

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ANA CAROLINE TOFFANELLI

Educar para a diferença: uma análise das relações de gênero presentes na literatura infantil sob o olhar da Psicologia Histórico Cultural e do feminismo de orientação marxista

Maringá
2016

ANA CAROLINE TOFFANELLI

Educar para a diferença: uma análise das relações de gênero presentes na literatura infantil sob o olhar da Psicologia Histórico Cultural e do feminismo de orientação marxista

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciência Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia na Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana de Fátima Franco.

Maringá

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

T644e Toffanelli, Ana Caroline
Educar para a diferença: uma análise das relações de gênero presentes na literatura infantil sob o olhar da Psicologia Histórico Cultural e do feminismo de orientação marxista/ Ana Caroline Toffanelli. -- Maringá, 2016.
127 f., il., figs.

Orientadora: Prof.a. Dr.a. Adriana de Fátima Franco.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Psicologia, 2016.

1. Relações de gênero. 2. Psicologia histórico cultural. 3. Patriarcado. 4. Desenvolvimento humano. 5. Literatura infantil. I. Franco, Adriana de Fátima, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ED.150.23

JLM-000189

ANA CAROLINE TOFFANELLI

"Educar para a diferença: uma análise das relações de gênero presentes na literatura infantil sob o olhar da Psicologia Histórico-Cultural e do feminismo de orientação marxista"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

COMISSÃO JULGADORA



Prof. Dra. Adriana de Fátima Franco
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)



Prof. Dr. Alzen Marcel Palomo Alves
DPI/Universidade Estadual de Maringá



Prof. Dr. Angelo Antonio Abrantes
Universidade Estadual Paulista - Unesp

Aprovado em: 13 de julho de 2016.

Local da defesa: Auditório do Bloco Q-04, Campus da UEM.

Dedico este trabalho à avó Inadir e a todas as mulheres que, apesar de carregarem em suas rugas o peso da lida da vida cotidiana, nos encorajam a duvidar da fragilidade e fatalidade de nosso sexo.

AGRADECIMENTOS

Pensar sobre o ato de agradecer me leva à memória de infância, e à resposta automática que aprendi a dar diante de favores e gentilezas: obrigada. Criança tímida que fui, buscava as razões de ter de cumprir certos costumes – como o cumprimento, o agradecimento e a despedida – para além da obrigação de obedecer aos meus pais. Mais velha, li em algum livro de Português que costumamos dizer ‘obrigado (a)’ porque esta é uma síntese da ideia de que quando alguém nos faz algo de bom, nos sentimos *obrigados* a retribuir.

Percebo, ao escrever os agradecimentos deste trabalho, que levei algum tempo para desvincular a ideia de dizer ‘obrigada’ de uma obrigação rija e obediente às normas da boa educação. Agradeço então em primeiro lugar aos meus pais, pelos primeiros ensinamentos – ainda que eu não os compreendesse de início – sobre a importância do outro em nossas vidas. Saber-me pertencente a uma realidade muito maior que aqueles que são próximos a mim foi fundamental para chegar até esta pesquisa. Obrigada, pai e mãe, pelo incentivo e apoio incondicional, e por não terem colocado de volta as rodinhas da minha primeira bicicleta, quando levantei assustada do tombo. A metáfora aqui se faz inevitável: andar de bicicleta não se desaprende. Obrigada por estarem sempre de mãos dadas comigo em descidas longas e sinuosas. Agradeço também ao meu irmão Murilo pela cumplicidade, amor e apoio que se fazem presentes mesmo durante as nossas discussões, e aos amigos que comigo cresceram levando escorregões e esfolando os joelhos – especialmente Ciça e Tiago, pelo companheirismo e encorajamento frente às diversas escolhas que tivemos (e temos) que tomar em nossas caminhadas.

O caminho fez-se longo e complexo, e agradeço à orientadora e amiga Adriana pela confiança em minha forma de trabalhar, pelo aprendizado e, acima de tudo, pela partilha de afetos. Obrigada, querida professora, por me guiar nesta jornada de forma humana e sensível – o aprendizado destes dois últimos anos vai para muito além da academia, e sua orientação e amizade inspira-me à continuidade da luta. Aos demais professores do Departamento de Graduação e Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá que me instigaram, durante estes oito anos, a pensar sobre a realidade de forma crítica e questionadora, agradeço o exercício.

Agradeço ao Prof.º Angelo Abrantes e ao Prof.º Álvaro Palomo, pelas contribuições valiosas à esta pesquisa e, especificamente, pelo cuidado e competência para tratar as questões condizentes à luta pela emancipação feminina.

Do mais, agradeço aos amigos que se fazem fundamentais ao meu desenvolvimento humano e profissional, e que me transbordam nos olhos o sentimento de amor e agradecimento pela presença de vocês em minha vida: ao Ivan, amigo que procurou despertar-me a atenção para as mazelas sociais ainda durante a adolescência; à Mariana, Natália e Karla, pelo incentivo e aprendizado ao exercício responsável e político da docência; à Ana Eliza e Letícia – irmãs que ganhei ao me mudar para Maringá –, Lorene, Amanda, Rafael, Erick, Lorena, Fernando, Karina e tantos outros queridos que partilharam e partilham – ainda que à distância – tanto as agruras, quanto as alegrias da existência cotidiana. À Giovana, pela alegria de um encontro que me inspirou carinho, cuidado e crescimento. Às queridas vizinhas e amigas Luna e Aline, pela companhia e abrigo em dias de exaustão dos estudos.

Agradeço ao João por ensinar-me sobre empatia, paciência e pela leitura e contribuição com este trabalho; ao Rodrigo, por ensinar-me sobre cuidado, e por duvidar de tudo. À Eloisa, pelas palavras que escapam por não fazerem jus à intensidade de sua presença em minha vida. Obrigada pelo encorajamento, pela partilha cotidiana e, principalmente, por fazer o amor presente em minhas ações.

Agradeço ao João, ao Rodrigo e à Eloisa pela unidade que somos quando estamos juntos. Pela esperança e força que dá de seguir adiante.

Agradeço à CAPES, pelo apoio financeiro à esta pesquisa.

Ele faz o noivo correto
E ela faz que quase desmaia
Vão viver sob o mesmo teto
Até que a casa caia
Até que a casa caia

Ele é o empregado discreto
Ela engoma o seu colarinho
Vão viver sob o mesmo teto
Até explodir o ninho
Até explodir o ninho

Ele faz o macho irrequieto
E ela faz crianças de monte
Vão viver sob o mesmo teto
Até secar a fonte
Até secar a fonte

Ele é o funcionário completo
E ela aprende a fazer suspiros
Vão viver sob o mesmo teto
Até trocarem tiros
Até trocarem tiros

Ele tem um caso secreto
Ela diz que não sai dos trilhos
Vão viver sob o mesmo teto
Até casarem os filhos
Até casarem os filhos

Ele fala de cianureto
E ela sonha com formicida
Vão viver sob o mesmo teto
Até que alguém decida
Até que alguém decida

Ele tem um velho projeto
Ela tem um monte de estrias
Vão viver sob o mesmo teto
Até o fim dos dias
Até o fim dos dias

Ele às vezes cede um afeto
Ela só se despe no escuro
Vão viver sob o mesmo teto
Até um breve futuro
Até um breve futuro

Ela esquenta a papa do neto
E ele quase que fez fortuna
Vão viver sob o mesmo teto
Até que a morte os una
Até que a morte os una
(Chico Buarque)

Eu luto sim. Por estas coisas grandes aí, sim. Tô na minha associação de bairro. Luto pela água, pelo transporte, pela liberdade. Mas também sou mulher. Sofro no couro as violências de um marido bruto. Morro de desejo de poder ser mulher, ser feliz, ter prazer. Sei das minhas amigas, minhas comadres. É a mesma coisa. Se num vem pancada, é o peso dos filhos, de casa e do trabalho, tudo sozinha. E essas coisas todas eu não posso esperar, deixar pra depois, quando as coisas grandes mudarem. Eu quero ser feliz, e isso eu não vou esperar, nenhuma de nós tem que esperar. Nós temos uma luta nossa, de mulher. Pra já.”

(Uma jovem da periferia. I Encontro da Mulher Mineira, 1980)

TOFFANELLI, A. C. Educar para a diferença: Uma análise das relações de gênero presentes na literatura infantil sob o olhar da Psicologia Histórico Cultural e do feminismo de orientação marxista. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, PR.

RESUMO

Este trabalho analisa as relações que se dão atualmente entre os gêneros como produto de um processo histórico desigual e opressor à categoria feminina. O objetivo geral é lançar um olhar da Psicologia Histórico Cultural e do feminismo de orientação marxista a este fenômeno, investigando como os conceitos referentes à constituição do gênero se desenvolvem – e, especificamente, o papel que os livros infantis que têm como proposta central discorrer sobre a sexualidade humana e as relações de gênero podem desempenhar no desenvolvimento de crianças em início da idade escolar. Tomando o livro infantil como objeto social, afirmamos que a literatura, ao ser objetivada por humanos no livro, traz significados sociais, isto é, que são desenvolvidos a partir da compreensão que os autores desenvolveram acerca dos fenômenos que circundam a realidade; fez-se fundamental também, portanto, pensar sobre o papel que exerce o mediador ao apresentar o conteúdo destes livros à criança, ressaltando a importância de uma educação comprometida com o desenvolvimento omnilateral dos estudantes. A partir de uma revisão bibliográfica fundamentada, essencialmente, na Psicologia Histórico Cultural e em autores de orientação marxista que discutem sobre a situação da mulher no patriarcado, tem-se como objetivos específicos contribuir com subsídios teóricos no que se refere aos estudos de gênero e patriarcado para a área da Psicologia Histórico Cultural, compreendendo a construção histórica do conceito de masculino e feminino, de família e de relações amorosas a partir do materialismo histórico dialético. Dessa forma, realiza-se, em um primeiro momento, o levantamento da construção histórica das relações entre os gêneros, buscando a compreensão da origem da opressão sofrida pela categoria feminina; em seguida, analisa-se conceitos fundamentais da obra de Vigotski, como mediação, signo e desenvolvimento de significados, sendo estes fundamentais para a compreensão do desenvolvimento humano como um processo determinado historicamente. Por fim, propõe-se trabalhar questões relativas ao desenvolvimento do processo imaginativo e criador da criança, e o objeto livro infantil como importante ferramenta para a educação; em seguida, analisa-se uma seleção de quatro livros infantis que têm como temática a diferença entre os sexos, bem como as relações entre ambos e as constituições familiares. Como resultados, afirmamos que a obra de Vigotski, em sua metodologia, oferece o caminho necessário para a análise do desenvolvimento dos conceitos que concernem ao objetivo de nossa pesquisa, elucidando a importância de mediações emancipatórias da lógica patriarcal, e que promovem, na criança, a construção de um indivíduo ativo e consciente de si e da realidade da qual participa. Os livros infantis, ao serem analisados em categorias analíticas, a saber, conceito de desenvolvimento humano, de condição feminina e masculina, de família e da organização dos papéis sociais, revelam-se, quando aliados a uma mediação adequada – isto é, quando mediado por alguém que trabalhe estes conteúdos a partir da reflexão sobre as contradições presentes no conteúdo apresentado –, apresentam-se como ferramenta capaz de promover o desenvolvimento da consciência em direção à superação das normas de submissão e exploração de um gênero pelo outro.

Palavras Chave: Gênero, Patriarcado, Desenvolvimento Humano, Literatura Infantil, Psicologia Histórico Cultural.

TOFFANELLI, A. C. Educating for Difference: An analysis of gender relations in child literature under the Cultural Historical Psychology and marxist-oriented feminism.

ABSTRACT

This paper analyzes current gender relations as a product of an unequal and oppressive historical process to women's category, which has been naturalized in the course of human history. The aim of this study is to cast both a Marxist feminist as a Cultural Historical Psychology look to this phenomenon, investigating how the concepts related to gender constitution are developed - and specifically , the role that children's books whose central proposition discourse on human sexuality and gender relations can play in the development of children in early school age. Taking the children's book as a social object, we affirm that they bring along ideological elements that play an important role in child development: literature brings social meanings, videlicet, they are not neutral, but rather developed from the understanding that the authors have developed about the phenomena that surrounds reality; it became important as well, therefore, to think about the role that plays the mediator when presenting the content of these books to the child, emphasizing the importance of an education committed to omnilateral development of students. From a literature review based essentially on Cultural Historical Psychology and Marxist orientation of authors who discuss women's situation in patriarchy, our specific objectives are to contribute to theoretical support in gender relations and patriarchy studies to the area of Cultural Historical Psychology, analyzing under befitting methodology the historical construction of the concept of male and female, family and love relationships; it is also incumbent upon our work to pay attention to the violence that permeates the human daily life, both in its physical and symbolic way, and which comes from individuals marginalization, those who do not belong to a white, middle class, heterosexual reality. In that way, is carried out, at first, the data collection about the historical construction of gender relations, seeking to understand the source of the oppression suffered by the women's category; then it analyzes the fundamental concepts of Vygotsky's work, as mediation, sign and meaning development, which are fundamental to the understanding of human development as a historically determined process. At last, it is proposed work issues concerning the development of the imaginative and creative process of the child, and the children's book object as an important tool for education; then it is analyzed a selection of four children's books that have as their theme the difference between the sexes, and the relationship between them and family constitutions. As results, we stated that the work of Vygotsky, in its methodology, provides the path needed to analyze the development of the concepts that concerns our research's objective, explaining the importance of emancipatory mediations of patriarchal logic, and promoting, in children, the building of an individual both active and conscious about the reality in which it participates. Children's books , when analyzed in analytical categories ,namely, human development concept ,of female and male condition, of family and the organization of social roles , are revealed, when combined with a proper mediation - that is, when mediated by someone working this content from the reflection of the contradictions present in the content presented – can be seen as a tool capable of promoting the development of consciousness towards overcoming the submission rules and exploitation of a gender by the other.

Key words: Gender, Patriarchy, Human Development, Child Literature, Cultural-Historical Psychology.

SUMÁRIO

Introdução	11
1. SEXUALIDADE: ASSUNTO POLÍTICO E SOCIAL	16
1.1. Porque o método materialista histórico dialético	18
1.2. Sexualidade Humana: uma construção histórica	25
1.3. Para além das abstrações: a produção científica enquanto espaço de luta	34
2. DESENVOLVIMENTO HUMANO: UM PROCESSO DETERMINADO PELA HISTÓRIA	41
2.1. Desenvolvimento Infantil: mediação e cultura	42
2.2. Signo e Significado: elementos essenciais à humanização	48
3. PROCESSOS EDUCATIVOS E A MEDIAÇÃO ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTIL	56
3.1. A criança e sua relação com a realidade: periodização e desenvolvimento do psiquismo	57
3.1.1. <i>As peculiaridades dos períodos de transição</i>	60
3.1.2. <i>A criança em idade pré-escolar e a atividade lúdica</i>	66
3.2. Educação e Emancipação	71
3.2.1. <i>Educação Escolar e a prática da diferença</i>	74
3.2.2. <i>A atividade mediadora como forma de posicionamento diante da realidade</i>	82
4. PARA ALÉM DO ENTRETENIMENTO: A LITERATURA VOLTADA PARA AS CRIANÇAS COMO FERRAMENTA DO DESENVOLVIMENTO	89
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
6. REFERÊNCIAS	120
7. ANEXOS	126

INTRODUÇÃO

Cotidianamente, ouve-se dizer que, do corolário de assuntos a serem discutidos, alguns são proibidos: sexo, religião e política costumam ser, para o senso comum, temas que dizem respeito a uma compreensão singular dos indivíduos, devendo ser respeitados em suas divergências – assim, podemos julga-los da maneira que mais nos agrada, desde que não interfiramos no livre arbítrio de nossos pares. Por outro lado, de acordo com a metodologia proposta pela Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada no o materialismo histórico e dialético, a compreensão de um fenômeno social em sua totalidade só é possível indo até a essência de suas contradições históricas. Em quê implica, pois, manter tais assuntos afastados de sua dimensão política e social?

Neste trabalho, opto¹ por eleger um destes assuntos – a sexualidade humana – e, contrariando a regra de mantê-lo em sua privacidade, busco investigá-lo em sua totalidade dialética. Compreendo que o cotidiano violento do qual faz parte a população feminina e não-heterossexual não é de ordem natural e inevitável, mas sim fruto de um processo histórico marcado pela desigualdade e colonização do gênero² feminino pelo gênero masculino, e que deve ser tratado com urgência pela Psicologia: obedecer ao jargão de que a sexualidade compete apenas à vida íntima dos indivíduos, é o mesmo que, mediante naturalização, silenciar a brutalidade de fenômenos como a homofobia, a transfobia, a lesbofobia e a misoginia. Como nos afirma Kollontai (2011) sobre o amor – e, conseqüentemente, sobre as dimensões que ele abarca no decorrer da história humana, incluindo aí as relações entre o gênero feminino e masculino – não ser um assunto privado, mas sim

¹ A razão pela qual a introdução deste trabalho está escrita na primeira pessoa do singular se deve às experiências pessoais da mestranda. O restante do trabalho segue em co-autoria com a orientadora e, portanto, na primeira pessoa do plural.

² Haraway (2004), ao redigir um verbete sobre o conceito de gênero para um dicionário marxista, expõe as numerosas divergências em relação ao termo. De acordo com a autora, de maneira geral, podemos compreender que “‘Gênero’ foi desenvolvido como uma categoria para explorar o que significa “mulher”, para problematizar o que era anteriormente dado”(p. 245), isto é, sem que houvesse a “historicização das categorias de sexo, carne, corpo, biologia, raça e natureza (p. 246)” – para a autora, é nesta historicização que reside a força política do termo. Desta forma, optamos por utilizar neste trabalho o termo “gênero feminino” para que não haja risco de incursão na naturalização/biologização de caracteres que compõem a mulher em sua dimensão social. Adiantamos que o conceito de gênero será melhor trabalho no primeiro capítulo deste trabalho a partir da leitura de Saffioti (2004).

(...) de um valor incalculável para a coletividade, isto se evidencia no fato de que, em todos os graus de seu desenvolvimento histórico, a humanidade estabeleceu regras que determinavam quando e em que condições o amor era considerado legítimo (ou seja, quando correspondia aos interesses da coletividade) e quando teria de ser considerado como culpado (ou seja, quando o amor se encontrava em contradição com a sociedade) (Kollontai, 2011, p. 108).

Em direção à afirmação de Kollontai (2011), afirmo que há na coletividade dos assuntos referentes ao amor e às relações entre os gêneros dados que tornam insustentável a afirmação de que estas questões remetem à esfera privada: de acordo com Waiselfisz (2015), o Sistema de Informações de Mortalidade (SIM) aponta que, dos 4 762 feminicídios registrados em 2013, 2 394 partiram de um familiar da vítima, e 1 583, do parceiro ou ex-parceiro; e, em relação à violência à população que não se enquadra na norma da heterossexualidade, de acordo com o Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil (Brasil, 2012), em 2012 o poder público registrou 3 084 denúncias de 9 982 violações relacionadas à população LGBT. Esta materialidade denuncia que há uma regra a ser seguida, sendo seu desvio punido de forma brutal. Crer que a violência destas punições são decorrentes da natureza humana, e não do produto histórico de séculos de opressão entre os humanos, é dar vazão à uma compreensão incompleta sobre o psiquismo humano – o que implica, neste caso, em assentir, ainda que sob o jugo da ignorância, com a manutenção de práticas opressoras.

Dessa forma, enquanto profissional da Psicologia em compromisso com a prática social coletiva voltada à superação das relações opressivas, procuro neste trabalho apoiar-me centralmente na obra de Vigotski; pelo fato de não haver tempo suficiente para trabalhar a totalidade de sua obra, me aterei especialmente aos escritos dos Tomos III (2000) e IV (1996), e o texto Construção do Pensamento e da Linguagem (2009). Compreendo que, ainda que seu legado não conte com as discussões específicas sobre a sexualidade humana, seus escritos comportam uma produção teórica e metodológica que, ao investigar a produção da ciência e da história enquanto movimento, nos oferece subsídio suficiente para a realização desta pesquisa. Justifico, assim, nas palavras de Vigotski (1998) a Psicologia Histórico-Cultural como aporte teórico desta pesquisa: "Não quero descobrir a natureza da mente fazendo uma colcha de retalhos de inúmeras citações. O que eu quero é, uma vez tendo aprendido a

totalidade do método de Marx, saber de que modo a ciência tem que ser elaborada para abordar o estudo da mente” (p. 11).

Delimitei, neste sentido, a construção de uma pesquisa que tem por objetivo geral investigar como os conceitos referentes à construção da sexualidade humana e, conseqüentemente, ao estabelecimento das relações de gênero, se desenvolvem – especificamente, como este desenvolvimento se dá por meio dos livros infantis voltados para as crianças no início do processo de escolarização (entre cinco e oito anos). O nosso corpo é determinado pela anatomia ou pela realidade objetiva? E a diferença entre os sexos em sua dimensão subjetiva, segue naturalmente um caminho determinado já pela anatomia? A partir destes questionamentos, tomo como objeto de pesquisa as relações de gênero, e o materialismo histórico dialético como método de análise capaz de apreendê-las em sua dimensão histórica e social.

Há que se compreender primordialmente, portanto, que a Psicologia Histórico Cultural, ao tomar como fundamentação o método materialista histórico dialético, empreende que o homem não nasce humano, mas sim provido de aparatos biológicos necessários para o seu processo de humanização – isto é, para a apropriação do que já foi produzido pela humanidade (Leontiev, 2004). Dessa forma, é possível afirmar que o indivíduo aprende a ser humano na medida em que se apropria da cultura na qual está inserido, relacionando-se ativamente com os objetos que circundam o mundo e reproduzindo, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto.

Esta concepção, no entendimento de Vigotski (1998), liberta a psicologia infantil dos grilhões da botânica (maturação do organismo como um todo) e da zoologia (adaptação passiva em relação à natureza): o autor afirma que o desenvolvimento do psiquismo humano se dá pela via filogenética, pela via ontogenética e pela histórica, estando todas relacionadas entre si e, por isso, devendo o psiquismo ser investigado em sua complexidade - e não da forma naturalista que até então vinha sendo abordada. Este entendimento sobre o desenvolvimento do psiquismo constituirá, neste sentido, o fundamento para que possamos compreender o desenvolvimento da sexualidade humana para além da botânica e da zoologia, açambarcando, portanto, a história que jaz encarnada nas relações de gênero atualmente.

Nesse sentido, esta libertação da qual nos fala Vigotski (1998) reposiciona o lugar dos indivíduos em relação à natureza, centralizando a importância de seu caráter enquanto seres ativos e, portanto, responsáveis pelas transformações da realidade – que,

em unidade dialética, também os transformam. Esta forma de compreender o humano e a natureza, abrange, pois, a sexualidade; a compreensão do indivíduo em seu caráter ativo e, portanto, social e histórico, denuncia a precariedade da noção de que a sexualidade é um elemento intrínseco à constituição do psiquismo e que, por sê-lo, segue um padrão similar ao da natureza, independente da dimensão histórica que lhe atravessa – em outras palavras, que há uma sexualidade natural e, portanto, há também um modelo a ser seguido ou desviado. A partir desse pressuposto, pode-se perceber que inumeráveis chavões condizem a esta lógica, como “ele é gay porque nasceu assim, por isso deve ser respeitado”, “é natural dos homens sentir mais desejo sexual”, “homens gostam de ser tratados assim”, “mulheres devem tratar os homens assim”, e mais um sem número de construções semânticas que, se analisadas em seu significado social, trariam à tona alguns séculos da história.

Argumento, pois, a eleição deste tema de pesquisa e seu atrelamento à questão educacional mediante a experiência de ter lidado, enquanto profissional da Psicologia Educacional, com entraves decorrentes de uma compreensão fragmentada sobre a sexualidade humana. Durante o ano de 2013, trabalhei como psicóloga educacional em um pequeno município do interior do estado do Paraná, e uma série de acontecimentos me levou a estar mais certa sobre a necessidade da Psicologia posicionar-se com maior afinco em questões que ultrapassem os muros da academia e levem conhecimento científico para o cotidiano: ao me deparar com o grande número de vezes que ouvi “isso não é coisa de menina”, com a diferença no toque e no diálogo, ao observar a divisão de meninos e meninas durante as brincadeiras (inclusive dos brinquedos), os talheres cor-de-rosa e azuis, bem como a frequência com que professores e pedagogos vinham me questionar sobre homossexualidade (e até qual idade era possível evita-la) e sexualidade infantil, endosso a urgência em destacar a importância das mediações para a construção de nossos corpos e para a organização de nossa sexualidade.

Específico, assim, em minha pesquisa os livros infantis que tratam de temas concernentes à sexualidade humana como ferramentas capazes tanto de promover, quanto de obstruir o desenvolvimento psíquico em suas máximas possibilidades. Compreendendo o livro como uma ferramenta social presente no ambiente escolar, investigo os livros infantis como instrumento que, ao atravessar o desenvolvimento da criança, pode levar tanto à conformidade e à aceitação das normas postas sobre a sexualidade como universais e imutáveis, quanto ao questionamento sobre a compreensão do que são coisas de menina ou de menino, e de noção de família, por

exemplo. Como dito por Abrantes (2011), o livro é um elemento ideológico que “(re) apresenta a realidade – refletida e refratada – a partir de uma perspectiva particular e posicionada em seus valores sociais (...) que se apresentam como consciência social do mundo” (p. 167).

O caminho que trilho nesta pesquisa, parte, portanto, da compreensão de que o gênero feminino e masculino não são características dadas a priori, mas sim construídas na história do corpo de cada indivíduo através das mediações, e o livro – incluindo a intencionalidade do mediador em sua prática social – é uma delas. Dessa forma, o presente trabalho será apresentado em três capítulos: em um primeiro momento, apresento o levantamento da construção histórica das relações entre os gêneros, buscando a compreensão da origem da opressão sofrida pela categoria feminina; em seguida, analiso conceitos fundamentais da obra de Vigotski, como mediação, signo e desenvolvimento de significados, sendo estes fundamentais para a compreensão do desenvolvimento humano como um processo determinado historicamente. Por fim, trabalho questões relativas ao processo educativo, e o objeto livro infantil como importante ferramenta para a educação, para enfim analisar uma seleção de quatro livros infantis que têm como temática a diferença entre os sexos, bem como as relações entre ambos e as constituições familiares.

1. SEXUALIDADE: ASSUNTO POLÍTICO E SOCIAL

Madalena: (...) Sei que não vou me casar. Prefiro levar sacos ao moinho. Tudo menos estar sentada dias e dias nesta sala escura.

Bernarda: É o que cabe às mulheres.

Madalena: Malditas sejam as mulheres.

Bernarda: Aqui se faz o que eu mando. Já não me podes intrigar com teu pai. Linha e agulha para as mulheres. Chicote e mula para o varão. É como vive quem tem posses. (Lorca, 1988)

Esta epígrafe diz respeito à reorganização da família de Bernarda Alba, em a *Casa de Bernarda Alba*, texto teatral de autoria do escritor espanhol Garcia Lorca (1988). Após a morte do marido, Bernarda e suas cinco filhas vivenciam um luto de oito anos. A figura do patriarca, reencarnada simbolicamente em Bernarda, obriga suas filhas, ainda que sob protestos, à reclusão durante este período, fazendo germinar nas paredes trancadas de sua casa as tensões de estarem submetidas à lei masculina, por mais que a casa abrigue, agora, apenas mulheres. Em nossa leitura, este trecho da obra de Lorca (1988) sintetiza o pensamento de Saffioti (1992) no que tange às relações de gênero: para a autora, quando as compreendemos a partir do viés materialista histórico dialético, podemos afirmar que as vivências humanas trazem “um colorido de classe e um colorido de gênero” (p. 191). No texto citado, Bernarda, a matriarca da família, assume as rédeas morais tanto do patriarcado enquanto diferença de gênero (“linha e agulha para as mulheres, chicote e mula para o varão”), quanto diferença de classe (“assim vive quem tem posses”).

A autora parte, portanto, da compreensão de que uma vez que as relações de produção determinam a existência, as relações de gênero são a elas atreladas, e suas concepções são internalizadas tanto pelo gênero feminino, quanto pelo gênero masculino – há que se afirmar, portanto, que o machismo não deve sua manutenção apenas ao gênero masculino: “*Bernarda:* Aqui se faz o que eu mando. Já não me podes

intrigar com teu pai?”. Consideramos dessa forma que, assim como o gênero feminino reproduz a lógica patriarcal, as relações homossexuais também não estão libertas das relações de dominação e submissão do ideário da família burguesa: ainda que a composição deste tipo de família tenha sido sistematizado no intuito de compor uma unidade econômica formada por dois indivíduos de sexo oposto, as relações homossexuais, pelo fato de estarem inseridas nesta mesma estrutural social, reproduzem os ditames do patriarcado e da família monogâmica – como é o caso, por exemplo, da luta por direitos igualitários no casamento civil entre pessoas do mesmo sexo. Adiantamos que, neste caso, ainda que a razão pelo desejo de reconhecimento legítimo da união entre indivíduos do mesmo sexo não seja apenas a de que a legitimação do amor só se dará mediante união pelo casamento, mas sim porque proporcionará aos envolvidos uma série de direitos civis (regime de bens, por exemplo), estes não deixam de estar engendrados no processo de reprodução da família enquanto célula econômica, própria ao capitalismo.

Temos então, no primeiro capítulo do trabalho, o objetivo de investigar, a partir do materialismo histórico dialético, a unidade composta pela classe e pelo gênero. Neste, iniciaremos argumentando o porquê deste método ser uma ferramenta para a apreensão da totalidade de nosso objeto de estudo para, em seguida, localizar a sexualidade como uma construção humana e, portanto, política e social – justificando, assim, nosso comprometimento com as ciências humanas em prol da transformação social.

É importante esclarecer já de antemão que, durante o levantamento bibliográfico do material a ser apresentado, encontramos dentre os autores de orientação marxista uma série de divergências no que tange ao assunto – por exemplo, desde a discussão sobre o conceito de feminismo, até o lugar que a luta feminista deve (ou não) ocupar na luta geral pela emancipação humana; ou desde a concepção da abordagem materialista histórico dialética como ferramenta essencial para a compreensão da desigualdade entre homens e mulheres, afirmando serem as apropriações pós-modernas do assunto a-históricas e abstratas, até o seu reconhecimento e destaque na vasta produção de material. Diante deste panorama e, por razão de não competir aos nossos objetivos discutir entraves epistemológicos – e também por não termos tempo-limite o suficiente –, atemo-nos ao que é crucial para a nossa pesquisa, a saber, a compreensão de que há uma desigualdade entre os indivíduos do gênero feminino e do gênero masculino,

promovida pelo patriarcado e alimentado pelo modo capitalista de produção, a ser problematizada com urgência. Como afirma Iasi (1991):

(...) Podemos dizer que a luta específica e particular da mulher é uma mediação particular concreta da luta genérica pela emancipação humana.

É neste contexto que devemos compreender a afirmação que nos diz que não haverá libertação dos trabalhadores se não houver a libertação da mulher. Isto significa que além do fato da irrefutável vinculação da luta das mulheres no campo da luta de classes (igualdade da remuneração do trabalho, direitos sindicais, possibilidades iguais de ascensão, etc.). sua luta específica atua incisivamente na superação da opressão materializada na forma patriarcal da famílias, nos valores dominantes na cultura, no senso comum e na ideologia, nas relações de poder (na fábrica, na escola, mas também no sindicato, no partido), superação esta que não se dando, impede a efetiva libertação do ser humano na sua busca de uma transformação radical da sociedade (Iasi, 1991, p. 3).

Em concordância às palavras de Iasi (1991), estudaremos as nuances que julgamos necessárias para o enriquecimento do trabalho, posicionando-nos favoráveis à luta feminista, mas sem que esta seja abstraída da estrutura social capitalista: há que considerarmos a luta pela emancipação feminina em suas especificidades, mas sem que percamos de vista a materialidade na qual o patriarcado atualmente se embrenha; buscamos, em última instância, a emancipação geral humana.

