.

Essas constatações não nos permitiram associar as ideias e as representações do trabalho feminino nos livros com a identidade sexual dos

autores e ilustradores, pois encontramos a reprodução das representações do trabalho, decorrentes da ideologia da supremacia masculina, em obras produzidas por autores de ambos os sexos.

Independente da identidade de gênero dos envolvidos na produção dos livros em análise, as visões sexistas do trabalho feminino não deixam de se manifestar, uma vez que a alienação é um processo complexo que se impõe, por vezes, independentemente de nosso nível de consciência individual. No caso da produção de livros que envolve editoras, linhas editoriais, formação dos autores e ilustradores, pressões do mercado consumidor e tantos outros condicionantes que podem ser objetos de pesquisas específicas, podem haver fatores que venham a se constituir em obstáculos à produção de obras, numa perspectiva de crítica à opressão e à exploração feminina, nos livros a serem utilizados nas escolas públicas estatais.

Esse campo constitui-se em *lócus* de disputa pela consciência dos diferentes sujeitos históricos, envolvidos desde a produção, passando pela circulação, até o consumo dessas obras. Por isso, as análises aqui empreendidas não podem servir ao julgamento dos autores, ilustradores e editoras envolvidas no processo de produção das obras, mas à criação, pelos profissionais da educação, de oportunidades e possibilidades de exploração desses conteúdos para uma apropriação da problemática superadora das representações machistas, partindo-se do pressuposto, anteriormente discutido, de que o texto literário é uma obra viva e sempre inacabada, que permite uma gama infinita de interpretações, leituras, apropriações, análises, seja para a difusão de ideologias que naturalizam as opressões e a exploração, seja para a problematização da realidade social, na sociedade de classes capitalista.

Inicialmente, dirigimos nossa atenção para a emergência de aspectos relacionados à divisão sexual das tarefas, no ambiente doméstico, e apreendemos que, das 34 obras, 14 trazem representações das figuras femininas, na forma de animais ou de personagens humanas, em cuidados parentais, diretamente ligados a personagens representados como prole e duas figuras masculinas na função de cuidado parental. O compartilhamento desse tipo de cuidado apareceu em apenas cinco obras. Em nenhuma das outras 102 obras examinadas apareceram casais homoafetivos, em cuidados com a prole, bem como em nenhuma outra situação. Assim, predomina a

heteronormatividade e a atribuição à mulher na função dos cuidados que se referem à prole. (Tabela 1).

Tabela 1: A atribuição da tarefa de cuidados parentais a figuras femininas e masculinas na amostra de livros de literatura dedicada às crianças:

TÍTULO		MÃE	PAI	PA R
Bililico	Texto/gravura	X		
Vladimir e o navio voador	Texto/gravura	X		
A televisão da bicharada	Texto	X		
Muito, muito longe!	Texto/gravura	X		
Como surgiram os vagalumes	Texto/gravura	X		
Cantilena assoprada: para crianças de fôlego curto	Texto/gravura	X		
Chapéu	Texto/gravura	X		
A televisão da bicharada	Texto/gravura	X		
Esperando a chuva	Texto/gravura	X		
Se eu fosse muito magrinho	Texto/gravura	X		
Meu primeiro maluquinho	Gravura	X		
Tato, o gato	Gravura	X		
Pipoca, carneirinho e um tambor	Gravura	X		
Na janela do trem	Gravura	X		
A história de Emília	Texto/gravura		X	
Chá de sumiço e outros poemas assombrados	Texto/gravura		X	
Cadê o juízo, menino?	Texto/gravura			X
Hoje eu não quero banana	Texto/gravura			X
O noivo da ratinha	Texto/gravura			X
Os três lobinhos e o porco mau	Texto/gravura			X

O violino	Texto/gravura			X
Total de ocorrências na amostra de 34 obras	21	14	02	05

FONTE: Elaboração das autoras.

A divisão sexual de tarefas confirma-se ao examinarmos a representação de figuras femininas, em tarefas de cuidado com o lar e com outros personagens. Conforme constatação nossa, na tabela 2, em seis obras, a figura feminina foi representada nesse tipo de atividade, enquanto houve uma única ocorrência de figura masculina, mas sem compartilhamento de tarefas entre personagens de sexos diferentes, sendo elas representadas pela figura do avô na obras “As mil e uma histórias de Manuela” (MALUF, 2013).

Tabela 2: A atribuição da tarefa de serviços no espaço doméstico a figuras femininas e masculinas na amostra de livros de literatura dedicada às crianças:

TÍTULO		Figura feminina	Figura masculina
A fome do lobo	Vovó na função de alimentação, cuidado e educação do lobo	X	
O livro dos Trava-línguas	Tia e senhora em serviços domésticos	X	
A bisá fala cada coisa	Avó em atividade de aconselhamento	X	
Na janela do trem	Mulheres jovens e idosas com os filhos ao colo, segurando pela mão ou sentados ao lado.	X	
Vovó viaja e não sai de casa?	Avó no serviço doméstico.	X	
Gatinho levado!	Menina em cuidados com um gato.	X	
As mil e uma histórias de Manuela.	Avô em cuidados com a neta.		X
Ocorrências		06	1

FONTE: Elaboração das autoras.

No quadro 5, houve a ocorrência de figuras femininas em tarefas domésticas e de cuidado, tanto nas gravuras quanto nos textos, em todas as obras. Não verificamos nem compartilhamento de tarefas entre indivíduos de sexos diferentes, nem figuras masculinas exercendo tarefas domésticas em nenhuma das 34 obras.

Assim como nos PCN's, a abordagem dessa temática faz-se ausente nos livros de literatura para crianças, podendo levar à hipótese de que se houvesse uma valorização de tal temática nos PCNs, isso poderia ser favorável não só ao estímulo para que professores abordassem o tema, como para o fomento de produção de material didático e paradidático, bem como livros de literatura que viessem a apresentar essa temática e sua problematização. Porém, o que predomina é uma reprodução da divisão sexual das tarefas, que pode parecer contraditório, numa sociedade moderna, em que as mulheres conquistaram o mercado de trabalho, mas são ainda confrangidas a despenderem parte do tempo no trabalho doméstico e outra parte no trabalho formal, bem como nos estudos e em outras atividades exercidas fora desse ambiente. Contudo, conforme discutimos anteriormente, tal reprodução sexista é vital para a sobrevivência do próprio modo de produção capitalista, daí a coerência da naturalização e da invisibilização do problema da divisão de tarefas, quase como se fosse óbvio que são afazeres considerados como “naturalmente” femininos.

Em virtude da invisibilização da multiplicidade de tarefas delegadas à mulher e de sua importância no provimento da família, a apresentação desses temas, nos livros de literatura, dirigidos ao público infantil, não pode ser discutida de forma desconectada das temáticas das profissões e do assalariamento.

Por isso, adotamos o pressuposto de que as figuras femininas que exercem atividades remuneradas nas obras, seja na forma de profissões, de ofícios, seja em atividades de geração de renda, têm sempre a finalidade de participação no provimento do núcleo familiar. Há apenas uma exceção no conjunto das obras analisadas, exceção esta em que há a referência à figura da “patroa”, como a dona de casa que explora o trabalho doméstico de outra mulher; porém, ela mesma não exerce atividade remunerada.

Ela disse que ia ser a patroa e eu fiquei como empregada.
Empregada é bem melhor porque patroa não faz nada.
Enquanto a Dina olhava, eu varri o chão, arrumei a mesa e

servi chá com torrada, suco de laranja e tudo. Aí, ela cansou de ser patroa e cismou que queria ser empregada (AZEVEDO, 2017, p. 2).

O que varia é se essas relações laborais se dão em ambientes domésticos ou públicos e os papéis que as mulheres assumem nas relações de trabalho: patronal, assalariada ou empreendedora, no sentido de autogeração de renda – seja por meio de exercício de ofício ou por meio de produção de produtos. Não adotamos denominações mais precisas e detalhadas por entendermos que tendo em vista o material disponibilizado, essas categorizações são suficientes para auxiliar-nos a identificar como o trabalho feminino aparece nas obras em estudo.

As representações de trabalhos exercidas no ambiente rural, mostram-se peculiares pelo fato de o ambiente doméstico confundir-se com o local de trabalho, necessariamente, enquanto nos ambientes urbanos se pode trabalhar em casa ou fora dela, o que denominamos ambientes públicos.

A partir dessas constatações, elaboramos dois quadros para compararmos as menções às figuras femininas e às masculinas em atividades laborais, apresentadas nos livros, em três tipos de ambientes: doméstico, público e rural (Quadros 5 e 6).

O quadro 5, referente às representações de figuras femininas, traz 12 tipos de relações laborais, havendo um equilíbrio entre o número de atividades representadas, tanto no ambiente doméstico, como no público, predominando aquelas que se traduzem numa extensão daquilo que se convém chamar de “serviço de mulher”, ligado à alimentação, cuidado, ensino e limpeza. Dentre as profissões assalariadas, destacamos a médica – uma menina do sexo feminino brincando de ser médica; a professora – seja de escola, seja de atividades artísticas; e, ainda, algumas figuras femininas exercendo a arte profissionalmente (Quadro 5).

Embora a figura da empregada doméstica seja comum na sociedade brasileira, ela apareceu em apenas um livro – “Nossa rua tem um problema” – ora como papel exercido por crianças brincando, conforme apontamos anteriormente, ora como a prestadora de serviços para uma “mãe de família”,

que não foi referida como trabalhadora fora do ambiente doméstico. No ambiente rural, foi identificada a figura da pastora (Quadro 5).

Quadro 5: Análise textual e pictórica de ocorrências de figuras femininas nas situações de trabalho remunerado organizado por tipo de atividade e ambiente em que foi retratada.

	Ambiente doméstico	Ambiente público	Ambiente rural
Autogeração de renda Empreendedorismo	Costureira; Lavadeira; Cozinheira; Escritora; Produtora de alimentos.	Vendedora ambulante.	
Assalariamento	Empregada doméstica.	Professora de escola/ ballet/ instrumento musical; Artista de circo; Médica; Dançarina.	Pastora de animais.
Em relações patronais	Patroa da empregada doméstica.		

FONTE: Elaboração das autoras.

A maioria das atividades representadas está diretamente relacionada ao provimento do núcleo familiar. Embora as figuras femininas sejam retratadas em cuidados com a prole ou com outros personagens, como nas tabelas 1 e 2, e majoritariamente em profissões que envolvem o cuidado com o outro, como no quadro 5, em todos os livros, as múltiplas tarefas da mulher são apresentadas de forma tão naturalizada que passam despercebidas. Isto se deve ao fato do trabalho feminino, como temática central, não ter aparecido em nenhum dos 102

livros apreciados, muito embora a figura feminina que cuida, alimenta, limpa e protege seja uma constante nas 34 obras analisadas. Cabe aqui um destaque à obra “As mil e uma histórias de Manuela” (MALUF, 2013), cuja personagem feminina foi representada como uma figura em processo criativo, autoproduzindo-se como escritora, porém, a partir das incursões à biblioteca do avô e por meio do contato com produções literárias.

Estabelece-se, assim, uma dialética entre a presença constante da figura feminina, nas obras em atividades socialmente atribuídas como “serviço de mulher” combinada com a naturalização das múltiplas tarefas e sua invisibilização, bem como de sua participação nos proventos familiares. É interessante notar que, em muitos livros, não há uma preocupação em apresentar um modelo de família nuclear completo, embora a menção a famílias heteronormativas seja uma constante, conforme apontado anteriormente.

Construímos um quadro para a apreciação das menções de figuras masculinas, em atividades laborais, e identificamos que elas aparecem exercendo um número bem maior de atividades: 31 contra as 12 atividades exercidas por figuras femininas. Destas, 26 são apresentadas como atividades assalariadas, em ambientes públicos, contra cinco, em ambiente doméstico. Desse total, 15 menções são reportadas a atividades de autogeração de renda, na qual a figura masculina aparece como empreendedora e 15 em atividades assalariadas.

As atividades comuns a figuras femininas e masculinas são ligadas ao ensino, as artes e aos cuidados com os outros.

Quadro 6: Análise textual e pictórica de ocorrências de figuras masculinas nas situações de trabalho remunerado organizado por tipo de atividade e ambiente em que foi retratada.

	Ambiente doméstico	Ambiente público	Ambiente rural
Autogeração de renda	Sapateiro; Costureiro; Escritor;	Artista de rua; Mágico; Caçador; Padeiro; Astro;	Lenhador

Empreendedorismo	professor de piano.	Vendedor; Barbeiro; Cantor; Comerciante; cabeleireiro.	
Assalariamento		Motorista; Padre; Carreiro; Coveiro; Guarda-noturno; Entregador de pizza; Cozinheiro; Goleiro; Jardineiro; Médico; Porteiro; Salva-vidas; Arqueiro; Soldado.	Vaqueiro
Em relações patronais	Marajá com servos.		

FONTE: Elaboração das autoras.

Salientamos que algumas obras trazem enredos desenvolvidos em contextos que remetem a outras épocas e culturas, como o ambiente da “estória” do Marajá, que possui servos, e aquele em que se desenvolve a “estória” do sapateiro, que lembra muito o contexto da passagem das artes e ofícios para a manufatura, no alvorecer do modo de produção capitalista, podendo condicionar o fato de o trabalho desenvolver-se em ambiente público ou doméstico, especialmente em sociedades mais ruralizadas, nas quais a residência se situa na propriedade rural e as atividades realizadas têm relação mais direta com a subsistência física, do que numa situação de capitalismo industrial e/ou financeiro.

Devido ao fato de a maioria das obras estruturarem-se em enredos ambientados em contexto modernos, sob a hegemonia de famílias nucleares, e, tendo em vista que nosso objetivo é de comparação de atividades laborais femininas e masculinas, não nos detemos nesse aspecto, devido à necessidade de estabelecermos recortes precisos, durante a abordagem desse complexo a que nos propusemos analisar.

Nesse sentido, outro aspecto interessante, e que se relaciona com as questões voltadas à mulher, são os modelos familiares apresentados nas obras. Porém, como nosso recorte refere-se à categoria trabalho, não nos detivemos

nesse aspecto, especificamente; contudo, para fins de caracterização geral da amostra, identificamos que há uma grande variedade de modelos familiares, predominando neles, quais sejam: o nuclear, o patriarcal e o monoparental, envolvendo avós, especialmente.

Algumas das obras merecem destaque por peculiaridades que nos auxiliam a apresentar nossa problematização, pois em não se tratando diretamente do problema do trabalho, apresentam os personagens masculinos e femininos em relações familiares que envolvem diretamente os cuidados parentais, destacados na tabela 1; por isso, passamos a detalhá-los.

