

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

CAMILE PEGORARO

**“QUANDO ELES FAZEM PERGUNTAS,
VEM MAIS COISA NA MINHA CABEÇA PRA PERGUNTAR”:
a Ideologia presente na Literatura Infantil e as reflexões com crianças
em uma escola da periferia de Porto Alegre**

São Leopoldo

2021

CAMILE PEGORARO

**“QUANDO ELES FAZEM PERGUNTAS,
VEM MAIS COISA NA MINHA CABEÇA PRA PERGUNTAR”:
a Ideologia presente na Literatura Infantil e as reflexões com crianças
em uma escola da periferia de Porto Alegre**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutora em
Educação, pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Telmo Adams

São Leopoldo

2021

P376q

Pegoraro, Camile.

“Quando eles fazem perguntas, vem mais coisa na minha cabeça pra perguntar” : a ideologia presente na literatura infantil e as reflexões com crianças em uma escola da periferia de Porto Alegre / Camile Pegoraro. – 2021.
209 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.
“Orientador: Prof. Dr. Telmo Adams.”

1. Literatura infantil. 2. Ideologia. 3. Consciência social.
4. Pesquisa participante. 5. Pesquisa com crianças. I.
Título.

CDU 37

CAMILE PEGORARO

**“QUANDO ELES FAZEM PERGUNTAS,
VEM MAIS COISA NA MINHA CABEÇA PRA PERGUNTAR”:
a Ideologia presente na Literatura Infantil e as reflexões com crianças
em uma escola da periferia de Porto Alegre**

Tese apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutora em
Educação, pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em 08 de março de 2021

BANCA EXAMINADORA

Cheron Zanini Moretti – Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC

Isabel Aparecida Bilhão – Universidade do Vale do Rio Dos Sinos – UNISINOS

Maria Julieta Abba – Universidade do Vale do Rio Dos Sinos – UNISINOS

Danilo Romeu Streck – Universidade de Caxias do Sul – UCS

Telmo Adams – Universidade do Vale do Rio Dos Sinos – UNISINOS

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Às crianças que pouco são ouvidas, mesmo com tanta razão no que dizem.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir essa tese, dirijo minha gratidão à muitas pessoas. Cito, aqui, as que contribuíram de maneira mais relevante, à elaboração do trabalho...

Em primeiro lugar, ao povo brasileiro que, com seus impostos, financiou a bolsa de estudos que me permitiu este estudo de doutorado. Espero poder retribuir sempre, com as aulas na escola pública ou com produção do conhecimento capaz de contribuir minimamente para a perspectiva de emancipação da classe trabalhadora.

Ao orientador e grande mestre professor Telmo Adams, por me ensinar que crescimento intelectual e humildade, quando caminham juntos, nos transformam em pessoas melhores. Por ter passado por tantos momentos difíceis durante esse tempo e, ainda assim, não esmorecer, permanecer firme ao meu lado nessa caminhada. Mesmo quando o dever profissional o eximiu da responsabilidade, o dever ético e amoroso fez com que continuasse.

À professora e amiga Isabel Bilhão, pelas partilhas, trocas literárias, contribuições acadêmicas, caronas carregadas de afeto e por me ensinar muito sobre a docência no ensino superior.

À professora, mestra e amiga Maria Isabel Dalla Zen, a querida Bela, pelos ensinamentos desde o estágio na graduação e que há mais de 10 anos desenvolveu comigo as metodologias para o trabalho com a Literatura Infantil, nas suas mais variadas possibilidades. Gratidão pela leitura afetuosa de todos os escritos dessa tese, pelas ligações e coorientações extra oficiais.

Ao professor Danilo Romeu Streck pela contribuição grandiosa e que representou, com a problematização de uma palavra, uma mudança imensa no meu foco de análise. Ainda, por aceitar a participação na banca final há apenas 5 dias da data agendada. Carrego comigo uma gratidão imensa por esse gesto de amparo em um momento tão necessário.

Ao professor José Nicolau Gregorin Filho, pela participação na banca de qualificação, pelas indicações bibliográficas preciosas que guiaram a segunda etapa deste trabalho e pelos seus escritos sobre a literatura infantil que tanto consultei ao longo desta escrita. Lamento sua impossibilidade de participação na banca final e o acolho com o sincero desejo de melhoras.

À Cheron Moretti que, mesmo sem conhecer esta proposta desde o início, aceitou pronta e gentilmente o convite para avaliar a versão final desse trabalho.

À Julieta Abba, pelos encontros nos corredores e disciplinas ao longo do processo de doutoramento que foi coroado com a participação na banca ao final do processo. Eis a boniteza das voltas que a vida dá.

À minha amiga e mestra Mara Silva que, mesmo com seu tempo exíguo, sempre aceita meus convites desesperados por uma leitura de uma perspectiva marxista tão grandiosa e atualizada.

À Mara Lua da Rosa, Brenda Espíndola, Gabriele Gottlieb, Raquel Pegoraro, Eduardo Hass e Vanessa Gil pelas leituras atentas, correções, cortes e dicas preciosas ao longo da escrita desse texto.

À Débora Souza de Oliveira, pelo cuidado na criteriosa revisão e tradução do resumo para a Língua Inglesa.

Ao Henrique Vidal, amigo de longa data, pelas transcrições em tempo recorde das longas 24h de rodas de conversas.

Às professoras, estudantes e comunidade da Escola Nossa Senhora do Carmo, por aceitarem participar dessa pesquisa, por compreenderem meu distanciamento necessário da vida escolar e me apoiarem em muitos momentos ao longo desses quatro anos.

Minha sincera gratidão à todas e todos. Sem vocês, essa caminhada teria sido muito mais dolorosa.

RESUMO

A temática, desenvolvida nesta tese, está relacionada à contribuição da Literatura Infantil na formação de leitoras(es), com foco nas reflexões das crianças a partir da leitura dialógica de quatro obras indicadas pelo Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Os objetivos principais foram: examinar o conteúdo das obras selecionadas no contexto da política do PNAIC; identificar os entendimentos das crianças sobre essas obras, considerando a Ideologia subjacente às histórias; analisar as reflexões das crianças sobre a Literatura Infantil a partir do diálogo com seus pares e com a pesquisadora. O estudo ocorreu com crianças e professoras de uma escola municipal localizada na periferia de Porto Alegre. A pesquisa, de caráter qualitativo, insere-se no campo do materialismo histórico dialético com procedimentos metodológicos da pesquisa participante, com base em Freire, Brandão e Fals Borda. As principais categorias de análise foram: Ideologia, a partir dos estudos de Volóchinov, Marx e Engels, Žižek, Mészáros, Eagleton, Williams, Gramsci; Linguagem, por meio da elaboração de Bakhtin, acerca da atitude responsiva e da construção dos enunciados; Leitura Dialógica com a visão de Freire. Como resultados, verificou-se que a Literatura Infantil traduz as contradições da sociedade e encontra-se na tensão dialética constante entre a reprodução da estrutura do sistema capitalista e a construção de outra hegemonia, mas que, dependendo das mediações engendradas, há possibilidade da abertura de brechas. A leitura, apenas pela fruição, não problematiza questões sociais. No entanto, quando confrontada na leitura dialógica entre as(os) participantes da pesquisa, promove reflexões que despertam a Consciência Social. Esse processo pode ocorrer individualmente, dependendo da prática social da leitora. No entanto, a mediação pedagógica e o diálogo com os pares podem facilitar a criação de brechas que ajudem a ultrapassar as situações limites impostas pelo tempo histórico.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Ideologia. Consciência Social. Pesquisa Participante. Pesquisa com crianças.

ABSTRACT

The theme developed in this thesis is related to the contribution of Children's Literature in the formation of readers, focusing on the reflections of children from the dialogical reading of four works indicated by the National Plan for Literacy in the Right Age (Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC). The main objectives were: to examine the content of the selected works in the context of the PNAIC policy; identify children's understandings of these works, considering an ideology underlying the stories; analyzed as children's reflections on Children's Literature from the dialogue with their peers and with a researcher. The study takes place with children and teachers of a municipal school located in a low-income and peripheral area of Porto Alegre. The qualitative research is inserted in the field of dialectical historical materialism with methodological procedures of participatory research, based on Freire, Brandão and Fals Borda. The main categories of analysis were: Ideology, from the studies of Volóchinov, Marx and Engels, Žižek, Mészáros, Eagleton, Williams, Gramsci; Language, through the elaboration of Bakhtin, about the responsive and the construction of statements; Dialogic reading with the vision of Freire. As a result, it was found that Children's Literature reflects the contradictions of society and is found in the constant dialectical tension between the reproduction of the structure of the capitalist system and the construction of another hegemony, but that, depending on the mediations engendered, there is a possibility of opening gaps. Reading just for fruition does not problematize social issues. However, when confronted in the dialogical reading among the research participants, it promotes reflections that awaken social awareness. This process can occur individually, despite the reader's social practice. However, pedagogical mediation and dialogue with peers can facilitate the creation of loopholes which help to overcome the limits imposed by historical time.

Keywords: Children's Literature. Ideology. Social consciousness. Participating Research. Children's Research.

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CTB	Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LA	Laboratório de Aprendizagem
OP	Orçamento Participativo
PNAIC	Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SIR	Sala de Integração e Recursos
SMED	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 AO LONGO DO CAMINHO.....	11
2 “EU QUERO FAZER UMA PERGUNTA PRA TI, SORA: COMO QUE TU ESCOLHE AS HISTÓRIAS?”: A PRODUÇÃO DOS DADOS E COMPREENSÃO DO FENÔMENO.....	26
2.1 A Produção e Análise dos Dados.....	32
2.1.1 Análise Documental e Entrevista.....	32
2.1.2 A Pesquisa Participativa.....	35
2.2 Condições Éticas do Estudo.....	43
2.3 O Campo Empírico.....	45
3 O LUGAR DA LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO CONCEBIDA PARA AS CRIANÇAS: O PNAIC.....	51
3.1 O lugar da Literatura Infantil no PNAIC.....	51
3.2 Os objetivos pedagógicos.....	59
3.3 O contexto escolar e o tempo histórico.....	64
4 AS REFLEXÕES PROPORCIONADAS PELA LEITURA DIALÓGICA DA LITERATURA INFANTIL.....	74
4.1 “Eu acho que eles viram que não estavam felizes com nada que eles inventaram. Eles sempre queriam mais coisas.”.....	99
4.1.1 Lolo Barnabé.....	99
4.1.2 O Trabalho e processo histórico nas reflexões infantis.....	103
4.2 “Pra mim isso é machismo! Eles estão usando as mulheres só pra ganhar mais dinheiro e se alguém não fizer alguma coisa eles vão continuar assim!”.....	119
4.2.1 As Doze Princesas Dançarinas.....	119
4.2.2 O Noivo da Ratinha.....	128
4.2.3 Reflexões sobre o machismo e o papel social da mulher.....	129
4.3 “Por que tinha que ter um Grande Chefe e não poderia ser tudo livre?”.....	153
4.3.1 O Grande Chefe.....	153
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	184
REFERÊNCIAS.....	193
REFERÊNCIAS DAS OBRAS ANALISADAS.....	202

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORAS.....	203
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	204
APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	205

1 AO LONGO DO CAMINHO

Esta é uma tese sobre esperar. Esperar, ao longo do ano de 2020, quando estava produzindo a parte final deste trabalho intelectual, foi algo difícil. Difícil não significa impossível. Numa escrita sobre diálogo de crianças, contudo, não há como não esperar. Porque as crianças são isso. São as vozes que mostram como o hoje se constitui e nos dão pistas sobre o porvir. As vozes infantis são muito mais do que imaginei que fossem. Como professora de anos iniciais, com um trabalho na leitura e escrita, pós-fase de alfabetização, sempre me encantei com as falas infantis. Analisá-las, na sua relação com a realidade social que se apresentava – e fazendo isso ao longo do ano de 2020 –, foi o maior e mais difícil trabalho que empreendi até aqui. Nesse ano tão difícil, as crianças me fizeram esperar. Ao longo da produção teórico-prática dos dados, fui me encantando e apaixonando pela potência que são as falas infantis.

Esta tese me transformou e espero que ela te toque também. Espero ter conseguido traduzir a beleza que eu enxerguei em todas essas falas, análises elaborações e, até mesmo, ecos discursivos vindos do cotidiano daquelas crianças.

Mas a tese resulta de muito mais tempo... é preciso, dizem, mostrar como nasceram as dúvidas que me levaram a propor um estudo sobre a Literatura Infantil para o Doutorado em Educação na Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS, na linha de pesquisa Educação, Desenvolvimento e Tecnologias. Experiências pessoais, sociais e acadêmicas conduziram-me a escolher esta linha de pesquisa e suas relações com o trabalho realizado.

Nasci em Frederico Westphalen no Estado do Rio Grande do Sul. A falta de oportunidades naquele lugar, o discurso neoliberal que afirma a necessidade de correr riscos para ascender socialmente, de que “o indivíduo é o único responsável pelo seu próprio destino” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 213), ou, como cantou Emicida (2014) [...] “você é o único representante do seu sonho na face da terra”, me fizeram partir a Porto Alegre, a capital do Estado.

Dadas as devidas proporções, tanto Emicida quanto Dardot e Laval apresentam uma sociedade que se baseia na necessidade de provar o próprio valor para *merecer* as condições de existência e produção da vida. No entanto, não tardaram a vir o choque e a desilusão, ao me deparar com a pobreza, as pessoas

em situação de rua, o desemprego. Passava a perceber que, por mais investimentos pessoais e educacionais que fizesse, ainda assim havia uma imensa dificuldade de conseguir trabalho. Este fato trazia à tona a realidade neoliberal do início dos anos 2000: as altas taxas de desemprego da época que chegavam aos 12% e levavam embora o romantismo sobre a cidade grande que trouxera na bagagem. Condições estas que se repetem, com suas particularidades, no contexto atual. Após anos de acesso ampliado com políticas públicas favoráveis ao ingresso de jovens e adultos da classe trabalhadora pobre à universidade, quando se chegou quase ao pleno emprego, os retrocessos se apresentam de forma dura a partir de meados da década de 2010.

Embora o ponto de partida desta reflexão seja minha história particular, naquele contexto muitas pessoas partiram para centros urbanos em busca de dias melhores. Aprofundando a análise, poderíamos estendê-la a uma grande quantidade de mulheres e homens que, impregnadas(os) da Ideologia do “quem luta, vence”, típico da meritocracia neoliberal, buscam, até os dias de hoje, estudar, investir em si mesmas como se fossem empresas, na esperança de se protegerem do desemprego, ou ascenderem socialmente.

A inserção em uma grande cidade explicita questões veladas e, dialeticamente, apresenta possibilidades. Rosa Luxemburgo disse que “quem não se movimenta, não sente as correntes que o prendem” (LUXEMBURGO, 2007). Ela tinha razão. Vivenciar a efervescência de manifestações dos mais diversos movimentos sociais reivindicando condições de trabalho, educação de qualidade, reduções no preço das passagens, condições de acesso à cultura etc., foi uma dessas lutas que me incitou a tornar-me militante. Daí veio o engajamento, o estudo, as problematizações, as contradições, cada vez mais explícitas, à minha percepção. Qual a relação desse contexto com a minha visão das desigualdades sociais e do neoliberalismo?

Durante a graduação em pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, minha condição, enquanto filha de uma mulher trabalhadora, não permitiu a opção de uma vida dedicada, exclusivamente, às atividades acadêmicas. Havia a necessidade do trabalho para a viabilização da minha vida material. Contudo, essa condição de classe contribuiu para a minha formação: a necessidade

de conciliar trabalho, estudo e militância política despertava, cada vez mais, a consciência da configuração social estabelecida.

Marx (2008, p. 47) fez uma afirmação que se consolidou nas ciências humanas: “não é a consciência dos homens (sic) que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência”. Na minha experiência ficou perceptível o quanto o meu ser social determinava minha consciência de pertencimento à classe trabalhadora e a vontade de adentrar aqueles espaços de produção do conhecimento que, aprendi depois, historicamente, pertenceram à classe dominante.

Fruto dessa consciência e do trabalho em uma empresa de *Call Center*, participei da fundação de um sindicato e passei a me interessar ainda mais pelos movimentos sociais. As contradições desse período fizeram com que optasse por realizar, no ano de 2010, o Trabalho de Conclusão de Curso no espaço de educação não-escolar da Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil – CTB, estudo que se estendeu até o Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação. Apresentei, na conclusão do estudo de Mestrado, a dissertação “*Autoeducação da classe trabalhadora: limites e possibilidades na formação dos intelectuais na Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil – CTB*”¹.

Carrego a premissa de que a transformação social não pode ser outra que não a superação do sistema do capital, já que apenas “uma alternativa socialista, radical ao modo de controle metabólico social, tem condições de oferecer uma solução viável para as contradições que surgem à nossa frente”. (MÉSZÁROS, 2009, p. 21).

Estudar a formação sindical, ao mesmo tempo em que atuava como professora da rede pública, instigou-me a compreender um processo anterior: como as crianças são ensinadas a serem trabalhadoras?

Veio o interesse pela Literatura Infantil e suas contribuições na formação de novas leitoras(es). Esse interesse se delineou em 2013, quando trabalhei com a

¹Em tal trabalho, examinei a concepção de educação na Formação Sindical CTB - Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil, com a pretensão de que a pesquisa contribuísse para a Formação dos Intelectuais Orgânicos do movimento, para que gerenciasses seus processos autoeducativos, e para que esse gerenciamento possibilitasse a sua conscientização e consolidação enquanto movimento revolucionário de libertação.

Educação Infantil na rede Municipal de Sapucaia do Sul enquanto escrevia minha dissertação de mestrado.

Um dia daqueles em que “sobram” dez minutos de aula e que confirmam a relatividade do tempo, afinal, só quem já trabalhou com educação infantil sabe o quanto esses dez minutos podem ser longos, selecionei um livro disponível na sala de aula chamado *Pedrinho Pintor* da autora Ruth Rocha. Era a história de um coelho que ocupava seus dias pintando e embelezando a cidade em que vivia. Um dia, percebeu que ninguém ligava para aquilo e parou de pintar. A cidade toda se entristeceu, ficou sem cor e as pessoas começaram a pedir que Pedrinho voltasse ao trabalho. Ele cede aos desejos e volta.

Neste dia, saí da escola profundamente incomodada. Era contraditório estudar movimentos sociais e, simultaneamente, reproduzir uma Ideologia que ensinava àquelas crianças de 5 anos a serem produtivas, se adaptarem a todo um sistema de comportamentos que sustentam culturalmente essas formas de representação simbólica da realidade material. Comecei a atentar mais para a Literatura e perceber a produção, reprodução e internalização de uma configuração real de sociedade de maneira romantizada, na forma de universalidade, reproduzindo o geral para as relações particulares. Com o aprofundamento do sistema de produção capitalista as relações do campo econômico se expandem para “relações reificadas entre pessoas e relações sociais entre coisas” (MARX, 2017, p. 148), ou seja, para as relações humanas como um todo. Nesse sentido, a cultura, a escrita, a literatura de uma época são formas particulares que carregam, em certa medida, a totalidade das relações que se desenvolvem entre os seres humanos. Por isso, essa afirmação é propositalmente retomada várias vezes ao longo do texto.

Foi a partir desse incômodo, que passei a desenvolver o interesse pela implicação do **diálogo acerca da Literatura Infantil na formação de leitoras(es)**. Apresento, a seguir, suas especificidades.

Dentro dessa temática, deriva o **problema** de pesquisa: como ocorre a reprodução ou ressignificação crítica da ideologia dominante contida na Literatura Infantil indicada pelo Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC² do ano de 2015 por crianças de uma escola de periferia da rede municipal de Porto Alegre/RS – Brasil? Como a ideologia pode ser identificada nessas obras?

² Nos demais capítulos será referida apenas a sigla PNAIC.

O **objetivo geral** é: interpretar e relacionar a Ideologia nas reflexões feitas por crianças a partir da discussão sobre obras de Literatura Infantil indicadas pelo PNAIC e lidas com crianças em uma escola de periferia da rede municipal de Porto Alegre.