Dessa forma, a seguir discutiremos o lugar que o gênero feminino e o gênero masculino vêm ocupando na sociedade. Em seguida, problematizaremos a possibilidade de transformação deste panorama, apontando a especificidade da luta pela emancipação feminina como dimensão necessária a ser considerada na luta pela emancipação geral.

1.1. Porque o método materialista histórico dialético

É possível investigar objetivamente a sexualidade humana, adentrando toda a sua complexidade de forma neutra, em busca apenas da verdade sobre o sexo? Löwy

(1994), ao introduzir a discussão sobre a suposta neutralidade das ciências sociais, questiona: o modelo científico-natural adequa-se às ciências históricas, sem que haja julgamentos de valor ou posicionamento político-social e ideológico? “Não é, a ciência social, necessariamente ‘engajada’, isto é, ligada ao ponto de vista de uma classe ou grupo social? E, nesse caso, seria possível conciliar esse caráter partidário com o conhecimento objetivo da verdade?” (Löwy, 1994, p. 9). Apoiando-se em uma compreensão histórica do marxismo, Löwy (1994, p. 13) discorda de tal possibilidade, e afirma que o modelo científico-natural não comporta a complexidade das ciências da sociedade; em direção oposta ao pensamento positivista, endossa que conhecimento e interpretação de uma realidade social estão necessariamente ligados por uma visão social de mundo.

De acordo com o referido autor, a complexidade das ciências sociais é analisada por Marx, que ao problematizar o condicionamento histórico e social do pensamento, desmascarou através da análise sócio-histórica os interesses de classe imersos em uma ciência supostamente neutra: “a história da ciência não pode ser separada da história em geral, em particular da história da luta de classes” (Löwy, 1994, p. 104). A partir desse ponto, já nos torna justificável o interesse em realizar uma pesquisa teórica e de orientação marxista sobre a sexualidade humana e as relações de gênero: compreendemos a história da organização familiar e sexual humana como diretamente atrelada à história da sociedade de classes, e não como um mecanismo intrínseco à constituição biológica do homem, que segue o padrão maturacional estabelecido pela natureza.

Assim, em relação à construção de uma pesquisa teórica, Netto (2011, p. 20) esclarece que, para o pensamento marxiano, a pesquisa é uma modalidade peculiar de pensamento, e não um exame minucioso das formas do objeto (método positivista): a teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa, ou seja, sua apreensão pelo cérebro do pesquisador: o real reproduzido e interpretado no plano ideal. Assim, o objetivo do pesquisador é ir além da aparência do objeto a ser pesquisado, buscando apreender sua essência (p. 22). Esclareçamos: tal movimento exclui a neutralidade, mas não a objetividade científica da pesquisa marxista; independente da consciência e das representações do pesquisador, o objeto comporta uma existência objetiva. No caso da produção teórica de Marx, por exemplo, seu objeto é a sociedade burguesa: não há, dessa forma, um objeto externo a ser investigado (como na física), mas uma relação em que o sujeito está implicado no

objeto, haja vista que a sociedade burguesa é “o produto de ação recíproca dos homens” (Marx, 2009, p. 244).

Bem, uma pesquisa que exclui a pretensão de neutralidade científica, conseqüentemente comporta o pesquisador como indivíduo ativo em relação ao seu objeto; uma apreensão passiva e mecânica nos traria não mais que aparências e, para a compreensão do objeto como um processo (isto é, com essência, estrutura e dinâmica), o “sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, critica-los, revisa-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação” (Netto, 2011, p. 25). Nosso papel, portanto, exige uma postura ativa e política diante o tema a ser enfrentado: como construção humana, a organização sexual dos indivíduos é ativa e, por sê-la, vemos uma constante insistência em estagná-la e naturaliza-la a partir de dogmas morais e religiosos; como exemplo, podemos citar o alto número de crimes incitados pela homofobia, a forte presença religiosa em decisões políticas, no que diz respeito à abertura para a discussão da sexualidade (a suposta cura de homossexuais na psicoterapia, a proibição de discutir gênero nas escolas e do kit anti-homofobia, por exemplo), e as polêmicas em torno da postura de ativistas, como a existência da parada LGBT.

Afirmamos então que há uma ordem conservadora que age com veemência a impedir ressignificações de nossos corpos e relações com o outro, sem que sejam caracterizadas como desvios da normalidade. Não se trata, portanto, de reduzirmos a nossa pesquisa como um objeto a ser fixado no método da dialética, como uma técnica a ser aplicada em algo estático: na produção marxiana, há uma tendência histórica determinada, mas não uma “lei” no sentido das leis físicas ou das leis sociais de Durkheim. Nas palavras de Marx: “todo período histórico tem suas próprias leis [...], válidas dentro dos limites históricos. Uma lei abstrata da população só existe para plantas e animais e apenas na medida em que esteja excluída a ação humana” (Marx, 1968, p. 733).

Como já dito, durante o levantamento bibliográfico do nosso trabalho, nos deparamos com uma série de divergências em torno da produção teórica de orientação marxista em relação ao lugar da luta das minorias (no caso, a feminista e a LGBT). A fim de endossar a validade deste método para a produção de nossa pesquisa, valemos, nesse momento, da afirmação de Castro (2000), a saber, da importância da relação entre marxismo e feminismo na própria trajetória do feminismo:

Investir no engendramento de um feminismo marxista e de um feminismo socialista tem hoje particular pertinência, quer pela propriedade do marxismo – a insistência em uma saída radical, considerando a falência das fórmulas liberais, inclusive no plano de políticas de identidade, para as mulheres –, quer porque, como há muito defendem as feministas marxistas e socialistas, não bastaria uma interpretação centrada apenas no marxismo para dar conta da complexidade das relações desiguais entre os sexos, as divisões sexuais de trabalho, de poder e de codificação do prazer (...) (Castro, 2000, p. 107).

Em concordância, consideramos que, ainda que Marx não tenha se detido ao assunto da emancipação feminina, a partir de sua análise da economia, podemos investigar para além do fator econômico como aquilo que determina a história humana, e chegar até o nosso objeto de estudo. Rebatendo críticas que se voltavam à redução do constructo teórico marxiano apenas à economia, Engels, ao endossar a tese sua e de Marx, afirma que a produção e a reprodução da vida real apenas em última instância determinavam a história (2003, p. 103-104): “nem Marx nem eu jamais afirmamos mais que isto. Se alguém o tergiversa, fazendo do fator econômico o único determinante, converte esta tese numa frase vazia, abstrata e absurda”. Nesse sentido, Marx e Engels apontam já no início de sua obra (*A Sagrada Família*), a questão da ética no núcleo familiar – uma união calcada no amor, e não no interesse financeiro –, afirmando que “o grau de emancipação feminina (...) é o de emancipação geral” (Marx, 2003, p. 218). Andrade (2011), ao discutir este posicionamento em seu trabalho sobre as relações entre o feminismo e o marxismo, afirma que “embora não aborde diretamente a questão da opressão feminina, o viés materialista sublinhado por Marx marcará uma nova linha analítica da condição feminina sob o capitalismo, para além de sua condenação moral” (Andrade, 2011, p. 27).

De fato, Engels, ao introduzir seus estudos em *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado* sustenta que “de acordo com a concepção materialista, o fator decisivo na história é, em última instância, a produção e a reprodução da vida imediata” (Engels, p. 2, 1997). De acordo com o autor, essa produção e reprodução são de dois tipos: os meios de existência (comida, habitação), e a continuação da espécie, isto é, o desenvolvimento do trabalho e o desenvolvimento da família – eis o que

determina a ordem social (p. 2). Em relação a esta pontuação feita por Engels, Saffioti (1992) afirma que pensar a reprodução como equivalente à instituição familiar é ir além dos limites da reprodução biológica, tratando-se também da reprodução social:

Numa sociedade dividida em classes sociais, são estas que precisam ser reproduzidas, ainda que contenham, e é este o caso, membros ociosos. Diferentemente da produção *stricto sensu* oferece uma distribuição não em termos de remuneração, mas de gratificação-punição, na medida em que amplia as relações sociais. Na verdade, esta distribuição a curto, médio e longo prazos são relações sociais que a prole pode desenvolver não apenas no seio da família, mas nas relações que ela é capaz de gerar para o grupo familiar, colocando-o em contato com outras instituições como a escola, a igreja, a previdência social (Saffioti, 1992, p. 201).

É preciso pensar aqui em humanos que fazem mais do que vender sua força de trabalho: somos seres dotados de sentimentos que, assim como a força de trabalho, também são trocados em nossas relações sociais – dispendemos nossa energia vital tanto no trabalho, quanto no gozo da vida (Saffioti, 1992, p. 201). Cabe-nos então refletir: diante o modo de produção capitalista e as condições de trabalho, qual é a energia que nos resta para o gozo da vida, e para a compreensão e vivência de relações que podem ser pautadas para além da reprodução da lógica da estrutura social (tomar o outro como propriedade, por exemplo), fundamentadas na solidariedade e na camaradagem? Como nos afirma Kollontai (2011), a influência do capitalismo impacta na vida do proletário de forma com que este tenha de

adaptar-se, instintivamente, às condições do mundo que o cerca e provoca, portanto, uma série de fatos referentes às relações entre os sexos, análogos aos que se produzem, também, em outras camadas da sociedade. Devido aos salários reduzidos, o operário retarda, contínua e inevitavelmente, a decisão de contrair matrimônio. (...)

Tudo isso contribui para que o operário contraia matrimônio com maior idade. Entretanto, as condições fisiológicas não levam em conta o estado do bolso. São necessidades vitais das quais não se pode prescindir, e o operário solteiro, tanto quanto o burguês solteiro, resolve seu problema na prostituição. (...)

A frequência de infanticídios e o desenvolvimento da prostituição são fatos que podem classificar-se dentro de uma só ordem. Ambos são meios de adaptação passiva do operário à espantosa realidade que o cerca. Mas o que não se pode esquecer é que nesse processo não há nada que caracterize, propriamente, o proletariado. Essa adaptação passiva é própria de todas as classes sociais envolvidas pela evolução mundial do capitalismo (Kollontai, 2011, p. 57-58).

Dessa forma, pela apropriação do materialismo histórico dialético, destacamos que, ao voltarmos-nos para o aspecto relacional da produção e reprodução humana, não deixamos, em momento algum, de dar atenção à materialidade: é, em última instância, a vida material que condiciona o desenvolvimento e as relações de determinada sociedade e, para que não caiamos em armadilhas subjetivistas, é preciso compreender que tal afirmação nos faz partir do pressuposto de que é a vida material de determinada sociedade que condicionou, e ainda condiciona, os modos de organização familiar e de gênero. Quando Kollontai (2011) nos afirma sobre os índices de infanticídio e o desenvolvimento da prostituição, compreendemos que as condições materiais de quando a autora escreveu sua obra – em 1918, na Rússia –, eram outras, havendo de ser problematizada, por exemplo, as atuais condições da prostituição; no entanto, há que considerarmos as atuais condições de trabalho para ambos os gêneros, mantendo a validade da afirmação de que a organização sexual de todas as classes sociais está engolfada pela evolução do capitalismo, dificultando o dispêndio de energia para o desenvolvimento de laços que transgridam a subjetividade do capital.

A partir daqui, já podemos notar que há muito que se discutir, política histórica e socialmente sobre a organização da sexualidade humana: o processo de humanização leva o sexo para o crivo da cultura, e o deixamos de considerar como fenômeno determinado pelo aparelho biológico. Esclarecemos, no entanto, que afirmar que a organização da sexualidade humana não pode ser analisada a partir de princípios

biológicos não é o mesmo que negar todos os seus aspectos: a diferença anatômica entre os sexos, por exemplo, constitui uma materialidade inegável e, remetendo-nos aos objetivos desta pesquisa, a criança há de se questionar sobre esta diferença, ao comparar um sexo com o outro. Caberá, então, permitir à criança o reconhecimento destas diferenças e, especialmente, em quê o juízo de valor enquanto construção social destas diferenças implica na nossa organização social (objetos femininos e masculinos, divisão do trabalho, homofobia, etc.), oferecendo-lhe subsídios para que possa se apropriar do conceito de gênero em sua totalidade, promovendo a emancipação e possibilitando a crítica da normatização das relações sociais opressoras. É necessário, portanto, que endossemos a materialidade e, logo, a vida concreta dos indivíduos sexuados: o conceito de gênero deve, sim, ser examinado detalhadamente, mas sem que ele seja abstraído do indivíduo cotidiano que sofre as consequências das construções sociais acerca deste conceito – a mulher que sofre violência doméstica, a travesti que é assassinada, a vítima de homofobia e a criança que tem seus desejos tolhidos não deixam de existir para que nos atentemos às discussões demasiado rebuscadas e, por vezes, distraídas do patriarcado.

A atenção para as armadilhas idealistas, insistimos, nos é de extrema importância: ir além da discussão sobre a produção econômica exige-nos rigor para que não atribuamos dinâmicas próprias aos fenômenos que nos propomos a discutir. Para Andrade (2011), “considerar a moralidade, a religião, a metafísica e as demais formas da consciência como realidades próprias, fundantes do ser social, é elevar a vida social como mero reflexo ou determinação das consciências individuais” (p. 59). Dessa forma, consideramos ser essencial a discussão – que será realizada no item seguinte – sobre o conceito de gênero e de patriarcado, bem como suas possíveis etimologias e como formam unidade com a sociedade de classes. Sem essa compreensão, seria-nos inviável propor adiante a discussão das relações de gênero e sexualidade inserida na literatura voltada às crianças, haja vista que a apropriação fragmentada de um fenômeno nos leva à alienação deste, impedindo-nos de realizar uma análise complexa e necessária para uma educação emancipatória.

1.1. Sexualidade Humana: uma construção histórica

Torvald: Ah, como nossa casa é bonita, quente... Aqui você está abrigada. E eu vou cuidar de você como uma pomba que eu salvei das garras do falcão. Vou acalmar seu pobre coração palpitante. (...) Ah, você não conhece os verdadeiros sentimentos de um homem, Nora. Nada é tão doce e prazeroso para o homem quanto saber que lá dentro dele perdoou sua esposa... e que perdoou de todo coração, sinceramente. Porque aí ela se torna sua propriedade duplamente. É como se ele a trouxesse ao mundo de novo, e de alguma maneira ela passa a ser tanto sua mulher como sua filha. Assim será você de agora em diante para mim, minha criaturinha indefesa e perdida. Não tenha medo de nada, Nora. Seja apenas franca comigo e eu serei sua vontade e sua consciência... (Ibsen, 2007, p. 55).

Como aludido no item anterior, é-nos inviável continuar a expor nosso trabalho sem esclarecer dois conceitos fundamentais: o de gênero, e o de patriarcado. Atualmente, o conceito de gênero popularizou-se enquanto sinônimo da construção social que fazemos em torno de nossa sexualidade, sendo este, muitas vezes, condição priori para o início de qualquer pesquisa em torno da sexualidade humana. Mediante a multiplicidade de compreensões e indagações que o conceito de gênero comporta (Haraway, 2004), optamos por, neste trabalho, partir da compreensão de gênero apontada por Saffioti (2004) quando esta afirma que tal conceito deve ser compreendido enquanto categoria geral, que não especifica, tampouco diz respeito à desigualdade entre os sexos. A seguir, nos valeremos principalmente de seus escritos para expor a importância da diferenciação entre a noção de gênero e de patriarcado, explicitando a necessidade de mantermos o patriarcado enquanto categoria específica, isto é, que se refere diretamente à desigualdade entre os sexos (Saffioti, 2004).

A referida autora, em sua obra *Gênero, Patriarcado e Violência*, discute o gênero enquanto categoria que teve seu início juntamente com a história da humanidade, considerando-o em unidade com o sexo: “não existe sexualidade biológica independente do contexto social em que é exercida” (2004, p. 109) – apesar de estar na história, isto é, enquanto categoria teleológica, ele “jamais pode ser visto como categoria separada do sexo, na medida em que também está inserido na natureza” (2004, p. 135):

O gênero não se reduz ao sexo, da mesma forma como é impensável o sexo como fenômeno puramente biológico. Não seria o gênero exatamente aquela dimensão da cultura por meio da qual o sexo se expressa? Não é precisamente por meio do gênero que o sexo aparece sempre vinculado ao poder? (Saffioti, 2004, p. 135).

Nesse sentido, a autora nos afirma o porquê da sinuosidade deste conceito: diferentemente da noção de patriarcado, o gênero nasce com a história dos homens, abarcando todas as transformações das relações humanas, sendo muito melhor aceito e mais neutro – e, por isso, mais ideológico. Vista sua amplitude, pode-se, assim, trabalhar o gênero enquanto construção social sem que nos atenhamos à desigualdade por ele promovida; podemos elucubrar demoradamente sobre as diversas manifestações do gênero, e as possibilidades de vir a ser, sem que voltemos o olhar para a violência que o sujeito que foge ao padrão heterossexual sofre nas ruas; mas não o podemos quando trabalhamos com o conceito de patriarcado: para Saffioti, “com o uso do termo patriarcado, perde-se em extensão, mas ganha-se em compreensão – entramos no reino da história” (Saffioti, 2004, p. 139).

De acordo com Saffioti (1987), o patriarcado iniciou seu processo de instauração no ano 3 100 a.C., consolidando-se no ano 600 a.C. – partindo da divisão sexual de caça e coleta (tais detalhes serão trabalhados a seguir, onde realizamos uma exposição da obra de Engels, “*A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*”) e estabilizando-se enquanto um sistema de relações sociais que garantem a subordinação da mulher ao homem. Assim, constitui-se enquanto relação civil, e não privada, apenas; exige, tanto a nível econômico, quanto pessoal, a subordinação feminina em prol da superioridade masculina, em uma relação de dominação-exploração. Para Saffioti

(2004), dominação e exploração se constituem enquanto único fenômeno, na sociedade patriarcal:

A base econômica do patriarcado não consiste apenas na intensa discriminação salarial das trabalhadoras, em sua segregação ocupacional e em sua marginalização de importantes papéis econômicos e político-deliberativos, mas também no controle de sua sexualidade e, por conseguinte, de sua capacidade reprodutiva (...) o controle está sempre em mãos masculinas, embora elementos femininos possam intermediar, e mesmo implementar esses projetos (Saffioti, 2004, p. 106)

Após a breve exposição destes conceitos, esperamos ter esclarecido aqui nossa posição favorável ao uso do conceito de gênero, mas sem que este seja nosso único ponto de problematização; ao referirmo-nos ao termo patriarcado, estaremos, portanto, sendo específicos no que tange ao processo de inferiorização do gênero feminino pelo gênero masculino – ou, de maneira ainda mais específica, de dominação-exploração do homem branco, rico e heterossexual ao restante da população. A seguir, trabalharemos a obra de Engels (1997), a fim de enriquecer a compreensão da relação entre gênero e classe social.

Em sua obra *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*, Engels (1997) procura realizar um resgate histórico do modo de organização familiar dos homens desde o estado selvagem até a constituição da família monogâmica. É importante, portanto, compreender já de antemão a noção de que, ao afirmarmos ser a organização das relações sociais um ponto determinante da história dos homens (como tratado na primeira parte deste capítulo), temos por consequência a família como um elemento ativo, que “nunca permanece estacionária, mas passa de uma forma inferior a uma forma superior, à medida que a sociedade evolui de um grau mais baixo para outro mais elevado” (Engels, 1997, p. 39). Os impedimentos morais – como o incesto e a poligamia – não são, portanto, barreiras naturais das relações entre os homens, mas históricas. Adiantamos então a compreensão atual do que é natural – e que, gradativamente, os movimentos feministas, de maneira geral, procuram desnaturalizar – , foi lentamente construído pela organização dos homens, desde a sua pré-história: desde

o corpo da mulher, tido como naturalmente mais delicado e frágil do que o corpo masculino, até o seu salário reduzido, deve-se ao modo de organização familiar no decorrer da história dos homens.

Pautado nos estudos de Morgan sobre a história das organizações familiares, Engels (1997) divide a humanidade em três fases: o Estado Selvagem – formação da linguagem articulada, descoberta do fogo, início da fabricação de ferramentas –, a Barbárie – domesticação de animais, cultivo de hortaliças e início da agricultura – e a Civilização, que se inicia com a invenção da escrita e do registro literário. Para o autor, a família monogâmica, que foi (e talvez ainda seja) a forma predominante de organização familiar nos últimos séculos, inicia-se com a Civilização, e divisão da sociedade a partir das classes. Anteriormente, os casamentos se davam em grupos polígamos e comunistas, restringindo-se gradativamente no decorrer da história humana. Pode-se, dessa forma, dividir as antigas organizações familiares em três tipos: a Família Consanguínea, a Família Punaluana e a Família Sindiásmica.

A primeira (Consanguínea) caracteriza-se inicialmente pelo casamento em grupos, sem vetos em relação ao incesto ou exclusividade de parceiros; conseqüentemente, devido a multiplicidade de parceiros, sabia-se apenas de qual mãe era o filho – sendo a filiação de exclusividade materna (Engels, 1997). Gradativamente, ocorrem restrições, e se veta os irmãos em relações sexuais recíprocas, caracterizando a família Punaluana, onde havia ainda a exclusividade materna. Por fim, tem-se a Família Sindiásmica, que se dá entre o fim do Estado Selvagem e o início da Barbárie: nesta fase, já se pode notar o início do matrimônio entre casais (homens e mulheres com um parceiro principal, e outros numerosos parceiros). Para Engels (1997), a contínua restrição da formação conjugal, desde a proibição por laços de parentescos, até por tribos da mesma aliança, “prova quão pouco tem a ver a origem da monogamia com o amor sexual individual, na atual acepção da palavra” (Engels, 1997, p. 49). Além da compreensão de que desde os primórdios da humanidade a organização familiar era monogâmica, Engels (1997) afirma que outra noção errônea acerca da organização familiar é a noção, transmitida pela filosofia do século XVIII de que

na origem da sociedade a mulher foi escrava do homem (...). Habitualmente as mulheres mandavam na casa; as provisões eram comuns, mas – aí do pobre marido ou amante que fosse preguiçoso ou desajeitado demais para trazer sua

parte ao fundo de provisões da comunidade! (...) 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 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 e o é de fato por sua própria posição (Engels, 1997, p. 51-52).

Vemos, portanto, que os estudos de Engels (1997) denotam o reconhecimento de outras formas de organização da sociedade, comportando regras que não são as vigentes em sociedades patriarcais. O que o autor nos aponta é que, por diversos motivos, a família sindiásmica se modifica historicamente até que chegemos à monogamia, caracterizada pela escravização de um sexo pelo outro (p. 70): a modificação essencial para que chegássemos até a família monogâmica, para Engels (1997), foi de ordem social, e não, natural.

Para explicar os motivos de tão grande mudança, Engels deixa de lado o modelo americano, onde se pautou com maior afinco, caracterizando-o como “terra clássica da família sindiásmica” (p. 56), e volta a atenção para a organização material do Velho Mundo: de acordo com o autor, “a domesticação de animais e a criação do gado haviam aberto mananciais de riqueza até então desconhecidos, criando relações sociais inteiramente novas” (p. 57) – agora, a produção não se limitaria à busca diária pela comida, e a caça, de necessidade, passa a ser uma forma de entretenimento. De início, pode-se hipotetizar que essa nova forma de organização, pela acumulação de bens, tenha sido compartilhada por toda a gens, “mas bem cedo deve ter-se desenvolvido a propriedade privada dos rebanhos” (p. 57). A essa altura, os escravos, que já existiam como vencidos de guerra desde a barbárie inferior, tornam-se necessários para a manutenção da produção familiar (principalmente após o advento da fabricação de tecidos, metais e agricultura). Há então “um rude golpe na sociedade alicerçada no matrimônio sidiásmico e na gens baseada no matriarcado” (p. 58): além da mãe verdadeira, há também o pai verdadeiro, que deverá sair em busca de alimentação e seus

instrumentos necessários para tal, tornando-se o proprietário destes; à mulher, cabia os instrumentos domésticos.

Com a nova forma de organização material, torna-se necessária uma mudança de ordem social: enquanto vigorasse o direito materno, os pais não poderiam deixar sua herança diretamente a seus filhos; a acumulação de riquezas, por sua vez, só aumentava e também a posição masculina em relação à feminina (já que era o homem quem saía de casa). Eis, de acordo com o autor, os elementos que facilitaram a substituição do direito e da filiação materna pelo paterno:

O desmoronamento do direito materno, *a grande derrota 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 (Engels, 1997, p. 61)

Instaura-se, finalmente, a família patriarcal, caracterizada pela submissão de seus membros (incluindo os escravos) ao poder paterno. Explica Engels (1997) então que a palavra *família*, ao princípio, dizia respeito apenas ao conjunto de escravos pertencentes a um mesmo senhor; *famulus* significa escravo, e *família* o seu conjunto. A expressão *família* “*id est patrimonium*” (isto é, herança) “foi inventada pelos romanos para designar um novo organismo social, cujo chefe mantinha sob seu poder a mulher, os filhos e certo número de escravos” (Engels, 1997, p. 61).

Nas palavras de Marx, a família moderna “encerra, *em miniatura*, todos os antagonismos que se desenvolvem mais adiante, na sociedade e em seu Estado” (Marx, como citado em Engels, 1997, p. 62). Às mulheres, de agora em diante, cabe o papel de esposa ou prostituta – é o que resta ao sexo que não produz riqueza privada: a mulher ideal, que dá ao homem filhos e se encarrega das tarefas domésticas, tolera todas as mazelas de seu patriarca com fidelidade e castidade; e a mulher prostituta, que nada vende senão seu corpo, se encarrega de amenizar a volúpia incontrolável do sexo dominante (Lessa, 2012). Tem-se dessa forma que a monogamia é válida apenas para a mulher; o homem, por sua vez, tem em sua posse a mulher legítima, que cuida da casa, dos filhos e das escravas que, por sua vez, comumente se tornam suas concubinas (Engels, 1994, p. 67). Em outras palavras, podemos afirmar que “o primeiro antagonismo de classes é entre o homem e a mulher na monogamia, e a primeira

opressão de classes, a do sexo feminino pelo masculino (...). A monogamia surge sob a forma de escravização de um sexo pelo outro” (Engels, 1997, p. 82).

É importante frisar neste momento que, quando Engels (1997) remete-se à gênese da família monogâmica, conseqüentemente, ele diz respeito à família burguesa, à classe possuinte: o proletariado não se casa por posses, herança, tampouco por aparências, como o faz a classe burguesa a fim de manter os bens e as boas vistas; por não ter, então, um grande patriarca, o amor sexual há de ser regra entre a classe oprimida – e não à opressora (Engels, 1997, p. 77). Não compete aos objetivos dessa pesquisa trazer à tona os trâmites históricos do amor romântico, mas esclarecer que, para o proletário, sua família só é monogâmica no sentido etimológico, ou seja, não o é historicamente. As bases da família monogâmica se deram devido ao acúmulo de riquezas e a necessidade da herança, portanto; caso haja, então, o desaparecimento dessa base econômica em prol da propriedade social, continuará existindo a monogamia?

Engels (1997) direciona sua obra para a compreensão de que, com o fim da propriedade privada, da concentração de riquezas, do proletariado e da prostituição, da reincorporação da mulher na indústria social, enfim, com o “fim da família como unidade econômica da sociedade”, a monogamia não desaparecerá, mas sim, finalmente passará a existir também para os homens, pois o amor sexual é, em sua essência, exclusivista; a conquista da igualdade pelas mulheres tenderá mais a tornar os homens monógamos, do que as mulheres poliandras (p. 89). Tal afirmação é-nos curiosa: em nossa interpretação, Engels (1997) não deixou claro, na obra citada, o porquê da prevalência de uma *natureza* exclusivista na relação amorosa; tampouco, volta a atenção para a existência das relações homoafetivas – pelo contrário, a traz como “repugnante pederastia” e “feios vícios antinaturais”. De acordo com Lessa (2012), Engels (1997) não pôde prever a crescente importância que damos hoje à mediação afetiva, que distanciou progressivamente a sexualidade da reprodução biológica. De fato, encontramos na obra supracitada limitações históricas que competem a qualquer autor; Engels, assim como Freud (Costa, 1997) não pôde prever as recentes mudanças em relação à sexualidade, como o advento dos preservativos, anticoncepcionais, sex shops, relações poliamorosas, etc. Mais adiante, chega, inclusive, a reconhecê-la:

a única coisa que se pode responder é que a família deve progredir na medida em que progrida a sociedade (...). Se, num futuro remoto, a família monogâmica não

mais atender às exigências sociais, é impossível predizer a natureza da família que a sucederá. (Engels, 1997, p. 91).

Tal como, então, nosso referido autor previra, Lessa (2012) chama a atenção para a atual crise nas relações monogâmicas, especialmente no que tange à posição da mulher enquanto categoria social. A primeira grande ruptura com a estabilidade monogâmica, de acordo com Lessa (2012), advém da ida das mulheres à indústria, devido ao fim da Primeira Guerra Mundial e a morte de seus esposos: é a época da Revolução na Rússia, da saída da dicotomia santa-prostituta, havendo a emergência da mulher enquanto figura política, como é o exemplo de Rosa Luxemburgo. Temos, por conseguinte, as acudadas do gênero com a crise de 29, e a volta do conservadorismo nos anos 80 e 90, em resposta à libertação hippie dos anos 60. No atual momento, Lessa (2012) alerta para a repercussão dos movimentos feministas das últimas décadas como a maior já vista. Afirma, no entanto, que a libertação efetiva das mulheres só se dará com o fim da propriedade privada, e que as recentes práticas poliamorosas (relacionamentos não-exclusivistas), em sua maioria, mais falam de individualismo – próprio à lógica do capital – do que, de fato, de relações livres dos preceitos da monogamia burguesa (muito pelo contrário, se estreitam à ela).

Como vemos no exposto acima, tanto Engels (1997) quanto Lessa (2012) localizam a propriedade privada como causa da inferiorização feminina, sendo sua abolição necessária para a reorganização da família, e a conseqüente libertação da mulher. Atendo-se com maior afinco à questão da libertação feminina, Saffioti (1979) em sua obra “A Mulher na Sociedade de Classes: Mito e Realidade”, afirma que, ainda que a família monogâmica esteja estreitamente ligada à questão da propriedade privada, “seria simplificar demais a realidade asseverar que a propriedade privada constitui a fonte exclusiva da inferiorização da mulher na sociedade” (p. 76). De acordo com a autora, Engels iludiu-se com o fenômeno da dominação de um homem pelo outro em busca de poder econômico, enganando-se também ao afirmar que as relações entre homem e mulher têm a mesma natureza que as classes sociais.

Dessa forma, de acordo com a autora, o fenômeno da dominação não tem como razão única a questão da propriedade privada, estendendo-se, por exemplo, para o domínio de uma geração mais velha à geração jovem: nesse caso, a dominação se exerce na introjeção, nos mais jovens, da cultura vigente de determinada sociedade – sendo assim a propriedade apenas um elemento presente nesse processo (embora seja,

provavelmente, o mais importante), em que o indivíduo passa a compartilhar dos interesses da classe a qual pertence. Assim, “desenvolvendo-se em grande parte dentro da mesma classe, não há, pelo menos do ponto de vista imediato, entre as duas gerações em questão relações de domínio assimiláveis às relações entre as classes” (Saffioti, 1979, p. 77).