É interessante como o provimento da família constitui-se numa das múltiplas tarefas que a mulher tem assumido nas sociedades modernas, mas a discussão sobre esse problema só adentra a escola de maneira muito marginal, seja a partir das orientações aos professores, contidas nos PCNs, seja pela mediação das obras literárias infantis, permanecendo como uma temática invisibilizada, enquanto objeto de problematização na escola. Entretanto, as temáticas referentes às profissões, que têm relação direta com a presença da mulher em relações assalariadas, bem como na divisão sexual do trabalho, são mais recorrentes.

Nas 29 obras, a figura feminina foi representada por meio de personagens humanas, animais ou até objetos, mas sempre no papel social de responsável imediata pelo cuidado das crianças, representadas nos enredos, o que indica que os livros reproduzem, em sua maioria, a ideia da figura feminina como a que exerce, preferencialmente, as atividades de cuidado.

Destacamos a obra: “Hoje não quero banana” (FONTES, 2013), em que o casal providencia o alimento e cuida da educação da prole. Essa foi a única obra em que o cuidado básico, o de satisfação das necessidades imediatas de sobrevivência, no presente, exercida pelos pais e mães de modo compartilhado, é representado de maneira clara. Nas obras “Vladmir e o Navio Voador” (SOMBRA, 2013), “A história de Emília (LOBATO, 2013) e “O noivo da ratinha” (HIRATSUA, 2013), a figura do pai busca por um esposo à filha – o que se pode designar como cuidado associado à imagem de um pai-patriarca, que decide sobre o destino familiar de sua filha, constituindo-se num material para um debate, em sala de aula, sobre os modelos familiares ao longo da história e, neles, os papéis sociais que a figura masculina exercia.

No livro “Cadê o Juízo do menino?” (FREITAS, 2009), aparece a figura do pai, envolvido diretamente na resolução do problema de falta de orientação de seu filho. No livro “Chá de sumiço” (AGUIAR, 2013), o pai fantasma aparece orientando o filho, admoestando-o. Na obra “O violino” (LACOCCA, 2012), o pai aparece decidindo, juntamente com a mãe, sobre a permissão à filha para estudar violino.

Portanto, pode-se inferir que as obras difundem modelos de relações que podem ser interpretadas como divisão sexual de tarefas de cuidado com os filhos, internamente no ambiente doméstico, cujos pais são apresentados como os direcionadores dos destinos dos filhos, repondo o modelo patriarcal de relações de poder. A obra “Nossa rua tem um problema”, no diário de Zuza, mais especificamente, também se apresentou a participação paterna no cuidado dos filhos, como deixar ou não deixar brincar na rua. Esse livro fala bastante das relações entre os pais e como eles são vistos.

Para as análises mais detalhadas de conteúdo, selecionamos três obras, que são trabalhadas no terceiro ano do Ensino Fundamental, com crianças de oito anos: “João e o pé de feijão” (VIANA, 2017); “Nossa rua tem um problema” (AZEVEDO, 2017); e “As mil e uma histórias de Manuela” (MALUF, 2013).

3.1 A associação entre opressão e exploração na divisão sexual do trabalho: O conto “João e o Pé de Feijão”.

O livro “João e o pé de feijão” (VIANA, 2017) pertence ao acervo número três, do PNAIC, destinado ao terceiro ano do Ensino Fundamental.

De maneira diferente dos outros livros do primeiro e segundo ano, percebemos que a obra em questão contém um conteúdo mais extenso, na forma de texto, requerendo das crianças um trabalho mais denso de leitura. Conforme as metas do PNAIC, os professores, em formação continuada, recebem a atribuição de alfabetizar as crianças até os oito anos, de modo que o livro, em análise, tem uma dupla funcionalidade: constituir-se numa obra desafiadora para os recém-leitores, ao explorar amplamente o vocabulário, e, com as palavras rimadas, apresentar o cordel, que é uma manifestação artística cultural genuinamente brasileira.

De origem inglesa, a história “João e o Pé de Feijão” é do tipo Conto de Fadas, escrito por Benjamin Tabart (1767-1833) e publicada em 1807, mais conhecida, porém, à época de sua publicação, no ano de 1890, por Joseph Jacobs (1854-1916).

Na versão de “João e o pé de Feijão” (VIANA, 2017), aparecem três figuras humanas femininas: a mãe de João, a esposa do gigante e a esposa de João, sem a denominação de nomes próprios. Buckowisk (2011) destaca que na versão de Tabart somente João é referido pelo nome próprio. Na versão de Viana (2017), a história apresenta também outro personagem, Jesuíno, avô de João.

Conforme Jahn (2010), os cordéis são peças da literatura popular. Ao estudar as obras de cordel de Klevisson Viana, a autora destaca que o poeta compreende o cordel enquanto instrumento de jornalismo popular e define tal manifestação literária como “[...] rudimentar e advinda de práticas populares e folclóricas, que servem como instrumento de comunicação no âmbito da sociedade nordestina, seja ela rural, seja urbana” (JAHN, 2010, p. 117).

Viana (2017) é um autor de cordéis cearense, nascido e alfabetizado no meio rural, que realiza um trabalho original de interlocução entre o cordel e a comunicação de massa. Por isso, suas obras têm sido objeto de estudo, bem como traduzidas para diversas línguas, contribuindo com as produções que proporcionam a discussão sobre a cultura oral nordestina nas salas de aula (JAHN, 2010).

As primeiras versões do conto foram produzidas na conjuntura da Revolução Industrial, de acirrada luta de classes. Assim, o gigante se constitui na representação do homem rico e opressor, enquanto João e sua mãe representam os oprimidos. Na versão de Viana (2017) ocorre uma adaptação para a realidade nordestina, em que João seria um menino que rouba o gigante para restituir a herança que este roubara de seu avô. Em ambas as versões retrataram-se trabalhadores pobres em luta pela distribuição da riqueza privativa aos ricos e poderosos.

É interessante notar que somente o menino João assume a luta pela herança do avô que ele pretende utilizar para si e para sua mãe, porém ela, que seria a herdeira real, em nenhum momento da história faz qualquer menção a esse patrimônio. Uma apropriação crítica, partindo desse aspecto, poderia

oferecer a professoras e a professores um rico material para a introdução das alunas e dos alunos na discussão crítica do conceito de patriarcado.

Essa alegoria remete-nos às conflituosas relações de posse no campo, relações estas históricas na sociedade brasileira, envolvendo a assim chamada “grilagem”, que consiste na apropriação por donos de propriedades de terras e de posseiros – ocupantes de terras improdutivas para produzir sua sobrevivência.

O enredo retrata, ainda, a ganância que acomete não só o gigante, mas também João, que não se sacia com os bens saqueados do gigante e volta a saqueá-lo mais duas vezes. Observa-se que a ganância é representada somente por meio desses dois personagens masculinos, como uma exacerbação do empreendedorismo, que pode estar associado ao universo masculino, nessa obra, assim como se verificou tendenciosamente em diversas obras analisadas em conjunto. Disto se pode depreender que, nas obras do PNAIC, a associação entre figuras masculinas e atividades de empreendedorismo é mais comum do que nas figuras femininas.

De fato, a mãe de João participa indiretamente das negociações de João, seja produzindo, em casa, gêneros para que ele venda na cidade, seja orientando sobre a venda da vaca. Entretanto, são sempre os personagens masculinos que circulam entre a vida pública e a privada nesse conto.

Essa forma de retratar a mulher, tanto no século XIX, quanto na versão escrita no século XXI, não é condizente com o que realmente ocorria e ainda ocorre, pois desde a Revolução Industrial, as mulheres, especialmente nos ambientes urbanos, são convocadas a vender a força de trabalho em relações assalariadas, não podendo permanecer reclusas ao ambiente doméstico. Nossa hipótese é a de que, devido ao fato de essa história se passar em ambiente rural, cujo local de trabalho e o de vida se confundem, poder-se-ia ter gerado o efeito de associação entre figuras femininas e o trabalho doméstico.

Conforme discutimos anteriormente, Reed (2008) desenvolve uma discussão sobre os rigores da vida doméstica nas sociedades rurais em cuja base da economia era a agrícola e que exigiam das mulheres não só o trabalho braçal, mas a produção de tecnologias, num exercício intelectual intenso para a resolução dos problemas da vida cotidiana, desde o contexto do comunismo primitivo.

Além disso, há três figuras femininas pertencentes ao mundo maravilhoso: a fada, a galinha dos ovos de ouro e a rabequinha mágica, que aparece na versão original com uma harpa. Tais figuras femininas são portadoras de soluções mágicas para a condição de pobreza daquela família e, além disso, tanto a fada quanto a rabequinha são portadoras de denúncias: a primeira denuncia ao João que o avô fora vítima de roubo pelo gigante; a segunda denuncia ao gigante a fuga de João, sendo a galinha dos ovos de ouro a fonte de permanente exploração, assim como a esposa do gigante.

Quanto aos personagens masculinos, todos eles eram figuras não encantadas: João, Jesuíno, o homem feio e barbudo e o gigante.

A primeira figura feminina a ser apresentada na obra é a mãe de João, que mora com ele em uma mesma casa. Em se tratando de uma família monoparental e pobre, a vaca é o único meio de ganhar dinheiro, já que fornece o leite. É um personagem feminino, que não pertence nem ao universo humano, nem ao encantado, mas que traz em si a ideia de associação entre o feminino e a exploração, advinda da situação de gênero.

Identificamos a mãe de João como participante do provimento material da família, atuando como fornecedora de produtos, e transformando a matéria prima - “leite” - em queijo, coalhada e nata, mas sem comercializá-los.

“Do leite sua mãe fazia
O queijo, a coalhada e a nata
E João vendia na feira
Por quantia bem barata”.
(VIANA, 2017, p. 4)

Salienta-se aqui uma sutileza, que é a ideia de separação entre sujeito, produtos de mercadorias e aquele que as coloca em circulação.

No livro, retrata-se também outra atividade da mãe de João, não identificada no conteúdo textual, mas apresentada por meio de uma ilustração:

Figura 3 - Ilustração da cena da mãe de João costurando.



Fonte: VIANA, 2017, p.7.

Saliente-se que embora trabalhe em casa, a mãe entende de negócios, pois dá orientações para que João venda sua vaca e, posteriormente, quando João diz que a trocou por feijões, ela demonstra conhecimento de que o feijão é uma excelente mercadoria para a troca, antes, porém, de saber que ele efetuou a troca de uma vaca por três feijões, demonstrando decepção quando constata que empreendimento realizado por João, na verdade, foi um mau negócio.

Nessa obra, a mulher aparece em tarefas de cuidado, como no trecho abaixo, no qual a gigante alimenta seu companheiro:

Disse a gigante: - Meu velho,
São as sobras do jantar
Lembre-se de que à noite
Comeste pra se faltar
Agora vá para mesa,
Seu prato, eu vou preparar.
(VIANA, 2017, p.18)

A mulher aparece, ainda, cumprindo outras obrigações, referentes à vida doméstica, como a arrumação da casa, ou cuidados com a horta, e à produção de alimentos, assumindo uma postura servil tanto perante o gigante

quanto em relação ao próprio filho, João, a quem ela alimenta e protege, mesmo ele furtando objetos de sua família:

Mas quando ele foi chegando
 Veio ali cumprimentá-lo
 Uma bondosa gigante
 Que parecia esperá-lo
 O conduziu pra cozinha
 Na intenção de alimentá-lo.
 (grifo nosso) (VIANA, 2017, p.16)

A gigante, ao tomar a iniciativa de alimentar e proteger o protagonista, acaba por apresentar ao leitor tais características como virtuosas, na medida em que ela faz um esforço para manter a integridade física do menino, a partir da consciência que ela tem da violência que seu marido poderia exercer contra ele, ratificando, assim, a imagem de mulher como nutriz e protetora perante a vulnerabilidade do protagonista:

E logo pediu a ela
 Algo para merendar
 Ela então disse pra ele:
 - Coma e trate de marchar!
 Pois, se meu marido o vir,
 Ele vai te devorar!”
 (VIANA, 2017, p.20)

No que tange as relações de poder, destacamos as manifestações autoritárias de mando do gigante, demonstrando a sua postura opressiva em relação à esposa, e expressando uma hierarquia entre homens e mulheres, enfatizada por elementos como “depressa”, “preciso” no trecho abaixo:

- Vá bem depressa ao poleiro
 E traga minha galinha,
Pois preciso de dinheiro!

A mulher trouxe a galinha
 E o gigante ordenou:
 - Eu quero um ovo de ouro!
 E a tal galinha botou [...]
 (grifos nosso) (VIANA, 2017, p.20).

A quarta figura feminina representada no livro é a esposa de João, que assim como a fada, não foi caracterizada, mas referida tão somente como uma bela mulher:

Joãozinho com sua mãe
Foi curtir sua riqueza,
Casou-se com uma moça
Que é deusa da beleza [...]
(VIANA, 2017, p.26).⁹

Durante todo o texto, a caracterização da figura feminina pelo autor, concentra uma série de atributos que podem levar os leitores a construir uma imagem da figura feminina congruente com visões sexistas e hierarquizadas de mulher. Nesse sentido, a personagem feminina que aparece em sua forma equilibrada em todo o texto, é a mãe. Inicialmente, ela é apresentada como provedora do lar, ao lado do filho, cuja disposição é apreciada por ela, e quem participa também das decisões. Em seguida, ela se decepciona com ele, mediante uma negociação mal feita, questionando a figura masculina, num momento único no texto; porém, o desenvolvimento do enredo demonstrou que ela se equivocou ao criticar o filho e ao desconfiar do potencial dos feijões, embora, do ponto de vista objetivo, a troca tenha sido desvantajosa no âmbito imediato.

Mediante as peripécias do filho, essa mãe é descrita chorando, abraçando-o, implorando, temendo por seu filho, porém, impotente para intervir em suas incursões à casa do gigante.

Embora, na caracterização inicial, a mãe apareça com atribuições de tarefas domésticas, quem aparece em ação é a gigante, que, apesar de suas dimensões físicas enormes, ela é apresentada como servil, tanto no que se relaciona ao gigante, quanto no que se refere a João. No âmbito dessa servidão, ela trabalha, cultiva, protege e alimenta. Apesar de em nenhum momento enfrentar os personagens masculinos, a gigante participa de simulações para controlar as ações do gigante e até mesmo para enganá-lo, porém sem confrontá-lo.