Como **objetivos específicos** deste trabalho, destaco:

- a) examinar o conteúdo das obras selecionadas no contexto da política do PNAIC;
- b) identificar os entendimentos que as crianças manifestam sobre as histórias;
- c) analisar suas reflexões sobre a Literatura Infantil a partir do diálogo com seus pares e sob a mediação da pesquisadora em um contexto escolar singular, na relação com a totalidade social.

Esses objetivos surgem de uma necessidade material que se apresenta na relação entre a Literatura Infantil e a Escola e a ampliação desse campo de pesquisa.

Uma dessas necessidades, foi a constatação, a partir da revisão da literatura de apoio e formulação do Estado do Conhecimento deste campo de pesquisa, de que as investigações acerca da relação entre Literatura Infantil e a Escola, de forma geral, privilegiam, de um lado, o estudo da Literatura Infantil e, de outro, o trabalho docente acerca dela. Pouco se avalia a recepção das crianças acerca disso.

- a) Com base nas orientações técnicas da biblioteca da UNISINOS, utilizamos três bases de dados que abrangem as principais bases brasileiras de Teses, Dissertações e Periódicos. São elas:
- b) Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);
- c) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – (BDTD); Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Os trabalhos contidos nas três bases de dados acima tornaram possível delinear a historicidade do objeto de pesquisa e, principalmente, definir a metodologia. Essa pesquisa foi escrita em um extenso capítulo do projeto de tese, apresentado à banca de qualificação. Aqui, apresento uma pequena síntese para que a leitora compreenda seu ineditismo e suas contribuições ao campo de

pesquisa. A busca foi realizada a partir de três descritores, definidos a partir das categorias principais que compõem este trabalho: Literatura Infantil, Ideologia e Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

É importante salientar que ao efetuar a busca usando os três descritores combinados, não foi encontrado nenhum trabalho desenvolvido, seja em teses e dissertações ou em artigos publicados. Isso indicou ausência de preocupação das pesquisadoras com o conteúdo social das obras do PNAIC, dedicando-se à alfabetização e ao letramento, além da formação de professoras e professores. Nenhuma surpresa, já que estes são os objetivos principais do Programa. Contudo, enquanto educadora, considero necessário avançar na compreensão do conteúdo dessas obras, para além das questões da leitura e escrita. Por isso, essa pesquisa prioriza a compreensão do que esses materiais ensinam às crianças do ponto de vista das visões de mundo – com relação especial ao poder, trabalho e patriarcado – ali expressas.

Essa priorização derivou do seguinte levantamento: as teses, dissertações e artigos encontrados combinando dois desses descritores – Literatura Infantil e PNAIC – enfatizam metodologias de formação de professoras para o trabalho com a literatura, processos de alfabetização e letramento desencadeados pelo PNAIC, possibilidades de desenvolvimento da leitura e da escrita proporcionadas pela literatura infantil e a importância do letramento literário no processo de alfabetização. Já com a combinação entre os descritores Literatura Infantil e Ideologia, encontramos pesquisas que avaliam transmissão de juízos de valor, a reprodução de estruturas sociais, a presença de elementos das histórias produzidas em outros momentos históricos na literatura infantil contemporânea, a construção social do amor romântico, a análise das personagens a partir do gênero, faixa etária, diferenças étnicas e culturais e condição social. Aparece, também, a construção das personagens e sua vinculação com o estereótipo da classe dominante, a representação do negro e a cultura africana na literatura infantil, a relação do poder adulto-criança/educador-educando na Literatura Infantil e a literatura como propagadora de aspectos morais e valores e a literatura como mediadora dos processos de aprendizagem.

A partir desses levantamentos, foi possível perceber que maioria dos escritos a respeito do PNAIC prioriza a forma de trabalho da professora, o que se constitui uma contribuição importante. Mas também é preciso verificar a perspectiva das

crianças. Também foi possível perceber que ainda há espaço para estabelecer a análise do conteúdo das obras do PNAIC.

Considerando que o uso da literatura infantil é indispensável nos anos iniciais da educação básica, seja para alfabetização, aprofundamento do processo de aquisição da leitura e da escrita ou para o hábito da leitura, podemos concluir que essa área do conhecimento precisa de mais interesse das pesquisadoras em educação, em especial aquelas inseridas em escolas públicas, o que possibilitará a sua participação efetiva na transformação dessa realidade.

Nosso enfoque, diferentemente das teses e dissertações encontradas, é na percepção das crianças e não em como as educadoras procedem nas práticas de leitura. É necessário que façamos esse movimento de mudança na centralidade das pesquisas para avançar na compreensão de como as crianças percebem as questões de conteúdo da Literatura. Parece um tanto evidente que professoras alfabetizadoras, que têm como objetivo principal o ensino dos códigos linguísticos, centrem seu trabalho com a literatura nessas questões. Contudo, também é preciso compreender como as crianças encaram esse processo. Embora o objetivo central da Escola seja a alfabetização e a leitura, enquanto as educadoras centram duas práticas nas questões técnicas, as crianças também apreendem os sentidos, os contextos e os conteúdos das histórias que lhes são contadas. Por isso, essa pesquisa se dispôs a voltar o foco sobre centralidade das concepções infantis.

A Literatura é, frequentemente, utilizada como suporte para o trabalho pedagógico desenvolvido nos anos iniciais de formação escolar. É bastante comum embasar o planejamento pedagógico em livros literários, utilizá-los para ajudar as crianças a compreenderem o valor cultural dessas obras, a potencialidade dos seus recursos expressivos para as aprendizagens da língua escrita, a possibilidade de aprenderem a contar, produzir e poetizar suas próprias histórias. E, não menos importante, para alavancar a aprendizagem da leitura.

O *uso pedagógico* da Literatura integra uma prática discutível por pesquisadores e estudiosos da área, que advogam sobre o fato de que a Literatura deveria ser *apenas* lida e *degustada*, com a finalidade de fruição, no intuito de formar o gosto, de produzir o encantamento. Ou seja, não deveria ter como mote fins pedagógicos. (ZILBERMAN, 2003).

As leituras do campo da Educação Popular e do marxismo me levaram a questionamentos: interagir com a Literatura sem objetivos político-pedagógicos, sem interpelações e problematizações sobre as experiências socioculturais nela narradas, não seria uma postura ideológica a serviço da dominação? A partir da discussão das seis obras trabalhadas nas rodas de conversa, foi possível verificar que, num primeiro momento, quando questionadas abertamente, sobre as histórias, as crianças tendiam à apresentação de opiniões pouco reflexivas, em sua maioria atributos tais como:

– *Eu achei legal. (Jean, G4).*

As reflexões, que você encontrará ao longo dessa tese, resultaram dos questionamentos, do confronto com outras histórias, do diálogo entre as próprias crianças e do desafio proposto por mim para que as crianças ponderassem o que significa “divertido, legal” para denominar uma história. Desta forma, pretendia-se ir além desse patamar de juízo de valor, para alcançar considerações mais aprofundadas.

As tendências políticas – de um tempo histórico, de uma autora ou autor – surgem na Literatura, mesmo que “de maneira discreta a partir de situações dramáticas”. (EAGLETON, 2011, p. 86). A afirmação de Eagleton foi mostrando-se verdadeira ao longo desta pesquisa: as histórias selecionadas para o desenvolvimento deste trabalho carregavam valores morais, éticos, posições políticas, ideológicas. Algo que precisa ser evidenciado em um tempo no qual o uso vulgar do termo Ideologia remete a algo que pertence ao outro, a um grupo político determinado e nega que ela está presente em todas as situações da vida material.

Durante o trabalho com a Literatura, formulei algumas hipóteses a partir dos livros que encontrava na biblioteca da escola. Parte da Literatura Infantil, disponível nas escolas públicas, parece contribuir para naturalizar, desde crianças, as relações sociais, o lugar da(o) trabalhadora na sociedade, o papel definido para a mulher como “ajudante” do homem nas histórias em que personagens aparecem como criadores, como ficou evidenciado em *Lolo Barnabé*³. Em determinados momentos, naturaliza também algumas atitudes consideradas assediadoras. Essa naturalização

³ Embora a primeira edição dessa obra seja do ano 2000, ainda percebemos a mulher relegada a segundo plano quanto ao desenvolvimento da ciência.

contribui para que esses papéis sociais não sejam questionados e, por isso, se torna um modo poderoso de reprodução da Ideologia.

Este conceito tornou-se primordial neste trabalho, por isso escolho explicitá-lo, logo de início, para evidenciar a relevância dele nesta tese. A partir de uma análise de diversos autores que discutem esse conceito de Ideologia e com os quais dialogo em vários momentos, saliento duas abordagens principais que embasam a discussão sobre o mesmo, mas que não excluem outras igualmente relevantes.

A primeira diz respeito à Ideologia como forma de dominação cultural e econômica de classe social. Diz respeito às formas sob as quais o discurso capitalista neoliberal surge nos mais diferentes mecanismos com o objetivo de negar as lutas de classe, reforçar um modelo de dominação econômica ou mesmo uma tentativa de obter controle da própria consciência dessa classe sobre si mesma. No sentido marxiano, é usada como inversão da realidade: modo pelo qual o sistema do capital se organiza, de forma dispersa, por meio das mais diversas ferramentas – escola, linguagem, Literatura, mídia etc. – que objetivam a manutenção do seu controle sobre o metabolismo social, de forma a confundir manifestação do real.

Desta compreensão parte o segundo conceito fundamental, que chamo na tese de Consciência Social. Se tudo o que é produz e carrega consigo o seu oposto – o *não ser* –, só existe alternativa de oposição à hegemonia dominante a partir dela mesma. Portanto, não se pode ignorar obras e ideias que apresentam algum tipo de rompimento, pequenas brechas ou avanços significativos e que, mesmo que incorporados pelo sistema de ideias hegemônico, também surgem como originais e podem provocar rachaduras nesse sistema, mesmo que não alcancem ainda o nível estrutural.

A Consciência Social aparece, aqui, como formulações que evidenciam certo conhecimento da organização social e econômica atual e podem contribuir de alguma forma para a luta emancipatória da humanidade, ou seja, para o processo de conquista de outra hegemonia.⁴ Hegemonia daquelas e daqueles que vivem do trabalho. Ou seja, ideias, conceitos e práticas que representem seus ideais de emancipação.

⁴Para Gramsci (2011c), a hegemonia constitui o exercício de poder de um grupo sobre outro e se caracteriza pelo equilíbrio da força e do consenso. O consenso é determinado no campo cultural e expresso pelos mais diversos meios de construção da opinião pública. Esse conceito será operacionalizado no capítulo 4.

Em ambos os conceitos – de Ideologia ou de Consciência Social – a concepção de *palavra* de Volóchinov (2017) alicerça, porque emerge como significado fundamental das transformações ou manutenções, ao mesmo tempo em que manifesta esse conjunto de ideias que são expressas por meio dos mais diversos mecanismos, sejam eles de dominação ou resistência. A palavra respalda a discussão acerca do fenômeno da Literatura Infantil na sua relação com o espaço escolar.

A Ideologia, em outras palavras, consiste em um sistema cultural que objetiva a dominação hegemônica. Entretanto, dialeticamente, não apenas compõe o sistema dominante, mas capaz de incorporar vivências e concepções de mundo contraditórias para produzir a Consciência Social histórica necessária à classe que pretende exercer seu domínio na sociedade.

Vale ressaltar que Ideologia e Consciência social não são categorias opostas. Elas podem estar juntas em uma mesma reflexão. As reflexões expressam as contradições sociais e, por isso, podem carregar, em uma mesma fala, tanto questões que reforçam uma ideologia quanto outras que anunciam o nascimento de uma Consciência Social, uma visão de mundo que está por vir.

Além disso, a Consciência Social não é mera atividade do pensamento, mas carrega consigo os pressupostos da filosofia da práxis. Trata-se um reflexo, no pensamento, de vivências sociais das(os) sujeitas(os) que é exteriorizado por meio da palavra.

Neste trabalho, analiso a Ideologia e/ou a Consciência social que se manifesta por meio da palavra: nas obras literárias, nas entrevistas, nas rodas de conversas com as crianças, nos documentos da escola e do Ministério da Educação – MEC. Na palavra, a Ideologia encontra seu veículo de difusão e legitimação.

Minha inserção como professora em um dos bairros de periferia mais pobres da cidade de Porto Alegre, que forma a parcela da classe trabalhadora mais precarizada, me fez buscar entender como a Literatura pode contribuir no processo hegemônico, seja por meio da totalidade dos processos culturais ou no sistema de significados que expressam interesse de classe, que possibilita às crianças, desde pequenas, verem a sociedade, suas relações e contradições, como algo natural.

E não há nada mais danoso à Consciência Social do que a naturalização: ela certifica como verdadeira uma determinada ordem histórica, cultural e econômica

quase sem questionamentos. Compreender a Literatura destinada ao público infantil e a relação dialética que compõe a sua essência foi tonando-se fundamental para a minha prática pedagógica. E, espero, será uma pequena contribuição para construir novas práticas sociais de trabalho com a Literatura, devolvendo à sociedade o investimento público feito em mim. Minha educação, desde os primeiros anos, foi na Escola Pública, teve continuidade na Universidade Pública e, agora, encerro mais uma etapa em uma Universidade Privada, porém com financiamento público da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

A tese que elaborei durante a pesquisa, indica que a *Literatura Infantil, quando chega às crianças, contribui para ratificar ou contestar determinadas compreensões de mundo. As crianças as reproduzem ou as ressignificam, criticamente, nas suas reflexões, pela mediação da contradição dialética, na interação com o contexto social, na mediação do trabalho desenvolvido pela professora e no diálogo com seus pares.*

Mediação, aqui, tem um sentido pedagógico, escolar, mas ultrapassa esse âmbito: trata-se de um processo intencionalmente planejado para construir novos conhecimentos, mas que também considera os conhecimentos socialmente adquiridos pelas(os) sujeitas(os) envolvidas(os) no processo. A operacionalidade deste conceito permitem situar esta pesquisa nas temáticas do Grupo de Pesquisa Mediações Pedagógicas e Cidadania, do qual faço parte. A perspectiva crítica, as temáticas do trabalho docente em escola de periferia estabelecem essa sintonia teórico-metodológica com o desafio de contribuir no avanço das proposições do grupo de pesquisa.

O diálogo com os pares também é fundante nessa tese. As reflexões advindas do diálogo estão contempladas na frase do título:

– Quando eles fazem perguntas, vem mais coisa na minha cabeça pra perguntar. (GEORGE, G3).

Esta frase foi dita por George na primeira roda de conversa realizada e ficou marcada pela explicitação das minhas intenções com a escolha da metodologia das rodas de conversa: proporcionar um espaço de troca de saberes no qual o diálogo entre as crianças fosse gerador de novos questionamentos.

Antes de apresentar os capítulos que compõem essa tese, considero necessário fazer alguns apontamentos que usualmente estariam em nota de rodapé. A opção por trazê-los para o corpo do texto carrega pressupostos políticos.

O primeiro diz respeito ao uso das palavras professoras e educadoras. Historicamente, o magistério se constituiu uma profissão feminina. As escolas de Educação Básica estão, em sua maioria, repletas de mulheres. Portanto, espero que os homens que atuam nesses espaços se sintam representados quando escrevo no feminino, assim como nós, mulheres, nos habituamos, historicamente, a estarmos incluídas no termo humanidade, que, embora seja uma palavra feminina, deriva de outra masculina. Esse termo bem poderia ser acrescentado de uma variação de gênero *mulheridade*, por exemplo, até então inexistente na Língua Portuguesa.

O segundo apontamento deriva do primeiro. É sobre a utilização de palavras não usuais (ou inexistentes) em textos acadêmicos. Nos estudos marxistas, operamos as investigações a partir da categoria sujeito. Tomado emprestado da análise sintática, o sujeito é aquele que sofre a ação do verbo, mas que também age sobre algo. É uma categoria dialética. O feminino desta categoria, denotativamente, é aquela que se sujeita a algo, o não-sujeito. Um termo depreciativo que favorece, no campo da linguagem, a dominação de gênero. Saffioti (2015) apresenta a língua como fenômeno social e, portanto, subordinada ao sistema capitalista patriarcal. Como fenômeno social, a língua está, permanentemente, em movimento e transformação. Por isso, “é interessante criar novas palavras, que expurguem o sexismo”. (SAFFIOTI, 2015, p. 51). A linguagem se situa no campo da cultura, apresenta-se como veículo “da transmissão das tradições”. (SAFFIOTI, 2015 p. 109). A tradição, como “versão do passado que se deve ligar ao presente e ratificá-lo” (WILLIAMS, 1979, p. 118), tem função significativa na naturalização e, quando ocorre, deixa de ser questionada. Questionar as tradições da nossa língua consiste em meio para sua desnaturalização e reformulação. Uso a categoria *sujeita* como aquela que é produto e ao mesmo tempo produz as relações em que está inserida, como flexão de gênero da categoria sujeito, mesmo que possa ser, a princípio, um termo incômodo às estudiosas da Língua Portuguesa. No entanto, trago aqui o convite: tiremos vantagens da gama de funções de uma tese de doutoramento, também, para promover a desacomodação de lugares comuns. Isso também ajuda a evidenciar a essência, para além da aparência, dos fenômenos sociais.

O terceiro apontamento é sobre a conjugação dos verbos ao longo da tese. Não foi possível uma linguagem única tendo em vista os princípios da pesquisa participativa a partir dos quais entende-se que as crianças participantes do processo construíram, em conjunto, a dinâmica do processo e a reflexão coletiva em torno dele. Ainda assim, as análises, os escritos foram desenvolvidos por mim, o que evidencia o lugar da pesquisadora como protagonista da escrita, das dúvidas e da produção dos dados que respondam o problema. Contudo, ora escrevo na primeira pessoa do singular, ora na primeira pessoa do plural. Convoco a primeira pessoa do plural em considerações que inserem grupos de estudos já desenvolvidos e consolidados, quando as professoras entram em cena, quando a análise invoca situações que remetem à coletividade ou, ainda, quando busco aproximar a leitora da análise. No restante das ponderações, uso a primeira pessoa do singular.

Feitas as principais considerações e apresentações, chega o momento de apresentar os capítulos que compõem essa escrita.

Após a Introdução, primeiro capítulo, no segundo apresento os caminhos metodológicos que segui ao longo dessa pesquisa. Usualmente, esse capítulo se encontra ao final dos trabalhos acadêmicos. A escolha de trazê-lo no início baseia-se no entendimento de que o processo metodológico consiste no ponto crucial para entender um problema de pesquisa. Apesar de carregar alguns pressupostos teóricos, a produção de dados foi o ponto de partida para a escolha de categorias teóricas de análise.

No capítulo 3, intitulado “O lugar da Literatura Infantil na formação concebida para as crianças: o PNAIC”, busco elucidar a participação da Literatura Infantil na formação das crianças, analisando as entrevistas feitas com as professoras, quando apontam seus objetivos com a leitura literária em sala de aula, em conjunto com os aprendizados expressos oralmente e os documentos orientadores do PNAIC. Esse capítulo aborda a política orientadora do PNAIC, oriunda, principalmente, dos documentos que versam sobre a literatura, relacionadas à prática das professoras com o material literário.

O capítulo 4, “As reflexões proporcionadas pela leitura dialógica da literatura infantil”, organiza as principais análises desta tese, integrando a análise teórica dos dados produzidos com as crianças. Esse capítulo está dividido em três seções, nas quais examino o conteúdo de quatro das seis obras do PNAIC, seguidas das

reflexões infantis derivadas das temáticas expostas pelas histórias e do diálogo das crianças com seus pares e com a pesquisadora.

- a) A seção 4.1 centra a análise nas reflexões das crianças sobre o Trabalho, categoria fundante para a corrente de pensamento marxista, a qual me filio, e a relação com alguns processos históricos. Ela parte, principalmente, da história Lolo Barnabé;
- b) A seção 4.2 apresenta reflexões sobre o papel da mulher na sociedade e acerca dos significados atribuídos pelas crianças ao conceito de machismo. Antes da análise propriamente dita, apresento as principais obras das quais derivaram as ideias sobre isso: As Doze Princesas Dançarinas e O Noivo da Ratinha;
- c) Na parte 4.3, analiso as reflexões feitas em torno do conceito de Poder. Essas reflexões derivaram, principalmente, de duas obras: O Noivo da Ratinha e O Grande Chefe.