Assim, as categorias de idade, como as de sexo, inserindo-se nas totalidades parciais (classes sociais) de que se compõe a sociedade, são não apenas coletividades diversas das classes sociais, como também mantêm entre si relações de natureza diferente daquelas que caracterizam a ação recíproca de coletividades que ocupam posições antagônicas na estrutura social (Saffioti, 1979, p. 78). Mas, afirmar que sexo e idade são coletividades diferentes da classe social não é o mesmo que anular a interferência da estrutura de classes entre as coletividades citadas; e, nesse caso, o sexo mais que a idade atuando no processo social, a encobrir – e não, evidenciar – o antagonismo entre as classes:

Quando o domínio se exerce em várias categorias sociais que se cruzam, as contradições mais agudas da sociedade podem enfraquecer-se momentaneamente. A dominação do homem sobre a mulher não mistifica a consciência masculina, levando o homem a assumir uma atitude contrária à integração social da mulher, beneficiando, assim, a persistência de um sistema de produção no qual o elemento feminino é, às vezes, insistentemente requisitado porque permite a apropriação de maior quantum de mais-valia ou porque há escassez de mão de obra masculina? (Saffioti, 1979, p. 78).

Neste sentido, apesar de não vinculados diretamente à estrutura econômica, os homens da classe dominada, ao auxiliarem no processo de marginalização da mulher, favorecem a classe dominante: “nestes termos, a determinação genérica sexo opera como uma cunha no processo de formação da consciência histórica dos homens e das mulheres na medida em que sofram ambos os efeitos da mística feminina” (Saffioti, 1979, p. 78).

A título de ilustração de sua análise, Saffioti (1979) nos traz o exemplo do movimento pós-revolucionário na URSS, e a não desaparecimento – mas sim o puritanismo

– da família, até então tida como “uma instituição burguesa fadada à desapareição” (p. 83). De fato, Gonçalves (2009) traz postura similar à autora supracitada: apoiada nos estudos de Moraes (2004), a autora afirma que mudar o funcionamento econômico da sociedade não é o suficiente para promover a igualdade entre homens e mulheres, e as tentativas de revolução foram provas disso (p. 10). Voltar o olhar exclusivamente para a economia, no que tange à dominação-exploração da mulher, nos cega para “um certo grau de autonomia apresentado pelas outras estruturas e, com isso, a possibilidade de perceber plenamente, de um lado, a singularidade da condição feminina e, de outro, os possíveis sociais abertos ao planejamento central” (Saffioti, 1979, p. 83).

Como já aludido no início do capítulo, tivemos por intuito, até o presente momento, problematizar a desigualdade entre homens e mulheres, bem como destacar a possibilidade de luta pela libertação das mulheres, sem que esta esteja dissolvida na luta pelo fim da propriedade privada, uma vez que partilhamos da compreensão de que a mudança da ordem econômica não acarretará por consequência direta o fim da desigualdade de gênero. Sendo assim, trabalharemos no próximo item nosso posicionamento frente a possibilidade de subversão da regra do patriarcado, destacando o lugar da classe oprimida – e, conseqüentemente, do gênero feminino – na transformação da ordem burguesa.

1.2. Para além das abstrações: a produção científica enquanto espaço de luta

Como dito no item anterior, a organização da família monogâmica é decorrente da transição para a sociedade de classes. Em consequência à grande mudança na base econômica, há que se pensar que os sujeitos da história que produzem conhecimento a partir deste marco pertencem a uma classe específica: a classe dominante. De acordo com Tonet (2013), os sujeitos individuais elaboram suas teorias já partindo de determinada classe social. Para o autor, o ato que funda a sociabilidade burguesa ao mesmo tempo permite e impede que se conheça a realidade como ela é. Bem, quem é o sujeito que produziu conhecimento durante entre os séculos XVIII e XX/ XXI, senão o burguês? Nesse mesmo sentido, Lowy (1994) utiliza o termo “horizonte intelectual” para falar dessas limitações quanto ao modo de conhecer a realidade; para ele, o pertencimento à classe dominante dá contornos ideológicos ao saber científico: nos tornamos “prisioneiros da lógica da classe”.

Quando falamos, portanto, de uma ciência que busque a compreensão da realidade em sua totalidade, buscamos falar do lugar do oprimido, com o objetivo de “acabar com o processo de exploração do homem pelo homem” (Tonet, 2013): não basta trazer conceitos impalpáveis, resultado de delongas teóricas que, de tão rebuscadas, já pouco dialogam com a realidade concreta; é preciso o olhar para os indivíduos que emergem, sim, de uma enorme gama de diversidade e especificidades, mas que respondem enquanto classe. Iasi (2001), esclarece que o conceito de classes não abarca apenas três categorias decisivas, a saber, os assalariados, os capitalistas e os donos da terra, mas sim, comporta características relacionais. O autor elenca, de maneira resumida, as definições de classe trabalhadas por Marx, ao longo de sua obra:

1. classe seria definida, num determinado sentido, pela posição diante da propriedade, ou não propriedade, dos meios de produção;
2. pela posição no interior de certas relações sociais de produção;
3. pela consciência que se associa ou distancia de uma posição de classe;
4. pela ação dessa classe nas lutas concretas no interior de uma formação social.

(Iasi, 2001, p. 107)

De acordo com o autor, podemos compreender então que a consciência e ação são fatores que determinam a classe; há, assim, uma noção de que a consciência de classe não diz respeito necessariamente à posição de classe, mas “da classe que assume a luta política contra o capital na perspectiva de uma superação revolucionária da sociedade” (Iasi, 2001, p. 114). A partir destes preceitos, problematizamos então o lugar que ocupa o gênero masculino na luta pela emancipação feminina: compreender a classe em sua dimensão relacional implica em um maior entendimento do porquê de companheiros do sexo masculino não aderirem em uníssono à especificidade da libertação dos humanos do patriarcado.

Gonçalves (2009), nesse sentido, historiciza a organização das mulheres brasileiras em torno do feminismo, datando como elemento disparador o Golpe de 1964, e a saída de muitas do país. A ida das mulheres à Europa (sobretudo na França), diz Gonçalves, proporcionou, de um lado, a constatação de que seus companheiros de luta do sexo masculino revelaram-se tradicionais e pouco dispostos a modificar a divisão social do trabalho – para Gonçalves, esta divisão era camuflada em seus lares, cabendo

às empregadas as tarefas domésticas – e, de outro, o refúgio no movimento feminista francês, nascido em maio de 1968. Para a autora,

se maio de 1968 questionava o funcionamento da sociedade e considerava que tudo era um construct, logo, passível de transformação, restava voltar os olhos para uma exceção: as mulheres, suas ocupações, suas relações com os homens (...) Tais experiências também foram vistas com desconfiança pelos companheiros homens. Como observa Pinto, “a esquerda exilada, marxista e masculina, via no feminismo uma dupla ameaça: à unidade da luta do proletariado para derrotar o capitalismo e ao próprio poder que os homens exerciam dentro dessas organizações e em suas relações pessoais”. A relação dos exilados brasileiros do sexo masculino era tensa com os grupos feministas, “chegando ao extremo de a Frente de Brasileiros no Exílio ameaçar retirar o apoio financeiro às famílias cujas mulheres freqüentassem essas reuniões” (p. 2-3).

Sem maiores delongas, o que nos chama a atenção em relação ao trabalho de Gonçalves (2009) é o exemplo do lugar predominantemente masculino na luta de classes, e o desinteresse, para não dizer receio, pela luta feminina. Tal posicionamento, de acordo com Andrade (2011), é também presente em Marx (especificamente, nas cartas à Kugelmann) e característica das organizações operárias do período, denotando “descrença no potencial organizativo das mulheres” (p. 29). Nas palavras de Marx: “Sua mulher também é ativa na campanha de emancipação das mulheres alemãs? Eu acredito que as mulheres alemãs deveriam começar levando seus maridos à auto-emancipação.” (1868, como citado em Andrade, 2011, p. 29). Tal visão, predominante em todo o século XIX,

retratava as mulheres como passivas, conservadoras, imediatistas e até mesmo egoístas (por estarem comprometidas primeiramente com o bem-estar de suas famílias). Considerada um risco para as organizações, por ser capaz de provocar

o refluxo e a paralisação das lutas, a personalidade feminina estaria em oposição à personalidade masculina, esta sim, destemida, ativa, impetuosa, inquieta e transformadora (Andrade, 2008, p. 30).

Tais afirmações vêm no sentido de aprofundar o que trabalhamos no item anterior, a saber, a defesa de que o fim da opressão do gênero feminino pelo gênero masculino não ocorrerá apenas mediante a mudança do modo de organização econômica da sociedade; para que a consciência humana se emancipe dos grilhões do capital, há que lutarmos também especificamente pela libertação do gênero feminino. Como vimos, lutar pela emancipação geral não abarca, por consequência direta, a libertação da desigualdade entre os homens: “o nó gênero, classe social e etnia, não é górdio nem apertado, mas frouxo, deixando mobilidade para cada um de seus componentes, que adquirem relevos distintos” (Saffioti, 2004, p. 125). Chamamos a atenção, então, para o posicionamento dos companheiros do gênero masculino frente a luta pela libertação feminina. Sobre este aspecto, Iasi (1991) nos afirma:

Eu diria que os militantes homens que se propõem a uma prática coerente enquanto revolucionários deveriam assumir uma perspectiva feminista, por seus próprios interesses enquanto espécie humana, ainda que contra seus interesses imediatos enquanto homem particular da sociedade capitalista patriarcal. Interesses seus enquanto homem que por viver a opressão no papel de opressor se propõe a alterar esta situação e toma iniciativas concretas para fazê-lo, na redefinição das relações afetivas, na criação dos filhos, na postura diante da companheira, na atenção às práticas incoerentes que a ideologia continua a reproduzir. (...) Quem sabe na evolução imensa, o ser universal de amanhã vença o homem particular que hoje sou (Iasi, 1991, p. 8-9).

A título de ilustração, mais uma vez nos valeremos da produção teatral: compreendemos o texto teatral de maneira similar à compreensão de Abrantes (2011) a respeito da produção literária, isto é, como “resultado de processos ativos de pensamento vinculados à existência humana, situada historicamente, que tomou forma

exteriorizada” (p. 13). O trecho a seguir diz respeito à peça teatral de Guarnieri (1958), *Eles Não Usam Black-Tie*, que trata da situação do proletário no Brasil à época; é-nos interessante citá-la pelo fato de trazer a realidade cotidiana de um indivíduo pertencente à classe operária, e que, para conseguir consolidar seu noivado, está disposto a trair seus companheiros durante uma greve – poderemos observar, abaixo, que este diálogo é riquíssimo no sentido de representar a dinâmica entre classe e gênero, e de como o imaginário burguês é internalizado por um trabalhador alienado:

Tião – (num grande desabafo) – Medo, está bem Maria, medo!... Eu tive medo sempre!... A história do cinema é mentira! Eu disse porque eu quero sê alguma coisa, eu preciso sê alguma coisa!... Não queria ficá aqui sempre, tá me entendendo? Tá me entendendo? A greve me metia medo. Um medo diferente! Não medo da greve! Medo de sê operário! Medo de não saí nunca mais daqui! Fazê greve é sê mais operário ainda!

Maria - Sozinho não adianta!... Sozinho tu não resolve nada!... Tá tudo errado! (...)

Tião (num desabafo total): - Minha Miss Leopoldina, eu quero bem!... Eu queria que a gente fosse que nem nos filmes!... Que tu risse sempre! Que sempre a gente pudesse andar no parque! Eu tenho medo que tu tenha de sê que nem todas que tão aí!... Se matando de trabalhá em cima de um tanque!... Eu quero minha Miss Leopoldina... Eu te quero bem! Eu quero bem a todo mundo!... Eu não sou um safado!... Mas pára de chorá! Se você quisé eu grito pra todo mundo... que eu sou um safado! (gritando para a rua) Eu sou um safado!... Eu traí... Porque tenho medo... porque eu quero bem! Porque eu quero que ela sorria no parque pra mim! Porque quero viver! E viver não é isso que se faz aqui! (Guarniere, 1985, p. 113-114).

O sonho de Tião, ao trair a greve, era conseguir dinheiro o suficiente para se casar com Maria, e fazê-la feliz. Aqui, podemos voltar o olhar também para a condição oprimida do homem proletário: como já dito, temos que o proletário, ao reproduzir a mística feminina favorecendo sua marginalização (Saffioti, 1979), também se vê castrado. Para Saffioti (1987), um indivíduo só atinge o prazer pleno quando todas as dimensões de sua personalidade podem se desenvolver – o trabalhador é incapaz de perceber que seu poder tem um custo: o êxito econômico (principalmente, em relação à sua mulher), a obrigatoriedade da razão, da coragem, da força e nunca chorar. E assim,

mais uma vez a classe dominada é favorecida: o trabalhador aceita o modelo de família que lhe é imposto, sua domesticação prevalece e também o é a moral do trabalhador honesto. Estas normas de conduta, de acordo com a autora, inviabilizam os (as) trabalhadores (as) de forjarem um novo modo de se relacionar com o outro e também com a realidade à sua volta; o adversário contra o qual lutar não é identificado, e as aspirações não vão além da busca pelo trabalho, pela esposa e, então, filhos que poderão dar continuidade à máquina do sistema capitalista.

Tião: Eu tô fazendo isso consciente. Único jeito que eu tenho é me arrumá, não devo satisfação pra ninguém. Quem quisé que se arrebente de fazê greve a vida toda por causa de mixaria. Eu não sou disso. Quero casá e vivê feliz com minha mulhé! Se a turma quisé, pode dá o desprezo... Nesse mundo o negócio é dinheiro, meu velho. Sem dinheiro, até o amor acaba! Pois eu vou sê feliz, vou tê amô, e vou tê dinheiro, nem que pra isso eu tenha de puxá saco de meio mundo! (Guarniére, p. 73-74)

Finalizamos então o presente capítulo posicionando-nos a favor da subversão da ordem social, em benefício da população oprimida, e de um horizonte de maior possibilidades para trabalhadores como Tião e Maria, em que Tião possa enfim compreender que há que fundarmos uma nova moralidade que não a burguesa. Assim, diferente do marido burguês, que é ideal e bem visto quando, por devoção à família mantém a mulher afastada do trabalho, cabe ao proletário consciente de sua classe não afastar a mulher da luta social, mas compreender que

A moral da classe exige, a custo inclusive da felicidade individual, a custo da família, a participação da mulher na luta pela vida que transcorre fora dos muros de seu lar. Manter a mulher em casa, colocar em primeiro lugar os interesses familiares, propagar a ideia dos direitos de propriedade absoluta de um esposo sobre sua mulher, são atos que violam o princípio fundamental da ideologia da classe operária, que destroem a solidariedade e o companheirismo, que rompem a união de todo o proletariado. O conceito de posse de uma personalidade sobre a outra e a ideia de subordinação e de desigualdade dos membros de uma só e

mesma classe, contrariam a essência do conceito de camaradagem, que é o princípio mais fundamental do proletariado (Kollontai, 2011, p. 60).

Neste sentido, propomos como ferramenta imprescindível ao desenvolvimento da consciência de classe e, de forma geral, ao desenvolvimento pleno dos aspectos da personalidade dos humanos, sem que estes sejam castrados/alienados pela moral da classe dominante, a educação. Sendo assim, o segundo capítulo deste trabalho se aterá ao desenvolvimento do psiquismo humano, e de como nos apropriamos culturalmente – e não naturalmente – dos significados que os humanos dão a fenômenos sociais.

2. DESENVOLVIMENTO HUMANO: UM PROCESSO DETERMINADO PELA HISTÓRIA

Como destacado no capítulo anterior, vimos, com fundamentação no método materialista histórico dialético, que as relações de gênero não se dão de forma natural, isto é, a partir das condições biológicas do corpo masculino e feminino, sendo o modo como os sexos costumam se organizar consequência direta desta condição (mulheres são mais delicadas, por isso devem ser protegidas e realizar o trabalho doméstico, homens são mais fortes, devendo proteger e sustentar as mulheres, etc.). Apoiados na compreensão de Vigotski acerca do desenvolvimento do psiquismo, a saber, de que a partir do momento em que o humano nasce em um meio cultural, seu desenvolvimento biológico está historicamente determinado (Vygotski, 2000, p. 21), objetivamos no presente capítulo partir deste princípio geral para compreender o desenvolvimento do psiquismo humano e, logo, do processo de apropriação das características femininas e/ou masculinas no indivíduo singular.

Temos nesta teoria a compreensão de que o desenvolvimento é multideterminado, sendo base fundamental para a desconstrução de uma série de mitos acerca da condição humana, capaz de contestar desde os limites do desenvolvimento impostos pela antiga defectologia – categoria amplamente explorada por Vigotski – até questões emergentes em nossa sociedade atual que não foram trabalhadas pelo autor. Reafirmamos aqui a questão de que, apropriando-nos do método de Vigotski, possuímos base o suficiente para investigar novas categorias, como a questão da desigualdade de gênero.

Dessa forma, como já explicitado no capítulo anterior, as relações sociais entre os indivíduos não se dão de forma imediata, isto é, autônomas em relação ao seu contexto social – pelo contrário, são por ele determinadas, e assim o é também a relação entre homens e mulheres. Nesse sentido, é-nos de grande importância compreender para além do desenvolvimento psíquico o processo de educação, isto é, como o mundo vem sendo apresentado aos seus novos integrantes – tópico que será trabalhado também no presente capítulo, juntamente com a questão do livro infantil enquanto objeto social (Abrantes, 2011), haja vista que, em grande parte das vezes, as primeiras experiências de uma criança com a literatura infantil se dão em ambiente escolar, através da mediação de um adulto.

2.1. Desenvolvimento Infantil: mediação e cultura

A Psicologia Histórico Cultural objetiva a construção de uma psicologia verdadeiramente científica, capaz de apreender o método de Marx em sua totalidade: Vigotski dedica-se à construção dessa Psicologia, partindo da necessidade de “uma teoria que realizasse a mediação entre o materialismo dialético, enquanto filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos” (Duarte, 2000, p. 80). Assim, o referido autor atenta para a importância de uma Psicologia que desempenhe o mesmo papel que o Capital (Marx) para a análise do capitalismo, voltando-se às “questões concretas da história das sociedades e de cada formação social específica” (Duarte, 2000, p. 80).

Compreendemos que voltar o olhar para a questão concreta da história nas sociedades e na formação social é operar com clareza e rigor no que se refere ao desenvolvimento orgânico e cultural – que diferem em natureza e essência – e, portanto, de maneira bastante diversa à qual a psicologia infantil vinha tratando:

Até hoje, a psicologia infantil não conseguiu compreender que é preciso diferenciar duas linhas essencialmente distintas no desenvolvimento psíquico da criança. Quando se refere ao desenvolvimento do comportamento da criança na psicologia infantil não se sabe, ao certo, qual das linhas de desenvolvimento se trata, confundindo ambas; aceitando essa confusão – produto de uma compreensão científica que não se diferencia de um processo complexo – pela unidade e simplicidade do próprio processo. Dito de outro modo, a psicologia infantil insiste na noção de que o desenvolvimento da conduta da criança é simples, quando este é, na realidade, um processo complexo (Vygotski, p. 15, 2000).

A citação acima diz respeito à História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, em que Vigotski (2000) vê a limitação das teorias do desenvolvimento infantil tidas até então em sua incapacidade de problematizar a

unidade contraditória entre o desenvolvimento orgânico e o desenvolvimento cultural – o que inviabilizava o estudo das funções psíquicas superiores, limitando os estudos psicológicos às funções elementares (que serão tratadas mais adiante). Assim, ao falar em unidade contraditória, o autor afirma que o que deve ser destacado é o processo do desenvolvimento, o orgânico e o cultural como instâncias que se entrelaçam, mas não se fundem, isto é, não se reduzem à mesma coisa – e não a análise de elementos isolados, de características presentes nesta ou naquela idade como produto de um suposto amadurecimento orgânico, como se fazia até então. Assim, o autor evidencia sua compreensão do método de Marx para a análise da realidade – e, conseqüentemente, do desenvolvimento infantil: “É a sociedade, e não a natureza, que deve configurar em primeiro lugar como o fator determinante da conduta humana. Nisto consiste toda a ideia do desenvolvimento cultural da criança (Vygotski, 2000, p. 58).

Podemos assim afirmar que a visão bastante presente no senso comum de que nós somos apenas influenciados pelo meio, é refutada pelo autor supracitado: compreender que sofremos influência do meio implica dizer que somos, até certa medida, passivos em relação à natureza e também à nossa conduta; denota que o sujeito amadurece de forma natural, podendo ter esse amadurecimento – que, posto que é natural, torna-se inevitável – adiantado ou reprimido pelo meio no qual está inserido, tal qual tratamos o crescimento das plantas. Conseqüentemente, esse pensamento nos leva a supor que determinados traços de nossa personalidade são delimitados pela genética, como, por exemplo, os estudos biológicos acerca da suposta existência do gene responsável pelo comportamento homossexual em humanos. Assim, quando compreendemos que a conduta humana é guiada pela sociedade, e não pela natureza, afirmamos que o meio determina – e não, influencia – a nossa personalidade, que nada é senão a síntese das formações psíquicas, desenvolvidas culturalmente e objetivadas na forma de ser do indivíduo (Martins, 2011).

Seguindo os pressupostos de Vigotski, Leontiev (2004) traça em *O Homem e a Cultura* o caminho que levou o homem a ser regido pelas leis sócio-históricas. Em sua análise, o autor afirma que o homem atual é profundamente distinto de seus antepassados animais, e que sua hominização é resultado da passagem à vida em uma sociedade pautada no trabalho.

Até que surgisse o *Homo sapiens* – marco da viragem para o homem regido sócio-historicamente –, Leontiev (2004) afirma que houve um longo processo, compreendendo uma série de estádios pelo qual passaram seus antepassados. Desde a

época do Neanderthal, pode-se datar o início da fabricação de instrumentos, e também formas embrionárias de trabalho e sociedade – e, conseqüentemente, também da linguagem.

Tais mudanças proporcionaram, gradativamente, novas conexões e modificações na constituição anatômica do homem: o seu desenvolvimento biológico dependia agora do desenvolvimento da produção; assim, a biologia pôs-se, portanto, “a inscrever na estrutura anatômica do homem a história nascente da sociedade humana” (Leontiev, 2004, p. 263). O Homo sapiens, por fim, caracteriza-se como o estágio final, em que a evolução do homem liberta-se completamente de mudanças biológicas, transmitidas por hereditariedade, e passa agora a ser regido apenas pelas leis sócio-históricas. Tal chegada significa que, a partir deste momento, o homem já é munido de todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico (que é ilimitado).

Com o exposto acima, Leontiev (2004) defende o pressuposto de que o homem nasce hominizado, provido de aparatos biológicos necessários para o seu processo de humanização - isto é, para a apropriação do que já foi produzido pela humanidade. Dessa forma, pode-se afirmar que o indivíduo não nasce homem, mas aprende a sê-lo na medida em que se apropria da cultura na qual está inserido. Para fazê-lo, o homem realiza um papel ativo com os objetos que circundam o mundo, reproduzindo, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto, ou seja, a atividade é central para a formação psíquica

Podemos notar que, já a partir deste postulado, Leontiev (2004) supera um princípio comum a todos os métodos psicológicos existentes até então, e que foram amplamente criticados por Vigotski: o estímulo-reação (S-R). Trata-se de um método de investigação e análise dos fenômenos através da experiência, isto é, provocando artificialmente o fenômeno que se estuda. Em consistente crítica ao método experimental, Vygotski (2000) anuncia que o desenvolvimento humano não se limita aos S-R, tampouco com o aumento quantitativo e incremento de reações. Assim como Leontiev (2004), o autor afirma que o desenvolvimento ocorre através de um salto dialético, que modifica qualitativamente a própria relação entre estímulo e resposta: o que diferencia o processo de adaptação e desenvolvimento histórico do homem em relação aos animais, é que o processo de desenvolvimento psíquico do homem é uma parte do processo geral de desenvolvimento histórico da humanidade.

Temos assim que a atividade humana pode ser considerada como um processo histórico de transformação da realidade – o que nos leva à compreensão da relação sujeito-objeto enquanto unidade contraditória, e o trabalho humano como sua síntese: “há uma realidade objetivada que sofreu as determinações do pensamento social ao ser produzida e, por outro lado, ao sujeito do pensamento, com os acúmulos de conhecimento sobre a realidade, está pressuposta a apropriação dos modos de funcionamento dos objetos e fenômenos reais” (Abrantes, 2011, p. 92). Vemos dessa forma que o que mais diferencia a aprendizagem do homem da aprendizagem dos animais é o trabalho ou, em outras palavras, o fato do homem criar novas aptidões e funções ao apropriar-se de algo; ao invés de adaptar-se (como os animais), o homem reproduz em si mesmo o que já foi produzido historicamente. Logo, diferentemente dos animais, para que essa apropriação aconteça é necessário que haja a mediação de alguém: sem a comunicação a condição para o desenvolvimento humano é inviável. As aquisições históricas não são apenas dadas ao homem, é preciso que estas sejam apresentadas por alguém, em um processo de comunicação – é dessa forma que a criança aprende determinada atividade.

Nesse sentido, Vygotski (2000) afirma que a investigação das funções psíquicas superiores é o calcanhar de Aquiles da psicologia experimental, já que neste esquema está ausente o processo da mediação: imersas no esquema geral de S-R, as funções psíquicas elementares e as superiores são ignoradas em suas diferenças – tanto a investigação de uma reação simples, como a de uma reação complexa, tem se organizado essencialmente dentro de um mesmo método. Nas palavras do autor:

(...) a prática objetiva da investigação experimental e o posterior desenvolvimento da psicologia tem confirmado plenamente que o experimento de Wundt é aplicável unicamente aos estudos das funções psíquicas inferiores. Em segundo lugar, o próprio Wundt, fundador da psicologia experimental e da psicologia dos povos, e também estudioso dos problemas do desenvolvimento cultural em sua face psicológica, separava de forma intransponível, no sentido metodológico, esse dois campos de pesquisa (Vygotski, 2000, p. 54).

A partir da afirmação de que as funções elementares são protótipo de todas as formas culturais de conduta, isto é, passam a ser gradativamente mediadas, Vygotski (2000) coloca as funções psíquicas superiores como centro do desenvolvimento cultural: pode-se comparar geneticamente as funções psíquicas superiores a partir de um enfoque histórico, desde o homem primitivo até o homem atual. Como função psíquica superior, o autor afirma que

se trata, em primeiro lugar, dos processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo e o desenho; e, em segundo lugar, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, que não são limitadas nem determinadas com exatidão, e denominadas pela psicologia tradicional como atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Ambos, em conjunto, formam o que denominamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança (Vygotski, 2000 p. 29).

É-nos necessário, nesse momento, reiterar a noção de que há duas linhas de desenvolvimento, a biológica e a cultural – independentes filogeneticamente, mas trabalhando em conjunto no plano ontogenético. Há que se compreender, portanto, que a afirmação de que o desenvolvimento histórico das funções psíquicas superiores não diz respeito apenas a uma sucessão de fatos já ocorridos linearmente, mas sim, algo em constante movimento; é preciso investigar como se dá o desenvolvimento dos fenômenos, em suas condições materiais – condição fundamental para que se trabalhe dialeticamente. Para Vygotski (2000), a investigação histórica do homem fundamenta (e não, apenas complementa) o estudo teórico: a conduta só pode ser compreendida como história de uma conduta, e é esta a verdadeira concepção dialética em psicologia (Vygotski, p. 68, 2000).

A fim de explicar acerca do processo de controle da conduta humana e o processo de mediação, Vygotski (2000) cita como exemplo a anedota do asno de Buridan – o asno, ao centro de dois montes de feno iguais em tamanho e volume, postos em direções opostas, nada faz, porque os motivos que o levariam a ir a este ou àquele monte estão equiparados e opostos entre si: o autor questiona quê faria o homem nesta

situação, se ele tomaria uma decisão, ou pereceria, tal qual o burro. Para o autor, é disso que se trata a questão fundamental da psicologia: compreender o homem apenas a partir do S-R implicaria, mecanicamente, em seu perecimento (duas forças idênticas atuando em direções opostas, produz inibição completa); é preciso que haja uma mediação, um recurso que promova uma conduta no homem, isto é, que o faça tomar uma decisão.

De acordo com Vygostki (2000) a aposta na sorte foi o primeiro passo importante para o desenvolvimento da conduta humana: confiando em sua sorte, o homem cria estímulos que determinam suas reações. Em crítica à ideia de que o homem relaciona-se diretamente com os fenômenos, Vygotski (2000) interpela pela consciência humana: é o próprio homem que determina seu comportamento com a ajuda de estímulos artificialmente criados. Sobre esse aspecto, o autor afirma que o nó dado no lenço, ou no dedo, utilizado como recurso para lembrar-se de algo, trata-se também de uma das mais primárias formas de linguagem.

Adentrando então o processo de desenvolvimento das funções, podemos perceber, dessa forma, que o esquema S-R pode compreender as funções elementares, como a memória, por exemplo, mas não o de analisar adequadamente a nova forma de comportamento (f.p.s.), como o nó no lenço ou os entalhamentos na madeira:

Neste sentido, o argumento de nosso oponente demonstra, novamente, que o velho ponto de vista é incapaz de revelar adequadamente a diferença principal entre o comportamento do homem e do animal, pois não revela adequadamente a estrutura das funções psíquicas superiores (Vygotski, p. 75, 2000).

Há, portanto, uma nova estrutura e distinta da comparação com o asno de Buridan: o novo consiste em que é o próprio homem quem cria os estímulos e determina suas reações, utilizando tais estímulos como mediadores para o domínio dos processos de sua própria conduta. Assim, pode-se afirmar que é o próprio homem quem determina seu comportamento com a ajuda de estímulos mediadores criados artificialmente (Vygotski, 2000).

Nesse sentido, o autor afirma que o que diferencia em primeiro lugar o homem dos animais, no ponto de vista psicológico, é a significação, isto é, a criação e o emprego de signos – sinais artificiais. Ressalta-se que a sinalização é comum a todos os

animais, mas apenas o homem cria recursos artificiais para tal, promovendo novas conexões cerebrais e um novo princípio regulador: a vida social cria a necessidade de subordinar a conduta do indivíduo às exigências sociais e forma, ao mesmo tempo, complexos sistemas de sinalização, que orientam e regulam a formação de conexões condicionadas no cérebro de cada indivíduo (Vygotski, 2000).

Torna-se inviável, portanto, procurar compreender o homem a partir do reflexo condicionado: este auxilia na compreensão da conduta natural, mas não da conduta histórica, que explica a adaptação do homem ativa em relação à natureza; é preciso então que se explique sua natureza social. Para o autor, a inteligência do homem cresce à medida em que este, ativo, aprende a transformar a natureza, a partir de instrumentos físicos (tudo que o homem utiliza para transformar a natureza externa) e internos (transformadores da natureza psíquica).

Objetivamos, com essa explicação, fundamentar preceitos básicos da Psicologia Histórico Cultural, essenciais para que possamos compreender com maior clareza e profundidade a importância do signo e do significado da palavra no processo de construção do pensamento e linguagem da criança. Tais conceitos nos são de extrema importância para a análise do livro infantil enquanto objeto capaz de carregar fatores determinantes para o desenvolvimento do pensamento da criança, ao apresentar aos novos integrantes da sociedade aspectos do mundo de forma imaginativa (Abrantes, 2011).

2.2. Signo e Significado: elementos essenciais à Humanização

Vimos na sessão anterior que Vygotski (2000), ao apropriar-se do método materialista histórico dialético e inseri-lo nas investigações acerca do desenvolvimento humano, compreende que o método estímulo - reação não é o suficiente para apreender a complexidade do desenvolvimento em sua totalidade. Assim, considera como traço distintivo essencial entre o humano e o animal a capacidade do primeiro de transformar a natureza, isto é, de ir para além das adaptações passivas ao meio no qual está inserido, podendo agir ativamente sobre ele. Tal capacidade, para o autor, encontra-se no desenvolvimento de instrumentos capazes de modificar a realidade da qual fazem parte – em outras palavras, o homem é capaz de criar signos que realizam a mediação entre si e o mundo externo. Temos então que, para Vygotski (2000), o método correto para a

investigação é o estímulo - mediação - resposta , onde a mediação exerce função central e modifica, em sua totalidade, a estrutura das funções no humano.