A gigante aparece recebendo ordens do gigante, em duas ocasiões, e de João, em uma.

Avaliamos que não seria possível ao autor permanecer fiel ao conto sem a reprodução das abordagens sexistas e hierarquizadas da mulher, pois isso traria uma ruptura com a obra em questão em relação à original. Mas, na ausência de uma análise crítica, por professoras e professores, ela poderia permitir uma apropriação, pelos alunos, que contribuiria para o machismo.

Embora tenhamos optado por apreciar mais detidamente os aspectos referentes ao trabalho feminino, pensamos não ser possível fazê-lo sem a identificação das ideologias machistas que produzem hierarquias entre homens e mulheres e que legitimam relações opressivas, servindo de justificativas para a divisão sexual do trabalho doméstico, bem como para a exploração do trabalho feminino, que foram os aspectos mais marcantes do conto, em que as personagens aparecem participando do provimento familiar, na condição de exploradas e oprimidas.

3.2 A (in) visibilidade do trabalho feminino na obra “Nossa rua tem um problema”

De acordo com o compromisso firmado por Estados e Municípios com o PNAIC, a alfabetização das crianças deve ser garantida até os oito anos de idade; e, por esse motivo, os livros vão complexificando-se, tanto no que diz respeito à parte textual (volume, aumento do vocabulário), quanto na apresentação de novos gêneros textuais (conto de fadas, reportagens, diários, etc).

O livro “Nossa rua tem um problema” (AZEVEDO, 2017) pertence ao acervo destinado ao terceiro ano do Ensino Fundamental para crianças de nove oito anos de idade. Foi escrito por Ricardo Azevedo e publicado pela primeira vez no ano de 1986, pela editora Paulinas. Entretanto, a obra que analisamos foi publicada no ano de 2017, pela editora Ática, mas com algumas modificações em relação à primeira publicação (SILVESTRE, 2003).

O conteúdo desse livro foi dividido pelo autor em duas partes, não contendo contracapa, podendo-se iniciar a leitura tanto pelo Diário de Clarabel, uma menina, quanto pelo Diário de Zuza, um menino. Ambos os diários possuem sete dias registrados, sendo que o de Clarabel se inicia no dia 23 de junho e se encerra no dia 27 de setembro, registrando a escrita, em um período

de 97 dias. O diário de Zuza inicia-se em 3 de julho, encerrando-se em 21 de setembro, no período de 81 dias. Então, trata-se de diários escritos pelos personagens concomitantemente.

Trata-se de um texto do tipo narrativo em que o autor se esforçou por preservar peculiaridades da linguagem de pessoas na faixa etária da infância e da adolescência, embora a idade, em si mesma, não seja diretamente referida no texto.

As duas personagens têm uma maneira diferente de interpretar e de registrar os acontecimentos cotidianos do convívio social na rua onde moram. De acordo com Silvestre (2009), as diferenças vão diminuindo com o tempo, de modo que no marco do meio do livro, Clarabel e Zuza trocam seus diários de acordo com a ilustração:

FIGURA 4: Da troca de diários.



Fonte: AZEVEDO, 2017, p.16.

“Nessa rua tem um problema” é um livro escrito em forma de diário, gênero textual que possui características próprias, como ser intimista, datada e sem a preocupação de preservação da norma culta, no que se refere às características linguísticas (CARLETTO, 2012).

De acordo com Silvestre (2009), Ricardo Azevedo possui uma produção literária inquieta e questionadora, o que podemos observar em alguns momentos do livro na fala dos personagens:

Ricardo Azevedo não se preocupa em distinguir traços superficiais, mas constrói suas personagens pelo modo íntimo de ser e dizer. Também não se preocupa em registrar minuciosamente traços característicos e sociológicos nitidamente definidos, considerando o ponto de vista particular das personagens. Assim, não há preocupação em defini-los como uma globalidade ética e econômica, mas revela a interioridade de cada uma, ou seja, seus impulsos, vontades, raivas, irritações, desejos, entre outros sentimentos (SILVESTRE, 2009, p. 2-3).

As narrativas são feitas em primeira pessoa, característica desse gênero textual. Os diários são de origem oriental “[...] com as mulheres japonesas, da corte de Heian (794-1185), que ainda no século X, mantinham privados os *pillow books* (livros de cabeceira) (CARLETTO, 2012 p. 6).

Identificamos no livro quatorze figuras femininas, sendo onze humanas; uma animal (tartaruga Mimosa); uma boneca (Tati); uma santa (Nossa Senhora).

A primeira leitura que empreendemos foi pelo diário de Clarabel, no qual pudemos identificar apenas uma representação do trabalho feminino, pois a personagem menciona as mulheres majoritariamente no ambiente doméstico.

A única representação de profissão feminina que há no texto é a da empregada doméstica, aparecendo em dois momentos: na brincadeira de faz-de-conta, de Clarabel com sua colega Dina, e numa ilustração (figura 2), sendo o primeiro no faz-de-conta de Claribel com sua colega Dina.

Retomamos o relato das meninas, Clarabel e Dina, brincando de empregada e patroa, anteriormente explicitado, para nos aprofundarm no problema do trabalho feminino, que nesta situação retrata relações de exploração de uma mulher por outra mulher, e que pode nos levar a elaborar a hipótese de que a exploração com recorte de gênero, é produzida pelos homens sobre as mulheres, mas pode ser reproduzida também em relações entre mulheres.

Na cena em questão, podemos estabelecer duas certezas que as crianças têm, sendo a primeira relativa ao fato de a patroa não fazer nada, o que pode ser considerado ruim do ponto de vista imediato, pois diminui o papel ativo da patroa na brincadeira, e a segunda certeza é a de que a empregada doméstica é quem faz todas as tarefas da casa.

A criança por meio do faz-de-conta, da ação-imediação, experimenta suas próprias reações-ações. Assim, brincando, faz-de-conta, inicia seu aprendizado de vida. Conhece a si mesma, aprende sobre os que a rodeiam e sobre os lugares em que vive (NANNINI, 2017, p. 20).

E quando as duas colegas trocam de papéis, Clarabel, por uma simples irritação, demite a empregada no faz-de-conta, o que pode fazer pensar, também, na reprodução de relações opressivas, revelando que as crianças absorvem as opressões que testemunham e, se não forem questionadas, podem apreender tais relações como naturais.

Silvestre (2009) considera que o episódio em questão faz parte de uma escrita intencional do autor para representar questões sociais e econômicas, demarcando a funcionalidade de cada uma das personagens no faz-de-conta, e:

A brincadeira teria um final feliz se acaso fosse negada a diferença existente entre empregada e patroa; enquanto uma manda, a outra obedece; uma faz, a outra consente. Assim, a narrativa trabalha as diferenças individuais e sociais, quando a tendência é generalizar, simplificar e estereotipar os seres, pensamentos e atitudes. A construção literária não omite problemas e diferenças comuns da vida contemporânea. Com isso, além de mostrar aspectos sociais e econômicos, trabalha a imagem de crianças inquietas, críticas, participantes e pensantes, à semelhança da encantadora boneca de trapo, criada por Lobato (SILVESTRE, 2009, p. 3).

Além da representação da empregada doméstica, no contexto do faz-de-conta, o livro também apresenta a personagem dona Maria da Luz, a empregada doméstica da família de Clarabel “[...] que trabalha lá em casa faz tempo e sabe fazer cada bolinho que é uma delícia” (AZEVEDO, 2012, p. 12). Ela foi retratada como uma mulher adulta, na cozinha, com avental e um prato na mão, cujos elementos gráficos são tão reiterativos que chegam a estereótipos da

profissional dos serviços domésticos. E se admitimos a hipótese de Silvestre (2009), sobre o teor denunciativo da obra, tal estereotipia pode ter a intenção pedagógica de chamar a atenção para essa forma de representação feminina.

Figura5 - Empregada doméstica Maria da Luz.



Fonte: AZEVEDO, 2017, p.12.

A nosso ver, a riqueza do livro consiste justamente na forma enfática como se apresentam elementos socialmente considerados como distintivos entre homens e mulheres e que podem e devem ser problematizados no contexto escolar. Silvestre (2009) aponta ainda que ao final de cada diário, há uma proposta de diminuição das diferenças que abre a possibilidade de debate sobre a superação dos sexismos. Todavia, ponderamos que o livro não teve êxito no cumprimento da intenção de problematizar tais questões, permanecendo na dimensão denunciativa, uma vez que nele não aparece, em nenhuma fala ou ilustração, o quanto Dona Maria da Luz ganha, embora compreendamos que o trabalhador doméstico é um profissional assalariado.

Quanto à problemática da única profissão feminina apresentada no livro, destacamos a contribuição de Marcondes et al (2003), que nos subsidia ao dizer que as profissões femininas sofrem uma "guetificação", pois as mulheres, mesmo com todo o empenho em melhorar sua vida profissional, estão em parcela significativa em trabalhos insalubres e sob trabalhos cujos contratos contêm fragilidades relacionadas a seus direitos, proteções sociais e legais, como por exemplo, a trabalhadora doméstica, que embora exerça uma profissão antiga, teve seus direitos reconhecidos no Brasil, na década de 1970, mas

regulamentados e ampliados apenas no ano de 2013, e em 2015, com a PEC 150, transformada em lei em junho do mesmo ano, quando então as domésticas vieram a ter uma maior garantia de seus direitos, tais como: seguro, FGTS e multas por demissão:

A Lei trouxe novos direitos para os empregados domésticos como: pagamento de horas extras, adicional noturno, adicional de viagem, FGTS, multa sobre o saldo do FGTS para casos de demissão sem justa causa e seguro contra acidente de trabalho. A Lei reduziu também a alíquota paga pelo empregador relativa ao INSS, que antes era de 12%, passando para 8%.

O trabalho doméstico passou a contar também com jornada máxima de 44 horas semanais e critérios específicos para os trabalhadores que atuam em jornada parcial. A contratação de pessoas menores de 18 anos para desempenhar atividades domésticas foi vetada (RETROSPECTIVA [...], 2016, n.p.).

As outras figuras femininas não aparecem em relações de trabalho profissional, mas desempenhando atividades relacionadas ao cuidado, como a mãe de Clarabel, quando é apresentada preocupada com os filhos e suas amizades; Adriana e Clarabel, nas brincadeiras de cuidar da tartaruga Mimosa e/ou da boneca Tati, e Dona Odete, que dedica cuidados a animais domésticos:

A mamãe acha aquela turma muito malcomportada e prefere que o Chico brinque com os filhos da tia Leonor [...] (AZEVEDO, 2017, p.13).

A Adriana tem uma tartaruga chamada Mimosa e a gente brinca que ela é nossa filhinha. Damos banho na Mimosa com água-de-colônia e talco, colocamos chupeta, passamos pomada e botamos num bercinho com um lenço amarrado no pescoço (AZEVEDO, 2017, p.10).

A dona Odete trata o cachorro dela feito gente humana (AZEVEDO, 2017, p.8).

O texto traz relatos de figuras masculinas e femininas, em cuidados com os filhos, como o de dar permissão para jogar bola na rua:

Não dá pra entender. Mudou tudo. Sexta-feira papai chegou em casa e durante o jantar disse que tinha pensado melhor, conversando com a mamãe e que o Chico podia jogar bola na rua contanto que não

fosse na avenida, isso de jeito e maneira nenhuma (AZEVEDO, 2017, p.14).

Nesse livro, aparecem diversas figuras masculinas em atividades profissionais tais como: polícia, professor de piano, artista, jardineiro, guarda noturno, entregador de pizza e comerciante.

No decorrer de seu enredo, podemos elencar diversas temáticas a serem trabalhadas com as crianças, tanto no conteúdo, quanto na forma; porém, como demonstramos aqui, no que se refere aos recortes de nossa pesquisa, é uma obra que pode ser utilizada como material, sobre diferentes aspectos, tais como profissões, brincadeiras e serviços domésticos, que são representados como sendo exercidos por pessoas de um sexo, mas nada impede que sejam exercidas também por pessoas de outro sexo, a opressão e a exploração entre mulheres, a ideologia da guerra dos sexos, em que meninas e meninos se referem uns aos outros de forma não amistosa.

Considerando a fase do ensino a que esse livro pertence, nós o indicamos para uma leitura crítica, feita junto às crianças, a fim de provocá-las no que se refere às questões sociais e à falta da representação da mulher, para trabalhos além do ambiente doméstico. Entretanto, sabemos que muitas leituras – no terceiro ano do Ensino Fundamental – são realizadas pelas crianças, sem a mediação de um adulto, o que pode ser um grande risco na formação desses pequenos leitores, não promovendo uma educação de combate ao machismo e ao sexismo, prejudicando o processo de emancipação humana.

3.3 De Penélope à Alice: A mulher como intelectual

O livro “As mil e uma histórias de Manoela” é uma obra que pertence ao acervo destinado às crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental e que foi publicada no ano de 2013 pela Autêntica Editora Ltda. Esse livro foi construído a partir de uma linguagem textual, porém, a ilustração abrilhanta a obra, complementando o texto escrito e evidenciando toda a trama.

O autor do livro é Marcelo Maluf, natural de Santa Barbara do Oeste. Ele, além de escritor, também é professor de criação literária (MALUF, 2013).

Natural de Mogi das Cruzes, interior de São Paulo, Weber Sampaio é o ilustrador da obra em questão, tendo iniciado sua carreira como ilustrador de Histórias em Quadrinhos, passando por diversos trabalhos em sua vida profissional, como na revista *Rolling Stone*, editoras Abril, Globo, Marvel Comics e DC Comics. Weberson também já fez desenhos para agências e empresas como a W/Brasil, AGE, Giovanni + Drafftcb, Brasil Telecom, Volkswagen, FISK e Firestone (MOULATLET, 2008).

O livro conta a história de uma menina chamada Manuela, que tem sete anos de idade e que adora ler. Manuela iniciou sua jornada leitora com os livros da biblioteca de seu avô; porém, quando eles acabaram, ela começou ler os da escola.

Maluf (2013) substituiu a palavra ler por devorar e comer, passando a ideia de que a menina lia com a mesma avidez de uma pessoa faminta. Esse recurso é didaticamente importante para estimular, nos pequenos leitores, o hábito da leitura constante e interessada, buscando apresentá-la como uma atividade tão prazerosa e vital quanto a alimentação.