Num primeiro momento, desenvolvi a análise das obras e das falas infantis em seções separadas. Entretanto, acabei “misturando-as” na tentativa de facilitar a relação entre as reflexões e as obras para você, leitora. Avaliei que a proximidade da leitura da análise da obra com a análise das rodas de conversa poderia transportar as(os) leitoras(es) para a forma como foi conduzida a pesquisa. Se quiseres conhecer a totalidade das obras, as referências encontram-se no final do documento. A compreensão de que a prática social integra o critério da verdade, direcionou a análise do conteúdo das obras ao tratamento numa correlação com a percepção das crianças, público final das obras. Analiso as obras, o que as crianças entenderam, suas dúvidas, inferências, reflexões.

No capítulo 5, redijo as considerações finais. Faço uma análise da pesquisa como um todo, num movimento que reúne reflexões teóricas, a síntese da pesquisa e algumas considerações para seguir em frente.

“Os filósofos (sic) apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; porém, o que importa é *transformá-lo*”. (MARX, 2007, p. 539)

2 “EU QUERO FAZER UMA PERGUNTA PRA TI, SORA: COMO QUE TU ESCOLHE AS HISTÓRIAS?”: A PRODUÇÃO DOS DADOS E COMPREENSÃO DO FENÔMENO

Abordo, aqui, algumas bases teórico-metodológicas que fundamentaram a produção e análise dos dados desta pesquisa que, por sua vez, influenciaram a escolha do campo empírico. A pesquisa está imersa em disputas de concepções teóricas de análise da realidade, com vínculos políticos, sociais e históricos. Vázquez (1977, p. 9) elucida o fato de que, em uma investigação, “[...] nunca se enfrenta um fato puro; ele está integrado numa determinada perspectiva ideológica, porque ele mesmo [...] encontra-se em certa situação histórica e social que engendra essa perspectiva”. Subscrevendo a defesa do autor, a metodologia de produção e análise dos dados desta tese têm relações com o método assumido e sua integração à realidade sócio-histórica inserida.

Método consiste em fundamentos teórico-metodológicos e epistemológicos para compreensão de uma realidade social e dos fenômenos particulares nela inseridos que, por sua vez, se apresentam num emaranhado de problemas que não são somente teóricos e abstratos. As intencionalidades, experiências, conteúdos são, diretamente, condicionados por questões materiais determinadas. O método também é caminho e caminhada, um permanente movimento. Consiste em opção teórica que direciona o percurso em um processo de pesquisa, tanto para a interpretação dos dados produzidos, quanto para, por meio deles, propor maneiras de transformação da realidade educacional em questão.

A opção política de método vem com a perspectiva da *práxis*. Como categoria filosófica, a *práxis* vai além da relação entre a teoria e prática, embora tenha esse par como ponto de partida. É atividade humana “para a transformação de uma matéria⁵ que perderá sua forma original para adotar outra nova”. (VÁSQUEZ, 1977, p. 198). Para que não se artificializem os processos de pesquisa, é preciso manter os pés firmes na realidade objetiva na qual ela acontece porque “a teoria é o movimento real do objeto” (NETTO, 2011, p. 21), apreendida pelo cérebro na forma de linguagem, por sua vez “compreendida como a realidade material específica da criação ideológica” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 84). Devolvida à escrita ou à fala na

⁵ Para o marxismo, matéria não é somente algo palpável, mas tudo aquilo que é fruto da atividade humana.

forma de reflexão sobre a realidade objetiva, contribui para a construção do conhecimento, de um conjunto de visões de mundo e de concepções de sociedade.

Em virtude das premissas teóricas supracitadas, este trabalho se insere no contexto da pesquisa participativa, caracterizada pela ação da pesquisadora com o grupo envolvido, assim como a inserção direta dos envolvidos pela situação problema que impõe uma solução. Vincula-se, assim, aos princípios teóricos da Educação Popular, do método como práxis e ao pressuposto de que “podemos conhecer em profundidade alguma coisa da vida, da sociedade ou da cultura, quando o(a) pesquisador(a) se envolve e se compromete com o que investiga”. (MORETTI; ADAMS, 2011, p. 454). A pesquisa participativa analisa a concretude da vida cotidiana dos participantes da investigação e suas interações com a realidade social e histórica, combatendo a ideia de superioridade científica da pesquisadora. É o espaço onde “pesquisadores-e-pesquisados (sic) são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações diferentes”. (BRANDÃO, 2006, p. 11). Deve ser vista “mais como uma ferramenta que permite aprender com as pessoas, do que um utensílio para estudar essas pessoas”. (FINO, 2003, p. 3).

É indispensável afirmar que as(os) sujeitas(os) principais dessa pesquisa são crianças e, por isso, a metodologia de pesquisa participativa teve suas especificidades, já que as peculiaridades do desenvolvimento cognitivo infantil implicam concepções e proposições de mundo bastante singulares.

Há uma vinculação estreita entre pesquisadora e sujeitas(os) de pesquisa. Essa vinculação se dá pela inserção no território geográfico, como professora-pesquisadora, enquanto as crianças vivem, convivem e estudam neste mesmo território: o Bairro Restinga na periferia de Porto Alegre. “A mediação profissional, dificilmente, se separa da mediação política” (GRAMSCI, 2011b p. 23) e, acrescento, não se separa da atividade pedagógica. Para Freire (2011), o pedagógico e o político são inseparáveis.

Em uma análise mais aprofundada, pertencemos a um mesmo lugar, ainda que não geográfico, no mundo: o lugar de classe. A constituição da classe, escreveu Thompson (1987, p. 10), acontece quando mulheres e homens com experiências semelhantes “sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens (sic) cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus”.

Compartilhamos da mesma classe social como experiência comum, mesmo que nas suas especificidades.

Especificidades, porque, evidentemente, não estamos em pé de igualdade: trata-se da parcela da classe trabalhadora mais precarizada, cujas condições de existência, a luta diária pela sobrevivência, assim como outros valores culturais e subjetivos buscaram retirar essa consciência⁶ no sentido da luta emancipatória. As determinações, aqui, são múltiplas e envolvem a síntese contraditória do contexto econômico, político, cultural, ideológico, além da subjetividade.

A pesquisa participativa implica o compartilhamento de um projeto político emancipatório. O simples fato de pertencer à classe trabalhadora não torna automático o desejo de emancipação. Embora, na permanência neste campo de pesquisa, estivesse imbuída desta vontade, não houve intenção de colonizar. Não carrego a visão vanguardista, manifesta na forma de invasão cultural: “a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes a sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão.” (FREIRE, 2011, p. 205). Essa postura salvacionista e autossuficiente impede a apreensão dos ensinamentos que as práticas populares agregam à uma produção científica com significado e politicamente útil. O que pretendi, ao contrário, foi estabelecer o diálogo como alguém disposta a conhecer “com o povo e não para ‘ensinar’ ou *transmitir*, ou *entregar nada ao povo*” (FREIRE, 2011, p. 247), mas para compreender conjuntamente.

Essa posição de Freire pode soar contraditória com a vida real. Se quero interpelar as crianças sobre a rede de significados das obras literárias, de algum modo, não desloco suas interpretações desde um determinado patamar? Como professora, ocupo posição assimétrica em relação às alunas e aos alunos e tenho objetivo de ampliar sua visão de mundo para que tenham alargadas suas possibilidades de escolherem as pessoas que desejam ser. Nesse sentido, há impossibilidade de desenvolver uma educação ou pesquisa sem que se transmita algo. Contudo, consciente das assimetrias, busco um diálogo que se apresente como mediador da realidade para sua compreensão e não como a imposição colonizadora de uma forma de ver o mundo.

Mesmo com as diferenças materiais entre pesquisadora e sujeitas(os), que fogem à nossa vontade, há um compromisso de classe que se materializa de

⁶ A empiria mostrou que há resistência.

diversas formas. É possível citar o registro e publicação da cultura destas(es) sujeitas(os), o reconhecimento de pertencimento a mesma classe, a proposta de contribuir para a elaboração de práticas pedagógicas que modifiquem esse contexto.

Outra questão a salientar é que, em minha inserção como pesquisadora neste lugar, cumpro papel de intelectual orgânica: nascida no mesmo terreno deste grupo econômico, assumo uma função “que é diretiva e organizativa, isto é, educativa, isto é, intelectual”. (GRAMSCI, 2011b, p. 25). Em síntese, esta pesquisa social “vincula-se a um projeto revolucionário” (NETTO, 2011, p. 10), que busca contribuir na perspectiva transformadora da realidade social em movimento, na direção da crescente justiça e igualdade social.

A escolha deste trabalho não foi feita de maneira aleatória, tampouco calcada na ilusão positivista de neutralidade. Qualquer atividade, essencialmente, humana se situa no campo da ação e da transformação de algo que adotará uma nova forma, o que por si só não é neutro. Como ensina Gramsci (2011a, p. 175), “[...] a ciência é uma superestrutura, uma Ideologia, [...] jamais se apresenta como uma noção objetiva; ela aparece sempre revestida por uma Ideologia [...]”. Assumir a ciência como Ideologia pode ser algo repetitivo para pesquisadoras(es) das ciências humanas. Mesmo assim, vale ser retomado em tempos de acirramento da luta de classes, em que o termo Ideologia se tornou condenável ao senso comum. O senso comum constitui-se pelo “conjunto de crenças dominantes compartilhadas pela esmagadora maioria de indivíduos de uma sociedade”. (SOUZA, 2017, p. 15). Outrossim, assumir esse fato na contemporaneidade também consiste em um ato de resistência. Por isso, incorporo tal categoria à centralidade do problema, bem como na análise dos dados.

A pesquisa tem um lugar na luta de classes. Em se tratando de uma sociedade capitalista e, em um momento de intensa polarização de forças políticas divergentes, inevitavelmente, servirá a uma das duas classes sociais. A retórica da neutralidade beneficia a classe dominante porque é por ela apropriada. Assumo o lugar ao lado da luta da classe trabalhadora na tentativa de contribuir com nosso processo de emancipação.

A pesquisa entendida como *práxis* se dá na prática social consciente, na atividade humana como ação prática e teórica, enquanto ação política emancipatória da humanidade. É na prática social que mulheres e homens constroem o caráter real

das suas concepções teóricas, da sua consciência. A investigação não retrata mera atividade da consciência, tampouco atividade vulgarmente prática, mas a interpretação consciente da realidade, desde a ótica das(os) oprimidas(os), para a sua transformação. Evidentemente, essa transformação não depende, diretamente, da interpretação consciente, tampouco se dá de maneira unidirecional, na qual a pesquisadora escolhe a realidade a ser transformada com a sua suposta sabedoria superior.

Neste sentido, teoria, método e, por consequência, os procedimentos metodológicos devem ser coerentes e se relacionarem. A *práxis* se efetiva quando o método, com o arcabouço teórico que o compõe, está vinculado aos procedimentos metodológicos. Para a filosofia da *práxis*, a transformação é princípio. Do mesmo modo, a pesquisa participativa constitui-se *práxis* educativa. Seria uma total incoerência para quem adere a esta compreensão e modo de pesquisar e produzir dados em determinado espaço sem, no processo e nos seus resultados, contribuir para modificar as práticas, não só do campo empírico, mas também do espaço social em questão.

Além disso, existem questões do aspecto geral que se relacionam e determinam o particular – ainda que possam ser contestadas, refutadas ou mesmo ignoradas por ele. O particular e geral se determinam mutuamente. Há contradições que, no particular, influenciam e transformam o geral. E o geral condiciona a realidade local. Nesse movimento dialético, no constante movimento do particular ao geral e do geral ao particular, busco as respostas aos questionamentos, para superar a aparência e alcançar a essência do objeto estudado.

Se “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” (MARX, 2008, p. 47), para compreender qualquer fenômeno há necessidade de considerar o conjunto das relações estabelecidas. Mulheres e homens são produto de condições socialmente determinadas e essas determinações, por sua vez, são produzidas pelas relações de produção estabelecidas no contexto das forças produtivas de determinado tempo histórico. Se “não é a consciência do homem (sic) que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o ser social é que determina a sua consciência” (MARX, 2008, p. 47), para que uma pesquisa seja fundamentada na *práxis* precisa vincular-se à realidade material, compreender sua relação com a educação e as sujeitas(os) como seu produto

histórico. Assim, a teoria empregada na análise poderá produzir efeitos, ainda que pequenos, de transformação prática do campo empírico envolvido. Para tanto, busco conhecer a realidade estudada, fugindo da aplicação cega das teorias que devem servir como pressuposto para a análise e não como fotografias estáticas que apenas transpõem realidades e justificam o estudo.

É preciso considerar que as crianças sujeitas(os) dessa pesquisa são, também, síntese de determinações múltiplas, e se apresentaram na pesquisa com uma história constituída. No processo, incorporaram modos de pensar, relacionar-se com as simbologias presentes na Literatura, na escola, no mundo. Trouxeram, também, representações que estão presentes na sua convivência familiar, na cultura local que foram incorporadas à forma de condução das rodas de conversas realizadas. As crianças são fruto da cultura e de saberes produzidos no âmbito do processo histórico social que convencionamos nomear materialidade. A materialidade está composta por estruturas objetivas e subjetivas construídas no dia a dia do processo histórico e que condiciona, embora não determine completamente, as reflexões das crianças ao lerem ou ouvirem uma obra literária.

As inferências, advindas da chamada língua neutra, obtêm ecos e significados vindos de outras situações sociais que, quando reelaboradas, transformam-se, em reflexões e são tomadas como *a minha palavra* porque sofrem a interpretação do(a) autor(a) do enunciado. Nas palavras de Bakhtin:

Ela [a palavra] é apenas um recurso linguístico para uma possível expressão de relação emocionalmente valorativa com a realidade, no entanto não se refere a nenhuma realidade determinada; essa referência, isto é, esse real juízo de valor, só pode ser realizado pelo falante em seu enunciado concreto. As palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valoriza, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes. (BAKHTIN, 2011, 290).

A língua neutra equivale a palavra, enquanto uma unidade específica da língua, que admitirá um juízo de valor, ideológico, quando inserida em um contexto pelas crianças que enunciam esses discursos.

2.1 A Produção e Análise dos Dados

Os procedimentos de pesquisa são necessários porque o problema não se responde sozinho, já que “a realidade não pode ser apreendida diretamente, mas depende de um recorte dela que faça sentido” (LUNA, 2013, p. 19). Admitindo isso, esboço, aqui, os procedimentos metodológicos por meio dos quais foram selecionadas e analisadas as obras de Literatura Infantil e produzidas as informações necessárias para uma leitura mais aprofundada do problema.

De modo geral, este trabalho constituiu-se em dois momentos que, embora singulares, se cruzaram, se conectaram e foram mantidos em diálogo sempre que possível: o primeiro foi de exploração e análise dos documentos que fazem parte do campo empírico, acrescidos da realização de entrevistas com professoras, para estabelecer critérios para a seleção dos livros analisados e dialogados com as crianças no momento seguinte. O segundo momento foi a pesquisa participativa, em cujo processo efetivou-se uma intervenção processual na realidade estudada, considerando os limites colocados para tal.

Desde o início, assumi o compromisso social com a realidade pesquisada. Isso implica na elaboração de algumas proposições acerca do trabalho com a Literatura Infantil nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, emergentes no processo, envolvendo a perspectiva de Educação Popular, baseada na ação e reflexão sobre o contexto social. (FREIRE, 2011).

2.1.1 Análise Documental e Entrevista

Em um primeiro momento, foi realizada a análise documental do manual Literatura na Hora Certa. Esse documento oferece informações sobre os objetivos educacionais com a implementação do PNAIC. O material, disponibilizado pelo Ministério da Educação, objetiva orientar professoras no trabalho pedagógico com o acervo literário. No capítulo 3, há uma descrição analítica do Programa com enfoque nas orientações pedagógicas para o trabalho com a Literatura. O procedimento da análise documental ocorreu no sentido de “identificar, verificar e apreciar os documentos” (SOUZA; KANTORSKI; LUIS, 2011, p. 223) e suas finalidades, em especial as educativas. Busquei questionar a aparente composição do mesmo para “apreender no documento aquilo que o determina estruturalmente e aquilo que o

compõe como efeito de realidade, mas que não ultrapassa a condição de aparência produzida para elidir a determinação referida”. (EVANGELISTA, 2009, p. 7). Ênfase na relação entre aparência e essência por compreendê-la como indispensável no processo de pesquisa, para a produção real de conhecimento científico, e não apenas a reprodução do que já está dado.

A análise documental vai além dos documentos oficiais que servem de guia para a implementação de um dispositivo legal. Como discutem Souza, Kantorski e Luis (2011, p. 223) “são registros escritos que proporcionam informações em prol da compreensão dos fatos e relações, ou seja, possibilitam conhecer o período histórico e social das ações e reconstruir os fatos e seus antecedentes”. Para fins de conceituação, assim como Evangelista (2009, p. 1), “documento pode ser qualquer tipo de registro histórico – fotos, diários, arte, música, entrevistas, depoimentos, filmes, jornais, revistas, sites e outros – que compõe a base empírica da pesquisa”. Portanto, obras literárias, entrevistas, rodas de conversa transcritas e manuais técnicos foram tratados como documentos.

Os documentos da análise são as diretrizes político-pedagógicas do PNAIC para a Educação e o conteúdo dos materiais destinados a educadoras para orientar o trabalho pedagógico com a Literatura. Nenhum documento possui uma superioridade sobre o outro, porém, na seleção, foram priorizados aqueles que melhor auxiliaram na resposta ao problema de pesquisa. Contudo, “todos os documentos são importantes quando definidos no âmbito de um projeto de produção de conhecimento cuja finalidade seja a de compreender objetivamente o mundo e sobre ele agir conscientemente”. (EVANGELISTA, 2009, p. 6).

De posse da análise dos documentos legais, vieram as entrevistas compreensivas com as professoras atuantes nas turmas de terceiro ano da escola. Durante a produção dos dados, duas professoras atuavam nas quatro turmas de terceiro ano, visto que cada uma trabalha 40 horas semanais e, por isso, encarrega-se por uma turma em cada turno. Cada turma tem 28 estudantes, totalizando 112 crianças. As entrevistas foram produzidas com objetivo bem específico: delimitar o ponto de partida da investigação e não uma forma de verificar hipóteses. Elas serviram para identificar os livros mais utilizados nas salas de aula dos terceiros anos e determinar qual seria o material analisado e discutido com as(os) alunas(os), objetivando avaliar se as crianças liam os livros oferecidos pelo MEC e de que forma

realizavam essa leitura – livre ou mediada pelas professoras. Quando das leituras mediadas, aferi as proposições das educadoras para o trabalho com a literatura infantil. Além disso, considerei quais livros as educadoras escolheram para o trabalho e que critérios eram usados para essa escolha.

As entrevistas semiestruturadas seguiram o seguinte roteiro:

- a) Quais obras foram trabalhadas com as crianças ao longo do ano de 2017, de forma direcionada?
- b) Quais os critérios utilizados para escolher as obras trabalhadas?
- c) De que forma essas obras foram trabalhadas em sala de aula?
- d) Quais obras foram lidas espontaneamente pelas crianças em momentos de leitura individual?

Vale informar que as entrevistas não foram o centro da produção de dados desta investigação. Sua importância esteve na definição do *corpus* principal da pesquisa: quais livros da Literatura Infantil, enviados às escolas pelo MEC, foram de fato utilizados com finalidade definida em sala de aula e que finalidade foi essa. O material analisado foi selecionado dentre o acervo distribuído às escolas no ano de 2017. Embora esse acervo seja referente ao Programa no ano de 2015, sua efetiva chegada às escolas se deu no segundo semestre de 2017. Trabalhei, aqui, com os dados reais, portanto, sua atualidade se dá a partir do momento em que eles, efetivamente, entram em contato com professoras e estudantes. Chegaram à escola 70 livros a cada ano do ciclo de alfabetização (primeiro ao terceiro ano). Os livros são divididos em 4 gêneros: livros de imagens, poesia, história em quadrinhos e prosa, conforme figura abaixo.