Assim, ao compartilharmos desta compreensão de desenvolvimento humano, temos como objetivo deste subitem trazer a linguagem enquanto um sistema de signos de caráter essencial para as relações sociais. Veremos que tal visão nos possibilita interpretar o significado da palavra como uma construção social em constante desenvolvimento – e não apenas enquanto aquilo que dá nome aos objetos existentes na realidade objetiva, isto é, como algo estático e de comum acordo entre todos os indivíduos que partilham da mesma linguagem. E, ao termos o significado da palavra em processo de desenvolvimento, voltamo-nos para a importância de como este se dá na criança; em nosso caso, especificamente de como o conteúdo dos livros infantis influenciam na internalização de determinados significados no psiquismo da criança.

Primeiramente, faz-se necessário então elucidar que a linguagem, enquanto sistema de signos, é um instrumento simbólico, isto é, que modifica a relação entre o homem e seu psiquismo – diferentemente da ferramenta, transformadora da relação do homem e objeto externo. Nas palavras de Vygotski (2000):

Enquanto a ferramenta está orientada a modificar a situação externa, a função do signo consiste, em primeiro lugar, em modificar a conduta humana – o signo não muda em nada o objeto; limita-se a nos proporcionar uma nova orientação, ou a reestruturar a operação psíquica.

Vemos, portanto, que a ferramenta é orientada para o exterior, enquanto o signo é orientado para o interior – cumprindo, dessa forma, funções psíquicas diferenciadas (p. 86).

Essa elucidação nos é indispensável porque evidencia a capacidade da linguagem de converter a imagem subjetiva da realidade objetiva em signos, sintetizando “o acúmulo da experiência social da humanidade e os mais decisivos saltos qualitativos dos indivíduos, tanto do ponto de vista filogenético quanto ontogenético” (Martins, p. 133, 2011). Destacamos assim que Vygotski (2000), ao sinalizar que a apropriação do signo é capaz de reestruturar as operações psíquicas, dando-lhes novas orientações, oferece a base para desconstrução de determinados signos que são, muitas

vezes, tidos como algo natural, isto é, que sempre existiram na humanidade. Em nossa pesquisa, por exemplo, nos é de especial valia desconstruir, a partir desta perspectiva, a naturalização da relação historicamente constituída entre os gêneros – especificamente, no que tange à desigualdade promovida pelo patriarcado que, como destacamos no primeiro capítulo, inferioriza não só a mulher, como todos os humanos não-caucasianos, não-heterossexuais e/ou pertencentes às camadas pobres. Temos então que é através da mediação de conteúdos que visam revolucionar esta concepção, e em prol da classe oprimida, que está uma das formas de emanciparmo-nos do patriarcado.

Dessa maneira, nos ateremos nesse momento ao significado da palavra enquanto unidade mínima de análise dos processos de pensamento e linguagem, haja vista que, lembrando do método de análise por unidade – e não por elementos (que analisam pensamento e linguagem separadamente), o significado da palavra contém as propriedades tanto do pensamento quanto da linguagem. Com este método, então, podemos afirmar que a unidade significado da palavra contém, da forma mais simples, as propriedades do todo, sendo “uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento” (Vigotski, 2009, p. 398).

De acordo com o autor, sem significado, a palavra é som vazio (Vigotski, 2009, p. 398) – o que nos leva a crer que ela é um fenômeno do discurso (externa), ao mesmo tempo em que, psicologicamente, ela é uma generalização/conceito, isto é, um ato do pensamento (interno): dessa forma, o significado da palavra não é simplesmente sinônimo de referência a este ou aquele objeto / fenômeno, mas “sintetiza a história social de relações com os objetos ou fenômenos” (Abrantes, 2011, p. 144). É justamente esta compreensão que introduz a noção de que os significados não são estáticos e imutáveis, mas se desenvolvem – sendo esta a descoberta principal advinda da tese proposta por Vigotski (2009).

A compreensão de que o significado das palavras se desenvolve é tão importante porque aniquila todas as teses psicológicas anteriores acerca do pensamento e da linguagem, superando de uma vez por todas a noção de que o significado da palavra é constante e imutável, como se a ligação entre pensamento e palavra fosse simplesmente associativa (Vigotski, 2009, p. 399). Tem-se, dessa forma, que no curso do desenvolvimento infantil, o vínculo entre a palavra e seu significado se modificam, construindo novos níveis de generalização à medida que a criança se apropria de novos conhecimentos. A citação abaixo oferece de forma clara o princípio que embasa o

processo de internalização dos signos como sendo, a princípio, um meio de relação social, de influência aos demais, e somente mais tarde para si mesmo:

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural da seguinte forma: toda função, no desenvolvimento cultural da criança, aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social, e depois no psicológico; a princípio entre os humanos como categoria intersíquica e, depois, no interior da criança como categoria intrapsíquica (Vygotski, /2000, p. 103).

Assim, vemos que na personalidade uma coisa torna para si o que ela é inicialmente para os outros – vai de total acordo com nossa investigação sobre as relações de gênero, de como é o processo pelo qual as crianças passam até internalizar a noção de homem e mulher, de comportamentos que competem à esse ou àquele sexo, da homossexualidade etc. o significado da palavra existe antes para os outros, e só depois para a criança.

Novamente reiteramos, nesse momento, a importância da superação do velho método S-R: se a criança apreende em diferentes níveis o significado de determinada palavra, há que se pensar, portanto, que a ligação entre objeto e significado não se dá de forma imediata – ou, como dito, por associação. Nesse sentido, de acordo com Vigotski (2009), compreender que há o significado da palavra enquanto mediação entre pensamento e linguagem implica que esta, por ser inconstante e mutável, está sempre se movimentando entre um e outro:

Por sua estrutura, a linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento, razão por que não se pode esperar que o pensamento seja uma veste pronta. A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra (Vigotski, 2009, p. 412).

Temos então que pensamento e linguagem não são a mesma coisa, tampouco trabalham separadamente – de origens distintas, trabalham em unidade e, à medida que

a criança se desenvolve, sua relação se estreita. De acordo com Vigotski (2009), a noção de que a palavra é parte do objeto, isto é, de que a palavra é um fenômeno externo, é própria das crianças e de sua consciência linguística primitiva. Para o autor, de início o pensamento da criança é um todo confuso – logo, a criança também começa pelo todo no que se refere à linguagem: uma palavra pode significar uma frase inteira, por ela escolhida para dar expressão externa ao seu pensamento. É no percurso do desenvolvimento, portanto, que a criança substitui a palavra e objeto externo por signo e significado:

(...) devemos descartar a suposição de Stern, de que é no momento que a linguagem se encontra no pensamento que a criança descobre o significado da palavra. A análise genética demonstra que é difícil falar de descobertas. A princípio, a criança assimila a conexão externa entre a palavra e o objeto, e não a relação interna entre o signo e o significado (...) (Vigotski, 2000, p. 362).

Podemos afirmar dessa forma que a criança, à medida que se desenvolve ao adquirir novos conhecimentos acerca da realidade da qual participa, estreita o vínculo entre seu pensamento e linguagem, aumentando sua complexidade e proporcionando, assim, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Dessa forma, compreende-se que a linguagem, para ser tida como ferramenta do psiquismo, isto é, como instrumento do pensamento e autocontrole da conduta, tem de passar por diversas etapas, até que, quando internalizada simbolicamente, promove a revolução das funções da criança, “requalificando a percepção, a memória, a atenção, a imaginação e os próprios sentimentos do indivíduo, conformando sua própria experiência pessoal no mundo” (Martins, 2011, p. 146).

Assim, ainda em relação ao desenvolvimento do significado das palavras, quando Vigotski (2009) nos afirma que o significado da palavra é um fenômeno externo (discursivo) e interno (psíquico), podemos afirmar que ele se desenvolve por duas vias: a histórico-cultural e a dos processos de apropriação pelo indivíduo. De acordo com Abrantes (2011, p. 146), primariamente tem-se que o significado da palavra exerce função comunicativa, mas, considerando suas formas sociais de relação com a realidade, os significados da palavra são um ato do “pensamento objetivado em virtude das generalizações que comportam”. É-nos claro dessa forma o porquê de Vigotski (2009)

afirmar que, para compreender o que o outro diz, a palavra não nos basta; é preciso que apreendamos, em seu discurso, o seu pensamento (p.481).

Sobre esse aspecto, Vigotski (2009), ao tratar do desenvolvimento de conceitos na criança, nos deixa clara essa ideia: quando um adulto e uma criança conversam, em sua forma externa os dois podem estar se referindo a um mesmo objeto, havendo uma compreensão verbal entre ambos, mas o pensamento do adulto em muito irá diferir do pensamento da criança. Ao “produto [da criança] que é semelhante ao produto dos adultos porém obtido por intermédio de operações intelectuais inteiramente diversas” (Vigotski, 2009, p. 193) Vigotski (2009) dá o nome de pseudoconceito: igual em aparência, mas difere internamente. Para o autor, um adulto pode transmitir significados das palavras às crianças, mas não poderá transmitir seu modo de pensar (p. 93).

Como forma de ilustrar o que nos é útil a essa pesquisa a respeito dessa questão, nos utilizaremos de uma passagem do livro Cazuzu (1983), de Viriato Côrrea, que em nosso entendimento traz com clareza a questão do desenvolvimento de um significado na criança – trata-se de uma situação em que as crianças do vilarejo passam por uma experiência externa que lhes modificam o significado da morte:

No lugarejo em que nasci dava-se uma singularidade que eu não sei se ocorria em outra parte do mundo: o dia mais alegre era aquele em que morria alguma pessoa. Explica-se. No povoado, quando alguém estava para morrer, mandava-se avisar à gente da redondeza. E, logo que o doente fechava os olhos, a sua casa se enchia. Vinham, não só os vizinhos ali de perto, como os de cinco, sete e mesmo de dez léguas distantes. (...) No meu tempo, quando morria alguém no povoado, para nós, os pequeninos, o dia inteiro era de traquinada, de algazarra e de alegria. Os taludos juntavam-se lá com os taludos; nós, pequeninos, brincávamos com os pequeninos. (...) Um dia, quando brincávamos a *cabra-cega*, o Pinguinho, ao amarrar a venda nos olhos da Rosa, sentiu uma dor no peito, uma sufocação e quis gritar. Mas, em vez de grito, o que lhe saiu da boca foi uma golfada de sangue. Carregamo-lo nos braços para casa. (...) Numa manhã, linda manhã em que as andorinhas brincavam no céu como garotinhos travessos, ele morreu. O povoado

encheu-se. Foi criança, criança, como eu nunca vi tanta na minha vida. Não podia haver dia melhor para se brincar. Mas (surpresa para toda a gente!) nenhum de nós brincou. Nenhum de nós saiu, sequer, para o terreiro. Ficamos todos em derredor do cadáver, sossegadinhos, tristes, silenciosos. Quando queríamos falar uns aos outros, era baixinho, aos cochichos, como se temêssemos perturbar a majestade da dor que nos afligia. Tínhamos, pela primeira vez, compreendido a morte. Era a primeira vez que ela nos tocava de perto. E, dali por diante, quando alguém morria no povoado, nunca mais enchemos de alaridos os terreiros e os quintais. Nunca mais fizemos de um dia de luto um dia de festa. Dali por diante, a morte ficou sendo para nós uma coisa séria, muito séria e muito triste (Côrrea, 1983, p. 30-32).

Não julgamos ser preciso, após esta passagem da obra de Côrrea (1983), maiores delongas em relação à ideia de que, por mais que uma palavra seja verbalizada da mesma forma em uma criança e um adulto, ela não comporta o mesmo significado para ambos. Compreendamos então nesse momento que o significado da palavra subjaz, em sua amplitude, ao modo como se interpreta e julga a realidade: ao exercerem função organizativa nos processos de trabalho e relações sociais, podemos afirmar, de acordo com Abrantes (2011), que “a linguagem integra os processos de produção e reprodução da existência humana, visto que por seu intermédio se organizam os processos de trabalho e as formas sociais de relação” (p. 149). Assim, de acordo com o autor citado, o que nos é de suma importância em todo esse processo de desenvolvimento do significado é, afinal, a riqueza subjacente à experiência humana no decorrer da história, sendo a linguagem a forma de partilha dos instrumentos desenvolvidos pela humanidade, preservando “a história de relações do ser humano com o objeto ou fenômeno considerado” (p. 150).

Com o conteúdo trabalhado neste capítulo em vista, procuramos ter já lançado a base argumentativa do porquê os processos educativos serem-nos tão essenciais, e objeto de pesquisa em muitos estudos que se debruçam sob a Psicologia Histórico-Cultural: de acordo com Duarte (2000), uma vez que o desenvolvimento infantil se dá a

partir de um humano mais desenvolvido – isto é, de um adulto – há que se pensar que ele levará à criança, menos desenvolvida, uma forma mais evoluída de ser. Para o autor, “isso torna extremamente complexa a análise do desenvolvimento infantil e põe no centro dessa análise a questão da educação, pois tal desenvolvimento é fruto do processo educativo” (p. 107). Ainda de acordo com o autor,

através do conhecimento mais profundo da realidade objetiva, incluídas nesta as ações realizadas pelos seres humanos e pelo próprio indivíduo em desenvolvimento, evidencia-se a importância da educação escolar, da transmissão do saber objetivo pelo trabalho educativo na escola. Ao conseguir que o indivíduo se aproprie desse saber, convertendo-o em “órgão de sua individualidade” (segundo uma expressão de Marx), o trabalho educativo estará possibilitando que o indivíduo possa ir além dos conceitos cotidianos, possa ter esses conceitos superados por incorporação pelos conceitos científicos e assim possa conhecer de forma mais concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual ele é parte (Duarte, 2000, p. 111).

Concordantes aos postulados de Duarte (2000), trataremos a seguir do processo de desenvolvimento da criança no início da idade escolar – público alvo dos livros que serão por nós averiguados. Procuraremos, a partir de uma investigação acerca das mudanças que costumam acontecer com a adentrada à escola e ao mundo dos saberes científicos, verificar como se dá a mediação através dos conteúdos do livro infantil enquanto objeto social, isto é, enquanto instrumento que objetiva na escrita os conhecimentos/interpretações acerca da realidade de um adulto, no caso o autor, de forma lúdica – conferindo, portanto, grande importância para o processo de desenvolvimento da criança.

3. PROCESSOS EDUCATIVOS E A MEDIAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL

Pontuamos no capítulo anterior o processo que levou Vigotski (2000) com base no método materialista histórico dialético, à afirmativa de que o humano, a partir do momento em que nasce em um meio cultural, tem seu desenvolvimento biológico historicamente determinado. Haja vista que este postulado remete à essencialidade da mediação para o desenvolvimento psíquico humano, nos é de especial relevância atentar nesse momento para a importância da educação escolar enquanto espaço para a apropriação de conhecimentos que representem as formas de cultura em suas máximas conquistas humanas. Como afirma Duarte (2008, p. 33),

o indivíduo forma-se apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se por meio da relação entre os processos de objetivação e de apropriação. Essa relação efetiva-se no interior de interações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada.

Nesse sentido, o capítulo final deste trabalho apresenta a educação escolar como promotora do “desenvolvimento omnilateral da criança em suas máximas possibilidades” (Pasqualini, 2010, p. 195). De acordo com a autora, a compreensão de desenvolvimento omnilateral, sob o olhar marxista, contrapõe-se ao desenvolvimento unilateral – isto é, ao desenvolvimento alienado, próprio do capitalismo –, referindo-se ao desenvolvimento em todas suas dimensões afetivo-cognitivas (sensações, percepção, atenção e memória, pensamento, imaginação, sentimentos e sociabilidade). Argumentamos assim a necessidade de abordar-se, desde a educação infantil, as relações de gênero e a sexualidade humana como conteúdo científico, com vistas ao desenvolvimento da consciência de alunos que saibam questionar e refletir sobre a violência engendrada pela norma branca, masculina e heterossexual, rumando a sua superação.

A partir do desenvolvimento de tais afirmações, apresentaremos o livro infantil enquanto objeto da realidade que, sendo produção humana, apresenta em seu valor de uso elementos da luta ideológica – ou seja, é uma produção vinculada a um determinado

posicionamento político, que pode configurar-se tanto como obstáculo, quanto como objeto de luta pela emancipação humana e, especificamente em nosso caso, à superação das relações sociais normatizadoras: assim o sendo, nos ateremos à análise de livros infantis para crianças de cinco a oito anos que apresentem como proposta central a discussão sobre o desenvolvimento da sexualidade humana e as relações de gênero, objeto de nossa pesquisa. Com essa análise, objetivamos averiguar como se apresentam os conceitos referentes à constituição do gênero nos livros infantis voltados para as crianças desta faixa etária, e se estes impulsionam o desenvolvimento e a libertação da opressão advinda da lógica patriarcal, ou se a reiteram e levam as crianças a reproduzir discursos opressores e machistas – próprias da educação unilateral, de caráter capitalista.

Para que tais objetivos sejam cumpridos, o percurso deste capítulo será organizado da seguinte forma: primeiramente, trataremos dos aspectos referentes à periodização e sua relação com o desenvolvimento; em seguida, atentaremos ao ensino escolar e aos objetivos da educação emancipatória, assim como a importância do papel da mediação nesse processo. Por fim, trataremos do livro infantil como uma objetificação humana que pode ser utilizada no ensino escolar enquanto conteúdo científico e, haja vista que nem todo processo de aprendizagem conduz ao desenvolvimento da capacidade de pensar os fenômenos em sua essência, qual posicionamento diante da realidade os livros que tratam como tema central as relações de gênero e o desenvolvimento da sexualidade tem procurado disseminar para o público infantil.

3.1. A criança e sua relação com a realidade: periodização e desenvolvimento do psiquismo

Neste subitem, trataremos da questão da periodização do desenvolvimento humano em sua ontogênese, a fim de destacar aspectos que nos serão importantes para a compreensão, mais adiante, do papel do ensino escolar no desenvolvimento do psiquismo humano. Assim, é de suma importância pontuar desde o início que, sob a perspectiva da Psicologia Histórico Cultural, a periodização não se dá a partir de aspectos externos, mas sim, ao processo de desenvolvimento interno:

Dizer que a psicologia estuda os complexos de sintomas, os diversos períodos, fases e estádios do desenvolvimento infantil, significa dizer que estuda seus indícios externos. Sem dúvida, a verdadeira tarefa se consiste em investigar o que há por trás de tais indícios, aquilo que os condiciona – a saber, o próprio processo de desenvolvimento infantil em suas leis internas. Em relação ao problema da periodização do desenvolvimento infantil, isso significa que devemos renunciar a quaisquer tentativas de classificar as idades pelos sintomas e passar, como fizeram em seu tempo as outras ciências, a uma periodização baseada na essência interna do processo estudado (Vygotski, 1996, p. 253).

Tal afirmação remete à crítica feita por Vygotski (1996) às principais teorias do desenvolvimento que, de acordo com o autor, limitavam-se à aparência dos fenômenos do desenvolvimento humano, isto é, ao que já havia sido conquistado pela criança e era visível, sem que houvesse o questionamento de como e sob quais condições havia se dado determinada conquista. Especificamente, Vygotski (1996) divide em três grupos a forma de pensar destas teorias: o primeiro, baseado no princípio biogenético, separando a filogênese da ontogênese; o segundo, na organização de períodos a partir de indícios externos, como a dentição; e o terceiro baseado na mudança do ritmo interno do desenvolvimento.

Para o autor, estas três compreensões de desenvolvimento ainda podem ser suprimidas em duas concepções fundamentais: na primeira, o desenvolvimento nada é senão o desenvolvimento de capacidades inatas, isto é, os elementos são dados desde o início e nada surge de novo; a segunda é a noção de que o desenvolvimento é um processo contínuo que se caracteriza pela permanente aparição e formação do novo, inexistente até então. Vygotski (1996) afirma ainda que, apesar desta última visão conter elementos importantes para o pensamento dialético acerca do desenvolvimento – como a materialidade enquanto propulsora do novo –, é ainda insuficiente para uma compreensão científica acerca da periodização, pois não apresenta o estudo do movimento e da dinâmica da transição de uma idade a outra (Vygotski, 1996, p. 253-254).

Assim, superando tais abordagens, o método de análise proposto por Vygotski (1996) atenta para a busca da essência interna do processo, e não à análise do produto

aparente das mudanças promovidas pelo desenvolvimento. Há que se ter, portanto, o olhar voltado para os períodos de transição de cada idade, isto é, para a forma em que se dá a superação das organizações psíquicas anteriores – o processo. Na contramão das teorias até então presentes, que se detinham com maior afinco às idades estáveis, isto é, aos períodos em que a criança apresenta significativos sinais de desenvolvimento, Vygotski (1996) dá especial atenção aos períodos de crise, compreendida por ele como situações de confronto entre a antiga forma de se relacionar com o mundo e as vivências atuais: em outras palavras, esta compreensão da crise, como afirma Martins (2011, p. 40), é decorrente do método de análise histórico-dialético; o desenvolvimento, para a perspectiva histórico cultural, não é resultado de determinações progressas, mas do choque entre as condições passadas e as situações presentes – sendo este choque que deverá ser analisado em maior profundidade, uma vez que é ele quem propulsiona o salto para a transformação.

A partir destes postulados, voltamos à nossa proposta em trabalhar com livros voltados para a criança entre cinco e oito anos: tal período, de acordo com os preceitos de Vygotski (1996), costuma ser marcado pela idade pré-escolar, indo até o início da idade escolar, havendo durante essa transição a chamada crise dos sete anos. Assim, ainda que objetivemos a discussão sobre como se apresentam as relações de gênero presentes na literatura infantil, endossamos o nosso comprometimento com a possibilidade de práticas educativas promissoras: pensamos então o trabalho com a literatura infantil durante o processo de transição do brincar para a atividade de estudos como um rico instrumento capaz de promover o desenvolvimento da criança, preparando-a para as mudanças de papéis e necessidades com os quais as crianças se deparam nas séries iniciais do ensino fundamental.

Dessa forma, ao pensarmos que o início da atividade de estudo (marcado pelo final da crise dos sete anos) se dá com o fim da atividade de jogo, pontuamos a utilização do livro infantil como ferramenta capaz de fornecer a mediação entre a criança e a realidade externa, explorando de forma imaginativa conteúdos que, no decorrer do processo de desenvolvimento dos conceitos científicos, lhe servirão de base para a apropriação da sexualidade e das relações amorosas e sexuais em sua essência. Adiantamos que o conteúdo desta afirmativa será aclarado no decorrer do presente capítulo, ao tratarmos de elementos como o conceito de atividade principal e as especificidades do processo educativo voltado para a socialização do saber em sua forma plena.

Assim, começaremos pela apresentação do que são e quais as características que comportam os estádios do desenvolvimento infantil, utilizando como referências centrais os postulados de Vygotski (1996; 1998), Leontiev (2004) e Elkonin (2009).

3.1.1. *As peculiaridades dos períodos de transição*

Vygotski (1996), ao problematizar sobre as características da periodização, explora o processo interno do desenvolvimento, chegando à conclusão de que as conquistas das idades estáveis são resultado de longos processos de mudanças internas, que são exteriorizadas. Em outras palavras, quando a criança apresenta um salto qualitativo em seu desenvolvimento, tal mudança já vinha ocorrendo há tempos em um plano microscópico:

Durante um espaço de tempo consideravelmente longo – normalmente, de vários anos – não se produzem mudanças bruscas nem desvios importantes capazes de reestruturar totalmente a personalidade da criança. As mudanças mais ou menos notáveis que se originam na personalidade da criança são resultado de um longo e oculto processo «molecular». Tais mudanças se exteriorizam e podem ser diretamente observadas somente com o término de prolongados processos de desenvolvimento latente (Vygotski, 1996, p. 255).

O autor nos oferece então uma nova forma de investigar o processo de desenvolvimento, enfatizando as mudanças internas e os períodos críticos. Assim, pode-se afirmar que a recorrência de estudos em torno das idades estáveis, em detrimento da investigação sobre os períodos de crise, impediu que os teóricos da velha psicologia investigassem a periodização da maneira correta, isto é, a partir das mudanças internas: o olhar para estes períodos era negativo, tido como um freio ao desenvolvimento e, logo, mais destrutivo do que criador – lugar que cabia às idades estáveis, em que, de maneira geral, há maior facilidade para a educação das crianças. Contrário à negatividade em torno dos períodos de crise, Vygotski (1996) afirma que, intercalando-se às idades estáveis, os períodos de crise são pontos críticos de mudança no

desenvolvimento, reiterando que o desenvolvimento da criança não se dá por via evolutiva, mas sim em um processo dialético revolucionário:

O nascimento do novo no desenvolvimento significa irremissivelmente a desaparecimento do velho. A passagem a uma nova idade culmina sempre com o anoitecer da anterior. Os processos de desenvolvimento inverso, a extinção do velho se concentra sobretudo nas idades críticas. Mas seria um grandíssimo erro supor que aí se encerra a importância das idades críticas. O desenvolvimento não interrompe jamais sua obra criadora e até nos momentos críticos se produzem processos construtivos. (...) A investigação em realidade demonstra que o conteúdo negativo do desenvolvimento nos períodos críticos é tão somente a faceta inversa ou velada das mudanças positivas da personalidade que configuram o sentido principal e básico de toda idade crítica (Vygotski, 1996, p. 259).

Dessa maneira, ao deter-se nas mudanças internas que ocorrem no desenvolvimento infantil, destacando a importância dessas transições, Vygotski (1996) utiliza as principais neoformações que surgem na criança como critério de distinção das etapas de desenvolvimento. Nesse sentido, uma peculiaridade que cabe aos períodos de crise é seu caráter transitório: diferentemente dos períodos estáveis, em que as novas formações são conservadas, as características dos períodos de crise desaparecem (como por exemplo ao engatinhar, próprio apenas da transição para o andar, durante o primeiro ano de vida) . A idade é então caracterizada por Vygotski (1996) como as

formações globais e dinâmicas, são as estruturas que determinam o papel e o peso específico de cada linha parcial do desenvolvimento. Em cada período de idade o desenvolvimento não modifica, em seu transcorrer, aspectos isolados da personalidade da criança reestruturando toda a personalidade em seu conjunto; no desenvolvimento, precisamente, existe uma dependência inversa: a

personalidade da criança se modifica em sua estrutura interna como um todo e as leis que regulam esse todo determinam a dinâmica de cada uma de suas partes (Vygotski, 1996, p. 260).

Diante de tais postulados o referido autor pontua, então, a periodização a partir da perspectiva materialista histórico-dialética, determinando-a a partir de estruturas globais: temos então a crise pós-natal, o primeiro ano (dois meses a um ano), crise de um ano, infância precoce (um a três anos), crise dos três anos, idade pré-escolar (três a sete anos), crise dos sete anos, idade escolar (oito a doze anos), crise dos treze anos, puberdade (catorze aos dezoito anos) e crise dos dezessete anos (Vygotski, 1996, p. 261).

Por estrutura global, define-se, então, não a soma de características isoladas, mas sim a estrutura psíquica como um todo único. Cada um desses períodos definidos traz uma nova formação central que emergirá na estrutura psíquica, uma espécie de guia que reorganizará a personalidade da criança sob uma nova base, comportando novas formações parciais também a ela relacionadas. Respectivamente, trata-se do que Vygotski (1996) chama de linhas centrais e linhas acessórias de desenvolvimento, que têm por característica também a alternância de seu protagonismo em cada etapa do desenvolvimento. Em outras palavras, variando de acordo com a etapa de desenvolvimento da criança, as linhas centrais se convertem em acessórias, e as linhas acessórias convertem-se em centrais. Assim, estas linhas se modificam na estrutura geral do desenvolvimento, de forma que “cada período possua sua estrutura específica, única e irrepetível” (Vygotski, 1996, p. 262). A fim de aclarar tal postulado, e apoiado na compreensão de Marx de que a consciência da criança é compreendida como sua relação com o meio, o autor utiliza como exemplo da alternância entre as linhas centrais e acessórias a questão da linguagem:

O desenvolvimento da linguagem na idade precoce, no período de seu surgimento, quando aparecem somente os contornos iniciais da consciência social e objetal da criança, estão vinculados tão estreita e imediatamente com as novas formações centrais da idade que é impossível não incluir o desenvolvimento da linguagem nas linhas principais do desenvolvimento no

período estudado. Sem dúvida, na idade escolar o desenvolvimento posterior da linguagem da criança mantém uma relação distinta com a nova formação central da idade presente e, por conseguinte, há que se considera-la como uma linha acessória do desenvolvimento. (Vygotski, 1996, p. 262).

Ao conceituar as linhas centrais e acessórias do desenvolvimento, Vygotski (1996) tem por objetivo oferecer subsídios para trabalhar a dinâmica da idade a partir da questão das estruturas globais, compreendendo-as enquanto algo móvel e mutável. Assim, ao compreendermos que a estrutura das idades não é estática, e sim ativa, devemos entender a dinâmica do desenvolvimento como “o conjunto de todas as leis que regulam a formação, a mudança e o nexos das novas formações de estrutura em cada idade” (Vygotski, 1996, p. 263).

Estabelece-se assim que, ao compreendermos a estrutura da idade para além de modelos rijos e decorrentes do desenvolvimento biológico, compreendemos também que a relação da criança com o mundo à sua volta é único e irrepitível para cada idade. Como vimos, o meio externo não é apenas um conjunto de situações que influenciam o desenvolvimento, mas sim o determinam. Assim, para compreender a questão da dinâmica do desenvolvimento, é preciso esclarecer a situação social de desenvolvimento, pois é ela que regula toda a forma de existência da criança (Vygotski, 1996, p. 264). Tendo em vista, assim, a situação social de desenvolvimento, podemos pensar a partir daí as novas formações de cada idade: as mudanças na consciência da criança se devem a uma forma determinada de sua existência social, própria da idade dada. Por isso as novas formações se desenvolvem sempre nos finais de uma idade, e não no começo (Vygotski, 1996, p. 265).

Assim, é de grande importância para nosso trabalho ter clara a compreensão da situação social de desenvolvimento enquanto a forma de relação da criança de determinada idade com o meio social: a criança que passa pela faixa etária que propomos trabalhar apresenta, portanto, uma forma de se relacionar com o mundo à sua volta que é única e irrepitível; como veremos, pensar o desenvolvimento dessa forma implica em um novo olhar sob os conteúdos escolares e sua mediação. A fim de enriquecer tais postulados, especificaremos a seguir os estudos de Leontiev (2004) que, em direção análoga à de Vygotski no que diz respeito à situação social de

desenvolvimento, detém-se sobre a relação que a criança estabelece com a realidade objetiva, cunhando conceitos caros à prática da educação escolar.

Leontiev (2004) afirma que o determinante para o desenvolvimento da criança não é a soma de todas as atividades, mas sim os tipos de atividade por ela desempenhadas. Assim, a depender do estágio de desenvolvimento, uma ou outra atividade terá importância maior ou menor para o desenvolvimento da personalidade da criança – sendo a atividade de maior importância definida como a atividade dominante (ou atividade principal).

De acordo com Leontiev (2004), a atividade principal caracterizará, então, a forma específica de cada estágio de se relacionar com a realidade, sendo ela o que determinará a passagem para o estágio seguinte – ou seja, é a mudança da atividade principal que marcará a passagem para o estágio seguinte.

Em relação às características que compõem a atividade principal, Leontiev (2004) elenca: a atividade principal caracteriza-se primeiramente por ser “aquela sob a forma da qual aparecem e no interior da qual se diferenciam tipos novos de atividade” (atividade de ensino aparece no início inserida no jogo, por exemplo); depois, por ser nela que “se formam ou reorganizam os processos psíquicos particulares” (no jogo há o princípio da imaginação ativa, e no estudo, os processos do raciocínio abstrato) e, por último, a dependência estreita de “mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança observadas numa dada etapa de seu desenvolvimento” (por exemplo, o desenvolvimento da compreensão de funções sociais, que são reproduzidas no jogo protagonizado) (Leontiev, 2004, p. 311).