No corpo do texto, o autor descreve uma cena em que faz um jogo de palavras para ratificar a ideia de associação entre o prazer da alimentação do corpo físico e o da leitura, ao apresentar a menina preferindo um livro ao chocolate, conforme no excerto abaixo:

Ele tinha tentado trocar livros
Por chocolate.
- MAS, VOVÔ – a menina dizia-,
Nenhum chocolate é melhor que um
Livro de poesia! Nem os amargos!
E O AVÔ, que era um grande
Leitor, pensava: “não é que a
Minha neta é mesmo esperta?!”
(destaque do autor)(MALUF, 2013, p. 10-11).

Manuela, como já dissemos anteriormente, é uma criança que necessita de cuidados, mas, diferentemente do que ocorre nos outros livros, não aparece sendo protegida e velada por uma figura feminina, mas compartilhando, com seu avô, o prazer de ler e de escrever, o que acontece na medida em que ele cuida dela, conforme indica a figura 6 (MALUF, 2013).

Podemos perceber que, para além do texto escrito, o ilustrador teve o cuidado de retratar o avô e Manuela em atividade de leitura. Nesse livro, as ilustrações, além

de reiterarem o texto escrito, permitem-nos ir além, fazendo-nos mergulhar na ludicidade da obra (RAMOS; PANOZZO, 2004).

Figura 6 -Manuela e seu avô.



FONTE: MALUF, 2013, p. 11.

É interessante notar que o autor e o ilustrador intitulam as obras consumidas pela protagonista, cuja leitura pelos alunos pode sugerir o contato com esses títulos, dos quais destacamos “As reinações de Narizinho”, uma obra de Monteiro Lobato, que demarcou a literatura destinada às crianças, no Brasil, por conter em seus enredos problemas sociais, políticos e culturais (COELHO, 1995; ZILBERMAN; LAJOLO, 1986; VASQUES, 2011); e “Alice no país das maravilhas”, da tendência ou espécie literária fantástico-maravilhoso, que mistura realidade com fantasia e retrata a aventura de uma menina por um mundo novo, o qual lhe disponibiliza novos aprendizados (figura 7) (COELHO, 1995).

O que mais nos chamou a atenção foi o fato de nos dois livros as protagonistas serem figuras femininas, indicando-nos o gosto literário da pequena Manuela e demonstrando o cuidado do escritor em retratar as figuras femininas, cuidado este que também pode ser observado na ilustração:

Figura 7 - Manuela devorando Alice no país das maravilhas.



Fonte: MALUF, 2013, p.13.

Trata-se de um livro literário, que tematiza a própria literatura, destacando o poder transformador da leitura. Nesse processo, o autor e o ilustrador oferecem um caminho para que todos possam superar sua condição de leitores e se transformarem em escritores, apresentando-o como fruto de um trabalho intenso e exaustivo de leituras e de aquisição de referências. Tal processo envolve basicamente três movimentos: a imersão no universo da literatura, representada pela ideia de comer livros, saborear diferentes estilos; o segundo movimento é o de transformar-se num livro, identificar-se na própria vida ou nas próprias sistematizações em obras literárias, vislumbrando essa possibilidade; e o terceiro movimento é o de consumir-se a si mesmo e o de produzir-se, transformando-se no autor enquanto sujeito que ingere, digere a própria vida, sua relação com a natureza e com os outros, encontrando aí a matéria prima para sua escrita.

Enfim, o livro apresenta às crianças não só a dimensão prazerosa da leitura, mas também a da escrita. E o que torna esse volume especial é o fato de retratar o processo de transformação intelectual de leitora em autora, processo este protagonizado por uma menina/mulher, num contexto em que a produção, nos campos da Ciência, da Arte, da Tecnologia e do pensamento ainda é dominada pelos homens:

E QUANTO MAIS Manuela escrevia, mais as
páginas que estavam grudadas em sua pele
iam encolhendo e desaparecendo dela.
ATÉ QUE SUMIRAM
QUANDO COLOCOU o ponto final na história,
Manuela percebeu que havia escrito o seu primeiro
Livro, e que ele era resultado dos inúmeros livros

que havia comido - mas,
ao mesmo tempo, não era nenhum deles.
(destaque do autor) (MALUF, 2013, p. 25-26).

Figura 8 - Manuela vira livro.



Fonte: MALUF, 2013, p.22.

O autor, de uma forma poética, demonstra como os livros são de grande importância na constituição da menina, o que transmite uma mensagem aos pequenos leitores, demonstrando a eles que, além da função didática e ideológica, o livro ainda contribui para a formação e emancipação humana, conforme discutido anteriormente (MORTATTI, 2014).

Manuela aprendeu desde cedo que nos livros ela se construía, mas que, também, por meio deles, ela poderia escrever e que sua escrita era uma maneira de “existir no mundo” (MALUF, 2013). O livro enfatiza o quanto a leitura pode despertar emoções e sentimentos nos leitores:

[...] COMENDO LIVROS
E ESCRREVENDO,
ESCREVENDO E,
COMENDO LIVRO,
Que era pra não sufocar, ela dizia.
(destaque do autor) (MALUF, 2013, p. 27).

O livro “As mil e uma histórias de Manuela” (MALUF, 2013), corrobora com as nossas discussões do segundo capítulo quanto ao fato de ele ter um potencial formador e de combate a ideologias. Além disso, a obra no plano imediato, apresenta-se de maneira lúdica, mas também se revela como uma peça literária complexa que trata de temáticas abstratas e desafiadoras para o trabalho escolar pelas professoras e

professores. A relação de Manuela com os livros indica uma relação das crianças com o conhecimento, sendo ambas as formas de existir no mundo e, dentro desse processo, a importância de um mediador adulto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos definir o trabalho, em abstrato, como o processo no qual os seres humanos modificam a natureza, a fim de satisfazer suas necessidades, mas que também são modificados por ela ao construírem conhecimentos, culturas, leis, enfim, objetivações que não existem no mundo natural. O trabalho, ainda que tenha um potencial humanizador e formativo, nas sociedades de classes, torna-se alienante na medida em que transforma a classe trabalhadora em instrumento de produção, sendo facilmente substituído e descartado, tendo como efeito a produção de uma relação de estranhamento entre os seres humanos, relação esta em que deixam de se reconhecer como iguais e passam a produzir diferenças, em consequência transformadas em hierarquias, preconceitos, opressões, impondo como naturais as relações de exploração do trabalho humano.

O trabalho possui particularidades em cada modo de produção e, nesta pesquisa, nosso recorte foi o trabalho na especificidade do modo de produção capitalista elegendo como fenômeno singular o trabalho feminino, que se apresenta, aparentemente, como uma forma de exploração associada à opressão enquanto herança dos outros modos de produção, mas que não deixa de ser reproduzido com peculiaridades ainda no contexto atual.

No que tange ao trabalho feminino, esta pesquisa partiu do pressuposto de que houve uma incorporação e uma superação do capitalismo das formas anteriores da exploração feminina, advindas das sociedades primitivas, manifestas como múltiplas jornadas das mulheres pois, desde a fundação da propriedade privada, elas recebiam a atribuição compulsória do trabalho doméstico, bem como da produção de riquezas, por meio do trabalho, conforme discutimos anteriormente. Por isso, foi despertada a atenção ao estudo das formas como o trabalho feminino é discutido nas escolas, em especial sob a mediação da literatura produzida para crianças, problematizando a reprodução das manifestações fenomênicas do binômio opressão/exploração, na forma de múltiplas tarefas, como na distribuição das mulheres na divisão sexual do trabalho, na atribuição social do trabalho doméstico, como tarefa feminina, bem como na participação feminina no provimento familiar.

Identificamos, por meio da pesquisa bibliográfica que o capitalismo se apropriou da divisão sexual do trabalho e ainda não a superou quando proporcionou às mulheres a entrada no mercado de trabalho, fora do ambiente doméstico, mas não as liberou das tarefas em casa, exercendo sobre elas uma exploração diferenciada, em relação àquela dos homens e, ao mesmo tempo, imputou-lhes um limite de capacidade de trabalho, justificada pelo fato de terem responsabilidades domésticas e profissionais. As consequências práticas disto foram a “guetificação” das profissões – denominadas como “serviço de mulher” – e a falta de isonomia salarial, muito embora as mulheres participem cada vez mais no provimento da família, muitas vezes solitariamente, em especial em famílias monoparentais. Então, as categorias de análise eleitas para a reflexão sobre o trabalho feminino, retratado na literatura dedicada às crianças, não puderam ser analisadas separadamente senão em alguns momentos, para fins estritamente didáticos, uma vez que se combinam formando um complexo de opressão e exploração no universo laboral.

A partir desses pressupostos e categorizações, esta pesquisa teve a intenção de constituir-se numa contribuição consequente para subsidiar políticas e práticas pedagógicas que rompam com a opressão e com a exploração feminina enquanto manifestações da alienação, em que se estabelecem relações estranhadas entre seres humanos, segundo as quais as mulheres são subalternizadas, conforme discutimos ao longo do texto.

Esta pesquisa desenvolveu-se por entendermos a escola como espaço de luta de classes contra as opressões, ao mesmo tempo em que se institui como *lócus* de reprodução dessas opressões. Dessa maneira, constatamos que a escola funciona, ou tem funcionado, como um espaço privilegiado para a erradicação de tais ideologias, mas também para a produção de uma nova consciência.

Debruçamo-nos sobre três documentos federais que são orientadores de práticas pedagógicas de professores, do currículo e da organização do trabalho escolar para investigarmos sobre quais seriam as orientações para as professoras e professores abordarem temáticas referentes ao combate à divisão sexista do trabalho e ao machismo em relações laborais.

Empreendemos a análise do conteúdo dos documentos oficiais da educação como a LDBEN, PCN'S e PNE e identificamos que eles apresentam a

temática do trabalho feminino de forma pontual e incidental, de modo que não são bons orientadores de um debate sobre a erradicação de diversas formas de preconceito, exploração ou opressão feminina, nas relações de trabalho. Averiguamos também raras e breves menções, nos PCN's, de temas transversais sobre trabalho feminino, em que se menciona a naturalização da mulher, nos trabalhos domésticos, revelando uma invisibilização do tema em tal documento.

Mediante tal lacuna, fez-se necessária a análise de materiais escolares que pudessem ser aportes para tal discussão, no contexto da sala de aula, dentre os quais escolhemos os livros de literatura, que são objetos de arte extremamente atrativos para crianças, em fase de alfabetização, e que podem subsidiar tal discussão, em seus conteúdos e formas, conforme pudemos então identificar.

Constatamos que a literatura destinada às crianças teve, desde sempre, um caráter moralista, fundamentado numa concepção tradicional de criança como miniatura de adulto e ser selvagem a ser contido, domesticado e moralizado para sua convivência no mundo civilizado. Ainda que as concepções da criança como sujeito tenham sofrido mudanças e se tenha reconhecido a especificidade de seu psiquismo do universo e do processo de aprendizagem infantil, esse caráter moralista da literatura perdura até o momento em muitas obras.

O Estado capitalista apreende esse caráter da literatura dedicada às crianças e apropria-se dele como instrumento auxiliar na imposição de ideologias, o que não se efetiva sem contradições. Uma grande aliada para a divulgação e a utilização dessas obras, destinadas ao público infantil, foi a instituição escolar pública e estatal que chega a influenciar as temáticas privilegiadas nas obras literárias, conforme discutimos anteriormente, imprimindo uma orientação que influencia todo o mercado editorial, desde a escrita dos autores. Isto se dá porque os livros dos acervos escolares atendem, majoritariamente, as demandas da escola de cada época, mas isso não impede nem a produção de obras com temáticas originais, de confronto com o machismo, nem sua leitura e apropriação, de forma crítica, pois tanto sua produção artística quanto sua contemplação são elementos que escapam ao controle ideológico, na medida em que a arte é manifestação, registro,

interpretação de uma época e, também, um exercício de ideação criativa de outras formas de ser e de existir em sociedade.

A partir dessas constatações, inferimos que as obras de literatura, para crianças, fornecidas dentro do PNAIC, são de extrema relevância em seu processo de alfabetização, assim como no de sua formação humana, na reprodução e/ou erradicação de preconceitos e estereótipos, entre outros.

Ao nos debruçarmos sobre as obras fornecidas pelo PNAIC, a fim de identificarmos como a literatura destinada às crianças estava representando a mulher no mundo laboral, identificamos, inicialmente, que a figura feminina pode aparecer nas formas: humana, animal ou representada por objetos, seja em ação, seja de forma estática, seja nos textos escritos, seja nas gravuras, oferecendo um rico material de análise. Assim, ao invés de mulher ou homem, optamos por utilizar a terminologia figuras femininas e masculinas.

A partir da análise mais geral da amostra em 34 obras, pudemos identificar que das 102, o trabalho feminino aparece somente nas 34 que foram objeto de estudo, ou seja, um terço, e nunca como temática central. A segunda constatação é a de que nas obras, majoritariamente, são reproduzidas relações de opressão e de exploração de forma naturalizada.

Como não há uma orientação federal para essa problematização, fica a critério das professoras e dos professores, no contexto da sala de aula, envidar esforços para apontar, bem como para promover aos alunos, debates sobre as profissões, assim como a divisão de tarefas, no ambiente doméstico, e dos cuidados parentais, do provimento da família, e outros temas, muito presentes no cotidiano das crianças, em seus núcleos familiares. Contudo, se essas obras são dispostas ao alcance das crianças que irão realizar sua leitura sem a mediação dos adultos, o pequeno leitor fica à mercê da interpretação espontânea com risco da naturalização da opressão e da exploração.

Nas 21 das 34 obras, foram apresentadas as figuras femininas e masculinas em cuidados parentais. Entretanto, em 14 delas é a figura feminina que é apresentada no papel de mãe, cuidando e/ou educando, solitariamente; em duas obras aparece uma figura masculina, realizando esses cuidados, na mesma situação, e isto se dá em: – “A história de Emília” (LOBATO, 2013) e em “Chá de sumiço e outros poemas assombrados” (AGUIAR, 2013); em cinco obras ocorre a representação de um par heterossexual em cuidados parentais.

Não houve, nessa amostra, a ocorrência de pares homossexuais, em cuidados parentais, e nem em nenhum outro tipo de atividade, seja laboral, seja de outra natureza. A homossexualidade foi um tema ausente na amostra em estudo, o que não se constituiu em objeto de nossa análise, mas corrobora a ideia de que há temáticas silenciadas, a partir de determinadas orientações ideológicas, explícitas ou implícitas, conforme a diretiva governamental. Da mesma forma, não encontramos nenhuma personagem feminina transexual ou transgênero, de modo que, em todas as obras estudadas, só se considera a figura feminina, associada ao sexo feminino, em seu sentido biológico.