Figura 1 - Gêneros textuais PNAIC para os terceiros anos

TIPOS/GÊNEROS	Nº DE OBRAS		
	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Verso	15	19	17
Prosa	32	42	37
Imagem	21	9	12
Quadrinhos	2	-	4
TOTAIS	70	70	70

Fonte: MEC (2015)

A partir do material empírico, foi feita a análise sob a perspectiva teórica da Ideologia.

2.1.2 A Pesquisa Participativa

Freire (2006) apresenta três etapas da pesquisa participativa. Primeiro deve acontecer a inserção no espaço, mapeando os estudos já elaborados com uma delimitação territorial. Num segundo momento, um estudo crítico do discurso popular para compreender os níveis de criticidade na apreensão da realidade. Num terceiro momento, de posse dos dados, deverá ser elaborado um programa de reflexão e ação, construído com as sujeitas(os) de pesquisa, de maneira a contribuir na transformação do seu contexto. Fals Borda (2006), por sua vez, apresenta seis princípios metodológicos da pesquisa participante: I) buscar o lugar de intelectual orgânica no espaço da pesquisa, com a demonstração de “compromisso e interesse com a causa popular” (p. 49); II) abandonar o dogmatismo de aplicar, rigidamente, ideias ou princípios ideológicos, deixando-se contaminar pelo campo empírico para melhor apreender essa realidade; III) criar uma forma de restituição sistêmica da pesquisa, estabelecendo uma comunicação em que os primeiros a receber os resultados sejam as próprias sujeitas(os) de pesquisa, de forma didática, em uma linguagem simples⁷; IV) compartilhar as descobertas com a comunidade intelectual engajada, na perspectiva de que o desenvolvimento de uma cultura popular adquire ressonâncias quando possui espaço de destaque no desenvolvimento científico; V) articular, permanentemente, o geral e o particular, de modo que o conhecimento seja construído em uma espiral contínua que vai do particular ao geral, em uma perspectiva dialética; VI) incorporar as crianças como pensantes da pesquisa, estabelecer uma simetria entre pesquisadora e pesquisados e manter a humildade para aprender e descobrir com a pesquisa.

Considerando a contribuição dos autores e o princípio de articular teoria e prática vinculados à compreensão da essência do problema de pesquisa, descrevo, a seguir, a caminhada metodológica realizada.

A inserção no espaço foi, progressivamente, aprofundada. Partiu-se de uma relação profissional e avançou-se para a relação científica com o mapeamento do lugar em que se inseriu a pesquisa. Esse mapeamento foi realizado com o estudo de documentos, a saber, o Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico.

⁷ Esse momento não foi possível de ser realizado, devido à pandemia da Covid-19, ocorrida ao longo do ano de 2020 e, também, ao prazo de entrega da tese. No entanto, meu compromisso com as participantes permanece após a entrega desse trabalho e há a pretensão de realizar essa etapa em outro momento.

Para compreender a percepção das crianças, foram realizadas rodas de conversa sob a minha mediação, partindo da contação de seis histórias de obras literárias, escolhidas pelas professoras das crianças no terceiro ano, com base nas entrevistas feitas na fase anterior. As rodas de conversa foram feitas na seguinte ordem:

- a) As Doze Princesas Dançarinas
- b) O Grande Chefe
- c) Cadê o Juízo do Menino
- d) Lolo Barnabé
- e) O Noivo da Ratinha
- f) O Tapete de Pele de Tigre

A obra referida na alínea c) foi retirada da pesquisa porque as reflexões derivadas desta conversa se referiam aos padrões de normalidade, questão que não foi possível aprofundar, devido ao conteúdo das mesmas. A obra referida na alínea f) também foi retirada, já que suas reflexões excederam os três blocos temáticos. Ambas serão aprofundadas em estudos posteriores.

Para contextualizar o tempo histórico da escrita de cada uma das quatro obras analisadas, apresento o quadro abaixo:

Quadro 1 – ano da 1ª edição das obras analisadas

Autora	Título da Obra	Editora	Ano da 1ª edição
Irmãos Grimm	As Doze Princesas Dançarinas	Ponteio	1800
Carlos Nogueira	O Grande Chefe	Canguru	2013
Eva Furnari	Lolo Barnabé	Moderna	2000
Lúcia Hiratsuka	O Noivo da Ratinha	Araguaia	2013

Fonte: elaboração da pesquisadora

As rodas de conversa iniciaram com a leitura da obra pela pesquisadora, seguida de uma proposta de exposição de opiniões a respeito do que foi lido. A orientação inicial seguiu o mesmo padrão em todas as rodas de conversa: “diga o que você achou da história”.

Em um segundo momento, partindo das afirmações, opiniões e questionamentos que surgiram nas falas das crianças, considerando também os objetivos, problematizei algumas questões no decorrer da conversa, repassando as páginas dos livros no momento do diálogo, na intenção de alavancar sentidos, relações com o contexto, para além da mera opinião. Convém demarcar que falas dificilmente são espontâneas, até porque são mediadas sob determinadas condições contextuais. “Sempre existem essas ou aquelas ideias determinantes dos ‘senhores do pensamento’ de uma época verbalmente expressas, algumas tarefas fundamentais, lemas, etc.”. (BAKHTIN, 2011, p. 294). Nesta pesquisa, são falas produzidas para a professora-pesquisadora na escola, além de ecos das práticas sociais dessas crianças. As falas são sempre banhadas por outras vozes que as precederam.

As conversas que instigaram um maior número de questionamentos e opiniões foram a partir dos seguintes livros: Lolo Barnabé, As Doze Princesas Dançarinas, O Grande Chefe.

As crianças participantes da pesquisa foram do quinto ano do Ensino Fundamental (4 turmas, 120 crianças). Embora os livros do PNAIC sejam destinados ao terceiro ano, no ano da sua chegada (2017), essas crianças se encontravam nessa etapa escolar e foram as primeiras a terem contato com o acervo. Em 2019, quando ocorreu a produção de dados, a maior parte delas já havia chegado ao quinto ano e tiveram, nesse momento, um segundo contato com as obras. A intenção foi buscar aquelas crianças que tiveram o primeiro contato com as obras, na compreensão de que as obras eram novidades na sala de aula o que estimulou, tanto a leitura das(os) estudantes, quanto o desenvolvimento do trabalho pelas professoras.

Na ocasião, encontravam-se nessas turmas crianças vindas de outras escolas ou mesmo mantidas no quarto ou quinto ano. O levantamento nos documentos da escola apontou para um número de 32 estudantes nesta situação e, por isso, tiveram o primeiro contato com a história. Na faixa etária em que a maioria das crianças se encontrava, a consolidação, da aquisição da leitura e da escrita, possibilitou uma discussão mais potente e aprofundada sobre as obras.

O trabalho foi desenvolvido com o conjunto dos alunos que tiveram consentimento dos responsáveis e assentimento para tal. Apenas um aluno se

negou a participar do processo e uma aluna não teve o consentimento da família. Ambos tiveram a liberdade de retirarem-se da sala durante as rodas de conversa, que foram realizadas em horário de aula. Quanto ao número de participantes, em cada roda de conversa, variou entre 20 a 30 crianças. Foi realizada uma roda de conversa, sobre cada uma das obras mencionadas pelas professoras, com as quatro turmas de quinto ano da escola. Cada roda de conversa teve a duração média de 40 a 50 minutos, gerando 24 conversas diferentes, totalizando, aproximadamente, 20 horas de gravação.

Para o desenvolvimento das rodas de conversa foi realizado um círculo com cadeiras, buscando criar um ambiente em que todos e todas se enxergassem, para evitar dispersões comuns nesta faixa etária e para que as falas acontecessem de acordo com a manifestação espontânea de cada uma. Nem todas as crianças falaram, algumas apenas ouviram, algumas precisaram ser chamadas à atenção para não monopolizarem a conversa. Para evitar o monopólio da fala, organizamos conjuntamente de forma que, quando quisessem falar, deveriam levantar a mão, momento no qual seu nome era anotado em uma lista que, normalmente, foi seguida, com a exceção de alguns momentos em que alguma intromissão na fala do outro trazia algum tema relevante para o grupo e não haviam reclamações a respeito. No geral, nenhum dos grupos tolerou interrupções, demonstrando maturidade participativa para além da sua faixa etária. Esta postura, possivelmente, advém de experiências escolares, aprendizados decorrentes de práticas pedagógicas que valorizam a dialogicidade, além do sentimento de importância de participar de uma pesquisa.

Essas quatro turmas, no ano da pesquisa, participaram de um trabalho desenvolvido por todas as professoras a partir da leitura do livro *O Mundo de Sofia*, de Jostein Gaarder. Ao longo das análises, há referências a essa leitura que demonstram a apropriação do conhecimento e das ideias que nasceram “no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros”. (BAKHTIN, 2011, p. 298).

A opção metodológica pelas rodas de conversa tem inspiração nos círculos de cultura freirianos, enquanto atos criativos que desencadeiem, por meio do diálogo e da promoção de um pensamento crítico, reflexões críticas sobre o mundo e outros atos criadores. Na relação dialógica com a realidade, emerge a relação com o

mundo, da integração com a realidade mediada pela linguagem que não emerge apenas de um sujeito, mas de um coletivo que representa a construção social da interpretação do mundo neste território específico.

Nas palavras do professor Ernani Maria Fiori no prefácio de *Pedagogia do Oprimido*:

O círculo de cultura – no método Paulo Freire – re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos. (FIORI, 2011, p.24).

Sentar em círculo, onde se estabelecem as rodas de conversa, tem uma simbologia importante para esse método, porque parte de uma concepção em que o diálogo horizontalizado entre todas(os) participantes da pesquisa, sejam elas(es) as(os) sujeitas(os) da pesquisa ou a pesquisadora, é premissa na construção de uma pesquisa que valorize os saberes de todas(os): um método “ativo, dialogal, participante” (FREIRE, 2018, p. 141), que se oponha à dicotomia hierárquica entre pesquisadora e pesquisadas(os). O diálogo circular propicia o desvelamento da subjetividade criadora.

Façamos um exercício imaginativo de como esse diálogo circular, horizontalizado, ganha potência quando adaptado a um grupo de crianças que crescem ouvindo que adultos – em especial uma professora, que está escrevendo um ‘livro’ sobre eles – sabem muito mais. É na força dialógica que essas rodas de conversa assumem valor imensurável nesses seres em processo tão inicial de descoberta e construção do mundo em que vivem. Os pedidos, vindos de vários alunos para que se continuassem as rodas de conversa enquanto a pesquisadora estava fisicamente, emocionalmente e intelectualmente esgotada pela exaustão que um processo de pesquisa com seres tão falantes e questionadores, nos dá pistas de como esse processo pode contribuir para valorizar os saberes infantis. Isso significa um exercício de liberdade pouco proporcionado aos infantes nos espaços escolares,

em que grupos de discussão, sobre temas variados, são pouco utilizados dado o cansaço que esse tipo de trabalho produz.

Essa pesquisa tem cunho educativo. Parece óbvio, redundante, dizer isso em uma tese sobre educação, mas necessário para reafirmar a inexistência de uma suposta neutralidade que as pesquisas sociais tradicionais pressupõem. A apresentação dos termos que dispararam as falas, as perguntas envolvidas, as questões valorizadas a partir da própria fala das crianças são uma escolha da pesquisadora ao mesmo tempo em que têm relação com o que as participantes da pesquisa trouxeram. Nada disso é neutro. Tudo está carregado da Ideologia que perpassa todos os espaços em que esses seres ocupam no mundo social, em determinadas condições sob as quais vivem, exercem seus saberes e criam suas histórias. As rodas de conversa que integram essa pesquisa participante, como processo de sistematização de experiências no qual todas(os) as(os) participantes do processo, em diferentes lugares, contribuem para cimentar os conhecimentos produzidos anteriormente e ao longo do processo.

As rodas de conversa ocorreram na seguinte ordem:

- a) Contação de história, já numa organização espacial circular, pela educadora-pesquisadora, de uma das obras selecionadas a partir das entrevistas com as professoras;
- b) Realização das rodas de conversa com as crianças, iniciando com perguntas abertas sobre a história, como “fale sobre a história que acabou de ouvir” ou “diga o que você achou da história”, seguida de perguntas mais direcionadas feitas a partir das colocações das participantes na primeira provocação. Com isso, busquei identificar que tipo de inferências as crianças faziam sobre as histórias. Essa etapa foi gravada em áudio⁸ e a maior parte foi possível transcrever, com exceção de poucos momentos em que houve ruído provocado por conversas paralelas, pelo movimento das cadeiras ou passagem de pessoas no corredor.

A discussão das obras, bem como das falas produzidas a partir delas, foi feita considerando a construção social da linguagem sob forma de enunciado, ato em que o sujeito da fala (ou da escrita) joga com as palavras para produzir seu gênero, produzir significados com aquelas palavras que têm um lugar ideológico: depende do sujeito que fala. O emprego das palavras tem sempre conotação individual e

⁸ Não foram feitas filmagens para evitar o registro de imagens de crianças.

contextual: depende do indivíduo, mas sofre influência do lugar de onde o indivíduo fala, da Ideologia impregnada no lugar das falas.

Por isso, pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. (BAKHTIN, 2011, p. 294).

Neste trabalho, o segundo e o terceiro aspectos, indicados pelo autor, foram fundantes: as crianças ouviram a leitura coletiva das obras selecionadas e, em momento posterior, produziram seus próprios enunciados oralmente. A análise foi feita, principalmente, a partir do terceiro aspecto: como a palavra alheia compõe a vida de um indivíduo que, por sua vez, toma a palavra como sua e atribui a ela significados de acordo com suas vivências, produzindo novos enunciados.

Numa análise mais geral das Rodas de Conversa, constata-se que, aproximadamente, 1/3 da totalidade das crianças se manifestavam. Essas demonstraram um interesse maior com o estudo e se envolveram nas conversas. Ao longo das referências no texto, muitos nomes se repetem e alguns não aparecem. A escolha das falas está relacionada com a temática da pesquisa. Foram escolhidas as que expuseram conceitos, compreensões de questões sociais, reproduções da Ideologia dominante ou contestações que apresentavam o desenvolvimento da Consciência Social. Em síntese, foram selecionadas falas pelo critério da presença de alguma reflexividade.

As crianças que não interagiram na pesquisa se portaram de formas variadas. Muitas atrapalharam o desenvolvimento ou a própria gravação com conversas sobre outros assuntos. Outras, simplesmente ouviam e, vez ou outra, cochichavam no ouvido do colega ao lado.

O grupo 4 chamou atenção pela restrita participação. Nesse grupo, houve participação efetiva de apenas 5 crianças enquanto as outras participaram pontualmente. As conversas precisavam ser incentivadas de forma cansativa, às vezes, até forçada. Ao longo das análises, identifica-se a baixa parcela de falas vindas desse grupo. A professora-referência da turma, durante a produção dos dados, afirmou que esse comportamento ocorre com frequência, que a turma não

tem muita disposição para participar de discussões. É preciso dizer, também, que foi o grupo que menos se engajou no trabalho pedagógico desenvolvido naquele ano, a partir do livro *O Mundo de Sofia*.

Os grupos 1 e 2 tinham a mesma professora-referência. No geral, foram grupos bem articulados, participativos e com bastante disposição para opinar a respeito das histórias. A referência pareceu convencida da importância da pesquisa e incentivou os alunos a participarem. Essa professora também desenvolveu, ao longo daquele ano, um trabalho de transposição do livro *Mundo de Sofia* em uma peça de teatro, que foi apresentada na escola. Tal incentivo à exposição, provavelmente, contribuiu com a postura mais engajada nas rodas de conversa.

O grupo 3 teve como professora-referência a pesquisadora. Foi um grupo com boa participação por meio da fala de mais de 50% das crianças. A professora-referência dessa turma desenvolveu a leitura do livro *O Mundo de Sofia* como prioridade naquele ano, o que, provavelmente, influenciou nas respostas e percepções filosóficas das histórias trabalhadas. Também há incentivo ao debate, no interior da sala de aula, sobre os mais variados temas.

A pesquisa participativa com crianças tem suas limitações. No início dessa seção foram apresentados os principais passos a serem seguidos nesse tipo de metodologia. A primeira e a segunda etapas foram realizados com maior tranquilidade, possivelmente, devido à minha inserção no local enquanto professora, o que facilitou o deslocamento para o papel pesquisadora. Já havia um conhecimento, tanto da escola, quanto do território do entorno e dos costumes daquela comunidade. No entanto, o terceiro momento, de elaboração de um programa de reflexão e ação, construído com as sujeitas(os) de pesquisa, ficou prejudicado pelo fato de que as crianças ainda não construíram alguns conhecimentos sociais que as permita avançar em uma reflexão-ação acerca de transformações contextuais mais aprofundadas. Esse momento não é mensurável a curto prazo.

É complexo estabelecer a definição de ações contextuais concretas com crianças. O que não impede que elaborem essas ações no longo prazo. Pode-se afirmar que o pedido das crianças - para que o trabalho com as rodas de conversa continuasse - já é um pequeno indício disso: elas enxergaram sua centralidade na pesquisa, assim como tomaram o gosto pela participação e pela liberação de suas vozes em um contexto em que, usualmente, são apenas ouvintes. A incitação à

participação possibilitou às crianças a experiência da incorporação como sujeitas(os) pensantes da pesquisa.

2.2 Condições Éticas do Estudo

A pesquisa envolvendo pessoas implica no respeito à sua dignidade, sua autonomia e exige consentimento livre e esclarecido das(os) sujeitas(os) que dela participam, sendo garantido o sigilo e anonimato que assegure sua privacidade em relação às informações confidenciais envolvidas no estudo. Assim, a cada uma das(os) participantes, foi esclarecido que se tratava de uma pesquisa acadêmica, que contou com a orientação e amparo legal do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, ao qual estive vinculada. Por se tratar de pesquisa com crianças, foi redigido e assinado pelos responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), bem como um Termo de Assentimento (Apêndice C) pelas crianças. Além desses, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado também pelas professoras. As duas crianças, acima citadas, - uma que não quis participar e outra que não teve autorização das famílias -, foram dispensadas das atividades de pesquisa.

Ao final do processo de realização das rodas de conversa, cada criança escolheu um nome fictício, pelo qual é referida nesta redação. Esse pressuposto deriva do caráter da pesquisa com pessoas: impõe tratá-las como sujeitas(os) e não como números. Como aponta Sonia Kramer, pesquisadora de longa data com crianças, ao descrever pesquisas realizadas ou orientadas por ela anteriormente:

(...) recusamos alternativas tais como usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, pois isso negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade, simplesmente apagava quem eram e as relegava a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orientava a pesquisa. (KRAMER, 2002, p.47).

Ao longo da pesquisa, surgiram questões que expuseram aspectos da vida pessoal, violências e críticas à escola. Por isso, houve a troca dos nomes por outros de escolha das próprias crianças. Ao final da realização da sexta roda de conversa, com cada grupo, foi sugerido que escolhessem um nome que achassem bonito ou mesmo que poderiam utilizar algum personagem de filme, história em quadrinhos,

super-heroínas, super-heróis, etc. O mesmo procedimento foi feito com as professoras.

Observou-se diferenças nos padrões de escolha dos nomes entre os meninos e as meninas. Boa parte dos meninos escolheu pessoas exitosas do futebol, da música, super-heróis. Poucos meninos identificaram-se com nomes aleatórios, com base na sonoridade ou por gostar deles. As meninas, ao contrário, em sua maioria adotaram nomes pelo critério da beleza dos mesmos. Isso evidencia dois aspectos importantes dessa pesquisa que serão analisados posteriormente.

Um deles é o papel social atribuído à mulher. Esta pouco aparece como protagonista nas histórias infantis e sua eventual presença é vista como objeto de desejo masculino. Na nossa sociedade não é diferente. Embora estejamos vivendo um período de debates profundos acerca das questões de igualdade entre os gêneros, ainda verificamos os espaços de poder político ocupados por homens. Os ídolos do futebol são homens mesmo quando não tão bem sucedidos quanto mulheres nessa posição. Um bom exemplo é a jogadora de futebol Marta que, embora tenha um número maior de gols e de anos consecutivos considerada a melhor jogadora, ainda assim segue subvalorizada em relação aos homens praticantes do mesmo esporte.