Dessa forma, para compreender a passagem de uma atividade principal para a do estágio seguinte, Leontiev (2004) afirma ser necessário compreender dois conceitos: a atividade e a ação. Para o autor, nem todo processo é uma atividade – este só o é na medida em que corresponde a uma necessidade particular, isto é, quando tem um motivo³, e é ligado à sua forma específica de se relacionar com o meio social. A ação,

³ Sobre a constituição dos motivos e a sua importância para a existência da atividade, Leontiev (2004) nos afirma que “A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula” (p.115).

por sua vez, é um processo que o motivo, isto é, o porquê de realizá-la, não coincide diretamente com seu objeto, “pois pertence à atividade em que entra a ação considerada” (Leontiev, 2004, p. 298) – a ação é o fim imediato conscientizado.

Leontiev (2004) afirma que há uma relação importante entre ação e atividade: no decorrer da ação, e é possível que esta passe a apresentar um motivo – tornando-se, assim, uma atividade. Podemos afirmar, dessa forma, que da transformação das ações, nascem novas atividades – para o autor, é essa a base psicológica concreta para que se efetivem as mudanças de atividade principal e, conseqüentemente, também do estágio de desenvolvimento. Para compreender o mecanismo psicológico desse processo, Leontiev (2004) diz ser necessário saber como surgem novos motivos: estes nascem de motivos apenas compreendidos – para poder brincar, você deve terminar a lição, por exemplo – que, em determinadas situações, se tornam motivos eficientes; agora, a criança ao invés de estudar só para ser recompensada, ou porque é sua obrigação, compreende a importância de estudar, por exemplo. Assim, a mudança se dá quando o resultado da ação conta mais que o motivo que suscita a ação, produzindo uma elevação de grau das necessidades da criança.

Assim, ao afirmar que a mudança de atividade principal serve como base às modificações seguintes do desenvolvimento psíquico, Leontiev (2004) se detém sob a mudança das características psicológicas das ações: para que uma ação surja, é necessário que seu fim imediato esteja conscientemente relacionado com o motivo da atividade no qual a ação está inserida. Por consequência, uma ação pode portar diversos motivos, e sua característica psicológica varia de acordo com a função da atividade na qual se insere. A conscientização, por sua vez, está ligada à atividade principal do estágio e seus diferentes modos de percepção, pensamento e, principalmente, da linguagem. Pode-se afirmar, dessa forma, que toda ação consciente se forma no interior de determinado tipo de relações e da atividade que confere forma às suas particularidades psicológicas, e que o aspecto social é fundamental nesta construção.

.Em relação ao objeto de nosso trabalho, convém-nos dar especial ênfase ao papel que desempenha a atividade principal no desenvolvimento da personalidade da criança: ao compreendermos que este tipo de atividade promove a consciência das relações sociais estabelecidas (como é o caso da criança que se dá conta do papel desempenhado por um bombeiro, ou por um marido durante a brincadeira, por exemplo), compreendemos também a importância da presença de conteúdos emancipatórios em atividades lúdicas para a criança em idade pré-escolar.

Especificamente, no caso da literatura infantil, a apresentação de conteúdos emancipatórios sob forma imaginativa é, nesse sentido, capaz de motivar a criança para a superação do preconceito, promovendo a reinterpretação dos papéis sociais desempenhados pela figura masculina e feminina, haja vista que a criança que desempenha a atividade da brincadeira e se prepara para a atividade de estudos já é capaz de dar sentido às suas vivências (Vygotski, 1996). Podemos afirmar, dessa forma, que o livro infantil que se volta à luta pela emancipação da rigidez dos papéis sociais desempenhados pelos gêneros, quando mediado de forma comprometida com a emancipação do patriarcado, é capaz de reorganizar, na criança, os sentidos por ela apreendidos no que se refere à sexualidade humana, ampliando o desenvolvimento de sua personalidade para além de determinações impostas pela naturalização de características impostas ao masculino e feminino a partir de seu sexo biológico. Ressaltamos, dessa forma, que o livro em si não é o suficiente para que a criança desenvolva sua compreensão dos papéis de gênero para além do que é posto pela norma do patriarcado; faz-se necessária a presença de alguém que, em prol do desenvolvimento omnilateral, realize a mediação destes conteúdos de maneira adequada, promovendo, na criança, a aprendizagem de conteúdos que conduzam ao desenvolvimento de conceitos em sua totalidade.

Temos então que o quadro geral do desenvolvimento traçado por Leontiev (2004) é o seguinte: “o desenvolvimento da atividade dominante que caracteriza um dado estado, o desenvolvimento correlativo de outros tipos de atividade da criança determinam o aparecimento na sua consciência de novos fins e a formação de novas correspondentes” (Leontiev, 2004, p. 312). Assim, pode-se concluir que o caminho para a análise do desenvolvimento são os tipos de atividades fundamentais, os motivos que impulsionam e, conseqüentemente, o sentido que tem para a criança os fenômenos da realidade à sua volta. Ressaltamos que estes conceitos facilitarão a compreensão para os subitens conseguintes, que enfatizam a importância da educação escolar e da mediação de educadores. Por hora, nos ateremos às especificidades do período que vai da idade pré-escolar até o início da idade escolar, bem como de sua atividade principal, o jogo lúdico.

3.1.2. A criança em idade pré-escolar e a atividade lúdica

Compreendemos, a partir dos postulados de Vygotski (1996) e Leontiev (2004), que é errôneo organizar a periodização a partir da idade cronológica: para os referidos autores, a periodização se dá de acordo com o modo pelo qual a criança sintetiza sua forma de relacionar-se com o mundo, sendo que a passagem de um estágio a outro de desenvolvimento é relacionada à mudança de motivos e impulsos para a atividade. Assim, o desenvolvimento não é referente apenas a um amadurecimento intelectual que é revelado através de novas habilidades cognitivas adquiridas, mas também às transformações em relação às inclinações, impulsos e motivos da atividade da criança (Vigotski, 2008).

Sendo assim, ao entendermos que o confronto entre o novo e as limitações da antiga forma de organização psíquica impulsiona a criança para o desenvolvimento, podemos afirmar que entre a atividade manipulatória com os objetos, próprias da infância precoce, até a atividade de jogo, característica da idade pré-escolar, há um processo de mudança que reorganizará a estrutura psíquica, especificamente no que se refere à percepção dos objetos. Na primeira, a criança relaciona-se com os objetos que a cercam de forma diretamente ligada à percepção: de acordo com Vygotski (1996), neste período, que é caracterizado então pela atividade manipulatória com os objetos, a percepção, o afeto e a ação estão em unidade; funções como a atenção, o pensamento e a memória estão ausentes, e a criança é incapaz de ter consciência de suas próprias vivências. Assim, o autor afirma que “esta é a idade do surgimento, da consolidação do mundo formado por objetos, atribuído de sentido; mas não a idade em que a criança precoce pode, assim como a pré-escolar, jogar com os significados e deslocá-los (1996, p. 361)”.

É através da imitação das ações dos adultos com os objetos que a criança expande-se para além da percepção e da simples atividade manipulatória com os objetos que a cercam: com a ajuda do adulto, a criança desenvolve ações com os objetos a partir de sua função – socialmente constituída –, começando a compreender para quê servem e como utilizá-los (Elkonin, 2009, p. 216). De acordo com o autor, durante a ação com os objetos, nesta fase, a criança tem dois intuitos: quer, por um lado, manuseá-los; por outro, espera, com a sua utilização correta, o elogio do adulto – a relação com o objeto, portanto, se desenvolve tanto no sentido de sua utilização, quanto na sua forma de interagir com os adultos, isto é, no impacto que um novo aprendizado pode causar na relação entre a criança e o adulto. Neste mesmo período, há o advento da linguagem – função superior de importância essencial, como vimos no capítulo anterior –, e todo este

processo provocará a expansão da comunicação da criança com o mundo para além da percepção imediata dos objetos e pessoas que a cercam.

Tais mudanças levam a criança à outra situação de comunicação com o mundo, dando origem à crise dos três anos, que se caracteriza como o “produto da reestruturação das relações sociais recíprocas entre a personalidade da criança e as pessoas à sua volta” (Vygotski, 1996, p. 375). De acordo com Asbahr (2011, p. 56), é no final deste período que as crianças observam ações nos adultos que entram em contradição com as suas possibilidades, uma vez que estas começam a tomar consciência de suas limitações em relação às ações dos adultos. Como nos afirma Facci (2004), neste período a criança ainda não está apta para realizar ações próprias aos adultos, como cozinhar e dirigir um carro, por exemplo, mas o pode fazê-lo através da brincadeira, resolvendo a contradição entre a necessidade de agir e a inviabilidade de executar as operações exigidas por determinada ação. Caracteriza-se, então, o estágio seguinte de desenvolvimento, caracterizado pela brincadeira como atividade principal da criança.

Vigotski (2008) reconhece esta contradição como peculiaridade inerente à atividade da brincadeira, apontando sua análise como mais uma forma de esclarecer a tese de que a passagem de um estágio a outro implica na mudança da relação da criança com a realidade. Assim, ao passo em que uma criança até os três anos deseja algo irremediavelmente – já que não há ainda a compreensão de que é possível postergar alguma tendência para depois, uma vez que o mundo, para a criança nesta idade, é o que ela vê no momento –, a criança em idade pré-escolar, por outro lado, ao apresentar a imaginação como uma neoformação deste período, é capaz de realizar seu desejo de forma imaginária e ilusória; para Vigotski (2008), é daí que surge a brincadeira: da libertação, através da imaginação, das amarras situacionais. A imaginação, assim, é “o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação” (Vigotski, 2008, p. 25).

Em relação à realização ilusória de desejos, é importante deixar claro um aspecto, que é o que determinará a diferença essencial entre a brincadeira e as demais atividades: este desejo, do qual fala Vigotski (2008), não é isolado, mas sim generalizado. Isso significa que, ao realizar ilusoriamente algo de seu anseio, a criança não o faz isoladamente, como brincar de dirigir um trator simplesmente por ter visto

alguém o dirigindo há pouco tempo, e querê-lo fazer também, como ocorre na infância precoce em relação ao imediatismo do agir e sentir; significa, pois que a criança generaliza uma aspiração que é decorrente de sua relação com os adultos, um estado recorrente, que pode acompanhar a criança por um longo período de tempo, em diversas brincadeiras. Deste fenômeno, destacamos que a essência da brincadeira reside na realização de afetos generalizados, cujo quais não são conscientes – o que, para Vigotski (2008), caracterizará a diferença das demais atividades, que são conscientes, como o trabalho; ao brincar, a criança não sabe responder por que age de determinada forma. É partir então desta esfera afetiva como condição prévia que Vigotski trabalha a atividade do brincar, utilizando a situação imaginária como critério de distinção das demais atividades da criança.

Ao compreender, então, de que a brincadeira implica em uma atividade imaginativa que realiza ilusoriamente afetos generalizados das crianças, podemos entender que “o caminho de desenvolvimento do jogo vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada: há colher; dar de comer com a colher; dar de comer com a colher à boneca; dar de comer à boneca como a mamãe” (Elkonin, 2009, p. 258). Esta é, para Elkonin (2009), a forma esquemática de ilustrar o desenvolvimento até o jogo protagonizado. Tal esquema, está claro, se dá pelo fato da criança desenvolver sua relação com os objetos, modificando-a constantemente até que se chegue ao jogo protagonizado, isto é, ao jogo com a interpretação de papéis sociais. Neste, a atividade do jogo promove a mudança da forma da criança posicionar-se em relação à sua realidade, enriquecendo sua compreensão das relações sociais que a circundam. Há que se afirmar então que, mesmo a criança não o sabendo conscientemente, a essência interna do jogo vem precisamente reconstituir as relações entre as pessoas (Elkonin, 2009, p. 284).

Elkonin (2009), ao discorrer então sobre o desenvolvimento do jogo, afirma que tal processo se resume a dois estágios fundamentais: o primeiro (três aos cinco anos) apresenta as ações objetais como conteúdo fundamental do jogo, análogas às relações reais destes objetos; no segundo estágio (cinco aos sete anos), a criança apresenta as relações sociais entre as pessoas, análogas às relações reais. Nesse sentido, o autor afirma que

A fonte fundamental do enriquecimento do conteúdo dos jogos infantis são as ideias que as crianças têm da realidade circundante; e se não as têm, não se pode

levar o jogo a cabo. Simultaneamente, ao adotar a postura de um personagem no jogo e ao assumir um papel determinado, a criança vê-se forçada a destacar da realidade as ações e relações dos adultos necessárias para cumprir a tarefa lúdica. (...) Confirmaram-se nossas conjecturas acerca de que a essência do jogo estriba-se em refletir as relações sociais entre as pessoas, assim como a de que o conteúdo do jogo se desenvolve, desenvolvimento este que possui determinadas fases. Por último, confirmou-se que a conduta da criança no jogo sujeita-se a certas regras ligadas ao papel cuja interpretação que ela assume (Elkonin, 2009, p. 302).

Toda esta mudança em torno da relação com os objetos, explicitada por Elkonin (2009) é, para Vigotski (2008), decorrente do processo de superação, pela criança, da consciência voltada apenas aos aspectos situacionais. Para o autor, através da imaginação a criança aprende, gradativamente, a agir em função daquilo que tem em mente, e não apenas em função daquilo que vê. Diferentemente da primeira infância, a criança inicia a desvinculação entre percepção e ação afetivo-motora; agora, nem toda percepção é estímulo para atividade, e nem toda ação é decorrente de uma percepção imediata. Pela imaginação, a criança é capaz de suplantar “a experiência sensorial prévia e, com isso, a própria realidade refletida, ao mesmo tempo em que encontra nela seu ponto de apoio e condição de existência” (Martins, 2011, p. 180) – fato que caracteriza a dialética da imaginação. Diz-se, assim, que a criança passa a operar com base no significado de determinada situação ou objeto, e não mais apenas em sua percepção.

Tal aspecto, para Vigotski (2009), é importante ao desenvolvimento no que diz respeito à separação entre a palavra e o objeto, inexistente até então na criança que se relacionava diretamente à percepção. Ao recusar o imediatismo de seu desejo na brincadeira com regras, a criança aprende a conter seu impulso e operar com significados, coordenando seu comportamento: da mesma forma que a criança separa o objeto de seu significado, utilizando como pivô outro objeto que de alguma forma se assemelha ao objeto real – um cabo de vassoura imitando um cavalo, por exemplo –, a ação na brincadeira substitui a ação real (Vigotski, 1998). Este pivô, para o autor, é o que intermedia o processo de separação entre a ideia e o objeto, isto é, serve como um apoio até que a criança não necessite mais dele e, assim como aprende a ter consciência

de que cada objeto comporta um significado, também o faz em relação à consciência de suas próprias ações.

Nesse sentido, Elkonin (2009) pontua que, gradativamente, a necessidade do uso de objetos substitutivos reduz-se cada vez mais, operando com o signo da coisa, isto é, sua palavra – adquire-se, então os atos mentais para uma etapa superior, agora respaldados pela fala. De maneira geral, pode-se dizer que os autores afirmam que este é o caminho que nos leva até a compreensão do pensamento abstrato, construindo a base para o início da atividade escolar. Nos próximos subitens, trabalharemos então o ensino escolar e a especificidade de sua mediação para que nos seja clara a importância de trabalhar o livro infantil como conteúdo científico para a criança de cinco a oito anos, no que tange ao desenvolvimento do psiquismo em suas máximas possibilidades.

3.2. Educação e emancipação humana

Neste tópico, destacamos em quem especificamente reside a importância da educação escolar para a perspectiva histórico cultural, bem como a razão pela qual os trabalhos nesta área constantemente voltam-se para os processos educativos. Buscamos, dessa forma, justificar o porquê deste trabalho debruçar-se na questão educativa ao discutir desigualdade de gênero.

Atentemo-nos, pois, para um fato do contexto pós-revolucionário, no qual Vigotski escreveu sua obra: apesar de a Rússia estar à época sob o regime socialista, as relações burguesas se mantinham. Em outras palavras, houve mudança no modo de produção, mas não nas relações sociais – a consciência da população continuava sendo própria à lógica da organização capitalista da sociedade, prevalecendo o comportamento impulsivo, agressivo, competitivo, egoísta, etc. (Tuleski, 2008). Compreendendo que, para Vigotski, o objeto da Psicologia verdadeiramente científica, fundamentada no método de Marx, é o estudo da consciência, pensamos conseqüentemente em uma práxis voltada para o desenvolvimento da consciência coletiva em detrimento da consciência burguesa: a importância da escola revolucionária residiria, então, na eliminação de tais comportamentos, educando o homem de forma crítica e reflexiva sob bases materiais socialistas, promovendo o desenvolvimento pleno das funções superiores e, conseqüentemente, tendo controle de sua conduta, superando a dominação

dos homens pelos homens e a alienação, formando a consciência comunista de fato (Tuleski, 2008).

É nesse sentido, pois, que a Psicologia Histórico Cultural volta-se constantemente para os processos de ensino escolar: com vistas à uma educação que promova o pensar coletivo e o desenvolvimento em suas potencialidades plenas; à apropriação de uma ciência omnilateral, que não apresente apenas um aspecto da realidade, omitindo outros sob o jugo da ideologia liberal, voltada à construção da consciência burguesa e alienada. Tuleski (2008) nos aponta que o caráter revolucionário da educação proposta por Vigotski foi, por muito tempo, ausente das traduções que chegaram até nós, por razões evidentemente políticas, a fim de manutenção da ordem liberal, vetando quaisquer apologias ao comunismo. Nesse sentido, o autor fora até então compreendido de forma fragmentada, isto é, apenas como mais um psicólogo desenvolvimentista, omitindo-se todo o conteúdo revolucionário de sua obra.

Vemos, assim, a necessidade de pontuar tais fatos com o objetivo de esclarecer que, quando a Psicologia Histórico Cultural volta-se para a educação escolar, não se trata apenas do desenvolvimento do desempenho escolar da criança, mas sim de seu desenvolvimento enquanto sujeito ativo e pertencente à uma realidade coletiva e em constante movimento – capaz, portanto, de ser revolucionada. Voltemo-nos, então, ao caráter dessa pesquisa, que possui como um dos objetivos trazer à luz da Psicologia Histórico Cultural a questão da desigualdade de gênero: como podem a Psicologia e a educação escolar contribuir com o fim da opressão das mulheres?

Ao compreendermos o patriarcado como um fenômeno social, tal qual expusemos no primeiro capítulo, não há razões para não pensá-lo enquanto conteúdo científico, haja vista que se trata de uma construção humana que engloba as relações amorosas e a sexualidade tal qual a temos atualmente, devendo, portanto, ser socializada e problematizada nas escolas desde a tenra idade – e não como conteúdo paralelo à grade curricular, isto é, através de palestras por profissionais da saúde, por exemplo, que muitas vezes pouco fazem além de oferecer informações de forma técnica e fragmentada (como usar a camisinha, como reconhecer e prevenir doenças sexualmente transmissíveis, quais são as nomenclaturas corretas para a população que foge à norma heterossexual, etc.), e de evidenciar a limitação também dos professores sobre o assunto. De acordo com Silva (2015),

A necessidade de inserção da sexualidade no currículo como tema transversal atesta que a escola não tem cumprido o seu papel de socializar o conhecimento historicamente produzido pela sociedade. (...) A socialização de conhecimentos sobre o corpo humano, o aparelho sexual/reprodutivo, os métodos contraceptivos, as formas de contração das doenças, incluindo as DST, os modos de evita-las, a concepção histórico-social do ser humano, englobando a construção social dos gêneros, etc., não pode depender da existência de um projeto de educação sexual na escola, pois esses conhecimentos são parte indispensável do conhecimento sobre a sociedade atual e o ser humano (Silva, 2015, p. 84).

Com vistas então a uma educação capaz de desenvolver plenamente as potencialidades do psiquismo, e que vá à essência dos objetos a serem estudados, defendemos o ensino das questões relativas à sexualidade e à construção social dos gêneros desde o início da idade escolar, posicionando-nos favoráveis ao papel da educação na formação do indivíduo em sua totalidade, açambarcando o desenvolvimento de sua sexualidade – sexualidade essa que é não se restringe à vida privada dos indivíduos, mas que manifesta seus conteúdos no ambiente escolar. Destacamos então a eleição do livro infantil para análise de conteúdo por ser ele um recurso a ser utilizado nas salas de aula, e capaz tanto de desenvolver a capacidade de pensar, quanto de reiterar as normas sociais provindas da organização sociedade capitalista. O livro, neste sentido, é compreendido como um instrumento na luta ideológica: em nosso caso, marcamos a importância da presença, na escola, de livros que nos façam pensar sobre a construção das relações entre os gêneros e a sexualidade, promovendo a emancipação da rigidez dos papéis sociais desempenhados pelo sexo masculino e feminino, e não daqueles que visam a reiteração da organização da sexualidade humana como um fenômeno natural, contribuindo com a manutenção da lógica patriarcal.

Apresentados os conteúdos a serem trabalhados neste item, o dividiremos em duas partes: na primeira, nos ateremos ao encontro entre a Psicologia Histórico Cultural e a Pedagogia Histórico Crítica e a tese defendida por ambas e, na segunda, aos

processos de mediação e ao papel do mediador, que nos dará maior clareza à afirmação acima, acerca da maneira com a qual os conteúdos científicos são explanados às crianças.

3.2.1. Educação escolar e a prática da diferença

Ao reconhecermos a educação como um elemento central para o desenvolvimento da consciência, não a restringimos à educação escolar: de acordo com Leontiev (2004), caracteriza-se como processo educativo a transmissão da cultura desenvolvida pela humanidade às novas gerações – assim, temos que tal processo atravessa toda a formação do indivíduo, seja essa transmissão dada de forma espontânea ou intencionada. A importância de destacarmos tal questão reside no fato de que a Psicologia Histórico Cultural apresenta como locus central de análise a questão do desenvolvimento da consciência, comportando, portanto, também o estudo acerca do processo educativo. Ao direcionarmos, então, nossos estudos no que se refere ao processo de desenvolvimento da consciência, temos de pensar em quê implica o indivíduo apropriar-se do legado da história humana de forma espontânea, e também de forma mediada.

Nesse sentido, Duarte (2008) assinala que, ainda que o processo educativo vá para além da educação escolar, esta apresenta um papel decisivo na formação do indivíduo. É fundamental então que façamos a distinção entre o saber espontâneo, próprio à vida cotidiana da criança, e ao saber mediatizado, qualitativamente diferenciado e próprio da educação escolar, a fim de que compreendamos em sua especificidade a importância que tanto a Psicologia Histórico Cultural quanto a Pedagogia Histórico Crítica⁴ a dedicam. Assentada no método materialista histórico dialético, esta última apresenta-se como teoria pedagógica que preconiza o desenvolvimento da consciência humana de forma omnilateral e, logo, também a apropriação do saber qualitativamente diferenciado do senso comum; é nesta Pedagogia, portanto, que a Psicologia Histórico Cultural encontra-se em unidade filosófica (Martins, 2011, p. 211). Trabalharemos então a seguir elementos caros à Pedagogia

⁴ A Pedagogia Histórico Crítica, de acordo com Saviani, é compreendida como uma pedagogia que é "tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela "Escola de Vigotski" (disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_historico.htm)

Histórico Crítica que são de fundamental importância à Psicologia Histórico Cultural, no que tange ao enriquecimento da compreensão do processo de desenvolvimento da consciência.

Saviani (2000), ao fundamentar-se nos preceitos do materialismo histórico dialético como base para a Pedagogia Histórico Crítica (p. 17) postula que o trabalho educativo é o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Frisemos, pois, que esta produção da humanidade em cada indivíduo singular é direta e intencional: são estas características que se diferenciam qualitativamente do saber cotidiano e, mais, que dirigem a atividade educativa a um fim, o de produzir humanidade. Dessa forma, de acordo com o autor,

o objeto da educação diz respeito, por um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2000, p. 17).

Para que a especificidade do saber escolar se torne mais clara, procuramos iniciar pela diferenciação, enfim, entre o saber científico e espontâneo – para então discorrer sobre seus processos, especialmente no que remete ao saber mediado e sistematizado. Temos então que os conceitos espontâneos se caracterizam pela comunicação imediata com elementos presentes no cotidiano, formando-se “mediante tentativa e erro e com base nos atributos puramente empíricos dos objetos, atributos estes não necessariamente essenciais. São organizados em um conjunto de relações nem sempre conscientes e sistematizados” (Asbahr, 2011, p. 71). Os saberes científicos, por sua vez, caracterizam-se como um processo mediado e sistematizado, intencional, sendo consciente e direcionado a um fim. Assim, tal qual Asbahr (2011) nos aponta, temos que, ao passo em que os conceitos espontâneos seguem de “baixo para cima”, isto é, partem da experiência cotidiana e podem ampliar à medida em que são apreendidos os conceitos científicos, estes por sua vez, fazem o caminho contrário, de “cima para baixo”, isto é, partem do abstrato e vão em direção ao concreto. Nas palavras de Vigotski (2001, p. 196)

Os conceitos científicos se relacionam com a experiência pessoal de maneira diferente de como o fazem os conceitos espontâneos. Os últimos surgem e se formam durante o processo da experiência pessoal da criança. Diferentemente, os motivos internos que impulsionam a formação dos conceitos científicos são completamente diferentes daqueles que orientam seu pensamento a formar conceitos espontâneos. As tarefas mobilizadas pelo pensamento da criança são distintas quando assimila conceitos na escola e quando esse pensamento está entregue a si mesmo. Resumindo, poderíamos dizer que os conceitos científicos que se formam no processo de instrução se diferenciam dos espontâneos por uma relação distinta com a experiência da criança, por uma relação distinta com seu objeto e pelos diferentes caminhos que percorrem desde o momento que nascem até que se formem definitivamente.

Dessa forma, compreendemos o elo entre os dois tipos de conceito ao partirmos da noção de que a base de um é condição para a construção do outro: “A base dos conceitos científicos são os conceitos espontâneos e, por outro lado, os conceitos espontâneos são reconfigurados e ampliados à medida que os conceitos científicos são aprendidos” (Asbahr, 2011, p. 71-72). Sobre esse aspecto, Martins (2013) nos aponta que o conceito científico se encarrega de elevar o conceito espontâneo, levando-o a ser “consciente e volitivamente ampliado e aprofundado, elevando-se a um grau superior de manifestação” (Martins, 2013, p. 138). Assim, dizemos então que os conceitos científicos não se opõem aos espontâneos, mas sim os ampliam, inserindo-os “em outra estrutura de generalização, em decorrência da qual a realidade pode ser refletida mais profundamente pelo pensamento” (Martins, 2013, p. 139).

É-nos importante, nesse sentido, destacar que tanto para a Psicologia Histórico Cultural, quanto para a Pedagogia Histórico Crítica, tais preceitos não implicam na negação do aprendizado cotidiano do indivíduo, e na elevação do saber científico à única categoria válida de valoração e aprendizagem da cultura produzida pela humanidade: reconhece-se, sim, a importância dos conceitos decorrentes da vivência do dia-a-dia no sentido de que estes advêm do lugar em que determinado indivíduo ocupa

na sociedade, configurando, em sua particularidade, as especificidades culturais – e, recorrentemente, a desigualdade que lhe marca.

Pensando, então, que os conceitos cotidianos podem ser aprofundados através do saber científico, promovendo a construção de um saber ativo e consciente, questionamos: como tais apontamentos podem contribuir para a superação das relações baseadas no patriarcado? Ao pensarmos as relações entre os gêneros, temos que é inegável o fato de que todos os humanos, uma vez que estejam inseridos na cultura (sem o intuito de correr o risco de generalizações precipitadas, limitemo-nos aqui à cultura ocidental), passam pela marca da diferença entre os sexos. Ainda durante a gestação, o signo do masculino ou do feminino atravessa a existência do indivíduo por nascer: “- é menino, ou menina?”.

Sabemos que tal pergunta não se refere à curiosidade sobre a diferença entre os órgãos sexuais, mas às expectativas sobre o vir a ser dessa criança: para o enxoval do menino, a cor azul e os brinquedos próprios a um indivíduo que se movimenta e é ativo em relação ao mundo – carros, bonecos de lutadores, bolas –, para a menina, o rosa e os afazeres de quem espera passivamente o marido em seu lar – kits de cozinha e de costura, bonecas imitando bebês, maletas de maquiagem etc. Assim, podemos afirmar que a criança, ainda antes de nascer, já começa a ser delineada pela história construída acerca da sexualidade humana. Seria-nos impossível, então, afirmar a partir deste método que o modo com o qual a sexualidade se desenvolve na consciência é natural – ou que, no que concerne ao ensino escolar, que caberia ao estudo das ciências naturais apresenta-la apenas nos ditames do funcionamento do aparelho reprodutor humano.

Compreendamos então que temos a naturalização da organização da sexualidade humana a partir da norma heterossexual e monogâmica (como já tratamos no primeiro capítulo deste trabalho), e que esta norma, por ser apreendida no cotidiano dos indivíduos de forma imediata, isto é, a partir das experiências do indivíduo e pela percepção da diferença de socialização entre o sexo masculino e o feminino, pode ser compreendida como um conceito espontâneo. Nesse sentido, é importante que relembremos de dois aspectos próprios à epistemologia materialista histórico dialética: a noção de que a realidade objetiva é material, e de que o conhecimento objetivo não emana a partir das ideias humanas, mas caracteriza-se pela imagem subjetiva da realidade objetiva, de modo que a compreendamos conscientemente (Martins, 2013, p. 118). Assim,

O mundo objetivo é que será captado pelos sentidos e representado pela consciência, a quem compete torna-lo cognoscível ao sujeito, de sorte que as sensações, as ideias, os conceitos etc. não emanam da consciência a partir dela mesma, mas da relação ativa que se institui entre sujeito e objeto, entre o homem e a natureza (p. 118).

Podemos pensar objetivamente, então, que a diferença entre os sexos é marcada pela diferença entre os corpos masculino e feminino no que tange aos órgãos sexuais – pela materialidade que lhes cabe e é fato, portanto – e nada mais podemos afirmar que não seja atravessado pelo crivo da cultura humana. Dessa forma, todas as demais coisas que dizem respeito à sexualidade e à diferença entre os sexos são pertencentes ao terreno da relação ativa do homem com a natureza, isto é, dizem respeito à produção humana. Quando Martins (2013) nos aponta que a consciência emana da construção de uma imagem subjetiva da realidade objetiva, temos que a apreensão das relações humanas – especificamente, as relações marcadas pela diferença entre os sexos – não se dá através de encontros em si, de sentimentos advindos da consciência a partir dela mesma, mas sim da reprodução de relações historicamente encarnadas. Nesse sentido, as armadilhas do essencialismo e do biologicismo também são válidas no que se refere ao nosso objeto de estudo: não há que se pensar a sexualidade e as relações dela decorrentes – como o apaixonamento romântico, a monogamia e características essencialmente femininas, como a delicadeza e a passividade, por exemplo – como algo natural; afirmar que nascemos com determinadas inclinações é conferir à sexualidade um status essencialista e engessado.

Dessa maneira, ao voltarmos tal questão para o olhar materialista histórico-dialético – aqui especificamente no que diz respeito ao processo de educação escolar e à apropriação do saber científico – destacamos a necessidade de irmos à essência desse objeto, isto é, de compreender, em sua totalidade, a marca do patriarcado em nossas relações como algo historicamente encarnado – ampliando e reconfigurando, portanto as experiências cotidianas que são por ela atravessadas. Pelo fato de partirmos do método proposto por Marx, temos que a totalidade não deve ser compreendida como a somatória das partes que compõem determinado fenômeno, mas sim suas inter-relações e, para compreendê-las, é necessário que façamos o movimento de ascensão do abstrato ao concreto.