Como o presente estudo teve como recorte o trabalho feminino, de forma geral, sem distinção, a priori, da assim chamada mulher natural e mulher trans, dado os problemas serem referentes à opressão e à exploração do trabalho feminino, que acomete todas as mulheres, e, finalmente, em não havendo personagens femininas, nem trans, nem homoafetivas, entendemos que a discussão de gênero tem relevância social, porém foge aos recortes, por nós privilegiados, demandando estudos específicos sobre LGBTTQs.

Constatamos que, para além dos cuidados parentais, que apareceram nas obras, a figura feminina representada nos cuidados de crianças, nos papéis de avó, tia ou menina que cuida do gato, aparece em seis obras. Em uma obra aparece um avô em cuidados com a neta, no livro “As mil e uma histórias de Manuela” (MALUF, 2013).

No que tange as ocorrências das representações de figuras femininas, nas situações de trabalho remunerado, as mulheres aparecem com profissões advindas ou de extensões do trabalho doméstico, como: costureira, cozinheira e empregada doméstica; no ambiente público: vendedora ambulante, artista de circo, médica, dançarina, sendo sua representação mais comum a de professora de ballet, instrumento ou de música; destacamos também a aparição de uma criança se transformando em escritora, cuja obra analisamos mais detidamente, pois retrata uma mulher, na condição infantil, em atividade intelectual, historicamente mais valorizada na sociedade do que as atividades braçais.

Outro destaque a fazer refere-se às representações do trabalho, no ambiente rural, que é peculiar por concentrar no mesmo ambiente tarefas laborais de reprodução da família e de geração de renda, como: lavadeira e pastora de animais.

As personagens femininas são representadas num conjunto menos variado de profissões, 12 – em relação às masculinas –, que são 32 profissões; cinco, no ambiente doméstico; 25, no ambiente público; e duas, no ambiente rural.

A partir desses dados, pudemos evidenciar que grande parte das obras fornecidas pelo PNAIC reproduz a figura feminina apenas no que concerne aos trabalhos ligados ao ambiente doméstico, invisibilizando e negando uma representação real das mulheres trabalhadoras que, atualmente, estão presentes nas mais diversas profissões. Ainda ressaltamos que quando a figura feminina é representada fora do ambiente doméstico, na maioria das vezes, ela aparece como professora – uma das primeiras profissões permitidas inicialmente às mulheres por ser considerada uma atividade de extensão do trabalho doméstico.

Dentre os livros pré-analisados, destacaram-se três pela riqueza de possibilidades de discussão que fomentaram.

A partir da obra “João e o Pé de Feijão” (VIANA, 2017), as figuras femininas são representadas como reclusas ao ambiente doméstico, intensamente exploradas e destituídas de seu poder, nas relações com os homens, sendo, por vezes, até signatárias de maus-tratos, como parte de sua caracterização pelo vilão. Aparecem ainda como figuras suplicantes, chorosas ou equivocadas. Assim, o texto é exemplar quanto à reunião das mais sérias estereotipias do universo feminino, ao mesmo tempo em que evidencia a mulher em multitarefas. As personagens participam do provimento familiar, mas não têm nem nome, nem profissão, apesar de o conto ter sido originalmente escrito num momento em que as mulheres eram intensamente recrutadas para o trabalho fabril nas metrópoles europeias.

Já na obra “Nossa rua tem um problema” (AZEVEDO, 2017), o que mais nos chamou a atenção foi a invisibilidade do trabalho feminino, em relação às representações do trabalho masculino, uma vez que a única trabalhadora assalariada aparece por meio da figura da doméstica, enquanto os homens são representados como: guarda noturno, goleiro, carteiro, jardineiro, astro e proprietário de estabelecimento comercial; as mulheres aparecem apenas como mães e empregada doméstica. Ao analisarmos o conjunto da obra, é possível identificar que o autor pretendeu dar destaque para o problema do sexismo, nas

brincadeiras, nas profissões e nas formas como a doméstica é vista na sociedade moderna, num tom denunciativo; porém, entendemos que isso foi apresentado por meio de uma narrativa caricaturada, sendo um livro cuja leitura sem orientação do professor poderá ratificar visões sexistas das crianças sobre brincadeiras e outros aspectos.

A partir disso, questionamo-nos quanto à invisibilidade da mulher, em relação ao homem, no que tange as representações nos livros de literatura, destinados à criança, e como esses livros podem auxiliar no desenvolvimento da criança, pensando em um ensino de qualidade, visando à humanização e à emancipação da classe trabalhadora, se forem tomadas como peças para a problematização de relações de gênero, para além da pueril guerra dos sexos.

A terceira obra, analisada por nós, foi “As mil e uma histórias de Manuela” (MALUF, 2013). Esta, diferentemente das outras fornecidas pelo PNAIC, possui uma riqueza, tanto na forma como foi escrita, quanto na forma como foi ilustrada, demonstrando todo o cuidado do autor e do ilustrador com a figura feminina, e ainda, apresentando uma possibilidade de desenvolvimento intelectual da mulher, para além do ambiente doméstico.

Ainda que a maioria das obras retrate problemas inerentes ao trabalho feminino, como na identificação das profissões e o no trabalho doméstico, como serviço de mulher, a obra “As mil e uma histórias de Manuela” (MALUF, 2013) possibilita-nos estabelecer diálogos quanto à representatividade feminina, em qualquer área profissional, inclusive naquela demonstrada no livro como uma escritora, demonstrando toda a capacidade intelectual da pequena Manuela.

Para a construção dessa pesquisa, precisamos devorar inúmeros livros, desde os mais antigos, aos mais atuais, e, assim como Manuela, por vezes, precisamos desengasgar, pois algumas páginas da história do trabalho feminino foram e são difíceis de engolir, mas como o próprio livro nos conta, para desengasgar é preciso mais leitura, mais conhecimento e mais ação, e na medida em que nos alimentamos também nos tornamos livros, fonte de conhecimento.

Dessa maneira, esta pesquisa é um trabalho intelectual, desenvolvido por mulheres, buscando evidenciar que dentro da educação pública há um programa de alfabetização (PNAIC) que contém como um dos seus materiais, um forte instrumento de combate a ideologias machistas e opressoras, constituídas e

fortalecidas no sistema de produção capitalista; entretanto, a falta de problematização, acerca dessas ideologias, tanto nas legislações, como nas discussões de tais temáticas, ainda serve como um desserviço à sociedade, principalmente no que se refere às crianças que estão sendo alfabetizadas e se descobrindo em sua relação com o mundo e, no plano posterior, com a emancipação da classe trabalhadora, e em especial a feminina, sobre o modo reprodução capitalista.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antonio. A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil. 256 f, Tese (Doutorado em Educação. FE/UNICAMP). Campinas, 2011.

ANDRADE, Maria da Conceição Lima de; BONA, Melita; PEREIRA, Gilson R.de M. Pedagogia e educação dos costumes num antigo livro infantil: Der Struwwelpeter. Educação e Sociedade, Campinas, vol3, n.131-149, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a07.pdf> Acesso em: 20 de Out de 2017.

ARAUJO, Manoela Maria de. O machismo no ambiente escolar: A verificação da existência de diferenças de tratamento entre alunas/professoras e aluno/professores no CED 14 de Ceilândia. 2015. 49f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade de Brasília – UNB, Instituto de Psicologia. Brasília, 2015. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/14574/1/2015_ManoelaMariadeAraujo_tcc.pdf Acesso em: 20 de Fev de 2019.

ARGUELLO, Z. E. A. Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Porto Alegre, 2005,. mimeografado.

ARIÈS, Philippe. A História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 1981.

Atlas da violência 2019. Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf Acesso em: 14 Set 2019.

AZEVEDO, Ricardo José Duff. Nossa rua tem um problema. São Paulo: Somo Educação SA Brasileiro, 2017.

AZEVEDO, Ricardo. Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares. Cadernos de Aplicação, Rio Grande do Sul, v. 14 Número ½. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Jan/Fev 2001.

BARBOSA, João Alexandre. Literatura Nunca é Apenas Literatura. . In: Centro de Referência em Educação Mário Covas. Série Idéias. n. 17. São Paulo: FDE, 1994. p. 21-26.. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_17_p021026_c.pdf. Acesso em : 10 de Out de 2018.

BODART, Cristiano. Origem da Palavra “Trabalho”.Jun de 2010. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/origem-da-palavra-trabalho/> Acesso em: 15 Ago. 2019.

BRASIL, Resolução Nº 4 de 27 de fevereiro de 2013. Ministério da Educação Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Conselho Deliberativo. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_cd_04_2013.pdf Acesso em: 14 de Dez de 2017. p. 13.BRASIL.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade->

legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html/arquivos/Constituiode1988.pdf Acesso em: 26 de fev de 2019.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.460, de 26 de Dezembro de 1945. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico> Acesso em: 19 de Jul de 2017.

BRASIL. FUNDO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. PNLD – Histórico funcionamento... Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico> Acesso em: 19 de Jul de 2017c.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 26 de out de 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 26 de out de 2017.

BRASIL. LEI Nº 13.104, DE 9 DE MARÇO DE 2015. Lei de Femicídio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del2848.htm#art121§2vi Acesso em: 14 Set 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Entendendo o Pacto. 2012a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em: 20 de mar de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto pela Alfabetização na Idade Certa. 2012b. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf Acesso em: 04 de Abr de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional da educação. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> Acesso em: 20 de fev de 2019.

Brasil. Ministério da Educação. Portaria Nº 826, de 07 de Julho de 2017. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27464570_PORTARIA_N_826_DE_7_DE_JULHO_DE_2017.aspx Acesso em: 15 de Jan de 2017b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Nacional Biblioteca da Escola. 2017. Disponível em: portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola Acesso em: 17 de Out de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Novo Mais Educação. 2017d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao> em: 10 de Fev de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Pró-Letramento – Apresentação, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento> Acesso em: 10 de Fev de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.76 p.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Documento Orientador. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2017a.33p.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997a. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnpd/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-10-a-4o-series> Acesso em: 01 de Abr de 2019.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997b. 144p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnpd/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-10-a-4o-series> Acesso em: 01 de Abr de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997c. 142p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnpd/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-10-a-4o-series> Acesso em: 01 de Abr de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997d. 136p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnpd/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-10-a-4o-series> Acesso em: 01 de Abr de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997e. 130p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnpd/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-10-a-4o-series> Acesso em: 01 de Abr de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997f. 96p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnpd/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-10-a-4o-series> Acesso em: 01 de Abr de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997g. 166p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnpd/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-10-a-4o-series> Acesso em: 01 de Abr de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997h. 146p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnpd/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-10-a-4o-series> Acesso em: 01 de Abr de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997i. 128p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnpd/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-10-a-4o-series> Acesso em: 01 de Abr de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997j. 164p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnpd/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-10-a-4o-series> Acesso em: 01 de Abr de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e Quarto ciclos do ensino fundamental. Temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf> Acesso: 28/10/2017.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Prefácio: Educação Infantil e Cultura Escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suelly Amaral; Linguagens Infantis: outras formas de leitura. 2º. Ed. Campinas SP: Autores Associados, 2014. P.vii-xiv.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. Instruídas e trabalhadeiras: Trabalho feminino no final do século XX. Cadernos Pagu, São Paulo, n.17-18, pp.157-196, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332002000100007> Acesso em: 20 de Out de 2017.

CANDIDO, Antônio. Formação da Literatura Brasileira. 2º. Ed. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1964. V. 2.

CARLETTO, Romeu. DIÁRIO: A CARACTERIZAÇÃO DE UM GÊNERO SINGULAR
CISNE, Mirla. Gênero, divisão sexual do trabalho e Serviço Social. 2.ed. São Paulo: outras expressões, 2015.

COELHO, Nelly Novaes; Panorama Histórico da Literatura Infantil Juvenil. 13º. Ed. São Paulo: Quíron, 1985.

COELHO, Nelly Novaes; Literatura Infantil: Teoria-Análise-Didática. 5º. Ed. São Paulo: Ática, 1991.

CORTES, Janaina; SILVEIRA, Thiago; DICKEL, Flávio; NEUBAUER, Vanessa. A educação machista e seu reflexo como forma de violência institucional. In; SEMINÁRIO INREACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MERCOSUL. 17., 2015, Cruz Alta. Anais: <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2015/1%20-%20ARTIGOS/> cruz Alta: Unicruz, 2015, 10 p.

COSSON, Rildo. Literatura infantil em uma sociedade pós-literária: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento. Pró.posições. Campinas, V. 27, N. 2 57-66, maio/ago de 2016.

COSTA, Aurea de Carvalho. Anônimas odisseias: a dupla destituição da escola e do trabalho na infância e na vida adulta. São Paulo: Annablume, 2005.

COSTA, Aurea de Carvalho. As relações entre Estado e escola no neoliberalismo. Curitiba: Appris, 2013.

COSTA, Aurea de Carvalho; SOUZA, G; FERNANDES Neto, E. A proletarianização do professor: neoliberalismo e educação. São Paulo: Sundermann, 2009.

COUTO, Márcia Thereza; SCHRAIBER, Lília Blima. Machismo hoje no Brasil: uma análise de gênero das percepções dos homens e das mulheres. Mulheres brasileiras e gênero nos espaços públicos e privado: Uma década de mudanças na opinião pública. In: VENTURE, Gustavo; GODINHO, Tatau (orgs.). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo: Edições

Sesc SP, 2013. P. 47-61 Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/937202/mod_resource/content/1/COUTO%20e%20SCHRAIBER%20Machismo%20hoje%20no%20Brasil%20.pdf Acesso em: 20 de mar de 2019.

Disponível em: <https://docplayer.com.br/23070095-Diario-a-caracterizacao-de-um-genero-singular.html> Acesso em: 10 de Ago de 2019.

DRUMONT, Mary Pimentel. Elementos para uma análise do machismo. Perspectivas, São Paulo, 3: 81-85, 1980.

EGUITA, Mariano Fernández. A face oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENGELS, F. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1977.

ENGELS, Friedrich. A situação da classe trabalhadora na Inglaterra. São Paulo: Boitempo, 2010.

FLECK, Felícia de Oliveira; CUNHA, Miriam Figueireso Vieira da; CALDIN, Clarice Fortekamp. Livro ilustrado: texto, imagem e mediação. Perspectiva em Ciência da informação, Minas Gerais, v.21, p.194-206, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5344/2390> Acesso em: 20 de Out de 2017.