Embora previsto no projeto o encaminhamento ao Serviço de Orientação Educacional da escola questões da vida pessoal que contrariassem o Estatuto da Criança e do Adolescente, como violências físicas ou psicológicas, esse processo não foi necessário.

Conforme as resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados” (CNS, 2012). Esta pesquisa é considerada de risco mínimo, ou seja, aquela que não acrescenta nenhuma possibilidade de dano físico, psicológico ou social além do inerente à vivência cotidiana da(o) sujeita(o), já que a atividade desenvolvida na pesquisa pode ocorrer diariamente em salas de aula, na qual a criança foi provocada a opinar sobre diversas questões que envolviam a educação escolar e sua vivência na sociedade. Foram respeitados todos os termos éticos da pesquisa, como o anonimato das(os) participantes e foi, também, apresentada, antes do início de cada roda de conversa, a possibilidade de saída do estudo a qualquer hora.

2.3 O Campo Empírico

Nesta seção, contextualizo parte do campo empírico que compõe esta tese com ênfase na descrição da escola pesquisada e da comunidade na qual está inserida, estabelecendo a relação com o tempo histórico em curso.

A escola na qual se realiza este estudo está localizada no bairro Restinga, no extremo sul da cidade de Porto Alegre. Bairro periférico, a Restinga está, fortemente, ligada, principalmente no imaginário popular, a questões de violência e pobreza, o que rende aos seus moradores uma forte estigmatização em relação às suas formas e possibilidades de vida. De forma mais específica, a 5ª Unidade Vicinal da Restinga Nova, área em que se localiza a escola e a maior parte da sua comunidade, foi implantada em 1999 a partir da remoção de vilas de dentro e de fora da Restinga. Esta unidade corresponde à periferia do bairro, para a qual muitos dos serviços ainda são deficitários, como o transporte público ou o comércio geral (farmácias, bancos, etc.). No entanto, possui um crescimento potencial, o que pode ser observado pelas instalações, dentro dos seus limites, do Instituto Federal (IFRS – Campus Restinga) e do Hospital da Restinga e Extremo-Sul.

De acordo com dados do IBGE, a Restinga tinha em 2010,

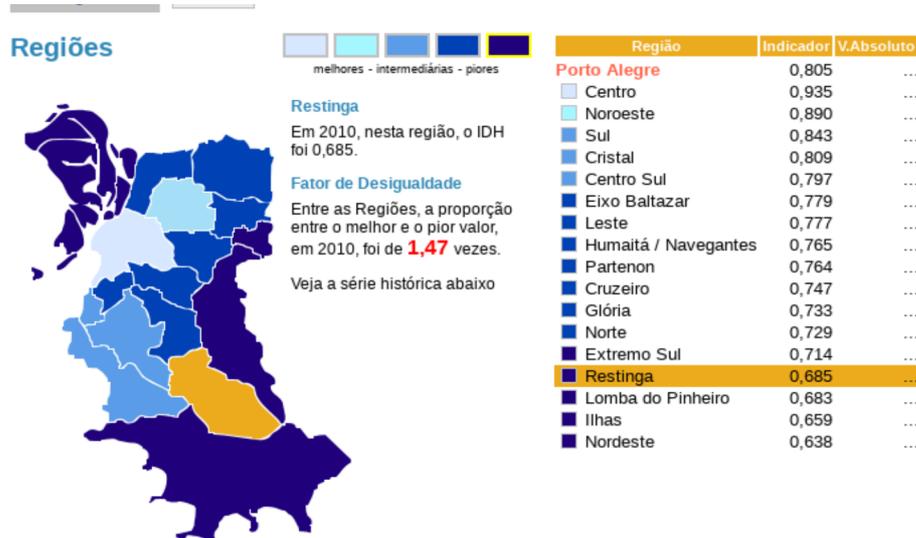
[...] 60.729 habitantes, representando 4,31% da população do município, com área de 38,56 km², representa 8,10% da área do município, sendo sua densidade demográfica de 1.574,92 habitantes por km². A taxa de analfabetismo é de 4,03% e o rendimento médio dos responsáveis por domicílio é de 2,10 salários mínimos. (IBGE, 2010⁹).

De acordo com o Índice de desenvolvimento Humano Municipal – IDHM, o bairro tem um dos menores números da cidade, ficando à frente de apenas 3 bairros. Obtêm-se o IDHM “pela média geométrica simples de três sub-índices, referentes às dimensões Longevidade (IDH-Longevidade), Educação (IDH-Educação) e Renda (IDH-Renda)” (IBGE, 2010¹⁰). Esses dados manifestam-se na figura seguinte, que demonstra a condição social a que está submetida a região.

⁹Disponível em: <http://portoalegremanalise.procempa.com.br/?regiones=9,0,0>

¹⁰Disponível em: http://portoalegremanalise.procempa.com.br/?cidades=2_114_2010

Figura 2 - Índice de Desenvolvimento Humano do Bairro Restinga



Fonte: http://portoalegremanalise.procempa.com.br/?analises=2_114_0

Dos muitos aspectos que poderiam ser destacados para caracterizar a comunidade na qual a escola se insere, um dos mais marcantes, e que nos interessa nesta pesquisa, é a sua condição econômica e social. Uma quantidade significativa de moradores da 5ª Unidade não possui emprego formal, sobrevive de empregos precários ou de programas governamentais de assistência. É marcante, também, a influência do tráfico e consumo de drogas nas organizações familiares. O tráfico representa, muitas vezes, a renda principal da família. A presença dos órgãos de Estado não é efetiva, decorrendo dessa ausência a intensificação da insegurança, favorecendo a produção de uma sociabilidade sustentada por relações de dependência pessoal. A comunidade escolar se encontra em posição de vulnerabilidade social. Neste contexto, o Estado aparece, via de regra, na forma da repressão feita pelas polícias.

Parte das famílias da comunidade escolar dispõe dos meios contemporâneos de comunicação e informação, como televisão e telefone celular. Esta situação atesta uma gradativa inserção da comunidade nos fluxos globais de informação, ainda que não represente, diretamente, a correspondente inserção nos meios de consumo. A conexão ao mundo globalizado acarreta novos obstáculos à organização escolar. O desejo de consumir os múltiplos objetos e serviços que são oferecidos pelas diferentes mídias, limitado pela questão financeira, cria uma

dinâmica conflituosa de frustração; dinâmica esta intensificadora de práticas sociais marcadas pela violência e agressividade.

Quanto à sua história, de acordo com a análise do Projeto Político Pedagógico – PPP (PORTO ALEGRE, 2015), a escola foi idealizada em 2001, quando o então prefeito Tarso Genro, em uma caminhada no loteamento da 5a Unidade da Restinga, pressionado e sensibilizado pelos relatos das lideranças locais que apresentaram o número significativo de crianças sem escola, comprometeu-se a construir, dentro do loteamento, uma creche e uma escola. A perspectiva de que a construção iniciaria até o final daquele ano não foi concretizada. Em 23 de abril de 2002, em um documento redigido por professoras da escola, direcionado ao gabinete do secretário da Secretaria Municipal de Educação – SMED, foram listadas as maiores preocupações da comunidade da 5a Unidade. Naquele texto, era mencionada a escolha da comunidade por meio do Orçamento Participativo – OP, no qual a educação fora elencada como prioridade, assim como na demanda específica, na qual a escola era posta como primordial. Em 2002, inaugurou-se a escola, constituída, inicialmente, por pavilhões de madeira que foram sendo ampliados conforme a necessidade local. Apenas no ano de 2010, teve início a construção da escola definitiva de alvenaria. Contudo, a escolinha de madeira foi, progressivamente, inutilizada a partir de 2012, quando o primeiro prédio de alvenaria foi ocupado. A escola finalizada foi entregue no início de 2013 apenas, quando todas as turmas e serviços passaram a ocorrer nos prédios de alvenaria.

No ano de 2020, a escola possui um total de 960 estudantes. Destes, 50 estão na educação infantil, 250 no ciclo de alfabetização (1º a 3º ano), 310 no segundo ciclo (4º a 6º ano), 199 no terceiro ciclo (7º ao 9º ano) e 151 estudantes estão matriculados na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA. Como constatação, o PPP da escola apresenta uma baixa aprendizagem das(os) estudantes, fato decorrente das questões que aparecem na contextualização feita logo acima:

Em todos os níveis de ensino, é observada uma grande dificuldade dos alunos em relação aos processos de aprendizagem. No geral, os alunos estão muito abaixo do esperado para os anos/ciclo em que se encontram. O baixo estímulo no ambiente familiar pode ser considerado uma das causas para essa defasagem, mas com certeza não é a única, sendo essa discussão mais um desafio na construção deste documento. De qualquer forma, a qualificação e a elevação dos níveis de aprendizagem são questões-chave para a escola, até mesmo porque é constatado que os

alunos não têm conseguido dar prosseguimento aos seus estudos quando deixam a escola, concluindo, no máximo, o Ensino Fundamental. (PORTO ALEGRE, 2015, p. 11)

Quanto ao corpo docente, a escola conta com 62 professoras(es) distribuídas no atendimento às diferentes turmas, nos serviços de apoio, como nos Laboratórios de Aprendizagem – LA, na Sala de Integração e Recursos – SIR e na Biblioteca, bem como nos setores administrativos e pedagógicos, compondo a equipe diretiva da escola. Ainda assim, a falta de profissionais retrata uma realidade constante. Sempre há falta de professoras(es) para suprir a necessidade da escola. De qualquer modo, há uma questão positiva quanto à formação apontada no PPP:

A imensa maioria do corpo docente é formada por profissionais graduados em nível superior, sendo que uma quantidade significativa possui pós-graduação, principalmente em nível de especialização. Existe também um grupo menor que possui mestrado e doutorado, inclusive em andamento. É um grupo que pode ser caracterizado pela busca constante de aperfeiçoamento. (PORTO ALEGRE, 2015, p. 13).

Por que um grupo de profissionais com tanta qualificação profissional contrasta tanto com o aprendizado das crianças desta escola?

O projeto neoliberal, sustentado sob a retórica da “liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre-mercado e livre-comércio”, surge com força na tarefa de legitimar e consolidar o poder da classe capitalista e “tem sido bem sucedido, a julgar pela incrível centralização da riqueza e do poder observável em todos os países que tomaram o caminho neoliberal”. (HARVEY, 2014, p. 18). Esse sistema de disciplinamento, “pelo qual os futuros proletários aceitariam trabalho assalariado como se fosse seu próprio desejo e destino” (HARDT; NEGRI, 2014, p. 38), invade as mais diferentes instituições, públicas e privadas e os mais diversos mecanismos. A escola está no centro do processo, um espaço “ocupado pelas normas e valores da classe dominante”. (ZILBERMAN, 2003, p. 22). Depois da família, nela se desenvolvem os primeiros disciplinamentos das sujeitas(os) para a lógica mercadológica.

A lógica neoliberal tem reflexos na pobreza local. Pesquisas mostram que há uma relação estreita entre a pobreza e a aprendizagem. “Em classes menos favorecidas, a baixa renda familiar tem como consequência uma alimentação inadequada e moradia precária sem condições de descanso ou ambiente adequado para o estudo.” (BRITO; ARRUDA; CONTRERAS, 2015, p. 18671). É fato que as

condições materiais influenciam na aprendizagem. É verdade, também, que essas condições não são as únicas a impactarem em tal aspecto. É efetiva a análise de que a pobreza e o baixo desenvolvimento escolar se retroalimentam, formando um ciclo vicioso cuja cessação depende de uma ação estatal para intervir num conjunto de fatores necessários. “As diferenças educacionais entre os indivíduos geram uma desigualdade no mercado de trabalho, que gera desigualdade na renda, que resulta na persistência da pobreza” (BRITO; ARRUDA; CONTRERAS, 2015, p. 18673). Dentre tais fatores necessários, ressalto as políticas de garantia da segurança alimentar, de redução da pobreza extrema e de programas didático-pedagógicos. Nesse cenário, o PNAIC se estabeleceu como tal, no sentido de promover a garantia do direito à alfabetização.

Entretanto, a pobreza, não pode ser um pretexto para a desresponsabilização pedagógica do corpo docente com relação à aprendizagem das crianças. Contudo, a análise do contexto atual do capitalismo – a sociedade neoliberal – indica a mercantilização dos direitos sociais conquistados ao mesmo tempo em que os retira das populações mais vulneráveis. É dilema deste tempo a reivindicação de um Estado mais presente na estruturação da vida material das pessoas, ao mesmo tempo, em que ocorre a destruição do mesmo.

Aqui se estabelece uma relação ideológica produzida e reproduzida no seio da sociedade neoliberal que se apresenta, dialeticamente, na formação das sujeitas(os) no sentido de encobrir as relações sociais. Neste sentido, a produção social do ideário neoliberal, a disseminação da ideia de que o privado sempre será melhor que o público esconde atrás de si a redução ainda maior da qualidade da educação brasileira como um todo. Seffner (2016) apresenta o fortalecimento da educação brasileira como um todo, como consequência direta do fortalecimento de sistemas públicos. A queda da qualidade do serviço privado tem relação com a qualidade do serviço público. Explicando-se, assim, de forma lógica: quando as pessoas recorrem aos serviços privados, o fazem por serem melhores do que o público. Se a qualidade do serviço público cai, implica a redução da qualidade do setor privado. Em síntese, se a educação pública for ruim, a escola privada oferecerá cada vez menos:

Isso porque quem dá o padrão é o setor público. Essa é a grande ilusão da classe média, ao imaginar que vai sair do setor público e ter seu plano privado e tudo bem. Isso não dá certo, porque se você não tiver para onde

correr, seu plano vai cair de nível. A sua escola vai cobrar caro e vai cair de nível. (FLEURY, 2013 apud SEFFNER, p. 2016).

A Ideologia funciona, aqui, mascarando a realidade concreta, de modo a criar um sistema de ideias que corroborem a crença da população, em geral, de que o melhor mesmo é a destruição dos serviços públicos.

A realidade da maior parte das trabalhadoras e trabalhadores, da região na qual se situa a escola, é a parcela precarizada pelo modo de vida neoliberal: trabalho flexível, sem regulamentação, sem direitos trabalhistas ou, ainda, que vivem de pequenos trabalhos intermitentes. Ao apresentar que na sociedade neoliberal “o indivíduo não deve mais se ver como um trabalhador, mas como uma empresa que vende um serviço”, Dardot e Laval (2016, p. 335) avaliam que mulheres e homens convertem-se em empresas, transmutam seu ser social para uma relação de troca mercadológica. A materialização das questões mencionadas na vida das pessoas, em especial desta comunidade, traduz o discurso empreendedorista na forma da precarização das relações de trabalho. A linha que separa a(o) empreendedora da(o) trabalhadora, extremamente, precarizada é cada vez mais tênue. A flexibilização do trabalho, finalmente, alcança a finalidade de “transformar o trabalhador em trabalhador *just-in-time*, ou seja, um trabalhador disponível ao trabalho e que pode ser utilizado na exata medida das demandas do capital”. (MACHADO, 2017, p. 21).

3 O LUGAR DA LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO CONCEBIDA PARA AS CRIANÇAS: O PNAIC

Para articular os processos de utilização da Literatura Infantil na escola com a política do PNAIC, no presente capítulo, avalio o lugar da Literatura Infantil na formação das crianças participantes desta pesquisa. Para esta análise, os documentos orientadores do PNAIC – Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – servem como base, especialmente, quando se referem à Literatura Infantil. Num segundo momento, abordo as entrevistas feitas com as professoras, quando apresentam seus objetivos e metodologias de trabalho com a leitura literária em sala de aula. E, a seguir, trago aspectos de espaço escolar, estabelecendo relações entre o particular e o geral, ou seja, sua localização na atualidade.

3.1 O lugar da Literatura Infantil no PNAIC

O PNAIC constituiu-se, enquanto uma política educacional, com o objetivo de subsidiar, pedagogicamente, as escolas na alfabetização das crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Na busca pelo campo empírico para esta pesquisa, no ano de 2017, a escola na qual se realizou este estudo recebia os livros referentes ao programa do ano de 2015. Mesmo com atraso, que a SMED alega ter sido responsabilidade do Governo Federal, a chegada do material à escola alegrou as educadoras envolvidas, o que destacou a importância do programa. Daí a decisão de utilizá-lo como parte do campo empírico.

O foco desta pesquisa não foi o PNAIC, e sim as reflexões infantis sobre a Literatura que chega às escolas por meio desse programa. Ainda assim, é preciso situar essa política educacional para que as(os) leitoras(es) compreendam a sua organização. O enfoque, contudo, está no material que versa sobre Literatura para o terceiro ano do Ensino Fundamental, o Guia Literatura na Hora Certa. Hoje, este programa foi extinto ou “esquecido” pelo governo Bolsonaro. No entanto, nesse projeto de destruição das políticas de fomento à educação pública, o PNAIC, as formações oferecidas e suas obras literárias, felizmente, permanecem na escola, principalmente nas práticas das educadoras.

O PNAIC tem como orientação que, no ciclo de alfabetização composto pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental, a criança seja inserida na cultura escolar. Neste sentido, a obrigatoriedade da alfabetização e do letramento neste primeiro ciclo, assegurando o acesso à “aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos em situações familiares e não familiares e à ampliação do seu universo de referências culturais”. (BRASIL, 2015, p. 6).

No que tange à Literatura, vista como “apoio pedagógico ao processo de introdução das crianças à cultura do escrito” (BRASIL, 2015, p. 10), o programa prevê o envio de dois acervos, cada um com 35 livros, classificados em três diferentes categorias:

- Categoria 1 - Textos em verso – tais como quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, poema, adivinha;
- Categoria 2 - Textos em prosa – tais como clássicos da Literatura Infantil, pequenas narrativas, textos de tradição popular, fábulas, lendas e mitos;
- Categoria 3 - Livros ilustrados e/ou livros de imagens. (BRASIL, 2015, p. 7).

A escolha por diferentes categorias objetiva ampliar o repertório das crianças, bem como incentivar a percepção dos diferentes usos da leitura e da escrita, levando-as ao contato com diferentes materiais letrados. Esse contato faz com que as crianças ampliem seus horizontes e conhecimentos sobre leitura e escrita, além de perceberem que elas estão em todos os lugares, nas diferentes formas de comunicação e, também, de diversão e brincadeiras.

O PNAIC tem sido desenvolvido por meio de ações que estimulam a ação reflexiva docente sobre o tempo e o espaço escolares. Para tanto, cinco princípios centrais orientam a proposta:

- I) Currículo inclusivo;
 - II) Integração entre os componentes curriculares;
 - III) Foco na organização do trabalho pedagógico;
 - IV) Seleção e discussão de temáticas fundantes; e
- Ênfase na alfabetização e letramento das crianças. (BRASIL, 2015, p. 6).

No campo da relação entre Literatura e escola, a reflexão de Coelho (2000), sobre a historicidade da Literatura Infantil, parece bastante adequada para questionar esse momento histórico. A autora avalia que em tempos históricos em que se desenha algum tipo de mudança, seja estrutural ou de valores morais, há valorização do descompromisso ético-social da Literatura.

Os que acreditam que a criança precisa ser preservada da crise e ajudada em sua necessária integração social elegem como ideal a *Literatura informativa* (dessa maneira, oferecendo-lhes fatos cientificamente comprováveis ou situações reais, acontecidas e irrefutáveis, transmitem-lhes, ao mesmo tempo, valores consagrados pelo passado e inquestionáveis... e com isso escapam ao difícil confronto com os valores de um presente em plena mutação e ainda um enigma a ser desvendado). (COELHO, 2000, p. 47).

A afirmação de Coelho se ajustaria perfeitamente, não fosse o caso das verdades irrefutáveis que estão sendo contestadas na atualidade. É imprescindível destacar as análises acima, porque o momento político tem influências diretas nas políticas educacionais.