A noção de abstrato, nesta perspectiva, é o que Vigotski (2009) chama de unidade de análise – unidade porque apresenta, em sua forma mínima, as características do todo a ser analisado, diferindo, portanto, da análise por decomposição de elementos, que é incapaz de apreender a essência da totalidade: o autor, ao trabalhar esta questão em a Construção do Pensamento e da Linguagem (2009), refuta este tipo de análise mediante a impossibilidade de encontrar o todo de uma análise a partir do exemplo com as propriedades da água: para o autor, analisar o todo a partir de sua divisão por elementos

é o mesmo que, ao tentar explicar cientificamente quaisquer propriedades da água – por exemplo, por que a água apaga o fogo ou se aplica à água a lei de Arquimedes –, acabasse dissolvendo a água em hidrogênio e oxigênio como meio de explicação dessas propriedades. Ele veria, surpreso, que o hidrogênio é autocombustível e o oxigênio conserva a combustão, e nunca conseguiria explicar as propriedades do todo partindo das propriedades desses elementos (Vigotski, 2009, p. 4-5).

Vigotski (2009) propõe, a partir desta compreensão, o método capaz de analisar a totalidade dos fenômenos, denominando-o como método inverso de análise: partir da forma mais desenvolvida – e não da forma menos desenvolvida – para compreender a essência de um fenômeno. Nas palavras de Marx (1978, p. 20),

A sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção. As categorias que exprimem suas relações, a compreensão de sua própria articulação, permitem penetrar na articulação e nas relações de produção de todas as formas de sociedades desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, leva de arrastão, desenvolvendo tudo que fora antes apenas indicado que toma assim toda a sua significação etc. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco** [grifo nosso].

A compreensão, assim, de que a análise da forma mais desenvolvida é a chave de compreensão das formas menos desenvolvidas, significa, para Duarte (2000), que esta deve, através da mediação pelas abstrações, daí partir para “analisar sua gênese e, depois da análise dessa gênese, retornar ao ponto de partida, isto é, à fase mais evoluída, agora compreendida de forma ainda mais concreta, iluminada pela análise histórica” (Duarte, 2000, p. 102). Sobre esse aspecto, Saviani (2015) afirma que, em suma, o processo de construção do pensamento é o seguinte: parte do empírico, passa pela mediação do abstrato e chega então ao concreto. Assim, ao tomar o concreto como ponto de chegada do conhecimento – ou como síntese da análise –, tal método difere do empirismo, positivismo e etc. que, ao confundirem o concreto com o empírico, o tomavam como ponto de partida. O autor afirma, no entanto, que para o materialismo histórico-dialético o concreto também é ponto de partida:

Pode-se dizer que o concreto-ponto de partida é o concreto real e o concreto-ponto de chegada é o concreto pensado, isto é, a apropriação pelo pensamento do real-concreto. Mais precisamente: o pensamento parte do empírico, mas este tem como suporte o real concreto. Assim, o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada é o concreto real. Desse modo, o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento, isto é, do processo de apropriação do concreto no pensamento. Por outro lado, o processo de conhecimento em seu conjunto é um momento do processo concreto (o real-concreto). Processo, porque o concreto não é o dado (o empírico), mas uma totalidade articulada, construída e em construção. O concreto, ao ser apropriado pelo homem sob a forma de conhecimento, é a expressão, no pensamento, das leis que governam o real (Saviani, 2015, p. 28).

É, portanto, através da mediação por abstrações que a criança é capaz de conhecer a realidade que lhe permeia de forma mais concreta: como nos ensina Vigotski, a abstração não nos afasta da realidade concreta, mas dá subsídio para que possamos compreendê-la de forma mais aprofundada (Duarte, 2000). Assim, temos que a noção de que “a apropriação do concreto pelo pensamento se dá pela mediação das

abstrações, pela mediação dos conceitos mais abstratos (...) é fundamental para que o indivíduo se torne sujeito de suas ações e para a construção de sua personalidade” (Duarte, 2000, p. 109-110). Tal movimento, então, como postulam os referidos autores, promove a apreensão das leis do real pelo pensamento – ou seja, não o afastam da realidade concreta, mas sim aprofundam a compreensão que dela temos, promovendo o pensar ativo e consciente sobre os fenômenos que nos permeiam.

Ao pensarmos, então, que nosso método de análise parte da forma mais desenvolvida para a menos desenvolvida, do todo caótico para o concreto pensado, é importante destacarmos o que Leontiev (2004) aludiu acerca da educação, ao pontuar o processo de humanização como um processo educativo: de acordo com o autor, quanto mais progride a humanidade, “mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa” (Leontiev, 2004, p. 291). Esta afirmação nos leva a pensar na complexidade de como trabalhar a sexualidade e as relações por ela atravessadas na escola enquanto conteúdo científico no sentido explicitado pelo método materialista histórico-dialético.

Está claro, entretanto, que em se tratando de uma pesquisa voltada para a Psicologia Histórico Cultural, não temos como objetivo deste trabalho delongar-nos sobre a prática e os métodos pedagógicos; o que buscamos aqui é destacar a importância do lugar dado à educação escolar para a referida teoria enquanto local de desenvolvimento da capacidade de pensar em suas plenas possibilidades, promovendo a formação de uma consciência ativa, política e engajada no pensar coletivo. Assim, quando voltamos a atenção para o objeto de estudo desta pesquisa, alertamos para a urgência de investiga-lo em sua essência, desde o ensino infantil: em um universo caótico que pode ser representado estatisticamente pelos números apontados sobre as violências cometidas pela homofobia e misoginia – compreendendo que estes números não abarcam a totalidade, haja vista a existência de inúmeros casos não documentados –, é urgente pensarmos estas questões em sua essência para a compreendermos em sua totalidade, prezando pelo fim de sua naturalização e banalização, trabalhando tal conteúdo com vistas ao posicionamento consciente dos estudantes, para além da violência – quando não, indiferença – incitada por um pensamento empírico que, por incompreender, reproduz o preconceito e ódio ao que foge à norma heterossexual e masculina. A nossa posição diante desta realidade, vai, portanto, de acordo com Nunes (2011), no que se refere à apropriação da multiplicidade que comporta as diversas formas de manifestação da sexualidade humana:

A educação sexual que pleiteamos não se resume a um amontoado de noções de biologia, prescrições médicas de higiene ou informações anatômicas. Significa compreender o próprio ser do homem em suas bases mais exigentes, como natureza e cultura (...). Não há como abrir-se para uma sexualidade emancipatória se fundarmos nossas investidas no ceticismo imobilista e pessimista. Nossa ação no campo da educação sexual emancipatória é estratégia para a ação política sobre nosso tempo. Esta será tão mais eficaz quanto maior for sua qualidade de sensibilizar pessoas, sentidos de mundos e coisas que andam ao nosso redor, e será capaz de relativizar outros universos de apelo, pela sua verdade e coerência.

Com vistas a esta problematização, no próximo item buscamos tratar da importância dos processos de mediação, e, de encontro à proposta de nosso trabalho ao colocar o livro infantil como ferramenta importante para a formação de uma consciência que saiba pensar sobre essas questões, apreendendo-as em sua essência, trataremos especificamente do processo de aprendizagem e apropriação de conceitos da criança no final da idade pré-escolar e início da idade escolar.

3.2.3. A atividade mediadora como forma de posicionamento diante da realidade

Como exposto anteriormente, em metáfora ao estudo do modo de organização da sociedade, Marx afirma que a chave de compreensão do macaco é o estudo do homem. Assim, o autor postula que o método de análise da realidade deverá partir da forma mais desenvolvida para a menos desenvolvida, de modo que o ponto de partida da análise dialética seja a realidade caótica. Da mesma maneira, no que se refere ao estudo dos processos educativos – incluindo, portanto, o desenvolvimento da consciência –, Duarte (2000) nos afirma que o adulto é a chave para a compreensão da criança. Podemos dizer, pois, que esta afirmação sintetiza a questão por nós já trabalhada anteriormente, a

saber, o desenvolvimento da consciência a partir da apropriação da criança, através do adulto, do legado histórico humano. Nas palavras do autor,

a interação entre a criança, enquanto ser em desenvolvimento, e o adulto, enquanto ser desenvolvido, é a principal fonte impulsionadora do desenvolvimento cultural da criança, que Vigotski diferenciava do desenvolvimento orgânico. Para a psicologia e para a educação, a análise do desenvolvimento da criança precisa, portanto, partir do mais desenvolvido para o menos desenvolvido. Poderíamos afirmar que o adulto desenvolvido é a chave para a compreensão do desenvolvimento infantil. Mas também não podemos esquecer que esse desenvolvimento infantil se dá pela interação com o adulto já desenvolvido (Duarte, 2000, p. 106).

Destacamos, nesse sentido, o papel da educação em possibilitar à criança a apropriação de conceitos científicos, mediados e direcionados a um fim, promovendo a socialização do saber – diferindo-o, portanto, dos conceitos espontâneos. Neste ponto, nos ateremos aqui especificamente ao modo com o qual o educador interage com a criança no intuito de promover plenamente suas possibilidades de desenvolvimento. Para tal, partiremos do postulado de Pasqualini (2006), sobre o ato de ensinar enquanto “intervenção intencional e consciente do educador que visa garantir a apropriação do patrimônio humano-genérico pela criança, promovendo, assim, seu desenvolvimento psíquico”. De acordo com a autora, em contrapartida à compreensão recorrente de que, dos 0 aos 6 anos, caiba ao educador a tarefa apenas de estimular e acompanhar o desenvolvimento infantil, compartilhamos de seu entendimento de que o ensino deve se iniciar desde a tenra infância: ensino infantil não significa ensino informal e espontâneo; ao ensino infantil caberá ter por intuito a aprendizagem dirigida ao desenvolvimento pleno da criança, assim como todo o restante do processo de ensino escolar.

Assim, sob o viés da Psicologia Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica, afirmar que a mediação do educador promove o desenvolvimento da criança em suas plenas possibilidades implica em reconhecer que mediar – independente da idade do indivíduo – não é apenas auxiliar ou servir de ponte entre a criança e o conteúdo a ser conhecido: apresentamos anteriormente que o método proposto por

Vigotski busca as relações essenciais dos fenômenos a serem estudados, de forma com que estes sejam apropriados teoricamente, e não, espontaneamente; dessa maneira, nos é evidente que o conteúdo científico deva ser apresentado apropriadamente por um educador que saiba pensar sobre o conteúdo a ser transmitido, para além da relação aparente, indo até as intervinculações entre suas propriedades (Martins, 2013). Para Martins (2013), a mediação, de acordo com a perspectiva vigotskiana, caracteriza-se pela “interposição que provoca transformações, encerra a intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento; enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico” (p. 46).

Dessa maneira, afirmar que o desenvolvimento em suas plenas possibilidades se dá de forma mediada, e que mediar não é simplesmente conectar uma coisa à outra, implica na noção de que é a aprendizagem que promove o desenvolvimento – e não o seu contrário, como nos fazem pensar algumas correntes pedagógicas: não deve-se esperar que a criança amadureça o suficiente para aprender determinado conteúdo, como se suas capacidades cognitivas se desenvolvessem por si, em um tempo orgânico – ou, como dito no senso comum, que devemos respeitar o relógio biológico da criança. Para Vigotski (1998), aprendizagem e desenvolvimento trabalham em unidade; a aprendizagem, sendo condição para o desenvolvimento, qualifica o desenvolvimento para novas aprendizagens de maior qualidade, e assim por diante. Nas palavras do autor:

(...) a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal, para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (Vigotski, 1998, p. 115)

A partir desta afirmação, podemos ter, pois, a noção geral da importância do papel do mediador nos processos educativos. Como exposto no capítulo anterior, elencamos como característica comum a todas as funções psíquicas superiores o fato destas serem mediadas – e, no caso do presente capítulo, no que concerne à formação de conceitos científicos, este signo mediador é a palavra, sendo ela a chave para o estudo do desenvolvimento dos conceitos (Vigotski, 2009). Assim, tal como nos ensina

Vigotski (2009), o significado da palavra, uma vez que é social, não é apreendido de uma vez por todas mas, tal como vimos, desenvolve-se, modificando, no decorrer deste processo, sua estrutura de generalização.

Nesse sentido, é de grande importância voltar a atenção para o equívoco que as teorias da educação até então vinham cometendo: crer que a criança assimila os conceitos de uma vez por todas. Para Vigotski (2009), o processo que leva a criança à verdadeira assimilação dos conceitos requer o desenvolvimento de diversas funções, como a atenção voluntária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação – que, endossando novamente, são mediados e não memorizados ou assimilados, apenas. Para o autor, insistir neste equívoco, na prática, é levar à criança esquemas verbais mortos e vazios, e não o conhecimento vivo:

Não menos que a investigação teórica, a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado (Vigotski, 2009, p. 247).

Outro ponto a ser destacado da afirmativa de que o desenvolvimento é conduzido pela aprendizagem é a questão da zona de desenvolvimento imediata: até então, as investigações psicológicas em torno da aprendizagem detinham-se em averiguar aquilo que a criança já havia aprendido – através de testes, podia-se constatar problemas que a criança já conseguia resolver por si só. Mas, a limitação destes testes é exposta com clareza pelo método de análise proposto por Vigotski; ao pensarmos no processo, é-nos claro que tais testes apenas apontam o produto. É essencial, então, pensar em processos de maturação, isto é, aquilo que a criança potencialmente é capaz de aprender, mas ainda não o faz sozinha – esta é, para Vigotski (2009) a zona de desenvolvimento imediato, a zona de funções ainda não amadurecidas. Para o autor, é essencial lhe darmos mais importância do que à zona de desenvolvimento real – ao que a criança já saber fazer. Ao afirmar esta tese, o autor enfatiza que seu objetivo não é dar

uma nova receita ao ensino escolar apenas, mas sim, ir além da compreensão de que o desenvolvimento deve completar ciclos orgânicos, preparando “inteiramente o solo em que a aprendizagem irá construir seu edifício” (Vigotski, 2009, p. 334):

A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento (...). O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo (Vigotski, 2009, p. 335).

É claro então, para Vigotski (2009), que não é qualquer tipo de aprendizagem que conduz o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, como nos aponta Martins (2011), o conteúdo a ser selecionado e a forma com a qual a aprendizagem é organizada é de importância essencial para a Psicologia Histórico-Cultural, tal como o é para Pedagogia Histórico-Crítica estar consciente de uma condição de aprendizagem que conduza, de fato, ao desenvolvimento psíquico.

Quando Saviani (2015) afirma, então, sobre a importância de educar para viver em sociedade, o autor não nos fala de uma transmissão de conteúdos que é dada de uma vez por todas, ou de uma única maneira, mas sim de uma atividade educativa organizada e dirigida a um propósito, que é o de levar à criança o conhecimento sobre as objetivações humanas mais desenvolvidas. Para o autor, a atividade de conhecer não é sinônimo de apreensão de informações, mas sim da compreensão das relações, isto é, compreender o que se oculta por trás da aparência empírica dos fenômenos:

Conhecer implica, então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade; de onde ela surgiu; como se encontra estruturada; quais as contradições que a movem definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior, que somente poderá ser instaurada pela ação efetiva, intencional

e organizada das forças sociais que hoje se encontram subjugadas e, por isso, têm todo o interesse e buscam lutar para mudar as condições vigentes e instaurar outro tipo de sociedade em que as relações entre os homens encaminhem coletivamente o pleno desenvolvimento das forças produtivas humanas em benefício de toda a humanidade (Saviani, 2015, p. 216).

Temos dessa forma que o pensamento teórico, ao conduzir o estudante para além da empiria dos fenômenos que cercam seu cotidiano, o faz questionar a aparência dos fatos: como nos afirma Martins (2013), é a tensão entre o empírico e o abstrato que nos leva a desconfiar do imediato da realidade concreta, promovendo o raciocínio e a capacidade para pensar. Há que pensarmos, assim, em uma práxis educativa, e não em uma atividade adaptativa à sociedade capitalista (Abrantes, 2015); pensar a educação dessa forma é objeto de interesse da luta de classes, haja vista que falamos aqui da socialização do saber para todos – incluindo os filhos da classe trabalhadora –, com vistas à superação do modo de produção e do modo de pensar capitalista, sendo estes estudantes capazes de pensar a desigualdade estrutural na qual vivem e, portanto, superá-la ao invés de adaptarem-se passivamente – como quer o ensino fragmentário e alienado. Assim, para que o ensino seja voltado à socialização do saber, é preciso que o educador também o esteja, posicionando-se ativamente e instrumentalizado o suficiente acerca dos aspectos essenciais da realidade que partilha com seus alunos, vinculando-os teoricamente com os fenômenos que perpassam seu cotidiano. Abrantes (2015) afirma que, para a tarefa de impulsionar o aluno a este desenvolvimento se realize, cabe ao docente ter-se apropriado profundamente da matéria com a qual trabalha, assim como da dialética e, logo, da forma de organizar o conteúdo a ser transmitido:

Somente assim poderá integrar um corpo docente a partir do qual seria possível coletivamente refletir, projetar, organizar e operacionalizar a práxis educativa, levando em conta as particularidades dos destinatários da ação educativa e as necessidades sociais. Observamos que uma sólida formação inicial dos professores e condições de dar sequência ao processo formativo no trabalho são

mediações necessárias para a transformação da escola atual e da sociedade (Abrantes, 2015, p. 136).

Em relação ao nosso objeto de estudo, afirmamos, pois, a necessidade de conduzir os estudantes ao pensar reflexivo sobre a aparência imediata dos fenômenos advindos da lógica do patriarcado; a questionar a naturalidade da organização da sexualidade humana e duvidar de discursos religiosos e dogmáticos que levam à patologização da diversidade que comporta as relações amorosas e sexuais e da suposta soberania masculina, não sendo indiferentes aos números diários de mortes decorrentes da misoginia, da lesbofobia, homofobia e transfobia. Posicionamo-nos, pois, a favor da apropriação, pelos educadores, do saber acerca da sexualidade humana em sua essência, e à sua transmissão para os alunos desde a mais tenra idade como conteúdo científico e incorporado à grade curricular, de forma com que os estudantes sejam capazes de teorizar sobre esta questão e, assim, transformar esta realidade, rumando-a em direção à sua superação. Esclareçamos que não temos por intuito, com esta posição, afirmar que trabalhar a sexualidade em sua essência como conteúdo científico nas escolas seja o suficiente para a superação do patriarcado e de todas as mazelas decorrentes do modo de produção capitalista, mas sim apresentar a escola como um espaço possível para o fortalecimento da luta pelo fim da exploração de um humano pelo outro. Como afirma Lombardi (2013): “Não revolucionaremos a sociedade pela escola, mas é por meio dela e de seus conteúdos e práticas que daremos aos trabalhadores as ferramentas ao entendimento da exploração, ideologias e controles dessa sociedade” (p. 14).

4. PARA ALÉM DO ENTRETENIMENTO: A LITERATURA VOLTADA PARA AS CRIANÇAS COMO FERRAMENTA DO DESENVOLVIMENTO

Diante do percurso traçado no presente trabalho, objetivamos, ao problematizar nosso objeto de pesquisa à luz da Psicologia Histórico-Cultural e leva-lo até o ambiente escolar, oferecer subsídios suficientes para que seja possível compreender sua expressão em livros voltados para o público infantil: explicitaremos, pois, a importância da utilização do livro infantil enquanto ferramenta social presente no contexto escolar, especificamente no que se refere ao seu papel na construção de significados no psiquismo da criança de cinco a oito anos.

Compreendemos, nesse sentido, que o livro infantil se caracteriza, de acordo com Abrantes (2011), como um signo ideológico, um objeto cultural: sendo produto da atividade humana, o livro traz consigo elementos concernentes à luta ideológica presente na sociedade dividida por classes: o indivíduo que redige um livro, sendo um ser ativo, histórico e social – como todos os humanos – é incapaz de não posicionar-se diante de sua produção; ainda que tenha-se como proposta trabalhar aspectos biológicos acerca do desenvolvimento dos órgãos sexuais e da reprodução humana, por exemplo, há aí uma interpretação humana e, portanto, cultural; a escrita está invariavelmente atravessada por elementos ideológicos, não comportando, portanto, uma pretensa neutralidade científica.

Recordemos, pois, de Vigotski (2009) ao afirmar que o signo é cultural, e que há nele uma dimensão social, objetiva – não o sendo, portanto, característica do universo interno dos indivíduos, apenas: é através da linguagem como instrumento mediador que internalizaremos individualmente um determinado signo que é social. Nesse sentido, quando pensamos, além do posicionamento do autor, no papel do mediador, ao transmitir para a criança o conteúdo de um livro, ou em uma criança já alfabetizada relacionando-se diretamente com o conteúdo de um livro, temos que “os vínculos se estabelecem como forma de comunicação social, apresentando vinculação com aspectos superestruturais do funcionamento da sociedade” (Abrantes, 2011, p. 162). Tal afirmação vai em direção ao que afirma Duarte (2000), quando discorre sobre as relações sociais enquanto históricas:

A complexidade das relações sociais não pode ser deduzida de características pretensamente existentes em todo indivíduo humano, nem mesmo deduzida diretamente das relações do tipo face to face. (...) É claro que não estamos desconsiderando a importância dessas relações na formação da individualidade. Mas o que não concordamos é com a redução da sociabilidade a essas relações, até porque quando ocorre essa redução, ela acaba atingindo a própria interpretação das relações diretas entre indivíduos, que acabam sendo vistas de forma idealizada (p. 94).

Nesse sentido, quando afirmamos que as tensões sociais construídas acerca de determinado signo se expressam na palavra, temos que, na escrita, o autor compõe, com a criança e/ou o mediador, uma relação social histórica. Assim, remetendo-nos especificamente ao nosso trabalho, podemos afirmar que os autores dos livros analisados compõem, em relação com os leitores, diferentes internalizações – haja vista que o fato dela ser social não é sinônimo de ser geral e única – acerca da história das relações de gênero e, conseqüentemente, do ideário familiar e do desenvolvimento da sexualidade. Dessa forma, os autores dos livros trabalhados em nossa pesquisa invariavelmente se posicionam diante das relações entre os gêneros, e da opressão histórica do sexo feminino pelo masculino. Sobre esse aspecto, e em relação à qualidade dos livros infantis, Abrantes (2011) nos aponta que nem todo livro voltado para as crianças caracteriza-se enquanto literatura: de acordo com o autor, os livros infantis variam em relação à sua qualidade, e costumeiramente há a presença da linguagem cotidiana e conteúdos condizentes ao senso comum; o livro enquanto literatura, isto é, enquanto forma artística, deve estar vinculado às atividades não-cotidianas e à forma teórica de pensar a realidade.

Assim, notamos que a afirmação de que um recurso, no caso o livro infantil, nem sempre comporta um conteúdo científico, é análoga à compreensão de que nem todo aprendizado conduz ao desenvolvimento: há livros que não comportam conteúdo científico, e em nada contribuem para o processo de desenvolvimento do psiquismo em direção a uma postura consciente e ética diante do legado histórico da humanidade. O livro infantil, então

caracteriza-se como elemento do sistema ideológico estruturado e constituído, apresentando-se como referência aos processos sociais que envolvem as crianças e permitindo acesso a conteúdos que se apresentam como consciência social do mundo. Portanto, compreendemos os livros infantis como enunciados concretos que integram relações sociais envolvendo crianças a partir da mediação dos adultos (Abrantes, 2011, p. 167).

Ao pensarmos então no recurso da literatura infantil, Pasqualini e Abrantes (2013) afirmam que esta possibilita o confronto entre afetivo-cognitivo e os problemas humanos apresentados de forma imaginativa, comportando uma “abordagem que desafia o psiquismo infantil na direção da superação da aparência dos fenômenos” (p. 21): para os autores, as histórias infantis são capazes de ir além do empírico, das relações e acontecimentos cotidianos e, ao fazê-lo, apresentam-nos de forma com que apareça seu movimento, isto é, suas contradições, negando as circunstâncias e apresentando superações de forma criativa. É nesse sentido, então, que os referidos autores indicam a relação entre literatura infantil e pensamento teórico: a maneira com a qual os fenômenos são apresentados nas histórias infantis – quando se trata de um processo artístico, e não-cotidiano, portanto – convergem com o materialismo histórico dialético, sendo base do pensamento teórico, ou seja, é potencialmente capaz de superar o pensamento empírico, no que se refere à educação da criança em idade pré-escolar e início da idade escolar.

Dessa forma, ao nos remetermos ao livro como uma ferramenta que apresenta a realidade de forma imaginativa, pensemos em sua relação com a atividade principal do público ao qual os livros analisados em nosso trabalho se voltam, isto é, à atividade do jogo: de acordo com Abrantes e Pasqualini (2013), tanto o jogo quanto o livro infantil envolvem “complexas intervinculações entre criança – adulto – realidade (nas relações sociais concretas) e criança’ – adulto’ – realidade’ (representados nas relações objetivadas no jogo)” (p. 21), munindo a criança de elementos que, gradativamente a auxiliam na transição para a atividade de estudo (próxima atividade principal da criança). Em outras palavras, podemos afirmar que o livro, tratando-se de uma ferramenta complexa, ao apresentar a realidade de forma imaginativa, e oferecer saídas criativas para as contradições nele tratadas, é capaz de promover à criança a possibilidade de relacionar-se de diversas formas com o material produzido, ampliando

sua zona de desenvolvimento proximal. A criança pode, assim, relacionar-se de diferentes formas com o livro, desde lê-lo por si só, até ouvi-lo e imaginar as figuras e construir sua própria história a partir das imagens do livro, por exemplo, mobilizando, assim, diferentes processos do pensamento e impulsionando o desenvolvimento.

Nesse sentido, realizamos, enfim, a análise de quatro livros voltados para crianças com idade entre cinco e oito anos, e que tenham como proposta central discutir a organização familiar, a sexualidade e as diferenças entre os sexos, nos quais objetivamos averiguar como estes fenômenos são apresentados à criança e/ou ao mediador. Durante o levantamento do material, encontramos uma série de percalços que não nos permitiram estabelecer critérios rígidos para a seleção dos livros: não encontramos, nas principais lojas virtuais do país ou nas livrarias físicas da cidade de Maringá - PR uma seleção específica que trate do assunto por nós pesquisado, tampouco nas sugestões de livros do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola). Dessa dificuldade, endossamos a necessidade em nos atentarmos com urgência para as questões relacionadas às relações de gênero e à sexualidade humana: com qual tipo de material os professores estão – se estão – trabalhando o assunto com seus alunos? Qual material está disponível atualmente nas principais livrarias do país? Diante destes questionamentos, optamos por selecionar livros advindos de locais diferentes: três dos livros foram adquiridos em livrarias virtuais e foram escritos recentemente, comportando os nomes de autores que têm tido repercussão positiva ao tratar destas questões; um deles retiramos de uma escola de ensino básico no município de Maringá – PR, e o último, de um sebo do mesmo município.

Por fim, optamos por analisar cada livro individualmente, e a partir de categorias pré-estabelecidas, isto é, a partir de elementos centrais que procuramos no livro e compreendemos serem importantes para a apropriação da questão do desenvolvimento da sexualidade humana e das relações de gênero. Assim, buscamos averiguar no livro concepções condizentes ao conceito de desenvolvimento humano, da condição feminina, da condição masculina, de família e da organização dos papéis sociais. Esclarecemos que, haja vista que partiremos do conteúdo do livro para análise, ou seja, da materialidade, trabalharemos estas categorias por nós propostas a partir do conteúdo apresentado – e não o seu inverso –, havendo, por vezes, a ausência dos elementos citados no material analisado.

Iniciaremos, assim, pela obra *Convivendo com seu Sexo*, de Hália P. Souza (1998). Endossamos que nesta obra algumas ilustrações foram indispensáveis à nossa

análise, e optamos por anexa-las ao final de nosso trabalho. Segue abaixo o texto em sua íntegra, com a sinalização de onde há ilustrações anexadas.

Convivendo com seu Sexo

Pedro e Anita são irmãos.

Ele tem 6 anos e olhos muito azuis.

Ela tem 3 anos e é muito sapeca.

Pedro e Anita moram numa casa como esta [ilustração].

Algumas crianças residem na cidade e vivem em casas grandes. Ou em casas pequenas.

Ou em apartamentos. Ou em favelas.

Outras vivem no campo, nos sítios, chácaras ou fazendas.

As crianças que moram no campo têm outro tipo de moradia e convivem com muitos animais.

Veja uma família de animais [ilustração].

Aqui estão outras famílias [ilustração].

Em todas as famílias há um pai, uma mãe e os filhos.

Veja a família de Pedro e Anita [ilustração].

Pedro e Anita, quando nasceram, eram lindos bebês. Veja suas fotos [ilustração].

Pedro é um menino. É um garoto. Crescerá e será um homem com barba e trabalhará.

Ele é uma pessoa do sexo masculino como todos estes [ilustração – anexo 1].

Anita é uma menina. Crescerá. Sendo mulher, um dia poderá ser mamãe. Ela é uma pessoa do sexo feminino.

Além dos afazeres domésticos também terá uma profissão.

Veja a Anita entre suas amigas e amigas de sua mãe [ilustração – anexo 2].

Pedro e Anita se formaram dentro da barriga da mamãe, numa espécie de bolsinha

Bem fofinha, chamada “útero”. É um lugar muito gostoso, onde a mãe dá para o bebê tudo o que ele precisa.

Veja como era o Pedro quando estava dentro da barriga da mamãe. Também com você foi assim [ilustração].

Quando já estava um bebezão, ele nasceu. Saiu por uma abertura que todas as mães têm. Essa abertura chama-se vagina. Na hora do nascimento ela se alarga, estica para que o bebê possa sair da barriga da mamãe e trazer uma grande felicidade para seus pais.

Pedro era um bebê muito guloso. Adorava mamar no seio da mãe.

Ele usava fraldas, teve dor de ouvido, nasceram os dentes. Engatinhou. Caiu e andou.

Fez o que todas as crianças fazem.

Ele foi crescendo como toda criança cresce. Mas sentia-se muito só. Seus pais acharam que ele deveria ter um irmão ou irmã.

Para formar esse novo bebê, papai passou para a mamãe os seus espermatozoides. Os espermatozoides saem do pipi ou pênis do pai e entram naquele burquinho (vagina) que a mamãe tem e por onde o Pedro nasceu.

Para começar o novo bebê, que é a Anita, os pais uniram seus corpos e, com muito amor e carinho, ela começou a crescer no útero da mamãe.

Chegado o momento da Anita nascer, a sua mamãe foi para a maternidade.

A maternidade é um hospital onde ocorrem os partos, onde os bebês nascem. Lá estão os médicos que ajudarão no que for necessário.

Anita era um bebezão muito grande e não podia passar pela vagina da mamãe. Então o médico deu uma anestesia na mãe, ela adormeceu e ele fez um pequeno corte na barriga e tirou a Anita. Não doeu nada. Foi uma cesariana.

Anita também mamou no seio da mãe. Quando estava maiorzinha adorava mamar na mamadeira.

Como ela era gulosa!

Anita foi crescendo. Nasceram os dentinhos. Na hora do almoço comia papinha. Se lambuzava toda.

Pedro, bem maiorzinho, já sabia comer sem fazer bagunça na mesa.

O brinquedo favorito dos dois era brincar de bola. Também adoravam o cachorro, um enorme bóxer chamado “Biruta”.

Outra coisa que os dois gostavam era comer chocolate.

A hora do banho é muito divertida e gostosa. Quando Pedro e Anita eram pequenos a mamãe os ajudava. Agora, já mais crescidos, sabem tomar banho sozinhos.

O corpo do Pedro é igual ao de todo menino. Tem um pipi ou pênis e por baixo um saco dentro do qual estão os órgãos que formam os espermatozoides. Os espermatozoides saem pelo pênis e são necessários para formar um bebê. Para isso o papai colocará o seu pênis na vagina da mamãe.

Anita tem um corpo igual ao de toda menina. Os órgãos que se vêem são chamados de vulva, embora as pessoas coloquem muitos outros nomes.

Os órgãos do menino são fora do corpo, pendurados. Os das meninas são escondidos dentro do corpo.

Existe um sinal que meninos e meninas têm na barriga. É um buraquinho chamado “umbigo”. No momento não serve pra nada, mas já foi muito importante para o bebê, antes de seu nascimento.