FONTANA, Mariúcha. PAGU, Ana. TROGO, Glória. Enfrentar o machismo para unir a classe trabalhadora a serviço da revolução socialista. Marxismo vivo: Nova Época. vol. 6, São Paulo: Ed Sundermann, 2015.

FORTUNATO, I R. O. Representações de género na literatura para crianças – percepções das crianças do ensino pré-escolar. 197 f. Relatório de Estágio (Instituto Politécnico de Castelo Branco Escola Superior de Educação para obtenção do grau de Mestre em Educação). Castelo Branco, Portugal: 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990: SUBORDINAÇÃO ATIVA E CONSENTIDA À LÓGICA DO MERCADO. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf> . Acesso em: 01 de Abr de 2019.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de Pesquisa.4.ed. São Paulo:Atlas, 2002.

GOMES, Maria Lúcia Santos Daflon. Identidades Refletidas: Um estudo sobre a imagem da literatura brasileira construída por tradução. 2005.166f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, Rio de Janeiro, 2005.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a Organização da Cultura. 4 ed. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 8.ed., Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 1990.

GUSMÃO GARCIA, Sílvia Craveiro Gusmão; FACINCANI, Eliane Fernandes Facincani. Literatura Infantil na Escola: algumas considerações. In: 16º COLE – Congresso de Leitura do Brasil, 2007, Campinas. No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebra-las. Campinas – SP: Editora da UNICAMP, 2007. v. 1. p. 1-17.

HARNECKER; LAPIDUS; OSTROVITIANOV. O CAPITAL: Conceitos fundamentais. Manual de economia política. São Paulo: Global Editora e Distribuidora LTDA. 1978.

JAHN, Livia Petry. Klévisson viana e a poesia de cordel do século xxi: mass media e folkcomunicação. Cadernos do IL. Porto Alegre, n.º 41, dezembro de 2010. p. 113-130. Disponível em: file:///C:/Users/jaque/Downloads/26074-99586-1-PB%20(1).pdf.

JOMTIEN, Declaração Mundial sobre Educação para Todos. PLANO DE AÇÃO PARA SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

LAJOLO, Marisa. O que é literatura. 17. Ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LLOSA, Mario Vargas. A literatura é um denominador comum da experiência humana. Conti e outras artes e afins. 04 de FEV de 2015. Disponível em: <http://www.contiouttra.com/literatura-e-um-denominador-comum-da-experienciahumana-mario-vargas-llosa/> Acesso em: 15 de Mar de 2017.

MALUF, Marcelo. As mil e uma histórias de Manuela. São Paulo: Autêntica Editora Ltda, 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a pedagogia moderna. Trad. Oliveira. Newton Ramos de. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARCONDES, WillerBaumgartem; ROTENBERG, Lucia; PORTELA, Luciana Fernandes. MORENO, Claudia Roberta de Castro. O peso do trabalho "leve" feminino à saúde. São Paulo em Perspectiva. São Paulo, v.17, 91-101, 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392003000200010> Acesso em: 20 de Out de 2017.

MARTINS, Sergio Pinto. Breve histórico a respeito do trabalho. Revista Da Faculdade De Direito, Universidade De São Paulo,95, 167-176, 2000. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67461> Acesso em: 10 Ago. 2019.

MARX, Karl Heinrich. O Capital. Crítica da economia Política. Livro 1, 16 ed. São Paulo: Boitempo, 1983.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. Trad. CASTRO E COSTA, Luis Cláudio de. São Paulo: Martins fontes.2001.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo Editorial. 2008. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/manuscritos-econoc3b4mico-filosc3b3ficos.pdf> Acesso em: 20 Ago. 2019.

MIOTO, Regina Célia Tamasso; LIMA, Telma Cristiane Sasso de. Ensaio: Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista Katálisis. Florianópolis, V.10, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802007000300004&script=sci_arttext Acesso em: 14 de Dez de 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014.

NANNINI, Priscilla Barranqueiros Ramos. Ilustração: Um passeio pela poesia visual. 2007. Dissertação (Mestrado em Pós Graduação Em Artes) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2007. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86984/nannini_pbr_me_ia.pdf?s Acesso em 10 de Ago de 2019.

NETTO, José Paulo. Introdução ao estudo do método de Marx. 1 ed. - São Paulo: Expressão Popular, 1947.

NEVES, Diana Rebello; NACISMENTO, Rejane Prevelot; FELIX Jr. Mauro Sergio; SILVA, Fabiano Arruda; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. Sentido e significado do trabalho: uma análise dos artigos publicados em periódicos à Scientific Periodicals Electronic Library. Cad. EBAPE.BR, Rio de Janeiro, v.16, nº2, Abr./Jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cebape/v16n2/1679-3951-cebape-16-02-318.pdf> Acesso em: 15 ago.2019.

NICOLAY, Deniz Alcione. A noção de infância na Didática Magna de Comenius. Educação Unisinos, v. 15, n.1, p. 03 – 12, jan. 2011.

OLIVEIRA, Bruna Padilha. O essencial é invisível aos olhos: a emulação à escola produtivista e a subsunção das múltiplas jornadas das professoras no Programa de Ensino Integral de São Paulo. 2017. 141 f. Mestrado (Mestrado em Educação).

PASQUALINI, Juliana Campregheer; MARTINS, Lígia Márcia. DIALÉTICA SINGULAR-PARTICULAR-UNIVERSAL: IMPLICAÇÕES DO MÉTODO MATERIALISTA DIALÉTICO PARA A PSICOLOGIA. *Psicol. Soc.* [online]. 2015, vol.27, n.2, pp.362-371. ISSN 0102-7182. Disponível em? <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>.

PEIXOTO, Afrânio. Literatura Infantil. In: ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. Um Brasil para crianças. 2º. Ed. São Paulo: Global, 1986.p.302-305.

RAMOS, Anna Cláudia; AGUIAR, Luiz Antônio. Por um espaço especial para a literatura na escola. In: SEMINÁRIO FNLIJ DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL. 2004. São Paulo. Anais... SEE: CENP, 2004. p.1- 4. Disponível em: http://www.aeilij.org.br/_artigos/Por_um_Espaco_Especial_para_a_Literatura_na_Escola_-_AEILIJ.pdf Acesso em: 15 de Mar de 2017.

Ramos. Flávia Brocchetto; Nunes, Marília Forgearini. Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura. *Educ. rev.* no.48 Curitiba Apr./June 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000200015> .

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Entre a ilustração e a palavra: buscando pontos de ancoragem. Espetáculo. Revista de estudos literários, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, nº 26, 1-12, 2004. Disponível em: http://webs.ucm.es/info/especulo/numero26/ima_infa.html Acesso em: 10 de Ago de 2019.

REED, Evelyn. Sexo contra sexo ou classe contra classe. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.

REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. Educação e Sociedade, v. 38, nº 138, p. 9-26, jan. Mar, 2017.

Retrospectiva Doméstica Legal sobre primeiro ano da Lei Complementar 150: O que mudou nos direitos dos empregados e na rotina dos empregadores no primeiro ano de vigor da lei que prevê condições igualitárias para trabalhadores domésticos. 03 de Jun de 2016. Disponível em: <https://www.domesticalegal.com.br/retrospectiva-domestica-legal-sobre-1-ano-da-lei-complementar-150/> Acesso em: 13 de out de 2019.

ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia; ODDONE, Nanci. Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca. Ci. Inf. [online]. 2006, vol.35, n.3, pp.183-193. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-19652006000300017> Acesso em: 20 de Fev de 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. Gênero e raça na desigualdade social brasileira recente. São Paulo, vol.18 no.50, p. 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000100010> Acesso em: 20 de Out de 2016.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. A mulher na Sociedade de classes. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, Fernanda Beatriz Silva dos. Portadores de Texto. Trabalho de Conclusão de Curso. São Leopoldo, Nov de 2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/35713/000816085.pdf> > Acesso em: 01 de Fev de 2016.

SILVA, Ceres Salete Ribas da; CAFIERO, Delaine. Implicações das políticas educacionais no contexto do ensino fundamental de nove anos. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n.02, 219-248, ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000200011&script=sci_abstract&lng=pt Acesso em: 20 de Fev de 2019.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; Kaercher Gládis E. da Silva. Dois Papais, Duas Mamães: novas famílias na literatura infantil. Educação & realidade, Porto Alegre, vol. 38, n. 4, 1191-1206, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n4/10.pdf> Acesso em: 20 de Out de 2017.

SILVESTRE, Penha Lucilda de Souza. Uma leitura da obra Nossa rua tem um problema, de Ricardo Azevedo. In: 14 Congresso de Leitura do Brasil, 2003, Campinas. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais14/Sem09/C09051.doc Acesso em: 08 de out de 2019.

SOSA, Jesualdo. A literatura infantil: ensaio sobre a ética, a estética e a psicopedagogia da literatura infantil. Ed. da universidade de São Paulo. São Paulo: Cultrix, 1978.

SOUSA, Rainer Gonçalves. Reformas Pombalinas; Brasil Escola. 2019. Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/reformas-pombalinas.htm>. Acesso em 27 de Fev de 2019.

TOLEDO, Cecília. Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide. São Paulo:

Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, São Paulo, 2017.

VASQUES, Cristina Maria; A contínua modernidade na literatura infantil e juvenil brasileira. Revista Memento, Araraquara, v.2, n.2, p.101-119, ago-dez, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3873664.pdf> Cesso em: 15 de Fev de 2019.

VIANA, Klevisson. João e o pé de feijão. Fortaleza: Fundação Democrito Rocha Brasileira, 2017.

Xamã, 2001.

ZILBERMAN, Regina. A literatura Infantil na Escola.10º. Ed. São Paulo: Global, 1998.

ZILBERMAN, Regina. A literatura Infantil na Escola.11º. Ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. Um Brasil para crianças: Para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. 2º. Ed. São Paulo: Global, 1986.

ANEXOS

João e o pé de Feijão.

Autor: Klevisson Viana.

Ilustração: Hemetério.

Eu fui ao mundo das fadas
Nas asas da inspiração
E lá encontrei um livro
Com a letra bordada à mão
Contendo a bonita história
De João e o pé de feijão.

Peguei o livro nas mãos
Apreiei a brochura
A capa vinha ilustrada
Com notável iluminura
Encantado com o enredo
Transpus pra nossa cultura.

Nos sertões do meu Nordeste
Numa modesta casinha
Residia um bom menino
Junto com sua mãezinha
Eram pobres e viviam
Do leite de uma vaquinha.

Essa vaquinha de João
Tinha o nome Serenata
Do leite sua mãe fazia
O queijo, a coalhada e a nata
E João vendia na feira
Por quantia bem barata.

Joãozinho com dinheiro
Comprava o que precisava
E assim com humildade
A vida simples levava
Por ser um rapaz disposto,
Sua mãe o admirava.

Numa seca, Serenata
Sem pasto para comer...
Viu-se Joãozinho obrigado
Para vaca não morrer
Levá-la então para feira
E dela se desfazer.

A sua mãe disse: -João,
Amanhã vá para feira
Negociar Serenata
Pode ser que alguém queira
Pagar o valor correto

Por nossa vaca leiteira.

Quando ele foi dormir,
No sonho viu uma fada
Que lhe falou de um tesouro
Uma fortuna guardada
Por um gigante no céu
Numa opulenta morada.
Disse a fada:- Esse tesouro
Todo em prata e ouro fino
O tal gigante roubou
De seu avô Jesuíno
E recuperá-lo então
Faz parte do seu destino.

Bem cedo tomou café
E logo seguiu pra feira
Conduzindo Serenata.
Ao passar numa ladeira,
Um homem feio e barbudo
O atalhou na carreira.

Disse:- Bom dia, menino,
Pra onde vai afinal?
E por que leva contigo
Esse bonito animal?
Se quiser, faço negócio
Num feijão especial...

Disse o menino abismado:
-O senhor disse feijão?
Cadê a mercadoria,
Quantas sacas tem à mão?
Disse o velho:- três caroços
Aqui nessa ocasião!

Disse João:- A minha vaca
Sei que vale muito mais
Estou vendo que o senhor
É um sujeito sagaz...
E nessa troca absurda
Só quer me passar pra trás.

Disse o homem:- tudo bem,
Só você perde a questão
Pois garanto que não falta
Quem deseje este feijão
E sei que vou ganhar mais
Numa outra ocasião.

-Não pense aqui, meu rapaz,
Que lhe faço de lesado,
Esse feijão que lhe monstro,
Trouxe de um reino encantado,
Com estes caroços mágicos

Tu serás afortunado!

- E estes feijões são mágicos?
Pergunta logo o menino –
Diz o homem: - Com certeza
Ele é único, é genuíno.
Quem agora os possuir
Terá um rico destino!

Nosso João trocou a vaca
Com o tal homem barbado
Seguiu logo para casa
Um pouco desconfiado
Sua mãe já o esperava
Pra saber do resultado...

Joãozinho meio sem jeito
Encabulado e cabreiro
Achou que tinha caído
Num golpe de um caloteiro
Logo sua mãe perguntou:
- A vendeu por bom dinheiro?

- Dinheiro, mamãe querida?
Orgulhe-se do seu João
Nossa velha Serenata
Eu a troquei por feijão...
São feijões mágicos, garanto
Que valem mais de um milhão!

A sua mãe inocente
Diz assim: - vamos buscar!
Mercadoria excelente!
Não podemos demorar...
Quem fez esse bom negócio
Pode querer destruir.
- Eu cá os trago comigo...
Lhe falou depressa João -
Os conduziu escondidinhos
Na palma da minha mão!
Ao abrir, sua mãe viu
Três caroços de feijão.

Quando ele viu o feijão,
Quase dá um passamento
Tomou um choque profundo
Não teve nenhum alento
Ficou que fazia dó
Sua mãe nesse momento.

Disse ela:-Que ladrão!
Roubou meu tolo menino
Levou minha Serenata
Ah, que velhaco tão fino!
Sujeito sem coração,

Infame, mau e ladino!

A mãe de João com raiva
Jogou os grãos no quintal...
Foram dormir e á noite
João dormiu muito mal,
Mas, quando acordou cedinho,
Viu algo descomunal.

Nasceu colado à casinha
Pelo lado do oitão
Erguendo-se rumo ao céu
Um grande pé de feijão
Tão alto que dominava
Quase toda a imensidão.

E João muito curioso
Foi subindo devagar
Pulava de rama em rama
Querendo o topo alcançar
Quanto mais ele escalava,
Mais demorava a chegar.

Finalmente ele avistou
Numa nuvem nebulosa
Uma imensa construção
Gigantesca e suntuosa
Os seus olhos nunca viram
Coisa tão maravilhosa!