Política Educacional é um instrumento estatal que visa modificar a realidade, seja para melhorá-la para os interesses da classe dominante ou para os interesses da maior parte da população, aquela que necessita das políticas públicas para ter melhores condições de vida. Ela configura um instrumento para a disputa hegemônica das funções do Estado e da forma como ele influencia a vida das pessoas. Classe e Estado são duas categorias históricas e sociais que “se desenvolvem juntas” (WOOD, 2011, p. 37), coexistem. O tipo de transformação que irá imprimir depende, mesmo em um Estado sob domínio de uma classe específica, da relação de forças das lutas que podem influenciar tanto na direção do Estado quanto nos rumos das políticas. Neste contexto, se insere o PNAIC.

No início do documento orientador sobre a Literatura oferecida pelo PNAIC, o programa é apresentado como:

(...) um compromisso formal do Ministério da Educação (MEC) que conta com a participação articulada entre Governo Federal, governos estaduais e municipais e do Distrito Federal, dispostos a mobilizar esforços e recursos na valorização dos professores e das escolas; no apoio pedagógico com materiais didáticos de qualidade para todas as crianças do ciclo de alfabetização e na implementação de sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento, objetivando alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade (...). (BRASIL, 2015, p. 5).

A perspectiva do letramento é visível como opção teórico-prática no desenvolvimento do programa. O letramento refere a importância da alfabetização como prática social e a necessidade de que os falantes da língua, em fase de alfabetização, percebam os usos da leitura e da escrita. Estende-se à prática social, coletiva e escolar, da linguagem e da escrita. Além de pensar em alfabetizar as

crianças, há a necessidade infantil de perceber os usos da linguagem nas diversas formas em que ela se apresenta.

Para Soares (1996), o indivíduo alfabetizado aprendeu a ler e a escrever, mas não, necessariamente, incorporou esse aprendizado no seu dia a dia. No sentido de preencher essa lacuna da alfabetização e a partir do desenvolvimento de concepções mais críticas em educação, passa-se a pensar novos conceitos para definir as novas práticas. “Novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las” (SOARES, 1996, p. 87). Por sua vez, “a Literatura, nas práticas escolarizadas, contribui para a criação de um ambiente letrado, incluindo o dar sentido à aprendizagem da leitura e da escrita como habilidades que propiciam o contato com o universo simbólico”. (RAMOS; NEGRI; LIMA, 2016, p. 110).

Desta forma, a perspectiva da alfabetização sofre uma resignificação e tem o acréscimo do letramento, para uma escolarização que pense de que forma esse indivíduo faz uso do código linguístico e como professoras proporcionam às crianças uma leitura que vá além da decodificação das palavras, mas que se estenda ao entendimento do mundo.

Na discussão das teorias educativas, revela-se a importância de ir além do ensino das letras, sílabas e palavras e pensar práticas que permitam às(aos) educandas(os) interpretá-las. Portanto, “[...] nos primeiros anos de educação formal do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, a presença da Literatura Infantil desempenha papel fundamental como mediadora nesses processos de aprendizagem”. (RAMOS; NEGRI; LIMA, 2016, p. 110). A incorporação da Literatura enriquece as práticas letradas, além de ser uma maneira democrática de estar no mundo. Como afirma Cosson (2016, p. 16) “as palavras vêm da sociedade de que faço parte e não são de ninguém. Para adquiri-las basta viver em uma sociedade humana.” Nesse sentido, as palavras, além de democráticas, são as definidoras mais específicas das características da humanidade. Se a palavra falada é democrática, a palavra escrita também precisa ser. Por isso a escola – em especial a pública – como espaço de produção de conhecimento, deve proporcionar momentos de apropriação da Literatura. E, mais ainda, se pensada sob a perspectiva da democratização, já que, para muitas crianças, esse é um dos poucos lugares em que a leitura é proporcionada. Como complementa Novaes (2000, p.10),

“[...] a alfabetização deixou de ser vista como simples aquisição da habilidade mecânica, para ser entendida como possibilidade de penetração no mundo da cultura [...]”.

Muitas das crianças que chegam às escolas públicas tiveram pouco contato com a Literatura Infantil: as condições socioculturais e econômicas em que vivem em geral lhes proporcionam poucas experiências com a leitura literária. Daí a importância de lhes possibilitar um rico e intenso contato com livros literários desde a fase da alfabetização, fase em que a maioria das crianças tem seu primeiro contato com o mundo da escrita e do livro. (BRASIL, 2015, p. 10).

É fundamental a valorização dada pelo PNAIC ao contato com livros, em especial em comunidades periféricas, nas quais a maior parte da leitura realizada vem de empréstimos feitos pela biblioteca da escola. A localização as coloca em um lugar não privilegiado na democratização da Literatura. A criança que, mesmo não alfabetizada, ou seja, aquela que ainda não adquiriu o código linguístico, mas “já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função” (SOARES, 1996, p. 89), não é considerada alfabetizada, mas nem por isso iletrada. O fato de esta criança estar em processo de desenvolvimento das habilidades de desenvolver ou criar histórias oralmente já a caracteriza como letrada, pois consegue perceber que há um uso social para a leitura e a escrita e para fazer uso delas, mesmo que não tenha, ainda, se apropriado de tais habilidades ou ingressado na escola. O contato, a percepção dos usos da leitura são, visivelmente, tardios nesse espaço de estudo, assim como em outros de semelhantes configurações econômica e social.

Apesar deste deslocamento, as práticas de leitura fazem parte da vida dos indivíduos muito antes da instituição escolar. Paulo Freire já falava disso, apesar de não usar o termo letramento, quando afirmou que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1987, p.11). Antes de estar alfabetizada, a sujeita(o) já faz a sua interpretação e leitura do mundo e cria significados que independem da apropriação do código linguístico. Entretanto, Freire continua, “a posterior leitura desta (*a palavra*), não pode prescindir da leitura deste (*o mundo*)”, ou seja, o entendimento da escrita deve estar sempre associado à compreensão do mundo e a uma reflexão crítica sobre este.

Há uma determinação do PNAIC de que os livros deverão ficar na sala de aula de cada ano-ciclo a que são destinados, ainda que possam “[...] transitar de uma sala a outra por troca, entre professores(as)”. (BRASIL, 2015, p. 12). Os diferentes gêneros são apresentados como essenciais no processo de alfabetização, na medida em que cada categoria do acervo tem papel significativo. A poesia, para a compreensão do valor sonoro representados nas letras e sílabas. O texto em prosa tem como objetivo auxiliar as crianças “a reconhecer frases e palavras, a ampliar o vocabulário, a relacionar texto verbal com texto não verbal, a desenvolver habilidades de compreensão, de interpretação, de inferência, de avaliação”. (BRASIL, 2015, p. 11). Da mesma forma, os livros com imagens aparecem com o intuito de proporcionar a reflexão e a relação entre o título dos livros e as imagens, incentivando as crianças a construir suas próprias histórias baseadas neste material.

Quanto aos critérios de escolha dos livros, o manual editado pelo MEC apresenta como questões relevantes:

(...) a **qualidade textual**, que se revela nos aspectos éticos, estéticos e literários, na estruturação narrativa, poética ou imagética, numa escolha vocabular que não só respeite, mas também amplie o repertório linguístico de crianças em fase inicial de alfabetização e letramento; **qualidade temática**, que se manifesta na diversidade e adequação dos temas e no atendimento aos interesses das crianças, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível dos conhecimentos prévios que possuem; **qualidade gráfica**, que se traduz na excelência de um projeto gráfico capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o livro: qualidade estética das ilustrações, articulação entre texto e ilustrações, uso de recursos gráficos adequados à criança na etapa inicial de inserção no mundo da escrita. (BRASIL, 2015, p. 13, grifo do autor).

Esta investigação abordou o segundo ponto situado pelo documento: a questão temática. Interessa-nos investigar de que maneira a escolha dos temas chega ao seu público final, ao mesmo tempo, em que mediam a inserção das crianças no convívio social, na medida em que proporcionam o encontro da criança leitora com grandes personagens e suas personalidades, com questões éticas, estéticas, históricas, etc. (SOUZA, 2010). Estas obras, por sua vez, passaram por uma seleção rigorosa, feitas por especialistas das áreas da educação, da pedagogia e da Literatura Infantil.

Ao orientar o trabalho com o gênero poesia, o guia apresenta a diversidade de explorações poéticas que podem ser feitas com a palavra e o papel da professora como mediadora entre a criança e o livro. “A mediação, nesse caso, poderá se voltar com maior atenção para o auxílio à interpretação do texto, mas sempre respeitando o tempo para que a criança perceba sozinha a *mensagem de cada texto lido*”. (BRASIL, 2015, p. 22, grifo meu). O programa expressa a intencionalidade na escolha dos livros que compõem cada acervo. Reafirma-se, aqui, a impossibilidade de a Literatura adentrar o universo escolar de maneira imparcial. Ao contrário, a(o) autora carrega consigo uma posição estética e moral em relação ao mundo. Se a professora, nos termos do MEC, faz a mediação deste processo, a interpretação do texto inevitavelmente contará com a sua interferência, seja para reafirmar, confrontar a mensagem do texto ou, ainda, reescrevê-lo. (BAKHTIN, 2011).

Nas indicações para o uso do texto em prosa, o guia salienta a vinculação do trabalho pedagógico a partir dos livros à livre escolha pelas crianças, com o objetivo de “abrir espaços para que a imaginação seja provocada pela linguagem literária e tenhamos interações marcadas pelo ludismo”. (BRASIL, 2015, p. 37). Além disso, o material instiga a ampliação do repertório cultural das crianças nesta faixa etária, para que tenham conhecimento do maior número possível de gêneros literários. É apresentada, ainda, uma variedade de sugestões de trabalho com a Literatura, como rodas de conversas sobre os livros, rodas de leitura, hora da leitura, leitura mediada. Nas palavras do guia:

(...) ainda que não seja um frequentador assíduo de bibliotecas ou livrarias, o aluno de terceiro ano provavelmente já possui algum repertório íntimo de textos em prosa e cabe à escola ampliá-lo, instigando a criança a conhecer uma diversidade de textos cada vez maior, de modo que sua disposição para a leitura literária possa transpor os muros da escola. (BRASIL, 2015, p. 38).

Ao final da exploração de cada um dos gêneros textuais, consta uma série de sugestões de atividades a partir das histórias que devem confluir para o objetivo do PNAIC e dessa faixa etária: a aquisição das habilidades na leitura e escrita. A orientação de trabalho, no geral, segue a ideia de compor sequências didáticas que começam pela interpretação oral dos textos, sob orientação e coordenação da professora, identificação de elementos que compõem as palavras e culminam na

escrita de textos tomando o livro ou alguma ideia apresentada por ele como base. No documento orientador do ano de 2017¹¹, três indicadores são utilizados para avaliar o sucesso do PNAIC:

O primeiro é o resultado da escola nas avaliações das redes e na ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização. O segundo é o professor alfabetizador ganhar autonomia no uso competente de estratégias e recursos didáticos que lhe permitam efetivamente alfabetizar, independentemente dos livros e dos materiais escolhidos pela rede ou instituição. O terceiro diz respeito a diretores e coordenadores pedagógicos que sejam capazes de apoiar os professores e organizar um ambiente motivador à leitura e escrita na escola, compreendendo que alfabetizar com qualidade é um compromisso de uma gestão democrática e uma atitude de respeito à equidade, à inclusão e à igualdade de oportunidades. (BRASIL, 2017, p. 5).

Em síntese, o Programa apresenta como indicadores de sucesso os resultados das avaliações promovidas em larga escala, a autonomia docente na escolha de recursos e métodos de alfabetização e à capacidade das direções e coordenações pedagógicas de apoiar o trabalho das professoras, organizando ambientes motivadores da leitura e escrita que proporcionem a inclusão, gestão democrática e igualdades de oportunidades. Logo após a passagem da criança pelo programa, acontecerá a avaliação. Tendo em vista essa questão, a afirmação, a seguir, mostra sua pertinência:

[...] as políticas públicas, especialmente as educacionais, colocam-se como instrumento de preparação das individualidades em relação às habilidades e às condições requeridas pelo mundo da produção, assim como os requisitos necessários para a participação dos indivíduos na produção e no consumo. (BONETTI, 2014, p. 414)

Considerando a vivência e a implementação pelo atual governo de uma política neoliberal, de desmonte da máquina estatal, surge o questionamento do futuro das políticas de educação. Se o Estado precisa se basear, cada vez mais, em preceitos empresariais, como podemos pensar as políticas da escola pública? A que essas políticas implementadas na educação básica, em especial nos anos iniciais, se propõem? Qual tipo de sujeitas(os) pretendem formar?

¹¹Utilizamos o documento de 2017, pois não foi possível localizar o do ano anterior.

Ao PNAIC, segue a avaliação feita pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, por meio da Prova Brasil, que avalia os conhecimentos obtidos pelas crianças ao final do ciclo de alfabetização. “Segundo todos os documentos relativos à avaliação, ela teria a função de ser um instrumento de legitimação de um processo de ensino/aprendizagem que propiciasse maior eficácia nos resultados de desempenho da educação”. (CURY, 2017, p. 22).

As avaliações em larga escala, como o SAEB, analisam a aquisição do código linguístico e a capacidade de ler e interpretar textos, o que é fundamental. O foco deste trabalho está na qualidade temática das histórias selecionadas para estudo, cujo critério de seleção se encontra na descrição metodológica.

3.2 Os objetivos pedagógicos

Para identificar os objetivos pedagógicos com a Literatura, foram realizadas entrevistas com duas professoras, cada uma com carga horária semanal de 40h dedicadas ao terceiro ano do Ensino Fundamental, ambas alfabetizadoras: Cíntia¹² e Anne¹³.

As formações oferecidas pelo PNAIC são realizadas por meio de instituições que podem ser: “universidades públicas, institutos federais, centros de formação de docentes regularmente constituídos”, desde que cumpram os pré-requisitos no que diz respeito à “capacidade profissional e capacidade de inovar e empreender” (BRASIL, 2017, p. 14). As formações objetivam a sustentação didático-pedagógica às professoras e coordenadoras pedagógicas para concretizar o direito das crianças à aprendizagem, em especial, à alfabetização. Para isso, as formações deveriam responder aos desafios enfrentados pelas professoras no sentido de contribuir para aprofundar e consolidar a alfabetização. Como forma de familiarizar as formadoras com o contexto da aprendizagem escolar, as atividades formativas deveriam ser realizadas em escolas da rede pública. É pertinente ressaltar que, ser professora do ciclo de alfabetização, esteve vinculado à participação nas formações oferecidas. A

¹²A professora Cíntia tem graduação em Pedagogia e dois cursos de Pós-graduação *latu sensu*: um em Alfabetização e outro em Educação Especial. Também realizou as formações oferecidas pelo PNAIC nos anos de 2015 e 2016.

¹³Anne têm graduação em Pedagogia e pós-graduação em Alfabetização e Letramento. Realizou as formações do PNAIC em 2013 e 2014.

escola pesquisada respeitou e procedeu à escolha das turmas com base nesse critério.

Quanto às diretrizes da formação, o Ministério da Educação apontou que deveria ser levado em conta:

- I. os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;
- II. a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;
- III. o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;
- IV. o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. (BRASIL, 2017, p. 15).

O conjunto das obras trabalhadas com as crianças ao longo do ano de 2017, de forma direcionada, pelas professoras tem alguns pontos de intersecção, que foram considerados na escolha das obras utilizadas nas rodas de conversa. Foram aqueles citados por uma ou outra professora ou, ainda, por ambas com intuito de aprofundar tanto a leitura quanto o desenvolvimento de sequência didática a partir dos mesmos. Mas essas não foram as únicas obras lidas nas salas de aula dos terceiros anos.

Quanto aos critérios usados para a escolha dos livros, há diferença entre as duas professoras. A professora Cíntia aborda as temáticas que julga pertinentes ao coletivo da turma ou algum tema que surge espontaneamente dos alunos. A partir do surgimento dos temas, busca obras que possam ajudar a responder os questionamentos das crianças, como explicitado por ela:

– São temas que são pertinentes às necessidades deles. Por exemplo, no Lolo Barnabé tinham muitos questionamentos de aproveitamento de tempo, utilização do tempo. Tinha uma pegada meio filosófica para a idade deles. Eu procuro por temas recorrentes dos alunos. (Professora Cíntia).

Já, a professora Anne apresenta, como critérios de escolha, a qualidade das obras e a autora que a desenvolveu. Além disso, que o livro também tenha um conteúdo que não seja de cunho moralista, que permita uma diversidade de conclusões pelas crianças:

– *O autor é importante, se o autor do livro é um autor ou autora conhecido, se o livro é premiado, se as ilustrações são boas, são bem feitas, se ajudam o aluno a fazer uma inferência a partir da ilustração, que não está no texto. Mas não tenho problema com autores mais contemporâneos, desde que o livro seja de boa qualidade técnica, bem escrito, que o assunto permita várias conclusões no final, não tenha um tema fechado, que não seja moralista, “ensinando como ser bom” ou “como se comportar”, que sejam temas que contemplem a diversidade e que permitam que o aluno pense em outros finais possíveis, que não seja um só. (Professora Anne).*

Quanto ao uso dos livros em sala de aula, foram citadas as seguintes práticas pedagógicas: leitura do conto pela professora, reescrita do texto como proposta de produção textual, correções coletivas, trocas dos textos entre as crianças para leitura, sequências didáticas com o objetivo de alfabetizar, ensinar a escrita ortográfica e composição das palavras, montagem e exposição de “museus” com elementos das histórias. O projeto que apareceu como destaque foi o do livro *Lolo Barnabé*:

– *Eu faço a leitura pra eles, a leitura do conto. Depois eles fazem a reescrita da história como produção textual. No caso do Lolo, que foi um projeto bem grande, havia um banheiro que veio desde a época das cavernas até a casas atuais. Então, a gente montou nosso banheiro, expôs. Fizemos com a professora de artes. Aproveitamos de várias formas, incluindo a leitura oral. Além disso, após a reescrita, nós trocamos os textos, o dia da leitura foi muito legal. (Professora Cíntia)*

Além do trabalho pedagógico de alfabetização, foi possível identificar uma preocupação com a transdisciplinaridade nos trabalhos de ambas as professoras, em especial as parcerias estabelecidas pela professora Anne:

– *No primeiro momento, esse momento de leitura deleite, eu apresento o livro, a obra, falo sobre o autor, o ilustrador. É uma coisa que as crianças gostam muito de ver, a foto ali atrás, de saber quem escreveu, onde mora, tornar esse autor, essa autora mais real, mais próximo deles. Falo da editora, que é importante eles saberem que tem um lugar onde o livro é preparado, feito, revisado, ilustrado. E aí começo a leitura oral com eles. Depois que termina, eu faço perguntas: o que acharam, o que mais*

gostaram e faço intervenções para que eles participem, falem do livro. [...] Depois dessa primeira parte de leitura, a gente faz um desenho. As crianças gostam muito de desenhar, de se expressar através do desenho. Eu faço uma parceria com as colegas de artes e, através daquela aula, eles expressam através de tinta, de colagem, de desenho, enfim. Aí depois sim eu parto pra parte mais da alfabetização, que é trabalhar bastante o nome dos personagens, aí que eu vou trabalhar com as sílabas, as letras, as palavras. Se for um livro que tem recursos linguísticos como a rima, que na alfabetização é importante, trabalho com as rimas. E aí trabalha frase. A partir disso dá pra trabalhar também em que lugar a história se passa. (Professora Anne).

Quanto às temáticas dos livros, discussão principal estabelecida nesta tese, há possibilidade de sintetizar da seguinte forma: as professoras escolhem livros que desenvolvem temáticas de interesse das crianças, escrita por autoras e autores conceituados, obras ricas em recursos pedagógicos para a exploração de conteúdos em sala de aula e com bons recursos linguísticos, que contribuam para o processo de alfabetização.