O umbigo é o sinal que ficou de um cordão que ligava o bebê à mãe antes do nascimento. Por este canal passava alimento para o bebê, quando ele ainda estava dentro da barriga da mamãe.

Pedro e todos os meninos fazem xixi pelo pênis. Dentro dele tem um canalzinho por onde sai o xixi, chamado “uretra”.

Anita e todas as meninas têm dentro da vulva dois orifícios. Um, o maior é o da vagina, por onde o nenê nasce. Um pouco acima está um pequenino orifício por onde a menina faz xixi.

Normalmente as famílias são como a de Pedro e Anita. Há um pai, uma mãe e os filhos. Podemos conhecer amiguinhos que moram só com o pai ou só com a mãe.

Em outras famílias, residem numa mesma casa os pais, os filhos e os avós. Os avós são os mais velhos.

Os avós já foram bebês um dia. Cresceram, trabalharam, tiveram filhos e agora estão ficando com os cabelos esbranquiçados.

Anita e Pedro acham que seus avós são muito carinhosos.

Cada família tem seu modo de viver. Tem o seu jeito. Em cada casa pensa-se de uma forma.

Mas uma coisa é igual em todas as casas: o amor.

Pedro e Anita estão crescendo como toda criança cresce. Seus pais zelam pela sua saúde, segurança e felicidade.

A forma como os pais cuidam dos filhos não será sempre igual. Quando são bebês cuidarão de um jeito. Quando crescem será de outro. Mas o amor continuará sempre presente.

Anita e Pedro já vão para a escola. Estudam, brincam, fazem lições. Vão indo pela vida. Estão se preparando para serem adultos. Estão descobrindo o mundo...

Esta estória é um pedaço da vida de Pedro e Anita. É um pedacinho gostoso da infância. Pedacinho com sabor de pirulito. Pedacinho que se for bem construído se transformará num mundo gigante. Num mundo de sol e borboletas. Num mundo maravilhosamente feliz...

A obra “Convivendo com seu Sexo”, de autoria de Hélia P. Souza (1998), propõe-se a apresentar para a criança de cinco a sete anos a organização da vida social, a diferença entre os sexos e como se dá o nascimento de um bebê. A obra, de maneira geral, aborda os fenômenos de maneira descritiva, apenas; não há questionamentos, mas sim informações sobre como as coisas são organizadas, como se estas existissem naturalmente, isto é, a partir de fenômenos naturais que independem da ação humana. É-nos claro que tanto a diferença anatômica entre os sexos, quanto o ciclo de gestação do bebê dizem respeito à condição biológica humana – isto é, à sua filogênese –, mas o mesmo não ocorre com a organização da vida social: o trabalho, ao promover a modificação da natureza, marca a gênese do ser social; temos portanto que a história humana não é a história da sua evolução enquanto espécie *Homo Sapiens*, mas sim do desenvolvimento das relações sociais – que, dialeticamente, marca também o desenvolvimento dos humanos (Lessa, 2012, p. 10).

Assim, a começar pela organização social, na qual a autora apresenta, além da casa da família apresentada no livro (tipicamente de classe média, com um portão e jardim na entrada), as demais possibilidades de moradia – como o campo, as casas grandes e as favelas – como sinônimo de diversidade, afirmamos que seu caráter descritivo leva à compreensão de que o organismo social é natural, e não produto da história humana. Nega-se, assim, todos os confrontos marcados pela opressão de uma classe pela outra – o que nos faz acudir aos ditames de Marx (2015), em seu chamado para o Comunismo:

A história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classe. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, membro das corporações e aprendiz, em suma, opressores e oprimidos, estiveram em contraposição uns aos outros e envolvidos em uma luta ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre com a transformação revolucionária da sociedade inteira ou com o declínio conjunto das classes em conflito (Marx, 2015, p. 8).

Transmitir de forma superficial e fragmentada o conteúdo referente à organização das propriedades é, nesse sentido, assentir que os diversos tipos de

habitações são sinônimo de diversidade e diferença, escolhas singulares de indivíduos igualmente livres (como quer o liberalismo), e não produto da acumulação, por poucos, da riqueza humana que é produzida na sociedade capitalista. Em decorrência desta lógica, temos que as famílias que habitam essas moradias também se constituíram de forma natural, como problematizaremos a seguir.

Ao analisarmos, então, a categoria *família*, notamos que a autora parte de composições decorrentes da união de animais para a reprodução da espécie – o macho, a fêmea e os filhotes – como sinônimo de família, incorporando, nesta gama de exemplos com animais, a família humana. Este conceito é, portanto, apresentado como a união de dois seres do sexo oposto, acrescido de um ou mais filhos. Com base em nossos estudos acerca das composições familiares no decorrer da história humana, e também na diferença essencial entre os humanos e os animais – a possibilidade de modificar a natureza –, podemos afirmar que este modelo comparativo não promove o desenvolvimento da criança para a reflexão de si enquanto indivíduo historicamente determinado: aludir a família humana a partir da união e reprodução de dois indivíduos de sexo oposto, comparando-a com a reprodução animal é não só uma distração para todo o desenvolvimento da categoria humana, mas também naturaliza a constituição familiar – que, como estudamos em Engels (1997) e outros, em sua etiologia, sequer dizia respeito à união de dois cônjuges e seus filhos, mas sim ao conjunto de escravos pertencentes a um mesmo homem:

Famulus quer dizer escravo doméstico e família é o conjunto dos escravos pertencentes a um mesmo homem. Nos tempos de Gaio, a família ‘*id est patrimonium*’ (isto é, herança) era transmitida por testamento. A expressão foi inventada pelos romanos para designar um novo organismo social, cujo chefe mantinha sob seu poder a mulher, os filhos e certo número de escravos, com o pátrio poder romano e o direito de vida e morte sobre todos eles. “A palavra não é, pois, mais antiga que o férreo sistema familiar das tribos latinas, que nasceu ao introduzirem-se a agricultura e a escravidão legal, depois da cisão entre os gregos e latinos arianos” (Engels, 1997, p. 61).

Como trabalhado no capítulo anterior, a ausência da compreensão do fenômeno em sua essência leva a crianças a compreensões fragmentadas, universais e a-históricas do objeto a ser estudado, limitando seu desenvolvimento psíquico e, conseqüentemente, comprometendo sua capacidade de compreender realidade enquanto produto da história humana. Aqui, especificamente, ao comparar a família humana com a família animal, a autora impede que a criança compreenda este conceito em sua essência histórica. Ao pensarmos na faixa etária a qual o livro é voltado, e ao pensamento por complexos, que é próprio desta fase, entendemos que a criança, ao ter a família como sinônimo da união de dois indivíduos do sexo oposto e sua prole, ela tende a excluir o que não abarca esta categoria como construções anormais e errôneas – devendo ser, portanto, evitadas. E, ainda como consequência, o desenvolvimento do homem e da mulher, em sua desigualdade, também é levado a ser pensado em características supostamente naturais, próprias da biologia da espécie – como, de fato, são tratadas pelo livro.

A passagem “Pedro (...) crescerá e será um homem com barba e trabalhará” ilustra a naturalização das características do sexo masculino, elucidando o que a autora compreende da categoria *condição masculina*. Na ilustração, há uma porção de homens – em sua maioria, com barba e cabelos curtos, vestidos com roupas de trabalho tipicamente masculinas – conversando, sem a presença de mulheres ou crianças. A afirmativa que nos dá o livro é de o destino do homem é conviver com outros homens, e trabalhar.

Na página seguinte, a autora nos apresenta a irmã mais nova de Pedro, Anita, o que nos leva à compreensão da categoria *condição feminina*: “Sendo mulher, um dia poderá ser mamãe. Ela é uma pessoa do sexo feminino. além dos afazeres domésticos também terá uma profissão. Veja a Anita entre suas amigas e amigas de sua mãe.” Na ilustração, há a presença de três mulheres conversando, enquanto há três crianças – também do sexo feminino – interagindo entre si. Saffioti (2013), em sua obra *A Mulher na Sociedade Classes – Mito e Realidade*, analisa profundamente a questão do trabalho feminino, bem como de sua suposta inferioridade jurídica, social, política – e não é diferente com a sua inferiorização na esfera econômica. Mesmo com o advento dos movimentos feministas a partir do século XX e a ida das mulheres às indústrias após o fim da I Guerra Mundial devido à morte de um grande número de homens, a luta por um salário digno e pela questão da dupla jornada de trabalho e da maternidade é longa e permanece até os dias atuais. O livro as descreve, apenas, como condições naturais da mulher: além de trabalhar – e, provavelmente, ter um salário inferior ao do homem –

cabe a ela cuidar também dos afazeres domésticos e dos filhos, que não estão presentes na ilustração que traz a figura dos homens, destacando a desigualdade marcada pela *distribuição dos papéis sociais*. Realizar dupla jornada, cuidar dos filhos em tempo integral e ganhar menos não são condições naturais do sexo feminino, mas sim produto de um longo processo histórico de desigualdade de gênero – lidar com estes fenômenos de forma natural, a partir da compreensão por nós proposta, promove a passividade e o silenciamento de um processo historicamente violento.

Ademais, ao tratar a existência dos avós, podemos afirmar que a autora finalmente dissolve por completo em um só fenômeno – natural – o processo de desenvolvimento do psiquismo e a história humana com o desenvolvimento biológico da espécie: “os avós já foram bebês um dia. Cresceram, trabalharam, tiveram filhos e agora estão ficando com os cabelos esbranquiçados”. Esta descrição, em nosso entendimento, é duplamente passiva, e sintetiza o que a autora compreende pela categoria *desenvolvimento humano*: além de reafirmar como natural um processo historicamente determinado como é “o crescer, trabalhar e ter filhos para então envelhecer”, leva-o à ordem de síntese da existência humana, ou seja, cabe a nós, enquanto indivíduos da espécie humana, realizarmos o mesmo.

Em suma, podemos afirmar que o conteúdo deste livro não comporta elementos científicos, não abrangendo, portanto, a categoria de literatura: a realidade não é apresentada de forma imaginativa, tampouco há um problema a ser resolvido; há apenas uma descrição de fatos sucessivos, lineares e naturais: como nos aponta Abrantes (2011), o livro infantil, em sua função literária, é capaz de abordar os fenômenos em sua essência, empreendendo as contradições em movimentos próprios ao conceito a ser trabalhado, possibilitando, mediante o trabalho da imaginação, a revelação da “imagem teórica da realidade em várias de suas particularidades a partir da concreção do processo que envolve conhecimentos sobre o real, identificação de contradições, posicionamento ético-político (p. 177)”. Mediante ausência destes conteúdos, podemos afirmar que os elementos presentes nesta obra, da maneira como são apresentados, em nada impulsionam o desenvolvimento psíquico da criança, não havendo uma realidade a ser problematizada que nos exige instrumentalização para a ação, mas sim, uma realidade estática e a-histórica, a ser transmitida mecanicamente às crianças.

Passemos então à obra seguinte, que devido sua larga extensão, optamos por não reproduzir em sua íntegra. Assim, iremos reproduzir o texto de “A Vida Começa Assim – Educação Sexual para Crianças” (Knight, 1998) a partir do momento em que o livro

trata da reprodução humana, além da nota do autor que, em nosso entendimento, comporta elementos importantes para análise. Iniciaremos, então, pela reprodução desta nota para, em seguida realizar um breve resumo do início do livro, e em seguida reproduzir o restante da obra.

“Olá amiguinhos!

Minhas saudações a todos vocês. Sei que tenho muitos amigos, não só em meu país, a Austrália, como também em todo o mundo.

Tenho uma bela história para lhes contar. Ela ocorre na fazenda “Vale do Sol”, onde encontramos muitos animais interessantes. Juntos, veremos como eles chegaram ali. Posso lhes dizer que não foi através dos meios de transporte conhecidos, como avião, automóvel ou navio. Foi a Natureza quem os pôs naquele lugar.

Quando Deus criou todas as coisas, disse que elas eram muito boas. E uma dessas coisas boas foi o plano de encher a Terra com pássaros, animais e... bebês. Sem dúvida, esta é uma história muito emocionante. Ela lhes mostrará também como vocês vieram a este mundo.

Garanto-lhes que, uma vez iniciada a leitura deste livro, vocês não serão mais capazes de parar. Outro segredinho: vocês ficarão tão sabidos que poderão conversar com o papai e a mamãe sobre o que leram e fazer-lhes muitas perguntas.

Uma boa leitura para todos os amiguinhos.

Seu amigo,

John F. Knight”

Na obra de Knight (1998), os irmãos Serginho e Verinha vão passar as férias com seus pais na “Fazenda Vale do Sol”, propriedade do tio Miguel. Durante o passeio com o tio, as crianças se interessam pela reprodução, a começar pela polinização realizada pelas abelhas; em seguida, questionam o ciclo reprodutivo de animais como a galinha, a cabra, a vaca, etc. Diante de suas dúvidas, tio Miguel explica às crianças como biologicamente é realizada a fertilização, apontando diferenças como o tempo de gestação, de filhotes, a diferença entre animais mamíferos e ovíparos, etc. Durante o almoço, as crianças compartilham com os pais o que aprenderam, e depois os questionam sobre a reprodução humana.

Segue o conteúdo na íntegra:

“ – Papai e mamãe, digam-nos como viemos a este mundo? – perguntou Verinha, repentinamente.

– Sim – reforçou Serginho. – Nascemos dos ovos ou das flores, como as sementinhas? Ou viemos de dentro da mamãe como os cordeirinhos, os bezerros e os cãezinhos?

– Do mesmo modo que os animais – respondeu o pai. – Com uma ligeira diferença apenas.

Vejam que os animais não se conhecem muito bem entre si. Aos seres humanos, entretanto, Deus deu uma mente e capacidade para pensar, amar, demonstrar afeições, sentimentos e apreciar as coisas belas.

Há muito tempo atrás, encontrei sua mãe e apaixonei-me por ela. Decidimos nos casar e viver juntos pelo resto de nossa vida. Deus nos deu o dom do amor e nós Lhe agradecemos por isso todos os dias.

Casamo-nos no cartório e na igreja, e vivemos juntos numa mesma casa.

Mamãe e eu dormimos na mesma cama confortável. Os homens, assim como os animais, possuem órgãos especiais. O papai possui uma pequena bolsa de pele, a qual contém glândulas especiais semelhantes a bolinhas, chamadas testículos, que produzem os pequeninos espermatozoides, dos quais o tio Miguel já lhes falou.

A mamãe, por sua vez, tem um canalzinho entre as pernas, chamado vagina. Ele conduz a um lugar, dentro do seu corpo, que é conhecido como útero. Ali existem órgãos especiais, os ovários, que produzem pequenos ovinhos chamados óvulos. Cada mês, um óvulo se desprende desses ovários e caminha para o útero.

Vocês percebem que muitas vezes o papai abraça carinhosamente a mamãe. Algumas vezes eles unem seus corpos de um modo maravilhoso. O pênis do papai penetra na vagina da mamãe e os espermatozoides ali colocados avançam pelo canal até alcançar o óvulo. Apenas um espermatozoide se unirá ao óvulo, através de um processo chamado de concepção.

Em seguida, esse ovozinho chega ao interior do útero e começa a crescer lentamente. Esse crescimento leva cerca de nove meses para se completar, até que o bebê esteja pronto e perfeitamente desenvolvido para vir ao mundo.

– É por isso que a barriga da mamãe cresce tanto? – perguntou Verinha e acrescentou: - Dona Ester tinha uma barriga muito grande e, depois que o bebê nasceu, ela sumiu.

Mamãe e papai riram muito da esperteza da menina.

– Certamente! – exclamou mamãe. – Você percebeu tudo.

– O nascimento do bebê dói? Tio Miguel disse que as vaquinhas sofrem um bocado com isso – disse Serginho.

– De fato, dói um bocado – confirmou a mãe. – Mas como tudo isto acontece num hospital, o médico e as enfermeiras ali estão para ajudar e dar os medicamentos que aliviem as dores. O bebê passa lentamente pelo canal vaginal, também conhecido como o canal do nascimento, até chegar ao seu final. Então, o bebê nasce.

Tão logo chega a este mundo começa a chorar, respirando assim por seus próprios meios.

Ele tem um cordãozinho em sua barriga – continuou a mãe – que é chamado de cordão umbilical, através do qual o bebê se alimenta enquanto está no ventre da mãe. Depois de nascido, porém, ele não mais necessita desse órgão. O médico corta-o e dele livra o bebê para sempre.

Aquele furinho que vocês têm na barriga chama-se umbigo e foi precisamente ali que existiu o cordão umbilical.

Nesse momento, Serginho levantou a sua camisa e exibiu orgulhosamente o umbigo.

– Sempre quis entender porque eu tinha este furinho na barriga. Agora já descobri.

– Eu também tenho – disse Verinha.

– Se o bebê tem um pequeno pênis entre suas pernas ele é menino – continuou sua mãe.

– Por outro lado, se houver um pequeno corte ali, isso indica a entrada da vagina, então, o bebê é uma menina – explicou o pai.

– É por isso que você é um menino e se veste como um menino, Serginho – disse o pai, enquanto acariciava os cabelos do filho.

– E você, Verinha, é uma menina, a minha filha querida – acrescentou a mãe, abraçando e beijando a filha. – Com o tempo, vocês também crescerão e se casarão, formando famílias, se reproduzirão e farão nascer lindos bebês.

As crianças trocaram olhares entre si e sorriram.

– Isso tudo parece uma ótima idéia, você não acha, Serginho? – disse Verinha. – E teremos também lindas casas.

– Eu gostaria de viver no interior do Estado, numa fazenda como a “Vale do Sol”. O que lhe parece, Verinha? – Perguntou Serginho.

– Certo, Serginho, acho que seria muito bom. Então você e sua esposa e eu com o meu marido poderíamos ter filhos e contar para eles todas as coisas que tio Miguel, papai e mamãe nos disseram hoje. Seria maravilhoso, não é?

– Quem criou todas essas coisas dentro do nosso corpo e dos animais, galinhas e também no interior das flores? – perguntou Serginho, após um curto silêncio. – Tudo parece maravilhoso demais para ser verdade.

– Deus criou todos nós – afirmou o pai. – Toda a vida, todo o amor e a saúde vêm dEle. Ele fez as primeiras flores, os primeiros animais e o homem, dizendo-lhes que crescessem e se multiplicassem sobre a Terra. E é exatamente o que vem acontecendo há milhares de anos.

Também, Deus é amor. Ele disse aos homens e mulheres que se amassem uns aos outros. E a vida em família é tudo isso. Todos nós nos amamos uns aos outros. Nossa casa é um lugar feliz, embora, muitas vezes, as coisas não andem tão bem como desejamos. Mas é nosso dever procurar ser felizes em todo o tempo.

– Puxa, que bela idéia de Deus é essa! – disse Serginho. – Agora me deixe leva-lo até a fazenda. Há coisas muito interessantes que você gostaria de ver, papai. Tenho muitas coisas para mostrar-lhe sobre as galinhas, os carneiros, os bezerros, vacas, bois e...

Pouco tempo depois, Serginho passeava com seu pai pelos campos.

– Estou certa de que um dia ele será um fazendeiro – disse mamãe a Verinha, enquanto abraçava a filha carinhosamente.

– Eu a amo muito, mamãe – cochichou Verinha ao ouvido de sua mãe. – Obrigada por nos trazer até a fazenda. Foi o melhor passeio de minha vida.

– Vejo que você está muito feliz com isso, querida – acrescentou sorrindo a mãe.”

Em “A vida começa assim”, Knight (1998) propõe-se a explicar para a criança a questão da reprodução animal e humana e, para fazê-lo, o autor parte de explanações biológicas. De acordo com Knight (1998), entre a reprodução humana e a animal há apenas uma diferença: o amor. “Vejam que os animais não se conhecem muito bem entre si. Aos seres humanos, entretanto, Deus deu uma mente e capacidade para pensar, amar, demonstrar afeições, sentimentos e apreciar as coisas belas.”

Em nossa compreensão, esta afirmação sintetiza o modo com o qual o autor apresenta sua visão tanto da realidade, quanto da condição humana, na qual destacamos então a categoria de compreensão de *desenvolvimento humano*: há uma vontade divina, acima da materialidade das coisas, que dita o modo com o qual elas são organizadas.

Nesse sentido, o autor, ao afirmar já na epígrafe que Deus criou todas as coisas, remete-se a uma forma de pensar a realidade de forma idealista, e própria da Era Medieval: nesta lógica, temos que o motivo da obtenção do conhecimento não era o de desvendar as leis da natureza – como o faz o pensamento empiricista –, mas sim compreender a vontade divina; conhece-se a realidade, então, a partir da reflexão sobre a moral cristã. Esta lógica é decorrente da monopolização do saber pelo cristianismo – religião principal da Idade Média – e, conseqüentemente, também do conhecimento sobre o psiquismo humano. Apesar de não competir aos objetivos desta análise o aprofundamento da questão religiosa, é-nos interessante pontuar que esta monopolização do conhecimento pela Igreja Católica é marcada pela cisão entre corpo e alma – sendo esta última, imortal e sempre atrelada à possibilidade de aproximação com Deus.

Nesta compreensão, a dissolução do apaixonamento e do casamento no mesmo fenômeno da reprodução humana marca o que o autor entende por *família*, e também implica em impor tanto ao sexo masculino, quanto feminino, normas socialmente construídas como decorrentes de um único processo biológico e fruto da vontade de Deus, a partir da imanência do amor divino na alma humana, esclarecendo-nos sua compreensão das categorias *condição masculina* e *condição feminina*, quanto da *organização dos papéis*: “– Se o bebê tem um pequeno pênis entre suas pernas ele é menino – continuou sua mãe. / – Por outro lado, se houver um pequeno corte ali, isso indica a entrada da vagina, então, o bebê é uma menina – explicou o pai. / – **É por isso que você é um menino e se veste como um menino**, Serginho – disse o pai, enquanto acariciava os cabelos do filho (grifo nosso).

Esclarecemos que, ao criticarmos a visão de que o que define a diferença essencial entre o ciclo de vida animal e humano é o conceito de amor, não o estamos negando enquanto um importante ponto diferencial entre o psiquismo humano e animal: o amor e o apaixonamento são por nós compreendidos como elementos pertencentes à dimensão afetiva do humano – que, a partir da perspectiva que realizamos este trabalho, caracteriza-se também pela dimensão histórica própria ao psiquismo humano: de acordo com Martins (2011), Vigotski exemplifica a construção dos sentimentos a partir da história humana ao citar o sentimento de ciúme das mulheres que pertencem à cultura islâmica – onde é comum casamento poligâmico; compreendemos, nesse sentido, que o sentimento se institui e se modifica de acordo com contexto no qual o indivíduo está inserido, isto é, “pela aprendizagem da qual resulta a formação de conceitos. Trata-se,

pois, de reconhece-lo como síntese de múltiplas determinações que os conformam” (p. 200). Amar, neste sentido, é decorrência de uma contradição histórica específica, constituindo-se como um dos produtos do processo de humanização – compreensão que leva à possibilidade do humano de apropriar-se deste processo de diferentes maneiras (ou de simplesmente não apropriar-se), sem que estas recaiam sob rótulos patogênicos decorrentes da noção de que há uma forma correta de amar (como é o caso do exemplo citado por Vigotski, em relação aos polígamos).

Dessa forma, esta obra, em direção similar à obra *Convivendo com seu Sexo* (Souza, 1998), é incapaz de contribuir para o desenvolvimento do psiquismo em direção à emancipação de relações opressoras: não podemos avaliar o conteúdo deste livro como científico, haja vista que na presente obra os fenômenos nos são apresentados de forma unilateral, isto é, ideológica, não havendo momentos como a problematização e a instrumentalização para a compreensão de um fenômeno em sua essência. Colocar um fenômeno histórico e social sob uma base biológica, e mais, coloca-lo sob argumentos idealistas e, portanto, universais e a-históricos impede que haja a apropriação do conceito em sua totalidade: como consequência, reitera-se, de forma engessada e brutal, a norma heterossexual, perpetuando a marginalização de toda a população que a ela não se encaixa e, conseqüentemente, levando à legitimação de atitudes misóginas e homofóbicas, por exemplo.

Passemos, pois, à obra de Lenain (2004) e de Cole (1998) que ilustram a potencialidade da literatura infantil como ferramenta emancipatória e subversiva à lógica com a qual os livros anteriores trataram a sexualidade humana. Segue abaixo a reprodução escrita de “Ceci tem Pipi” (Lenain, 2004) em sua íntegra:

Ceci tem Pipi? – Thierry Lenain

Antes, para o Max, tudo era muito simples.

Primeira coisa: havia o pessoal Com-pipi.

Segunda coisa: havia o pessoal Sem-Pipi.

Terceira coisa: o pessoal Com-pipi era mais forte do que o pessoal Sem-pipi.

Lógico! Eles tinham pipi, não é mesmo?

Ora... Nem adiantava reclamar.

As coisas eram assim desde o começo do mundo.

Por exemplo, os mamutes.

No tempo dos mamutes, havia mamutes com-pipi e mamutes sem-pipi.

E adivinhe quais eram os mais fortes?

Ou seja... Max estava muito feliz por ser um cara Com-pipi.

E azar das meninas...

Afinal, não era culpa dele se as meninas não tinham uma certa coisa!

Mas tudo isso foi antes...

Porque um dia, na escola, Ceci vai para a turma de Max.

– Esta é a Ceci! – diz a professora.

No começo, Max não liga para Ceci. É uma sem-pipi!

Ela que vá brincar de boneca ou desenhar florzinhas fofinhas.

Rá! E aliás está na hora de aula de desenho e Ceci desenha.

– Você desenha muito bem! – Exclama a professora, mostrando o desenho de Ceci.

No papel, não tem florzinha fofinha nenhuma! O que tem é um mamute enorme!

“Qual é a dessa garota?”, Max fica pensando.

Nos dias e semanas seguintes, Max muitas vezes faz a mesma pergunta para si mesmo: “Qual é a dessa garota?”.

Porque, além de desenhar mamutes, Ceci joga futebol.

E tem uma bicicleta de garoto.

Ceci não tem medo de subir nas árvores (e vai bem mais alto do que Max). Nas lutas, ela sempre vence.

“Não, francamente, qual é a dessa garota?”, Max pergunta para si mesmo pela milésima vez.

De repente, aparece uma ideia na cabeça dele: “Vai ver que a Ceci é uma garota diferente”.

Vai ver que a Ceci tem alguma coisa que as outras meninas não têm, pensa Max. É, deve ser isso. Ceci é uma menina que tem pipi! Uma sem-pipi com pipi...

Mas isso é trapaça! Na mesma hora, Max resolve investigar.

Assim que tiver as provas de que Ceci tem pipi, Max vai contar para todo mundo. Ninguém mais vai querer brincar com ela.

Ninguém! E mãos à obra.

Max não larga Ceci. Ele espiona a menina o tempo todo.

Por baixo da porta ele vê, por exemplo, que ela faz pipi sentada e não de pé.

Bom, isso não prova nada! Qualquer um pode fazer pipi sentado.

Tem um dia em que Max vai dormir na casa de Ceci. Por muito azar ela troca de roupa no banheiro e sai com um pijama bem largo, coberto de mamutes. Naquela noite, Max não vê mais nada.

Aliás, nas outras noites e nos outros dias ele também não vê.

A coisa não é tão fácil.

A vida de detetive dá trabalho.

Passam-se dezenas de dias e outras dezenas de dias, e tudo sempre igual: Max não vê nada.

Depois, chega o verão.

Ceci e Max se encontram num acampamento.

Enquanto os pais deles armam as barracas, eles gritam: – a gente vai nadar!

Estão com tanta vontade de enfrentar as ondas que até esquecem de levar suas roupas de banho.

Só na praia eles se dão conta.

– Droga! – reclama Ceci.

– Vou ter de voltar lá!...

“Não! Não faça isso!”, pensa Max.

“É hoje ou nunca!”

E diz a ela: – Por que a gente não toma banho nu?

Ele acha que Ceci não vai querer, mas está enganado. Ceci diz: – Boa ideia.

Ceci tira a roupa. No começo, Max só vê o bumbum dela.

Não é suficiente.

Só com bumbum não dá pra saber.

Depois Ceci se vira.

Max fica de queixo caído e olho arregalado.

Ele gagueja:

– Você... você não tem pipi?!

Espantada, Ceci olha para a parte de baixo de sua barriga. E diz: – Ué! Não, eu tenho perereca! E pluf, mergulha no mar.

Desde aquele dia, o mundo não é mais o mesmo para Max.

Antes, havia o pessoal Com-pipi e o pessoal Sem-pipi. Agora, tem os Com-pipi e as Com-perereca. Pois é... Não tem nada faltando nas meninas!

O livro, em sua situação inicial, nos apresenta a compreensão de Max, o protagonista, sobre a diferença entre os sexos: de acordo com ele, há algo presente nos homens (o pipi) que é ausente nas mulheres; desconhecendo o órgão sexual feminino, não há, para Max, a compreensão da diferença entre os sexos, mas sim a falta de um elemento nas mulheres, que justifica uma suposta inferioridade a diferença de comportamento e aspirações, por exemplo, sendo o sexo masculino naturalmente dominante em relação ao feminino (No tempo dos mamutes, havia mamutes com-pipi e mamutes sem-pipi./ E adivinhe quais eram os mais fortes?!/ Ou seja... Max estava muito feliz por ser um cara Com-pipi./ E azar das meninas.../ Afinal, não era culpa dele se as meninas não tinham uma certa coisa!). No decorrer da história, esta compreensão é problematizada na medida em que o protagonista (Max) percebe que a nova colega de sala (Ceci) age de forma similar aos meninos – o que também o leva à afirmação inicial sobre a questão da heteronormatividade como condição para pertencer aos grupos sociais: quando Max desconfia de que Ceci é uma “Sem-pipi com pipi”, a confirmação de sua hipótese a faria uma impostora, excluindo-a do convívio social com seus colegas (“Assim que tiver as provas de que Ceci tem pipi, Max vai contar para todo mundo. Ninguém mais vai querer brincar com ela. Ninguém!”). Temos portanto que a condição inicial do livro é a apresentação de uma criança que, até então, havia apropriado conceitos em torno da sexualidade e das relações entre os sexos de maneira fragmentada e alienada, naturalizando a opressão histórica de um sexo pelo outro; a problematização a partir do surgimento de um indivíduo (Ceci) que não se adequa à norma por ele até então aderida se caracteriza como a contradição, isto é, a negação da certeza de Max.

Como saída da contradição imposta pelo livro, Max percebe que a mulher não se posiciona diante da realidade da forma com que ele costumava vê-la porque lhe falta algo, mas sim porque o aprendizado que ele teve sobre a condição feminina o levava a compreender a mulher como um indivíduo inferior, e que isto nada tinha a ver com a diferença anatômica entre os sexos – mas sim com uma condição social imposta por uma visão dominante.

Destacamos, também, a forma passageira com a qual Lenain (2004) aborda a questão familiar em sua obra, destacando como o autor posiciona a categoria *família*: há apenas uma menção aos pais das crianças que protagonizam a história, compondo-se de um homem e uma mulher (tanto em relação à Max, quanto Ceci). A ausência de delongas sobre a família, no entanto, pode ser compreendida pela noção de que não é apenas na família que a criança aprende sobre a realidade da qual faz parte e se constitui enquanto

indivíduo ativo, mas em suas relações interpessoais e na escola também, por exemplo. Tal fato nos chama a atenção pela insistente presença da organização familiar tradicional e da participação constante dos pais em falarem sobre a sexualidade e as relações amorosas, em outros livros por nós analisados, que reiteram constantemente a compreensão de que a família é imprescindível para o aprendizado e manutenção desta forma de organização conjugal como correta e universal.