Era um castelo estupendo
De quatro torres formado
Detalhes ornamentavam
O castelo em cada lado
E uma escada imponente
Toda de metal dourado.

Mas quando ele foi chegando
Veio ali cumprimentá-lo
Uma bondosa gigante
Que parecia espera-lo
O conduziu pra cozinha
Na intenção de alimentá-lo.

Botou comida à vontade
E disse: - Meu rapazinho,
Coma logo e vá embora
Siga em paz o seu caminho
Pois meu marido gigante
É bruto, mau e mesquinho.

Ouviu-se ali um barulho
E um grito avantajado
Joãozinho pela gigante
Ligeiro foi ocultado

Se o gigante o visse ali,
João seria devorado.

Ficou João escondidinho
Ali como clandestino
E o gigante foi chegando
E falou com faro fino:
- Senhora minha patroa,
Sinto o cheiro de menino!

Logo em seguida o gigante
Tirou do bolso um cabrito
E disse para a esposa:
- Eu quero comê-lo frito
É estranho não ter moleque
Pois sinto um cheiro esquisito.

Disse a giganta: - Meu velho,
São as sobras do jantar
Lembre-se de que à noite
Comeste pra se fartar
Agora vá para mesa,
Seu prato, eu vou preparar.

O gigante se acalmou
Porque não disse mais nada
Logo comeu o cabrito
Da forma mais apressada
Ao terminar, foi buscar
Uma mala bem pesada.

Eram moedas de ouro
E ele bem devagar
Foi contando o seu dinheiro
Até no sono pegar
Joãozinho pôs várias delas
Em um saco pra levar.

Enquanto o monstro dormia
Agindo rápido João
Com o saco de moedas
Desceu o pé de feijão
Chegando, mostrou a mãe
Que chorou de emoção.

Joãozinho com o dinheiro
Daquele dia em diante
Juntamente com sua mãe
Teve a vida aconchegante
Graças ao pé de feijão
E ao ouro do gigante.

Mas depois de algum tempo
João desejou mais dinheiro
Então subiu novamente

Lá chegou bem prazenteiro
Cumprimentou a gigante
Que cuidava de um canteiro.

E logo pediu a ela
Algo para merendar
Ela então disse pra ele:
- Coma e trate de marchar!
Pois, se meu marido o vir,
Ele vai te devorar!

Quando João tava comendo
Ouvindo um barulho forte
Eram os passos do gigante
João temendo sua morte
A gigante o escondeu
E ele escapou por sorte.

O grandalhão resmungou:
- De menino sinto o cheiro...
E disse para a mulher:
- Vá bem depressa ao poleiro
E traga minha galinha,
Pois preciso de dinheiro!

A mulher trouxe a galinha
E o gigante ordenou:
- Eu quero um ovo de ouro!
E a tal galinha botou,
Mas ele pegou no sono
Pois a ave demorou.

Aproveitando o momento
Que a mulher foi à cozinha
E o gigante roncava
João pegou a tal galinha,
Mas antes João amarrou
O bico dela com linha.
Correu ao pé de feijão
Foi descendo devagar
Quando foi chegando em casa
A mãe veio o abraçar
E perguntou: - Essa galinha,
É pra mamãe preparar?

Disse João: - Essa galinha
Botemos no poedouro,
Pois cada vez que ela põe
Seu ovo vale um tesouro
Porque essa é a famosa
Galinha dos ovos de ouro!

Mas retornar ao castelo
João quis se aventurar;
Sua mãe tanto implorou,

Mas João não quis escutar
Disse a mãe: - Esse gigante
Pode um dia lhe pegar!

Desta vez, João esperou
A gigante ir ao varal
Pra estender sua roupa
Lá no fundo do quintal
E se escondeu numa tina
Com uma estampa de metal

O gigante apareceu
E disse sentir o cheiro...
Disse a esposa: - É daquele
Sem-vergonha, aventureiro,
Que levou nossa galinha
E um saco de dinheiro!

O grandalhão procurou
João em todo lugar,
Mas depois de certo tempo,
Não conseguindo encontrar,
Deu o caso por perdido
Pois precisava almoçar.

O gigante alvoroçado
Estava com muita fome
Sua mulher trouxe a comida
Muito depressa ele come
Depois foi ouvir rabeca,
Mas a preguiça o consome.

A rabequinha encantada
Deu logo início à função,
Mas na primeira toada
Já roncava o grandalhão
E João fugiu de fininho
Com a rabeca na mão.

Quando João ia descendo
A rabequinha alarmou
Com o volume da música
Logo o gigante acordou
Desceu atrás de João
Que o pé de feijão dobrou.

O gigante nessa hora
Berrava com o rapaz,
Mas, por ser muito gorducho,
Ligeiro ficou pra trás.
E João tomado de medo
Desceu depressa demais.

Gritou logo por sua mãe:
- Traga ligeiro o machado!!!

Cortou o pé de feijão
Com o gigante agarrado
E o grandalhão morreu
Num lajedo esborrachado.

E graças ao feijão mágico
João mudou o seu destino
Recuperou uma parte
Daquele tesouro fino
Que o gigante havia roubado
Do seu avô Jesuíno.

Joãozinho com sua mãe
Foi curtir sua riqueza,
Casou-se com uma moça
Que é deusa da beleza,
E hoje sua rabeca
Tem fama na redondeza.

Agora, caro leitor,
Klévisson Viana, o poeta
Lutou e cumpriu a meta
Escrevendo com louvor
Veja o quanto tem valor
Inteligência e bravura
Se nosso João fez loucura
Se tornou vitorioso
O bom Deus lhe fez ditoso
Na sua grande aventura.

Nossa rua tem um problema
Autor/Ilustrador: Ricardo Azevedo

DIÁRIO DO CLARABEL

23 junho

Nossa rua tem um problema. Tudo por causa de um bando de moleques que vive atazanando a vida da gente. Minha mãe já disse mil vezes. Se ela soubesse tinha alugado uma casa lá no Jardim Prudência, perto da vovó, mas agora é tarde.

Retrato em preto e branco da dona Julieta que já morreu faz tempo.

Tem cada uma que eles aprontam que dá vontade de pegar um a um pelo cangote e beliscar até ficar roxo. Por exemplo: duas casas depois da minha, mora a dona Julieta, uma viúva que vive sozinha, ela e os quinze gatos dela. Aqueles bichos são tudo pra dona Julieta. Que nem filhos. Tomam banho todo dia com xampu e creme rinse, escovam os dentes, bebem chá, comem biscoito de araruta, passam perfume e assistem às novelas das seis, das sete e das oito. Pois não é que o Zuza mais o Mauro e o Joca cataram, sei lá onde, um monte de carrapatos e botaram nos gatos da dona Julieta! A coitada quase teve um treco. Os gatos miavam desesperados se coçando e se esfregando no chão. O pior é que carrapato é feito coelho, casa rápido, por isso, logo, logo nasceu um bando de carrapatinhos. A dona Julieta sentiu tontura, deitou na cama e não morreu por um triz.

Lembrou dos quinze gatos pra cuidar, respirou fundo, levantou e, com o barbeador elétrico do ex-marido, rapou o pelo deles e passou remédio. Os pobrezinhos ficaram pelados, envergonhados, pegaram tosse e falta de ar. Agora vivem agachados pelo jardim, tremendo, de rabo entre as pernas e lenço com álcool no pescoço. Tudo culpa de quem?

28 junho

Os moleques daqui, o Zuza, o Mauro e o Joca mais o Toninho, o Zé Luís e o Beto vivem jogando bola. Parece mania, nunca vi. Todo dia é futebol, futebol, futebol. O pior é que já quebraram a vidraça de umas mil casas, lustres e até a imagem de Nossa Senhora da casa do dr. Plínio. Fora isso, não tem um muro em toda rua sem marca de bolada.

Muro da casa do dr. Plínio cheio de rabisco e coisa escrita pela gente.

Meu irmão bem que queria joga com eles, só que eles detestam o Chico. Por quê, isso ninguém sabe, nem vai saber. Cada vez que a gente sai de casa, os moleques param o jogo e ficam olhando e cochichando com o rabo do olho. Mamãe acha que eles dizem muito palavrão. Papai não sabe quando eles fazem lição. Pra mim vai tudo repetir de ano. Tomara. Catiça. Azar deles. Bem feito. Um deles, aquele tampinha feioso, o Zé Luís, inventou que meu pai tinha um bicho dentro do nariz, mas isso não foi nada. O pior foi o dia que a irmã dele me convidou pra ir na casa dela. Estava tudo bem até que a gente resolveu brincar de casinha.

O cara que dá aula de piano e violão e mora ao lado da casa do Zé Luis.

Ela disse que ia ser a patroa e eu fiquei como empregada. Empregada é bem melhor porque patroa não faz nada. Enquanto a Dina olhava, eu varri o chão, arrumei a mesa e servi chá com torrada, suco de laranja e tudo. Aí, ela cansou de ser patroa e cismou que queria ser empregada. Eu disse não. Ela queria porque queria. No fim eu me enchi. Disse que tudo bem. Que eu era a patroa. Que ela podia arrumar as coisas. Que estava despedida. Foi fogo! A Dina ficou uma bomba! Mixou a brincadeira. Ela me xingou de anta e besta quadrada!

Da janela do meu quarto eu enxergo a rua assim.

Fui pra casa tão nervosa que esqueci a Tati sentada no muro do jardim. No dia seguinte, abro a janela de manhã e vejo a coitada da Tati amarrada nas costas do Salsicha, um vira-lata nojento que mora aqui na rua faz tempo e é o pior pulguento que existe na face da Terra. Tenho certeza de que foi o Zé Luís. Também, agora me vinguei. Toda vez que ele joga bola em frente de casa, eu pego o esguicho, faço mira e molho mesmo. É um sarro. Sai tudo correndo berrando com mão na cabeça. Pensando o quê? A Tati é a boneca que eu mais gosto!

O lápis que molecada usou para escrever um bilhete em código secreto.

15 julho

Antigamente eu odiava usar óculos mas agora acostumei.

Tirando a Dina, aqui na rua tem três meninas.

A Carla que mora virando a esquina; a Bruna que tem um irmão com quase dezesseis anos e a Adriana que é minha amiga do peito. A Carla é legal, mas o problema é o Heitor que mora na casa dela e é meio traiçoeiro. É bravo, mas finge que não é. Uma vez fui na casa

dela e ele deitou de barriga pra cima, todo risonho abanando o rabo. Fiz cafuné e ele *nhoct!* mordeu meu braço. Saiu até sangue!

Recortei da revista a fotografia do conjunto que eu acho mais legal.

A Bruna tem dois irmãos. O Mauro que é da turma do futebol e o Rodolfo que é um bonitão. De quem eu gosto mesmo é do seu Luís, o pai dela. Às vezes chega quieto, falando baixo, bem calmo. Outras vezes parece um mosquito elétrico, fala pelos cotovelos e solta gargalhadas por causa de nada. Foi ele quem ensinou pra gente a língua do P:

- Vopocepe queper lepevapar upumapa sapardipinhapa? – e lá vem ele dando sardinha em todo mundo. Agora, a primeirona é a Adriana. A gente é superamiga porque ela sabe que eu gosto dela e eu sei que ela gosta de mim. Conto tudo o que eu acho pra ela e ela conta tudo também. A gente gosta das mesmas músicas, dos mesmos livros, das mesmas roupas, das mesmas brincadeiras... Parece até que a gente é irmã gêmea, mas não é.

26 julho

A Adriana tem uma tartaruga chamada Mimosa e a gente brinca que ela é nossa filhinha. Damos banho na Mimosa com água-de-colônia e talco, colocamos chupeta, passamos pomada e botamos num bercinho com um lenço amarrado no pescoço.

Seu Anderson é jardineiro de quase todo mundo aqui na rua.

Ela adora. Hoje caiu o maior toró e depois os meninos vieram jogar bola rua. Quando a gente estava ajeitando a tartaruga no berço, depois de dar mamadeira, veio uma bola cheia de lama e caiu no meio da brincadeira. Odeio esses moleques da rua!

O Chico acha que eles não vão com a cara dele.

Eu também acho. Agora, se o chico quer tanto jogar bola, então por que não vai lá e fala de uma vez?

Estou ficando a maior especialista em batalha-naval.

13 agosto

O Chico ontem confessou. Morre de vergonha porque é ruim no futebol. Acha que a molecada vai rir da cara dele. Conversa vai, conversa vem, a gente lembrou umas férias na casa do tio Antônio. Lá é apartamento e uma noite tio Antônio e tia Regina foram ao cinema. A gente ficou em casa jogando batalha-naval, escutou um zum-zum-zum e descobriu que tinha a maior festa de gente grande no andar de baixo.

A fotografia da mimosa na mesa de cabeceira da Adriana.

Dava pra ouvir a música, o barulho dos copos, dos talheres, das pessoas falando e rindo. Veio um cheirinho delicioso.

Não sei quem deu a ideia, só sei que arranjamos um prato de papel, fizemos três buraquinhos nas bordas, amarramos um barbante e mandamos o pratinho pela janela até o andar de baixo. As pessoas da festa botaram a cabeça pra fora e olharam pra cima. Depois deram tchau e encheram o prato com tudo quanto é doce e salgadinho. Veio até refrigerante. Foi uma delícia. A gente mandou o prato umas mil vezes.

Dona Maria da Luz que trabalha lá em casa faz tempo e sabe fazer cada bolinho que é uma delícia.

Parecia o elevador da alegria. Voltava sempre cheinho!

Hoje de tarde, o Chico criou coragem, fez um aviãozinho de papel e jogou no meio do futebol.

Dentro estava escrito mais ou menos assim: oi, aqui é o Chico, não sei jogar direito, mas queria jogar bola aí na rua também. Será que

dá? E assinou: Francisco. Os garotos mandaram o avião de volta, escrito o seguinte:

Pode mas vai ter que entrar na vaquinha pra comprar bola nova quando essa furar.

ASS: Mauro Beto Zé Luís Joca Zuza Toniho

Guardei de lembrança um pedaço do aviãozinho. Olha a letra dos moleques. Cada garrancho que dá até dó!

Foi triste. A mamãe acha aquela turma muito malcomportada e prefere que o Chico brinque com os filhos da tia Leonor. O papai acha perigosíssimo jogar bola na rua porque pode passar um carro. Disse que, fora isso, o Chico já tem aula de ginástica na escola. O Chico chorou, fez malcriação, mas quando o papai diz não, é não mesmo e não se fala mais nisso.