Quanto às obras lidas, espontaneamente, pelas crianças, as professoras apresentaram as seguintes reflexões:

– Eu acho que foi o das princesas. Foi um livro que elas pegaram bastante. Eu acho que foi pelo título. As gurias pegavam bastante esse livro pra ler. Agora a razão certa eu não sei, foi curiosidade delas. (Professora Cíntia)

– Os livros que foram enviados pelo pacto pela alfabetização na idade certa são livros que já passaram por uma seleção, por uma análise, então já são livros recomendados. Os livros ficavam na estante, no canto de leitura na sala de aula. Então os alunos tinham livre acesso a essas obras. Tinha um momento pra leitura em que podiam ler, manusear e alguns levavam também esses livros pra casa. E eles escolhiam quais que eles queriam ler. Muitos, como estão em processo de alfabetização, pediam pra eu ler os livros pra eles. (Professora Anne).

As professoras do terceiro ano utilizam-se da Literatura como ferramenta que fundamenta e amplia a aprendizagem da língua materna. Isto é fato concreto. E se, como já citado anteriormente, “a disputa acerca da realidade ou não realidade, de um pensamento que se isola da prática, é uma questão puramente escolástica”. (MARX; ENGELS, 2007, p. 537), a disputa entre autores sobre dimensão

pedagógica ou não da Literatura, quando baseada na realidade objetiva das escolas, perde seu sentido. Uma das educadoras entrevistadas afirma isso:

– Eu sei que tem alguns autores que não gostam muito dessa abordagem de trabalhar conteúdos com o livro de Literatura, preferem a Literatura por si só, a Literatura deleite, pelo prazer da leitura, mas, na minha experiência, elaborar sequências didáticas a partir de um livro de Literatura Infantil dá muito certo para o trabalho em sala de aula. (Professora Anne).

A questão que se apresenta é a construção de uma boa exploração da obra. A ideia de sacralização da Literatura, como algo que não deve ser explorado ou questionado, parece não ter ganho força entre as docentes. A questão que se impõe está na abordagem que se faz a partir do conteúdo. A escolha de histórias que apresentem uma gama de assuntos que permitam a discussão de sensações emotivas a partir do que foi lido. Ela pode, num sentido pedagógico, fomentar a diversidade de opiniões e/ou ampliação do universo cultural das crianças, em especial no contexto limitador de horizontes em que esta pesquisa ocorre. A Literatura, no entanto, não é desprezada. No Projeto Político Pedagógico da escola, ela aparece da seguinte maneira:

[...] este momento representa a tentativa de aproximação e encantamento pelos livros, pela literatura e, assim, pela leitura. É um momento de contação de histórias, em que as questões de linguagem são exploradas e em que a criatividade pode aflorar de diferentes maneiras. Este momento faz parte da grade curricular regular de todas as turmas de I Ciclo. (PORTO ALEGRE, 2015, p. 32).

A Hora do Conto e a visita das crianças à biblioteca aparecem como atividade pedagógica que amplia a educação para além da sala de aula, integrando, inclusive, a grade curricular. Isso demonstra a importância que a escola deposita na Literatura. Também é preciso dizer que, nos últimos anos, em especial durante a atual administração municipal¹⁴, a Secretaria Municipal de Educação determina que, na ausência de quadro funcional para garantir a carga horária das disciplinas previstas

¹⁴ Nos referimos à gestão eleita para o período de 2017 a 2020, cujo prefeito é Nelson Marchezan Júnior e o Secretário de Educação Adriano Naves de Brito.

no currículo, professoras da biblioteca sejam remanejadas desse setor para a sala de aula.

Num contexto tão restrito, a Literatura contribui para intensificação da vida, a criação de novas realidades, experimentação de coisas não vividas e, porque não, para que a criança possa preparar-se para situações que possam vir a se impor na vida real cotidiana.

Javier Cercas, romancista espanhol, ao ser questionado sobre a utilidade ou não da Literatura, em uma entrevista, afirma que “é uma estupidez pensar que a Literatura só serve para entreter. A má Literatura sim, mas obviamente ler *Crime e Castigo* te faz mais inteligente e te prepara para muitas coisas. [...] Os textos mudam o mundo mudando a percepção de mundo do leitor.” (CERCAS, 2020, p. 32).

Mas que contexto restrito é esse sobre o qual afirmo a necessidade de reestruturação e a importância da Literatura como criadora de novas percepções de mundo? Essa situação, discuto na seção subsequente.

3.3 O contexto escolar e o tempo histórico

Vivemos tempos de avanço do neoliberalismo. Para o neoliberalismo, o ser humano é considerado individualmente no sentido da disputa e dos méritos por conquistas individuais, mas o mesmo critério não é aceito para exaltar as diferentes capacidades como característica da pessoa humana para o trabalho ou para o desenvolvimento das aptidões escolares, por exemplo. A escola, inserida nessa contradição, reflete ao mesmo tempo em que produz essa retórica. A avaliação exemplifica isso. A ideia de avaliação, amplamente difundida nas escolas, que defende a apreciação de cada estudante pelo seu crescimento individual, esbarra na contradição do currículo e das avaliações de larga escala. Estas homogenizam o aprendizado, ao mesmo tempo em que criam uma jaula de ferro para os conteúdos e, dentre outros objetivos, pretendem, em última análise, a educação para um modo de produção econômica.

Na “percepção popular, ajudada e encorajada pelo coro de uma parcela crescente do público instruído e formador de opinião, o Estado foi rebaixado [...] a obstáculo mais odioso, pérfido e prejudicial”. (BAUMAN; BORDONI, 2016, p. 18). A

necessidade de combater o ódio, ao Estado e à política, constitui um dos desafios do nosso tempo, porque esse ódio atinge, diretamente, a escola pública. Verifica-se esse fato no discurso conservador que defende a política dos *vouchers*, que reduz as fronteiras entre o público e o privado, no entanto, utiliza-se de dinheiro público para o financiamento de empresas privadas de educação. “Estamos em um momento de inflexão na política pública da educação. A balança pende para a privatização, mediante novas formas de gestão e parcerias público-privadas nas quais se incluem contratos de gestão e os *vouchers* educacionais” (FREITAS, 2011, p. 87).

Esse mesmo discurso, que reforça a antipolítica, contraditoriamente feito por políticos, resulta em populismo e nacionalismo, e tem a mídia como sua propulsora. Sobre a questão da mídia, a partir da reflexão da indústria cultural, de adorno e da cultura de massas como valores artísticos para sustentar o mercado, Bauman e Bordoni, (2016, p. 58) afirmam que:

A opressão violenta de um Estado intrusivo foi depois substituída pelo condicionamento do pensamento individual, tal como implementado pelo poder hipnótico da televisão e de outros meios de comunicação de massa, cuja forma de comunicação de cima para baixo – autoritária e persistente, de um para muitos, em mão única – confirmou ainda mais efetivamente a massificação e a validação da consciência.

A massificação da consciência, também fruto da interpretação midiática, tende a exaltar figuras que se apresentam como apolíticas, salvacionistas e moralistas. Esse processo foi vivido no Brasil em âmbito municipal nas eleições de 2016, na qual figuras, que se apresentavam como novidade, ganharam a preferência eleitoral e se concretizou nas eleições de 2018, com o discurso que demonizou o público, em especial a educação pública, tratada como um lugar de destruição de uma suposta moral cristã. A análise, a seguir, elucida esse processo e demonstra a urgência do combate ao neoconservadorismo eminente no país e em escala mundial:

[...] Com frequência ela [a antipolítica] se mostra o prelúdio de regimes tirânicos e autoritários, como demonstra a história recente. Ela parte de uma rejeição política (“a política é uma coisa suja”) e, pela exaltação de figuras carismáticas capazes de atrair a atenção e afeição das massas, logra justificar a ditadura do homem forte, o único que pode assumir a

desencorajadora tarefa de endireitar as coisas. Sempre há um homem providencial pronto a intervir quando a relação entre o Estado e a cidadania está deteriorada. (BAUMAN; BORDONI, 2016, p. 25).

Bauman e Bordoni analisam, como reflexo desse momento, o divórcio entre Poder e Política e uma impossibilidade de que esse casamento seja refeito, já que o poder se encontra, cada vez mais, nas mãos do mercado. A limitação dessa análise está na ingenuidade da compreensão da relação entre o poder e o capital, já que deter o capital implica deter o poder político. Tal relação não é linear, tampouco tranquila. Existe a possibilidade de que membros da classe trabalhadora possam conquistar o Estado por via eleitoral, mas isso não tem relação direta com a aquisição de um poder político. Porque assim como “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes” (MARX, 2007, p. 47), também o é a política. Se o Estado vem perdendo seu poder de regulação para o mercado, essa relação se contradiz: ao mesmo tempo em que o Estado pertence a quem detém o poder econômico, a superação das crises do capital não ocorre sem a intervenção estatal, seja para regular ou salvar a economia quando ela está em perigo.

Em certa medida, a demonização da política no Brasil, no último período, serviu para reforçar uma ideia da ineficiência estatal. Nesses discursos, o Estado é oneroso e propenso à corrupção. É preciso considerar, contudo, que o Estado é um meio pelo qual a elite econômica age e, por consequência, corrompe legisladores e governos para servirem ao seu propósito de dominação.

Essa concepção apresenta-se um tanto contraditória. Ao mesmo tempo em que o senso comum demoniza o alto custo do Estado, pede educação, saúde e segurança, investimentos que só podem se dar com o fortalecimento do Estado. Na análise de Mézáros (2002), é necessário pensar em qual política necessária *para ir além*. E essa política, que o autor aponta, diz respeito ao Estado, mas em um espectro mais amplo o extrapola, avançando para os movimentos sociais, os partidos políticos e a escola.

Pensar na etapa¹⁵ neoliberal, tem relação fundamental com a educação e a escola. O modelo de educação escolar, os conteúdos considerados importantes, o modelo de sujeita(o) que se pretende formar tem relação imediata com o tipo de sociedade que se pretende. Cada sociedade, no seu desenvolvimento histórico,

¹⁵O termo é usado propositalmente, porque ele dá a ideia de período de um processo e, portanto, passível de superação

tende a projetar uma escola com a função de formar intelectualmente seu povo para a sociedade esperada. Nesse sentido, cabe questionar: Que escola se constrói no atual contexto de avanço neoliberal? Qual o papel da Ideologia nesse contexto? De que forma esse contexto está retratado na Ideologia que perpassa a Literatura pesquisada? Como as reflexões textuais realizadas pelas crianças expressam o aspecto ideológico?

Após a leitura desta tese, é possível que se perceba na escola um espaço que sofre as contradições do seu tempo histórico. É um espaço mantido pelo poder hegemônico que converte as sujeitas(os), desde a fase inicial de formação, em pessoas com determinado lugar na hierarquia social (FRIGOTTO, 2012), mas que também luta contra isso, quando abre perspectivas de diálogo entre seus diversos atores. Todo o arcabouço – político, teórico, pedagógico, prático – que compõe esse espaço também contribui nesse processo. Se a escola reproduz a lógica capitalista, com suas disciplinas, avaliações e tempos definidos; por outro lado, também surgem no seu interior brechas para produção de outra hegemonia possível. Tanto a escola quanto a Literatura podem ser alicerces que contribuem para instaurar regras de modo a sustentar as relações sociais para concretizar os objetivos à consolidação da sociedade neoliberal. (DARDOT; LAVAL, 2016). Mas essa Ideologia não se estabelece de forma simples. Pelo contrário, encontra barreiras para avançar desde que proporcione espaço de reflexão sobre elas.

Para uma análise contextualizada do tempo histórico e suas relações com a educação escolar, é preciso considerar que a divisão do trabalho fordista, em ramos específicos da produção, contribuiu para a destruição da variedade original das aptidões humanas e da capacidade das sujeitas(os) de estabelecerem relações, conexões. Daí uma contradição que se aplica no exame do sistema de ensino. Na nossa sociedade, quanto maior for o nível de treinamento e especialização em uma determinada disciplina ou campo de estudo, mais as sujeitas(os) são consideradas conhecedoras. Ao mesmo tempo, essa superespecialização suprime a capacidade de pensar dialeticamente, de estabelecer relações. E no sistema de ensino formal, essa é uma das primeiras condições para que os indivíduos sejam considerados aptos: pensar as diversas disciplinas em suas “gavetas”, separadamente. Como aponta Harvey (2013, p. 21-22), “as crianças pequenas são muito dialéticas, veem tudo em movimento, em contradição, em transformação. Temos de fazer um esforço

enorme para que elas deixem de pensar dialeticamente”. As crianças desta pesquisa também realizaram esse movimento que Harvey apresenta. A dialogicidade, a variedade da natureza das falas apresentadas, mostra que a própria natureza humana é dialética. A Literatura Infantil tem suas contribuições nesse âmbito, quando suprime dos textos as relações dialéticas e consolida ideias dicotômicas, maniqueístas, mas, ao mesmo tempo, abre brechas para a dialogicidade e para as contradições a partir da leitura e problematização do seu conteúdo. Veremos no capítulo a seguir que muitas histórias estabelecem a disputa entre bem e mal e, desta forma, podem contribuir para a não percepção contraditória da vida.

Embora esteja em processo de gestação, a mudança da fragmentação do pensamento para um processo de visualização da produção de forma global, no qual as sujeitas(os) possam ser realocadas rapidamente no sistema de produção e acumulação flexível (ANTUNES; PINTO, 2017), diversos indícios apontam para uma tendência de que a escola pública caminha a passos lentos para essa mudança. Harvey (2014, p. 140) apresenta a acumulação flexível como novo modelo de reestruturação político-econômica do capitalismo, apoiado na “flexibilidade dos processos de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”. Sob uma nova configuração produtiva atravessada pelas tecnologias da informação e pelo setor de serviços, acaba-se por flexibilizar mais os regimes de contrato de trabalho do que a própria capacidade das trabalhadoras(es) a compreender o processo completo de produção. Embora haja uma exigência da formação de sujeitas(os) cada vez mais flexíveis para adaptar-se às mudanças advindas das tecnologias da informação e comunicação, essa especificidade de trabalho ainda está, no Brasil, restrita a uma pequena parcela da classe trabalhadora.

Por outro lado, a empresária(o) de si, formada na lógica do empreendedorismo, de vender sua força de trabalho como serviço e as trabalhadoras(es) precárias são lados opostos no espectro da organização capitalista neoliberal. Mas, seguindo a lógica neoliberal, um lado do espectro teve maior esforço do que o outro e ambos precisam garantir a sobrevivência sem a intervenção estatal. Ainda assim, a maior parte da classe trabalhadora encontra-se num processo de formação marcado pela especialização. Esse processo formativo não está restrito à escola, mas boa parte dos primeiros processos de divisão das aptidões se dá no abre-fecha de gavetas das disciplinas escolares.

A mudança no centro gravitacional das relações capitalistas, que não giram somente em torno da produção, atinge todos os níveis da sociedade, como já analisava Marx quando tratou da questão da mercadoria. Toda atividade de trabalho está subordinada ao capital. “O capital explora progressivamente toda a gama de nossas capacidades produtivas, nossos corpos e nossas mentes, nossas capacidades de comunicação, nossa inteligência e criatividade, nossas relações afetivas mútuas etc. A própria vida foi atrelada ao trabalho” (HARDT; NEGRI, 2014, p. 24). O mascaramento das relações de trabalho ou o fetichismo (MARX, 2017) aprofunda-se cada vez mais. A condição misteriosa e enigmática da mercadoria se expandiu a todas as relações sociais. O capital, como relação social, instaura-se em todos os campos da vida social que atuam na produção das sujeitas(os).

Ainda que essa relação se alastre, a contradição se expressa nos mais diversos espaços. Se a acumulação flexível exige trabalhadores e trabalhadoras que se adaptem às mais diversas dinâmicas de trabalho, isso pode, contraditoriamente, gerar uma apropriação maior desses processos. Esse limite da relação flexível contribui para “gerar uma autonomia cada vez maior, proporcionando ferramentas ou armas que podem ser empunhadas num processo de libertação”. (HARDT; NEGRI, 2016, p. 159).

Nesse momento, poderíamos perguntar: o que a Escola e a Literatura Infantil têm a ver com tudo isso? Analisar a Escola e a Literatura Infantil lida dentro dela sem considerar o contexto sócio-histórico em que elas se inserem é demasiado abstrato. Sendo a vinculação entre escola, Literatura e sociedade muito estreita, a educação escolar afirma a sua contribuição nesse processo dialético e contraditório de (re)produção e luta ideológica. A escola, com suas contradições, está inserida em um contexto histórico, geográfico, social, econômico e cultural. Considerando que esta pesquisa se deu em uma escola periférica, é relevante refletir acerca de seu papel no metabolismo social.

No espaço estudado, as relações que apresentam Antunes e Pinto (2017) evidenciam algumas questões relativas à função escolar à luz de um apanhado histórico do processo de acumulação capitalista a partir do taylorismo-fordismo e apresentam algumas técnicas de treinamento realizadas em fábricas nos Estados Unidos durante a década de 1910. Em síntese, os autores apontam quatro passos: a *preparação*, o ensino prescritivo das técnicas da produção; a *apresentação*, exposta

de várias formas diferentes, de modo a facilitar a assimilação prática da etapa anterior; a *aplicação* como forma de colocar em prática as explicações detalhadas; o *teste*, por fim, como desempenho das tarefas aprendidas nas etapas anteriores. Nesse treinamento ficam evidentes as semelhanças com o planejamento pedagógico. As instituições de ensino “deram continuidade, na estrutura de seus conteúdos curriculares e com seus métodos e ferramentas de ensino e de aprendizagem, à formação de uma subjetividade calcada nos princípios da economia de mercado e da hierarquia do trabalho”. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 84).

É preciso abordar, aqui, uma contradição entre o Sistema Educacional (geral) e a escola (particular). Do ponto de vista do sistema escolar, os passos descritos por Antunes e Pinto (2017), são consideráveis porque ainda são cobranças feitas pelas mantenedoras da educação pública e que, de certa forma, engessam o trabalho pedagógico, principalmente no que diz respeito aos tempos escolares. Contudo, também é preciso considerar o contexto particular da escola e as professoras nele inseridas. Embora aconteça esse engessamento, existem brechas criadas no interior das escolas que fogem à regra preparação-aplicação-teste e que expandem o horizonte de aprendizagem das crianças. Vislumbra-se isso nas falas das professoras, na análise feita na seção 3.2.

A breve abordagem histórica revela a educação escolar como constituída e constituidora de seu tempo histórico, inserida na organização do trabalho a qual pertence. Contudo, é preciso considerar que a inserção em um sistema econômico não significa estar cegamente condicionada a ele. Para além disso, a escola também é um microcosmo dos enfrentamentos sociais, políticos, culturais e vive a permanente contradição de submeter-se ao econômico, ao mesmo tempo em que produz movimentos em sua oposição. A escola, enquanto espaço situado no âmbito da “pequena política, compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida” (GRAMSCI, 2011c, p. 21), mas não tem como objetivo central desequilibrar a grande política e suas relações.

A partir daí compreendemos que “uma reformulação *significativa* da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (MÉSZÁROS, 2005, p. 25). No entanto, as

mudanças, feitas sob os limites do capital, tem objetivado “*corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida”, mantendo assim as “determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução”, apenas ajustando algumas formas para acalmar interesses conflitantes, a fim de conformar a todos à “*regra geral* pré-estabelecida da reprodução da sociedade” sem a necessidade de alterá-la. (MÉSZÁROS, 2005, p. 26).

É coerente a defesa de Mézszáros (2005) de que a educação não promove mudanças sem a transformação estrutural. Contudo, do ponto de vista gramsciano, a escola cumpre um papel fundamental na formação, pois apresenta-se como “instrumento para elaborar os intelectuais dos mais diversos níveis”. (GRAMSCI, 2011b, p. 19). A intelectualidade, formada no conjunto das relações sociais, tende a se vincular à determinada classe, na defesa dos interesses econômicos, na medida em que cumprem papel técnico e dirigente na organização da produção. Podem se vincular à classe social de origem – intelectuais orgânicos – ou se colocar como grupo autônomo e independente – intelectuais tradicionais – o que, no contexto do capital, significa submeter-se à ordem, defendendo os interesses da classe dominante.