Temos então que o livro apresenta, através da situação inicial de rigidez e naturalização dos papéis sociais das categorias *condição feminina* e *condição masculina* (“Ora... nem adiantava reclamar. As coisas eram assim desde o começo do mundo”) e da contradição, a possibilidade de questioná-la e subvertê-la, levando a criança à compreensão de que estes papéis são estabelecidos e naturalizados por um processo histórico e social, e não natural: em “Ceci tem Pipi?”, o autor aborda a vivência cotidiana de Max, protagonista da história, e seus questionamentos diante de um enigma que ele já pensara haver solucionado: a questão da diferença entre os sexos. Assim, a obra apresenta uma contradição inicial, e a história se desenvolve a partir do processo entre o questionamento da situação inicial e a sua superação, isto é, a compreensão do porquê de Ceci, a nova colega de sala de Max, ter comportamentos condizentes ao que Max entendia ser referentes e naturais do sexo masculino, apenas.

Fazemos um adendo, no entanto, no que diz respeito à categoria *organização dos papéis sociais*: o processo que leva Max ao questionamento da sexualidade de Ceci é decorrente da lógica da competição, própria tanto à lógica liberal, quanto às características naturalizadas como masculinas. Max só atentou-se ao comportamento de Ceci porque esta apresentava características masculinas, ao entrar na lógica da competição e vencendo pelo bom desempenho físico. Ressaltamos, assim, a importância da presença da mediação ao apresentar tais conteúdos às crianças, atentando, portanto, para a naturalização da competição inerente ao modo de produção capitalista.

De maneira geral, compreendemos que o percurso apresentado por Lenain (2004) é similar à afirmação de Abrantes e Pasqualini (2013), sobre a literatura infantil apresentar a contradição e a superação da realidade tratada no livro de forma imaginativa, trabalhando dialeticamente os fenômenos da realidade de forma teórica. Podemos assim afirmar que a concepção da categoria *desenvolvimento humano* abordada no livro assemelha-se à concepção materialista histórico dialética, uma vez que o autor trabalha os elementos da compreensão dialética da realidade (afirmação, sua negação e síntese) e, ao fazê-lo, impulsiona o protagonista da história para uma

mudança global em sua forma de relacionar-se com o mundo, tal como nos aponta Vigotski (1998) em relação aos saltos qualitativos no desenvolvimento, proporcionados pelo processo de aprendizagem: “Desde aquele dia, o mundo não é mais o mesmo para Max. Antes, havia o pessoal Com-pipi e o pessoal Sem-pipi. Agora, tem os Com-pipi e as Com-perereca⁵. Pois é... não tem nada faltando nas meninas!”.

Apresentamos em seguida a reprodução do texto da obra de Cole (1998):

A Princesa Sabichona

A Princesa Sabichona não queria se casar. Gostava de ser solteira.

A Princesa era muito bonita e rica, por isso todos os príncipes queriam se casar com ela.

A Princesa Sabichona queria viver sossegada no castelo, com seus bichos de estimação, fazendo o que bem entendesse.

- Está na hora de criar juízo - disse a sua mãe, a Rainha. - Chega de só ficar às voltas com esses bichos! Trate de arranjar um marido!

Um monte de pretendentes chatos ficavam o tempo todo rodeando o castelo.

- Tudo bem! - declarou a Princesa Sabichona. - Quem passar pela prova que eu determinar, terá minha mão em casamento, como se costuma dizer.

Ela ordenou ao Príncipe Adubo que fizesse as lesmas pararem de estragar seu jardim.

Mandou o Príncipe Ousado alimentar seus animais de estimação (os dragões).

Desafiou o Príncipe Roque para uma maratona de patinação.

Convidou o Príncipe Tremelique para andar de moto pelo campo.

Chamou o Príncipe Tontura para resgatá-la do alto da torre.

Mandou o Príncipe Quebratudo buscar lenha na floresta.

Exigiu que o Príncipe Rastejante levasse sua mãe, a Rainha, para fazer compras.

Deu ordens ao Príncipe Mergulhão para tirar seu anel mágico do tanque de peixinhos.

Nenhum dos príncipes conseguiu cumprir a tarefa que lhe coube.

- Então, nada feito - disse Sabichona, pensando que estivesse livre.

⁵ No original em francês, as expressões para Pipi e Perereca são, respectivamente, Zizi e Zezetti – forma com a qual as crianças popularmente se referem às genitálias. Esclarecemos tal afirmação por compreendermos que a tradução “perereca” pode comportar referências pejorativas à genitália feminina.

Mas então apareceu o Príncipe Fanfarrão. E fez as lesmas pararem de estragar o jardim... alimentou os animais de estimação... patinou e rodopiou até o dia amanhecer ... rodou centenas de quilômetros de moto ...

Ele resgatou a Princesa do alto da torre. Foi buscar lenha na floresta ... levou a Rainha-mãe para fazer compras e tirou o anel mágico do tanque de peixinhos.

O Príncipe Fanfarrão não estava achando a Princesa Sabichona tão sabida assim.

Então ela lhe deu um beijo mágico... e ele virou um sapo ENORME!

O Príncipe Fanfarrão foi-se embora depressa!

Quando os outros príncipes ficaram sabendo o que tinha acontecido com o Príncipe Fanfarrão, ninguém mais quis se casar com a Princesa Sabichona...

E ela viveu feliz para sempre.

Nesta obra, Cole (1998) conta uma história que, em sua estrutura, é típica dos contos de fadas: uma princesa solteira tem uma lista de pretendentes dispostos a se casar com ela e, para eleger qual deles será seu futuro marido, lhes impõe uma série de desafios. A diferença essencial desta obra reside no fato de que, ao contrário das princesas dos contos de fadas tradicionais, a Princesa Sabichona não tem o desejo de se casar. Assim, já no início da obra, Cole (1998) apresenta a protagonista como uma mulher transgressora do corolário de desejos que, por séculos, naturalizaram-se como próprios ao sexo feminino: “A Princesa Sabichona não queria se casar. Gostava de ser solteira.”

A partir deste dado inicial, pode-se mudar o olhar sobre a sua relação com os homens que se candidatam para se casar com ela: ao impor-lhes os desafios, o objetivo da princesa não é escolher qual dos homens é o mais valente, mas sim, diante de seus fracassos, marcar suas fragilidades. Há, dessa forma, uma subversão da determinação do que diz respeito à categoria *organização dos papéis* masculinos e femininos determinados pela constituição da família monogâmica: a lógica de que os grandes problemas e o destino da humanidade cabe aos homens, e o cuidado dos filhos, da casa e da alimentação, às mulheres (Lessa, 2012), é questionada frente o fracasso dos homens em relação aos desafios que lhe foram incumbidos, e à satisfação da mulher em ver-se sem um cônjuge. Compreendemos então que a autora apresenta a categoria *masculina* a partir da desnaturalização de atributos que conferem a masculinidade a alguém do gênero masculino, a saber, a força, a valentia, e a vitória sobre alguém como marca de sua virilidade e aptidão para a conquista de alguém do gênero feminino.

Dessa forma, podemos afirmar que a autora questiona, de forma geral, a ordem natural de um conto de fadas, a saber, o desejo da princesa de casar-se, e a busca pelo homem ideal, que lhe protegerá das adversidades. A família da protagonista, nesse sentido, reivindica a manutenção da ordem do desenvolvimento, isto é, crescer, casar-se e dar continuidade ao patrimônio de sua família (- Está na hora de criar juízo - disse a sua mãe, a Rainha. - Chega de só ficar às voltas com esses bichos! Trate de arranjar um marido!). Sobre esta postura da mãe da protagonista, podemos compreendê-la não em cumplicidade, mas sim em reprodução da lógica patriarcal: ao nos apropriarmos de conceitos engessados e fundamentados na opressão de um sexo pelo outro, passamos a reproduzi-lo como se esta fosse a ordem natural das coisas, levando tal pensamento adiante para as próximas gerações. A protagonista da história, dessa forma, procura obedecer à mãe – ainda que tenha intenções que não as dela (de casar a filha). Podemos apontar, ainda deste posicionamento, dois aspectos: a naturalização do casamento monogâmico, e a categoria *família* compreendida aqui como unidade econômica da sociedade.

Como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, o casamento monogâmico não é próprio dos humanos, isto é, o desejo de encontrar um parceiro para toda a vida não é inerente à sua constituição biológica, mas sim, histórica, tendo seu início juntamente com a sociedade de classes: lembrando o que nos afirmou Engels, “o primeiro antagonismo de classes é entre o homem e a mulher na monogamia, e a primeira opressão de classes, a do sexo feminino pelo masculino (...). A monogamia surge sob a forma de escravização de um sexo pelo outro” (Engels, 1997, p. 68). Dessa forma, como nos apontaram os estudos de Engels (1997), a constituição familiar tal qual a temos hoje não se dá, em essência, em decorrência do apaixonamento romântico e do desejo de partilhar vivências, mas sim, de manter a herança deixada pelo patriarca, e acumular riquezas com novas uniões.

Compreendemos, então, no que tange à categoria *desenvolvimento humano* que os conteúdos presentes no livro, ao serem apresentados pela autora sob a luz do questionamento de sua naturalidade e normalidade, convidam o mediador a compreender estas contradições como produto histórico, e assim apresentar à criança o caráter do desenvolvimento humano: como síntese de múltiplas determinações históricas, superando a visão de que seguimos, de maneira unilateral, o curso do desenvolvimento – e, especificamente, do desenvolvimento afetivo e sexual – apenas pela determinação dos ditames biológicos.

Nesse sentido, apontamos a afirmação de Abrantes (2011) que, apoiado nos estudos de Canton (1994) sobre as histórias para crianças, traz sobre os contos de fadas: diferente dos contos populares, os contos de fadas marcam o lugar do universal e do a-histórico, marcando, de forma mitificada, os interesses da sociedade burguesa ainda em seu nascedouro – ao pensarmos, então, que à época do nascimento da burguesia enquanto classe não havia o conceito de infância, temos que o objetivo do conto de fadas não é contar histórias para crianças, mas sim propagar a lógica burguesa de forma ideológica. As princesas retidas em situações vulneráveis – em sua grande maioria, por madrastas cruéis e invejosas, reforçando a competitividade e a importância central da beleza, entre as mulheres –, que só alcançarão a felicidade diante de um homem que, dono de si e aventureiro, as salvem de sua rotina injuriosa com um beijo que lhes farão ter certeza de que desejam passar o resto de suas vidas sob a posse desse homem, nada é, senão, a tentativa de elevar, para além das determinações históricas, a submissão feminina e a legitimação do discurso monogâmico.

O modo com o qual Cole (1998) apresenta e desenvolve sua obra, portanto, traz elementos de caráter emancipatório. De forma análoga a obra de Lenain (2004), Cole (1998) questiona a natureza da categoria *condição feminina* mas, diferente de Lenain (2004), a autora opta não por apresentar um conceito do senso comum e questioná-lo, mas sim por apresentá-lo já de forma elaborada pela protagonista. Em sua primeira página, a autora posiciona a Princesa Sabichona como alguém confortável com a compreensão de que seu desejo era o de se manter solteira, e que não havia problema algum nisso. Afirmamos, assim, que este livro, ao ser trabalhado por um mediador comprometido com o desenvolvimento do psiquismo de seus educandos em suas máximas possibilidades, pode em muito contribuir para a superação da naturalização do casamento monogâmico – condição que, para Lessa (2012), é imprescindível para que a sociedade se emancipe da exploração entre os humanos. Para o autor, a monogamia expressa a exploração entre os humanos a nível familiar:

Somos favoráveis a uma organização familiar que não seja ordenada pela propriedade privada. O que significa que somos favoráveis à liberdade mais completa para que as pessoas possam viver seus amores com a maior intensidade e a maior autenticidade. Superar o casamento monogâmico é decisivo para a

constituição de uma sociedade que possibilite o desenvolvimento universal e pleno (Marx denominava de "desenvolvimento omnilateral" – isto é, por todos os lados) dos indivíduos. E, para que isso seja possível, é imprescindível superar a sociedade capitalista (Lessa, 2012, p. 7).

Finalizamos então este capítulo em concordância às palavras de Lessa (2012) no que dizem respeito à liberdade para vivenciar o amor com maior intensidade e autenticidade, desatando-o da lógica opressora promovida pela sociedade capitalista. Com esta afirmação, temos o intuito não de clamar pelo fim do casamento e da monogamia, mas sim pelo fim das relações opressivas e pela promoção de uma educação crítica e voltada para o coletivo; há ainda muito que caminhar em direção à vivência de relações – amorosas ou não – desatreladas do capital. Compreendemos, nesse sentido, que obras como a de Cole e Lenain nos jogam luz à esse caminho, denotando o papel fundamental que a literatura infantil pode exercer em direção à superação da atribuição de sentidos fragmentados e alienados no que se referem às relações de gênero e à sexualidade humana: é urgente que rompamos a resistência em trabalhar estes fenômenos durante a idade pré-escolar e início da idade escolar, e que o façamos de forma responsável e em compromisso com a dignidade humana.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

OS ATORES: Assim termina
 A história de uma viagem,
 Que vocês viram e ouviram:
 E viram o que é comum,
 O que está sempre ocorrendo.
 Mas a vocês nós pedimos
 No que não é de estranhar,
 Descubram o que há de estranho!
 No que parece normal.
 Vejam o que há de anormal!
 No que parece explicado,
 Vejam quanto não se explica!
 E o que parece comum,
 Vejam como é de espantar!
 Na regra vejam o abuso!
 E, onde o abuso apontar,
 Procurem remediar! (Brecht)

Tomar o método de Vigotski como referência para a análise nos possibilitou investigar estes fenômenos em unidade dialética, instrumentalizando-nos contra análises fragmentadas, isto é, que tomam apenas uma parte de um fenômeno complexo como objeto e o desvinculam de sua dimensão histórica, inviabilizando o reconhecimento de uma materialidade violenta e desigual a ser transformada. Lessa (2012), ao redigir sobre a crise da família monogâmica em tempos atuais, nos afirma que recordar como a sociedade já organizou sua sexualidade de forma diferente da atual nos demonstra que o patriarcalismo na sociedade de classes não é um modelo universal, uma possibilidade única de nos relacionarmos com nossos pares. Como nos apontaram os estudos de Engels (1994) presentes neste trabalho, não constituímos a propriedade privada, tampouco o casamento monogâmico, desde os primórdios da humanidade, mas sim é este o modelo que está posto em tempo presente – sendo esta, portanto, uma condição superável. Como podemos, então, contribuir com a superação destes ditames que mostram sua essência pautada na desigualdade e na opressão de um sexo pelo outro?

A história já nos permite compreender que Engels (1994) equivocou-se ao redigir que, com o fim da sociedade capitalista, a superação da família monogâmica pautada nos princípios da burguesia se pautaria em uma monogamia genuína e heterossexual. Como nos afirma Lessa (2012), estes pressupostos são próprios ao período histórico no qual viveu Engels, sendo determinados pela moral vitoriana e por

outros aspectos particulares àquele período. Pensemos então que, nesse sentido, também estamos perpassados por uma condicionalidade histórica que nos impede pensar com clareza para além das relações estabelecidas sob a égide do patriarcado e da burguesia. Por hora, cabe-nos como ferramenta pensar quais práticas e modos de pensar as relações entre os gêneros devemos evitar.

Compreendemos assim que tomar o desenvolvimento humano em sua dimensão histórica e social nos oferece subsídios metodológicos para investigar a condição feminina e o desenvolvimento da sexualidade nesta mesma direção: estes fenômenos, sendo determinados pela história e não pelo inatismo biológico, podem movimentar-se rumo à superação da violência e do preconceito que marcam sua história. Fez-se fundamental nesta pesquisa, portanto, os escritos de Vigotski acerca do processo de desenvolvimento do psiquismo e a possibilidade de uma educação que o favoreça em suas máximas possibilidades.

Quando Vigotski disserta sobre a questão do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, bem como a periodização, temos que entre o produto do conhecimento produzido pela humanidade e a criança, reside a preocupação em oferecer subsídios teóricos para que, enquanto mediadores deste saber, nos apropriemos de como se dá o processo de desenvolvimento de uma consciência ativa e engajada na eliminação da exploração entre os humanos, base para a construção de uma nova sociedade coletiva. Pensar sobre o desenvolvimento humano é, dialeticamente, pensar sobre a organização da sociedade, e é neste ponto que ressaltamos a importância em compreendermos a dimensão política da obra de Vigotski. A noção de que, para além da denominação de objetos, a linguagem possibilita a construção de seus significados, nos incitou a questionar os significados de gênero e de feminino em sua dimensão social, e como estes podem ser transmitidos e reproduzidos pelas crianças.

Assim, ao nos debruçarmos sobre a periodização e o conceito de atividade principal, objetivamos enfatizar o papel revolucionário que pode exercer um mediador consciente de sua responsabilidade diante da humanização do outro. Especificamente, no que se refere à criança entre cinco e oito anos, marcamos este momento como aquele em que a criança toma significado sobre si e seus afetos, sendo este estágio o período em que a criança generaliza seus afetos, e “as vivências adquirem sentido” (Vygotski, 1996, p. 380). Nesta afirmação reside o escopo ao nosso posicionamento favorável ao ensino sobre as relações de gênero e a sexualidade humana ainda em idade pré-escolar: ao termos que a criança só é capaz de dar sentido à sua vivência porque tem consciência

de si, compreendemos que o sentido à ela dado depende do tipo de relação que a criança estabelece com o meio; assim, “a vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um outro momento da realidade. Toda vivência é vivência de algo. Não há vivência sem motivo (Vygotski, 1996, p. 383)”. Nesta idade, portanto, a criança, ao ser capaz de dar sentido às suas vivências, é também capaz de tomar consciência e pensar sobre diferença de gêneros, e o modo com o qual o fará irá depender das mediações que lhe forem proporcionadas.

Ao compreendermos então que a brincadeira é a atividade principal da criança neste referido período, empreende-se que a questão do gênero esta posta nesta atividade: como nos afirma Vigotski (2008), durante a brincadeira a criança realiza imaginariamente o desejo de realizar as atividades que observa nos adultos e, ao fazê-lo, reproduz o sentido social das ações com objetos, isto é, como são utilizados pelos adultos no interior das relações sociais.

É importante que compreendamos nesse sentido que a criança, ao reproduzir as relações sociais na brincadeira, o faz de forma generalizada, isto é, “a criança generaliza sua relação afetiva com o fenômeno independentemente da situação concreta real, pois a relação afetiva está ligada ao sentido do fenômeno (Vigotski, 2008, p. 26)”; somos levados a compreender então que a criança pode exercitar o significado que vem atribuindo às vivências perpassadas pelo gênero durante a brincadeira em diversas situações: não nos é incomum observar crianças reproduzindo os papéis sociais e da vida doméstica em suas brincadeiras – como então afirmar que as crianças somente saberão sobre a sexualidade humana quando tomarem idade suficiente, se o gênero está consigo desde os primórdios de suas vidas? Afirmamos ser ingênuo – senão violento – inculcar nas crianças estórias envolvendo a chegada dos bebês através de cegonhas ou pés de repolho, assim como o é fazê-la crer que certo brinquedo, vestimenta ou sentimento lhes é vetado por terem nascido com esta ou aquela anatomia.

Para além da ingenuidade, suprimir esta questão do ensino escolar, omitindo esta diferença – ou marcando-a como algo natural e inevitável aos humanos – impede que as crianças estranhem o abuso como regra àqueles que fogem da norma; incita a banalização da violência e naturaliza o ódio à diferença, obedecendo à ideologia capitalista e patriarcal. Como nos afirma Duarte (2006), a brincadeira não se desenvolve espontaneamente, mas sim

requer ações educativas que promovem o surgimento, o desenvolvimento e o direcionamento desse tipo de atividade (...). Se a brincadeira de papéis sociais for deixado ao *sabor da espontaneidade infantil*, é possível que essa atividade reproduza, espontaneamente, a alienação própria dos papéis sociais reproduzidos do cotidiano da sociedade contemporânea (Duarte, 2006, p. 95).

Apresentamos, assim, a mediação do livro infantil como ferramenta que, ao apresentar a realidade de forma imaginativa à criança em idade pré-escolar e início da idade escolar, é capaz de promover o desenvolvimento do psiquismo da criança na direção da emancipação desta ideologia: ao compreendermos que um bom ensino é aquele que sabe sobre a atividade que a criança desempenha no momento, e que esta é o que sintetiza a sua forma de se relacionar com a realidade, compreendemos o livro em estreita relação com a atividade de jogo/brincadeira; quando elaborado de forma a problematizar um conceito, isto é, ao tornar uma questão social acessível ao mundo infantil através da linguagem artística, o livro é capaz de levar a criança, em sua capacidade imaginativa, a compreender a realidade de forma dialética e emancipada da ideologia dominante, reorganizando as funções psíquicas até então desenvolvidas.

Vemos dessa forma que o estudo pautado na Psicologia Histórico Cultural, ao conferir tratamento social à questão do desenvolvimento e do processo de educação escolar, toma o psiquismo humano como instância passível de transformação e revolução contínuas. Em analogia, pois, à compreensão de que nos constituímos humanos somente mediante contato com a sociedade, temos que o desenvolvimento da sexualidade humana só pode ser investigado a partir do gênero: como pensar a sexualidade fora de gênero, se já somos gênero mesmo antes de nascer, quando somos marcados pelas expectativas de nossos pais? Seria-nos incoerente pensar, sob este viés, em uma sexualidade que é natural ou normal – assim como também o seria pensar as relações entre o gênero feminino e o gênero masculino tal como estão estabelecidas fora das normas ditadas pelo patriarcado e sua atual unidade com o capital.

Podemos, assim, no que cabe a uma produção científica, trabalhar em prol do fim da exploração de um humano pelo outro e de discursos que incitam ao ódio, à violência e a exclusão da diversidade através da compreensão destes entraves em sua totalidade histórica: erigir novas formas de relacionar-se, e em última instância, uma nova forma de organização social exige que compreendamos o porquê de querer-mo-las.

Damos ênfase, assim, à importância em compreendermos qual a materialidade que nos levou à consciência tal qual está posta hoje e, mediante sua apropriação, construir ferramentas que possam supera-la para, enfim, aproximarmo-nos da emancipação humana. É-nos insuficiente pensar gênero sem pensar a materialidade histórica que constituiu o padrão masculino e feminino, e que continuam a ser naturalizados cegando os indivíduos da violência que lhes é inculcada – isto é, é-nos inviável pensar gênero sem o patriarcado que pesa sob nossos corpos.

Diante deste contexto, encontramos na Psicologia Histórico Cultural subsídios que nos impelem a um posicionamento crítico diante da realidade na qual vivemos: é de responsabilidade tanto ética e profissional, quanto coletiva e humana, atentar para o registro de 4 762 feminicídios em 2013, e 9 982 violações à dignidade LGBT em 2012. É exigência à nossa profissão compreender e superar o passado em que trabalhamos em unidade com a ideologia dominante, para então forjar uma prática que esteja de fato em consonância com a saúde mental e em compromisso com a dignidade humana. Em um sociedade em que a regra continua a ser o abuso, cabe a nós construir uma Psicologia em que o estranhamento destes números seja a regra.

6. REFERÊNCIAS

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

_____. (2015). Educação escolar e acesso ao conhecimento: o ensino como socialização da liberdade de pensar. In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 7, n. 1, jun.

Abrantes, A. A.; Pasqualini, J. (2013). Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 5, n. 2, dez.

Andrade, J. E. (2011) O Marxismo e a Questão Feminina: As articulações entre gênero e classe no âmbito do feminismo revolucionário. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.

Asbahr, F.S.F. (2011). “Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. 220f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.

Brasil (2012). Secretaria de Direitos Humanos. Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: ano de 2011. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos.

Castro, M. G. (2000). Marxismo, feminismo e feminismo marxista – mais que um gênero em tempos neoliberais. *Crítica Marxista*, São Paulo: Boitempo.

Cole, B. (1998). *A Princesa Sabichona*. Editora Martins.

Correa, V. (1971). *Cazuza*. 31ª Ed. São Paulo: Editora Nacional.

Costa, J. F. (1997). Utopia sexual, utopia amorosa. *In: Utopia e mal-estar na cultura: perspectivas psicanalíticas*. São Paulo: Hucitec.

Duarte, N. (2000). A Anatomia é a Chave da Anatomia do Macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, Julho.

_____. (2008). Relações Entre Ontologia e Epistemologia e a Reflexão Filosófica sobre o Trabalho Educativo. *In: Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. 1ª Ed., 1ª reimpressão. Campinas: Editora Autores Associados (coleção polêmicas de nosso tempo).

_____. (2006)“Vamos brincar de alienação”? A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. *In: Arce, A.; Duarte, N. (org.). Brincadeiras de papéis sociais na Educação Infantil: As contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo, SP.:Xamã. 2006

Elkonin, D.(2009). Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes.

Engels, F. (1997). A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado. 14ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Engels, F.; Marx, K. (2003) A Sagrada Família. São Paulo: Boitempo.

_____. (2015) Manifesto do Partido Comunista. São Paulo: Expressão Popular.

Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 24, n. 62.

Lenain, T. (2004). Ceci tem Pipi? São Paulo: Cia das Letrinhas.

Martins, L. M. (2011). Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Bauru.

Guarnière, G. (1985) Eles não usam Black-Tie. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Gonçalves, R. (2009). Sem pão e sem rosas: do feminismo marxista impulsionado pelo Maio de 1968 ao academicismo de gênero. In: *VI Colóquio Internacional Marx e Engels*. Unicamp, Campinas.

Iasi, M. (1991) Olhar o mundo com os olhos de mulher? (A respeito dos homens e a luta feminista). Disponível em: http://abeef.files.wordpress.com/2010/01/mauro-iasi_feminismo.pdf

Ibsen, H. (2007). Casa de Bonecas. São Paulo: Editora Veredas.

Knight, J. (1998). A vida começa assim: educação sexual para crianças. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira.

Kollontai, A. (2011). A nova mulher e a moral sexual. 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular.

Leontiev, A. N. (2004) O desenvolvimento do psiquismo. 2ª. Ed. São Paulo: Centauro.

Lessa, S. (2012) *Abaixo a família monogâmica!* São Paulo: Editora Instituto Lukács. Disponível em <http://www.sergiolessa.com/Livros2012/AbaixoFamilia.pdf>

Lombardi, J. C. (2013) Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. In Marsiglia, A. C. G. *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados.

Löwy, M. (1994). *As Aventuras de Karl Marx Contra o Barão de Munchhausen*. 5ª Ed. São Paulo: Editora Cortez.

Marx, K. (2009) Miséria da Filosofia. São Paulo: Expressão Popular.

_____ (1968) O Capital, livro I. vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Martins, L. M. (2013) Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e o fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. In: *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador, v. 5, n. 2, dez.

_____ (2012). O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica.

Netto, J. P. (2011). Introdução ao Estudo do Método do Marx. 1ª Ed. São Paulo: Editora Expressão Popular.

Nunes, C. A. (2004). Dialética da Sexualidade e Educação Sexual no Brasil. In: *Periódicos UDESC*. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1329/1138>

Pasqualini, J. C. (2006) Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

_____. Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise teórica da prática do professor. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

Saffioti, H. (1979). A mulher na sociedade de classes: mito e realidade. Vozes, 2ª ed. Coleção de Sociologia Brasileira, vol. 4.

_____ (2004). Gênero, Patriarcado e Violência. 1ª Ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

_____ (1987). *O Poder do Macho*. Editora Moderna.

_____ (1992). Rearticulando gênero e classe social. In: “Costa, A. O.; Bruschini, C. (Orgs.). *Uma questão de Gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

Saviani, D. (2015) O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 7, n. 1, jun.

_____ (2000). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 7 ed. Campinas: Autores Associados.

Silva, M. M. (2015) Pedagogia Histórico-Crítica e sexualidade na educação escolar: considerações a partir da análise do tema "orientação sexual" nos parâmetros curriculares nacionais. In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 7, n. 1, jun.

Souza, H. P. (1998). *Convivendo com seu Sexo*. 8ª Ed. São Paulo: Editora Paulinas.

Tonet, I. (2013). *Método Científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Editora Lukács.

Tuleski, S. C. (2008) *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. 2ªEd. Maringá: Eduem.

Vigotski, L.S. (2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, nº 8.

_____ (1998) *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: Vygotsky, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (Org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.

_____ (2009). *A Construção do pensamento e da linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes.

_____ (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. São Paulo: Ática.

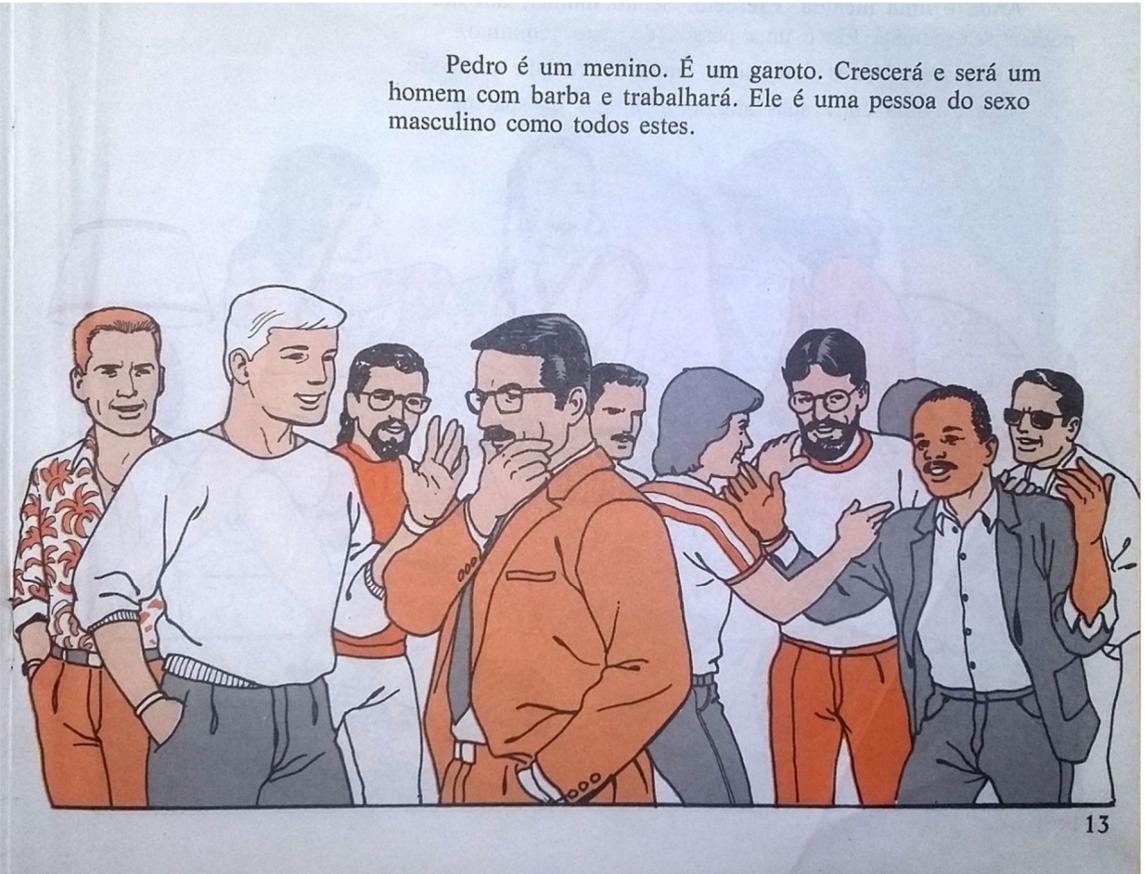
_____ (2000). *Obras escogidas (tomo III)*. Madrid: Visor.

_____ (1996). *Obras escogidas (Tomo IV)*. Madrid: Visor.

Waiselfisz, J. J. (2015). *Mapa da violência 2015: Homicídio de Mulheres no Brasil*. Brasília.

ANEXO I

Pedro é um menino. É um garoto. Crescerá e será um homem com barba e trabalhará. Ele é uma pessoa do sexo masculino como todos estes.



ANEXO II

Anita é uma menina. Crescerá. Sendo mulher, um dia
poderá ser mamãe. Ela é uma pessoa do sexo feminino.
Além dos afazeres domésticos também terá uma profissão.
Veja a Anita entre suas amigas e amigas de sua mãe.