29 agosto

Não dá pra entender. Mudou tudo. Sexta-feira papai chegou em casa e durante o jantar disse que tinha pensado melhor, conversando com a mamãe e que o Chico podia jogar bola na rua contanto que não fosse na avenida, isso de jeito e maneira.

Tenho mania de guardar essas coisas dentro do diário.

O Chico pulou da mesa, deu sete cambalhotas, duas estrelas e plantou uma bananeira sem encostar a cabeça no chão.

27 setembro

Todo santo dia eu tenho que comprar pão no bar do seu Porfírio.

Outro dia, o time do Chico jogou contra a turma que mora perto da igreja e ganhou fácil. Depois, foi todo mundo tomar sorvete na padaria Alfama porque aqui no seu Porfírio não tem maria-mole nem pão de queijo. Nós, eu, a Adriana, a Carla, a Bruna e a Dina, também fomos.

O Zé Cheiroso é mendigo mora num carrinho de madeira na praça perto da igreja.

O que a gente deu risada não está escrito. Agora, a turma arranjou uma bola de vôlei e está brincando todo mundo junto, menos quando eles jogam futebol porque, desculpe muito, mas futebol tem muita canelada e ainda por cima suja toda a roupa da gente!

DIÁRIO DO ZUZA

3 julho

Nossa rua tem um problema. É o Chico. O pai dele é daqueles que não deixam ninguém botar o nariz pra fora de casa. Jogar bola na rua? Não pode. Ir no bar tomar sorvete? Não pode. Comprar figurinha ali na esquina? Nem pensar. Coitado. O Chico parece um prisioneiro de guerra. Um pistoleiro assassino, desses que vivem a vida atrás das grades. Nunca pode nada. Fica em casa chupando o dedo. Dá pena uma pessoa assim tão sem ter o que fazer. A gente jogando bola a tarde inteira e ele na janela babando. A turma brincando de polícia e ladrão e ele lá. Quando é domingo, é dia do Chico ir almoçar na casa da avó. Vai ele, a mãe, o pai e aquela chata da irmã dele, a Clarabel, aquela quatro-olhos que vive jogando água na gente com o esguicho só pra encher.

A gravata-borboleta do pai do Chico.

Saem todos penteados, perfumosos e engomados. O Chico de topete e meia branca até o joelho. Entram no carro e partem, deixando a rua inteira parada de queixo caído.

O Frazão é guarda-noturno aqui na rua e é o maior dorminhoco que eu já vi na vida.

A casa do Chico é bem bonita, o carro do Chico é último tipo e a família dele é tão chique que parece um chiqueiro. Só que o pai dele é uma fúria. Igual ao pai do Dudu, o moleque que antes morava aqui e agora mudou no fim do ano pra Botucatu. O pai do Dudu era tão bravo que pareci um cachorro. Falando sério! Um dia a gente grudou na porta da casa dele uma mensagem em código secreto:

CUIDA DONÃO ENTREPAICHA TOTOQUE ACAMPAINHA!

Bilhete em código secreto que a gente escreveu e depois entrou pelo cano.

Nossa! Deu um bode! Ele decifrou a mensagem não sei como. Foi todo mundo de castigo. A rua inteira, porque ninguém dedou ninguém.

7 julho

Pai é um negócio fogo. O meu, do Toninho, do Mauro, do Joca, do Zé Luís e o do Beto são mais ou menos. O meu deixa jogar na rua, mas nada de chegar perto da avenida. O Toninho está terminantemente proibido de ir ao bar do seu Porfírio. O do Beto é bem bravo, só que nunca está em casa; por isso, o Beto é o maior folgado e faz o que quer. Também, quando o pai chega, mixou a brincadeira. O Joca é que nem o meu.

O tio Samuca, que é parente do Beto e aparece de vez em quando.

Acho que é louco de pedra.

O do Zé Luís deixa jogar bola, mas é obrigatório voltar às seis em ponto e o do Mauro às vezes deixa tudo, outras dá cada bronca que Deus me livre e guarda, tudo na tal língua do P, uma língua estrangeira que ele inventou.

Quando o pai do beto olha feio é fogo!

26 de Julho

De manhã é assim: todo mundo vai à escola. Depois do almoço a turma se encontra pra brincar. Tem vez que a gente passa a tarde andando de carrinho de rolimã.

Depois da chuva, o jeito é fazer barquinho de papel e soltar na água que escorre pela calçada.

Ou então fica na pracinha empinando papagaio. Quase sempre a gente joga bola porque é bem melhor. Todo dia é legal, menos quando chove. Dia de chuva é um tédio. Não dá pra fazer nada. O jeito é ficar sentado no quarto olhando pela janela a água cair feito um chuveiro. Parece o sol, lá em cima, viu alguma coisa, comeu não gostou, ficou triste e pronto: desandou a chorar. O sol tem muitas lágrimas porque o sol é cento e cinquenta vezes maior que a terra, no mínimo.

Lá no Atlas tem uma parte que explica tudo sobre o universo, os planetas e as estrelas.

15 agosto

A dona Odete trata o cachorro dela feito gente humana.

O que chateia um pouco aqui na rua é o Chico. Sempre espiando lá longe. Sozinho. Borocoxô. Outro dia teve uma conserva. O assunto foi o Chico. A gente antes pensava que ele não ia com nossa cara. Agora a gente acha que ele está a fim de jogar com a gente. O Toninho disse que a gente podia fazer alguma coisa. O Mauro falou que pra ele tanto faz como fez. O Joca e o Zé Luís acham que o Chico devia jogar bola escondido.

Nossa bola novinha e depois de um mês.

O Mauro lembrou que a chatânica da Clarabel ia contar tudo. Não sei quem sugeriu que a gente fosse falar com o pai dele.

O papagaio do seu Fritz que sabe alemão mas fala palavrão em brasileiro.

O pai do Chico já é bem velho. Deve ter quase uns quarenta anos. É bravo, magro, alto pra chuchu e anda sempre penteado com fixador. Usa óculos de lente grossa, gravata-borboleta e tem uns cabelinhos arrepiados saindo de dentro do nariz. Um dia, Zé Luís disse pra Clarabel que aqueles pelinhos não eram pelinhos; eram as pernas de uma barata que morava no nariz do pai dela. Desde aí ela cismou de regar a gente de propósito com o esguicho na hora do jogo. Acho que o pai do Chico nasceu zangado e resfriado ao mesmo tempo, porque viu ele rindo num domingo, faz tempo. Eu não vi. Já pensou? Falar com o próprio pai do Chico em carne e osso, cara a cara? Tá louco!

O nariz do pai da Clarabel visto de perto.

17 agosto

Ontem à tarde, quando o pai do Chico chegou do trabalho, a gente foi junto, um grudado no outro, mas na hora ninguém teve peito. Hoje a gente foi de novo.

O pai do Juca faz cooper todo sábado e acha que é atleta.

Ele chamava seu Jurandir. Vinha saindo do carro. A gente chamou de longe, chegou quase perto e disse que estava faltando um no nosso timinho. O Beto perguntou se o Chico podia brincar com a gente. Seu Jurandir fugou, fechando a cara. A gente quase fugiu de medo. Ele falou devagar. Tem voz de rádio de pilha. Parecia meio furioso e meio calmo. Disse que achava um perigo criança brincando na rua porque podia vir um carro.

Barulho gostoso é quando o entregador da pizzeria “Mangia che ti fa bene” chega roncando na esquina.

A gente falou que ali quase não passava e ele disse que na avenida tinha um monte. A gente explicou que nunca ia na avenida. Ele ficou meio assim. Todo mundo pediu. Ele disse que ia pensar.

Depois do futebol a roupa sempre fica meio assim.

30 agosto

Hoje, na hora do futiba, veio um barulhinho de portão enferrujado e pareceu o Chico.

O Salsicha é o vira-lata mais sabido e malandro que eu conheço.

O pessoal ficou contente, se bem que o Chico é o maior perna-de-pau. Grosso que nem só ele. Quase não acerta na bola e ainda por cima reclama por qualquer coisinha.

Gente que fica tanto em casa machuca fácil, fácil. O Mauro cismou de gozar com a cara dele os dois acabaram brigando. O Mauro chamou o Chico de café com leite.

Olho do chico e perna do Mauro depois da pancadaria.

O Chico empurrou o Mauro. O Mauro caiu sentado, levantou, disse que sabia judô e deu um soco. O Chico ficou assim, ó, nervoso, pegou e mordeu o ombro do Mauro. Em vez de jogo, o dia foi de pontapé, cuspidá, rasteira, tapa na cara e cada xingamento que eu dei até risada.

21 setembro

O Chico agora é que nem a gente. Todo santo dia, vem brincar depois do almoço. Tem até um carrinho de rolimã com breque!

O Chico é uma desgraça no pingue-pongue. Ganha de Deus, todo mundo e mais uns três.

De vez em quando, sempre, dá briga no jogo, mas é normal. Só que é raro ele fazer gol. Ontem, a gente jogou contra o time-do-lado-da-

praça. Foi fogo! Tinha um grandalhão no gol deles que era impossível. Devia ser proibido gordo jogar de goleiro. Uma hora a bola batia na barriga, outra na coxa, no peito, no papo, não sei onde e nada de entrar. As meninas fizeram uma torcida que valeu.

Nas árvores lá da praça tem uma declaração de amor secreto

Estava três a três. No finalzinho o Chico veio sei lá como, tropeçou, levantou, ajeitou e encheu o pé de bico. Que golaço! A gente ganhou apertado mas ganhou.

Aquela noite, juro mesmo, eu durmi que nem uma pedra.

Depois do jogo a turma resolveu ir até a padaria Alfama tomar sorvete porque aqui, no bar do seu Porfírio, desculpe muito, mas só tem sorvete de palitinho que acaba mais depressa e, ainda por cima, pinga tudo na roupa da gente (AZEVEDO, 2017).

AS MIL E UMAS HISTÓRIAS DE MANUELA

MARCEO MALUF

Ilustrações: WEBERSON SANTIAGO

Manuela comia livros

Devorava principalmente os de fantasia e suspense. Gostava dos mais azedos,
com sabor de torta de limão. Das histórias mais românticas ela não gostava muito,
tinham gosto de doce de batata doce, dizia. Preferia as histórias que deixavam um gostinho amargo na boca.

NÃO QUERIA livros novos:

Os ousados tinham sabores
Cheios de surpresa.

UM LIVRO lido por muita
Gente, pensava, poderia
Conter mil temperos.

AO COMPLETAR sete anos de
Idade, Manuela já havia
Comido toda a biblioteca do avô.

ELE TINHA tentado trocar livros
Por chocolate.
-MAS, VOVÔ- a menina dizia-,
Nenhum chocolate é melhor que um
Livro de poesia! Nem os amargos!
E O AVÔ, que era um grande
Leitor, pensava: “Não é que a
Minha neta é mesmo esperta?!”.
COMIA DEVARGAZINHO.

DEPOIS, já não tendo mais livros
Em casa, Manuela passou a comer
Os livros da biblioteca da escola.
COMIA DEVARGAZINHO.

Pedacinho por pedacinho.
 Queria saboreá-los com calma.
 Deliciosamente.

ALGUMAS PALAVRAS, como entranha
 Viscera, âmago e Pindamonhangaba, a deixavam
 Engasgada. A menina ia direto para a enfermaria.
 Pra isso, o melhor remédio era:
 COMER TRÊS PÁGINAS DE
 ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS.
 Desengasgava que era uma beleza!

O MAIS ENGRAÇADO é que,
 Quando perguntavam à Manuela o
 Que diziam os livros que ela comia,
 A menina contava um misto da
 História do livro com uma história
 Que ela mesmo inventava.

POR EXEMPLO: tinha história do cão
 Juvelino, que entrava num armário e saía
 Pelos fundos num país cheios de faunos que
 Moravam em pêssegos gigantes, monstros
 De sete cabeças, sacis e fadas que só usavam
 Calça jeans. Lá, nesse país que se chamava Terra
 Do nunca e de ninguém, o juvelino era um príncipe e
 Só andava sobre duas patas.

UM DIA, porém, após saborear as Reinações
 De Narizinho, Manuela percebeu, nas costas da mão
 Direita, um pedacinho de papel do livro.
 SOPROU, mas o papelzinho não voou. Tentou
 Tirar com um piparote. Nada: o papel era uma
 Espécie de pelo encravado na pele de Manuela.

NOS DIAS SEGUINTEs, outros papéis brotaram:
 Páginas e páginas nasceram e encobriram o corpo
 Inteiro da menina, a ponto de ela quase sufocar.
 COM O PASSAR DOS DIAS, Manuela foi encorpando,
 Ganhando novas páginas, foi virando outra coisa,
 Tomando novas formas.

ATÉ QUE duas páginas mais duras
 Nasceram em suas costas, como
 Uma espécie de capa que protegia seu corpo.
 JÁ NÃO ERA mais possível andar ou
 brincar. Manuela ficava o dia inteiro
 deitada na cama, era triste de ver.
 O avô lhe dava os livros na boca,
 Fazia aviãozinho com as páginas.

A MENINA mastigava sem ânimo,
Muito lentamente. Os movimentos
De suas mãos, pés e pescoço estavam
Bastante limitados. Sozinha, não
Conseguia pegar quase nada.

MANUELA olhava por entre as folhas do livro
Em que havia se transformado e se preocupava:
“Desse jeito eu posso morrer sufocada”.
TENTOU MORDER a si mesma para saber
Que gosto tinha. Sentiu uma dor horrível,
Mas gosto era de torta de maracujá, bem
Azedinha, e ela ficou com muita fome.

FOI AÍ que a menina teve a ideia de
Escrever as histórias que estavam em suas
Páginas para depois comê-las.

E QUANTO MAIS Manuela escrevia, mais as
Páginas que estavam grudadas em sua pele
Iam encolhendo e desaparecendo dela.

ATÉ QUE SUMIRAM
QUANDO COLOCOU o ponto final na história,
Manuela percebeu que havia escrito o seu primeiro
Livro, e que ele era resultado dos inúmeros livros
Que havia comido- mas, ao mesmo tempo, não era
Nenhum deles.

Era um novo livro, diferente de todos os outros.
Era O SEU livro.
Devorou-o logo em seguida: GLUP
Inteirinho pra dentro.

Esse foi o jeito que Manuela
descobriu para existir no mundo:
COMENDO LIVROS
E ESCRREVENDO,
ESCREVENDO E,
COMENDO LIVRO,
que era pra não sufocar, ela dizia.