A elaboração de intelectuais passa por um projeto de escola. Mesmo nos marcos do capitalismo, há possibilidades de constituir um movimento que envolva a educação – escolar ou não –, que seja de resistência e propositivo de uma nova ordem e que atue na formação de intelectuais orgânicos(os) da classe trabalhadora. É necessário criar raízes nos territórios onde a classe trabalhadora mais precarizada¹⁶ está situada, e onde se situam as escolas periféricas. Já afirmei, em pesquisa anterior, que até mesmo as lutas, em menor escala, podem produzir brechas, pois nelas:

[...] também se dá a práxis educativa e a contraposição a concepções hegemônicas, criando na sua síntese um novo saber popular que emerge da própria classe. Nesse fazer, contraditório e complexo, vai criando formas e buscando rupturas para a construção de uma nova hegemonia, que podem ocorrer em pequenas ações, como a renovação do movimento,

¹⁶Como classe trabalhadora mais precarizada, compreendo a parcela da população que está mais sujeita ao desemprego estrutural. Aquela que primeiro sofre com as crises do capital, normalmente situada geograficamente em periferias, invasões. É aquela parcela que Marx definiu como exército industrial de reserva. Embora, hoje, ela não seja necessariamente *industrial*, é força de trabalho disponível, “material humano pronto para ser explorado” (MARX, 2017, p. 707).

trazendo as parcelas de trabalhadores que ascenderam aos espaços de produção do conhecimento, para que somem à luta dos trabalhadores, e, ao mesmo tempo, na elevação da consciência dos trabalhadores que já fazem parte do movimento, formando-se Intelectuais Orgânicos. (PEGORARO, 2015, p. 96).

A formação intelectual de Gramsci alia a capacidade intelectual e a capacidade dirigente à posição no campo da produção econômica. Aqui, as escolas de todos os níveis cumprem papel imprescindível. Porque a formação escolar não se dá apenas na transmissão-aquisição de conteúdos da cultura escrita, mas, também, quanto ao lugar ocupado no campo da produção econômica.

O trabalho educativo com a Literatura Infantil, que mesmo produtora de discursos dominantes, pode contribuir na formação das crianças como questionadoras, agentes rebeldes no curso das práticas cotidianas. É evidente que as crianças têm poder limitado de ação no mundo, pelo próprio fato de a pedagogia e a escola, muitas vezes, atuarem “songando o direito de expressão aos menores” (ZILBERMAN, 2003, p. 15), camuflando o poder argumentativo e ativo da infância na construção de saberes, impondo a cultura e o saber adulto por meio de conteúdos desconhecidos da realidade infantil.

No entanto, este trabalho demonstrou que ao mesmo tempo em que a pedagogia exerce esse poder, uma pequena brecha aberta pode aportar elementos imensuráveis para as crianças. Isso demonstrou ser possível logo após o término das rodas de conversa, quando várias crianças reclamaram sobre a ausência delas e perguntavam quando conversaríamos novamente sobre as histórias. A pesquisadora esgotava-se pelo cansaço de organizar as conversas, mas a professora se via obrigada a prosseguir com esse trabalho que se mostrou significativo ao ser agregado à vida cotidiana das suas turmas. Se nas falas das crianças, a partir da leitura dialógica da Literatura, foi demonstrada a reprodução de muitas das ideias trazidas acima; por outro lado, a metodologia se mostrou subversiva, produtora de resistências expressas nas vozes infantis.

“Demorei para entender isso, mas nem sempre os livros são vetores de emancipação. Os livros também são fatores de separação. Os livros não apenas derrubam barreiras, eles também as constroem. Com mais frequência do que se pensa, os livros ferem, rompem e matam. Os livros são sóis enganadores.”. (MUSSO, 2020, p. 164)

4 AS REFLEXÕES PROPORCIONADAS PELA LEITURA DIALÓGICA DA LITERATURA INFANTIL

Neste capítulo, analiso as obras do PNAIC que foram selecionadas a partir das entrevistas realizadas com as professoras. Considero, além da Literatura, as reflexões das crianças sobre ela do ponto de vista do entendimento das temáticas tratadas pelas autoras(es) dos livros.

Ao analisar o ensino/estudo da Literatura, Coelho (2000) apresenta alguns pressupostos, compreendendo a escola como um espaço privilegiado de encontro entre leitoras(es) e livros: a criança é um ser educável, aprendiz da cultura e do fenômeno da linguagem que expressa e, ao mesmo tempo, constitui a realidade objetiva. Neste sentido, o diálogo entre leitoras(es) e texto – fundamentalmente no espaço periférico, onde a maior parte das crianças tem pouco (ou quase nenhum) acesso a materiais letrados fora do espaço escolar – deve ser estabelecido em sala de aula, já que esse espaço potencializa a leitura do mundo e da palavra. Esta questão ficou evidente ao longo da pesquisa.

Inspiramo-nos em Marx, quando nas Teses sobre Feuerbach afirmou que:

A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. Não tem o homem (sic) de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza interior de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não realidade de um pensamento, que se isola da prática, é uma questão puramente escolástica. (MARX; ENGELS, 2007, p. 537).

Desta tese marxiana deriva a afirmação de que a prática social é o critério que fundamenta a busca e constatação da verdade, objetivo da pesquisa. As ideias isoladas da realidade prática não servem como pressuposto para tal compreensão. Dito isto, a análise feita está mediada pela teoria, previamente desenvolvida, além de estudos sobre esse campo realizados por outras pesquisadoras(es). No entanto, a compreensão das crianças do seu conteúdo é fundamental, já que elas são o público final, aquelas a quem se destinam tais obras.

Para este ponto, em um primeiro momento, decorre uma análise teórica da Literatura, dos contextos, temáticas mais globais, que perpassaram todas as obras ou que se cruzaram em várias delas. Num segundo momento, transcorre a leitura

analítica das obras a partir da orientação do olhar teórico-metodológico adotado aqui relacionada às reflexões das crianças acerca das obras.

Williams (2007, p. 254-255), no livro *Palavras-chave*, faz uma construção histórica de algumas palavras na entre cultura e sociedade. O termo *literature*, surgido no século XIV, carrega o sentido de “cultura refinada por meio da leitura”. O conceito remete à elitização do termo, visto que se relaciona mais com o nível cultural do que com tipos diferentes de escrita. No século XVI, *Literatura*, também, se define em oposição ao termo “*bloterature*, no sentido de incapacidade de escrever letras claras”, como referência a um tipo de livro que está abaixo dos padrões da alta cultura. Via de regra, a alta cultura se refere à cultura da classe dominante. Há exceções de classes populares que conseguem esse acesso. Mas são exceções.

Ainda de acordo com o autor, dos significados que foram atribuídos à *Literatura*, permanece a ideia de que ela “é mais claramente entendida como livros bem escritos de tipo *imaginativo* ou *criativo*. [...] o que significa poemas, peças teatrais e romances”. (WILLIAMS, 2007, p. 257). Esta conceituação mais atual e usada, no entanto, não supera o elitismo, historicamente, atribuído ao termo. No pensamento gramsciano, justifica-se pelo fato de que os grupos que exercem a função intelectual na sociedade “formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo com os grupos sociais mais importantes e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante”. (GRAMSCI, 2001b, p. 18-19). Os grupos sociais mais importantes, para além da classe social, são aqueles que têm função intelectual na sociedade.

A edificação elitista da *Literatura* realiza-se com as contradições do seu tempo histórico. Os meios letrados ainda são espaços de desenvolvimento da ciência e da *Literatura* e tem, também, finalidade de atender as demandas do capital. No caso da *Literatura*, necessita, ainda, popularizar-se, movimentando assim a economia. Por se tratar de *Literatura Infantil*, há peculiaridades. Contudo, os padrões da cultura dominante aparecem nas análises.

Em *Lolo Barnabé*, o incentivo ao trabalho como forma de adquirir bens à produção de necessidades; em *As Doze Princesas Dançarinas*, além da exaltação da realeza, as mulheres são vistas como moeda de troca; em *O Noivo da Ratinha*, o poder que importa para selar o compromisso do casamento; em *O Grande Chefe*, os méritos e características necessárias para chegar ao poder. Nesse sentido, apesar

de circular valores dominantes, a Literatura também se apresenta como elemento constitutivo da cultura popular.

Para distinguir a Literatura elitizada de uma cultura considerada “de baixo nível”, foi cunhado o termo “**Literatura popular** ou o **subliterário** para descrever obras que podem ser de *ficção*, mas não são *imaginativas* ou *criativas* e, portanto, são destituídas de interesse estético e não são arte”. (WILLIAMS, 2007, p. 257, grifos do autor). Nesse contexto, da negação da arte, também se insere a Literatura Infantil. A aproximação do sentido do termo *literacy*, que na língua inglesa diz respeito à capacidade de ler, também evidencia sua vinculação com a alfabetização. Acionada para converter-se em instrumento da alfabetização e da pedagogia, a Literatura Infantil é rapidamente associada à cultura de massas e excluída do “mundo das artes”. (ZILBERMAN, 2003, p. 34). Essa contradição, no entanto, pode ser superada se compreendida no seu processo histórico.

A Literatura não necessita de tal especialização exacerbada, mas essa ambiguidade é complementar e não opositora. Como objeto que carrega termos objetivos e imaginativos, tem relação com a experiência ficcional e imaginativa, mas também com a experiência real e concreta de seu tempo. É pouco provável uma distinção total entre ficção e realidade, porque a objetividade perpassa a subjetividade. Neste sentido, não convém separar a Literatura Infantil enquanto arte ou pedagogia. A avaliação de Coelho (2000, p. 46) resolve o conflito ao afirmar que “[...] como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor, a Literatura Infantil é arte. Sob outro aspecto, como instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se inscreve na área da pedagogia”.

Para além de estabelecer, em uma perspectiva mais sociológica, uma definição do termo Literatura Infantil implica compreender a sua gênese social. A produção literária localiza-se na esfera ampla das produções realizadas por meio do trabalho humano. A força de trabalho é, ontologicamente, caracterizada por Marx como “o complexo das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade, na personalidade viva de um homem (sic) e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo”. (MARX, 2017, p. 242-243).

A Literatura como produto do trabalho humano, apropriado pelo capital, tem seu valor de uso e de troca, está envolvida em toda uma dinâmica mercadológica. Essa dinâmica implica o seu simples valor como mercadoria; contudo, também

carrega o valor ideológico. Ainda assim, não somente reproduz valores, também compõe a reação dialética a essa apropriação. O processo de produção literária é,

[...] em parte uma importante reação afirmativa, em nome de uma “criatividade” humana essencialmente geral, ante as formas socialmente repressivas e intelectualmente mecânicas de uma nova ordem social: a do capitalismo e em especial do capitalismo industrial. A especialização prática do trabalho na produção assalariada de mercadorias; do “ser” para o “trabalho”, nesses termos; da linguagem para a transmissão de “mensagens-rationais” ou “informativas”; das relações sociais para funções dentro de uma ordem econômica e política sistemática; todas essas pressões e limites foram desafiados em nome de uma imaginação ou “criatividade” plena e libertadora [...]. (WILLIAMS, 1979, p. 55).

A discussão de Williams demonstra o caráter dialético da Literatura: ao mesmo tempo em que foi apropriada pelo mercado editorial, também se coloca como reação humana ao aprisionamento das mentes pela especialização racional do sistema do capital. Ela é processo e resultado do meio de produção capitalista. Mas pode ter contribuição na luta por outra hegemonia. Para tal, intelectuais, autoras(es), precisam ampliar a consciência, a ponto de criar um vínculo de classe entre escritoras(es) e leitoras(es). (LIGUORI; VOZA, 2017). O vínculo criado pelas(os) autoras(es) da Literatura em questão com leitoras(es), se daria, neste caso, por meio da fantasia, desdobrada nos recursos expressivos textuais e imagéticos acionados, os quais funcionam como mote para o estabelecimento daquele vínculo.

A Literatura, como produto da atividade humana, também se insere no campo da técnica. Para Álvaro Vieira Pinto, a análise da técnica deve reconhecer “o papel que os conhecimentos tecnológicos e os objetos, especialmente ferramentas e máquinas, que tais noções levam a criar, desempenham na produção da existência pelo homem (sic)” e a caracteriza como “manifestação da capacidade vital, possuída pelo homem (sic), de produzir o seu próprio ser, a qual, por isso, se revela inseparável de todos os atos que pratica”. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 155).

A técnica envolve os atos planejados conscientemente, com finalidades, socialmente, determinadas e desenvolve-se por meio do trabalho. “Se a técnica configura um dado da realidade objetiva, um produto da percepção humana que retorna ao mundo em forma de ação, materializado em instrumentos e máquinas, e entregue à transmissão cultural” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 221), a Literatura como

instrumento de transformação cultural, em uma análise aprofundada, situa-se também no campo tecnológico. O estudo do conteúdo literário implica o estudo da técnica como conhecimento socialmente acumulado empregado na sua construção. Nesse processo, que produz modificações significativas no campo da consciência já que, como afirma o autor, “a prática da técnica conduz à modificação das ideias, podendo alterar as existentes, anulá-las ou introduzir outras novas”. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 321).

Se a Literatura se encontra no terreno da superestrutura, não podemos incorrer no risco de observar que ali a realidade material é representada como verdadeira. É preciso enxergá-la como objeto sem excluí-la da produção humana, “um reflexo não de objetos separados e eventos superficiais, mas como forças e movimentos essenciais a eles subjacentes”. (WILLIAMS, 1979, p. 100).

Literatura também se constitui em linguagem ou portadora dela. E, como linguagem, produz e reproduz significados, produz sentidos.

[...] o próprio signo se torna parte de um mundo físico e material (socialmente criado): “seja em som, massa física, cor, movimento do corpo ou coisa semelhante”, a criação social de significados por meio do uso de signos formais é, então, uma atividade material prática; é na verdade, literalmente, um meio de produção. É uma forma específica daquela consciência prática que é inseparável de toda atividade social material. (WILLIAMS, 1979, p. 44).

A produção de significados, para o autor, não é uma atividade abstrata da consciência apenas, mas atividade material, fruto do trabalho. É a exteriorização da consciência prática na sua relação com a produção material. Além de existência social e material, o signo também é produto da “consciência constituída verbalmente, que permite aos indivíduos utilizá-lo por iniciativa própria, seja em atos de comunicação social, seja em práticas que, não sendo manifestamente sociais, podem ser interpretadas como pessoais ou privadas”. (WILLIAMS, 1979, p. 46).

Esta compreensão de signo, como construção social, pessoal ou coletiva, demonstra a capacidade criativa das(os) sujeitas(os). A criação, no âmbito da Literatura, avança para além de uma concepção reprodutivista, mas ressalta a capacidade humana criativa e transformadora. Neste sentido, contesta-se a vulgarização da relação Ideologia-Literatura, que comete o erro de “pilhar as obras

literárias em busca de seu conteúdo ideológico, relacionando-o diretamente à luta de classes ou à economia”. Nesta perspectiva, a arte aparece como reflexo de uma superestrutura, numa relação unidirecional, na qual a Literatura tem, apenas, um papel receptor e propagador das relações econômicas e sociais, quando, na verdade, “os condutores da Ideologia na arte são as formas da própria obra, não o conteúdo que delas podemos abstrair”. (EAGLETON, 2011, p. 50).

O que significa dizer que os condutores ideológicos estão na forma e não no conteúdo? Para Eagleton, para além do conteúdo de uma obra, a sua forma carrega os verdadeiros interesses ideológicos. A ascensão do romance no século XVIII representa a ascensão do sistema burguês, na medida em que passa a apresentar como forma das obras a “psicologia individual e experiência rotineira”. (EAGLETON, 2011, p. 50). A Literatura representa o aspecto cultural do desenvolvimento burguês. “A ficção do século XVIII está impregnada desta visão de mundo: ao mesmo tempo em que diagnostica a decadência da aristocracia tradicional, qualifica, positivamente, aspectos relacionados à vida burguesa ascendente”. (ZILBERMAN, 2003, p. 17). Hoje, consolidado o capitalismo como sistema econômico vigente, foi possível identificar a visão burguesa na Literatura do PNAIC em vários aspectos.

As formas literárias analisadas neste trabalho, de maneira geral, apresentam também a consolidação dos valores da meritocracia, cada vez mais difundida em tempo de avanço do neoliberalismo.

Em *O Grande Chefe e Lolo Barnabé*, a ideia de que batalhar consiste o meio para alcançar os objetivos perpassa os enredos, cada um na sua forma, seja no ideal de criar novos objetos de consumo, no poder necessário para governar ou na ideia de como se deve agir para alcançar os objetivos, como exemplificadas nas passagens abaixo:

Um dia, um pequeno rapaz da aldeia disse a si mesmo que haveria de chegar ao topo da montanha para ver o Grande Chefe vencer todos aqueles seres horrendos. Ele sonhava que cresceria tanto quanto o homem mais corajoso do mundo. Se o Grande Chefe era destemido e havia nascido naquela aldeia, ele também poderia vir a ser um homem sem medo e poderoso. (NOGUEIRA, 2013, p.15).

A citação acima explicita um exemplo da busca do poder e a implicação da coragem. Está implícito, aqui, o discurso formador do sujeito neoliberal: a

responsabilidade transferida para o indivíduo, que deve mostrar-se ativo, gerir seus próprios riscos. Na medida em que cada um, na sua individualidade, é agente e culpado de suas decisões, se estabelece uma ética individualista na qual cada um deve governar-se pela relação consigo mesmo, “trabalhar para sua própria eficácia, para a intensificação do seu esforço, como se essa conduta viesse dele próprio, como se esta lhe fosse comandada de dentro por uma ordem imperiosa de seu próprio desejo, à qual ele não pode resistir”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 213). Não houve mobilização coletiva, democrática no sentido de destituir o chefe que governava pelo medo, mas uma batalha pessoal de um indivíduo que, pelo mérito próprio de desvendar os segredos do antigo chefe, veio a tomar seu lugar: um lugar de coragem, bondade, força e, essencialmente, masculino.

Em *Lolo Barnabé*, a questão aparece logo de início, na caracterização da personagem: “Lolo parecia ser um sujeito meio bronco. Com o tempo, porém, todos foram percebendo que ele tinha muitas qualidades: era inteligente, criativo, entusiasmado, cheio de ideias novas e nada preguiçoso”. (FURNARI, 2010, p. 5). A personalidade de Lolo pressupõe a criação, em torno dele, de elementos concretos e relações por ele estabelecidas no conjunto da obra literária. As definições acabadas de Lolo, trazidas pela autora, ou as características da personagem, traduzem a posição assumida frente a ela. Essas particularidades com relação à personalidade de Lolo não dizem respeito somente a ela, mas, principalmente, “fazem um prognóstico do que se deve e não deve esperar dele”. (BAKHTIN, 2011, p. 3-4). As qualidades apresentadas, logo no início do texto, dão estas pistas que, mais adiante, se mostram atreladas ao sujeito que põe em ação todas as suas qualidades para concretizar seus objetivos. O sujeito bronco, porém laborioso, “trabalhou sábado e domingo sem descanso e, na segunda-feira, pôs tudo pra funcionar”. (FURNARI, 2010, p. 19), sem cessar a produtividade, suas necessidades e desejos pessoais, em um grau de eficiência que não conhece limitações.

Cabe tensionar sobre se essas vontades são realmente pessoais ou socialmente construídas. E, aqui, se insere o conceito de Ideologia. “‘Ideológica’ é uma realidade social cuja própria existência implica o não conhecimento de sua essência por parte de seus participantes”. (ŽIŽEK, 1996, p.306, grifos do autor). As vontades a que Lolo está submetido, aparentemente, são desejos individuais. No entanto, na sua essência, encoberta pela realidade social e reproduzida acriticamente, lhe falta a percepção de que já produziu coisas suficientes e que o

excesso de trabalho o afastava das coisas que, realmente, importavam: “agradecer à natureza tudo o que dela recebiam”. (FURNARI, 2010, p. 31).

Com a sutileza delineada pela Ideologia, a obra *O Noivo da Ratinha* apresenta o pai em busca do noivo ideal, quando conclui que a “nossa filha já está na idade de casar.” (HIRATSUKA, 2013, p. 6). Assim, ele próprio sai em busca do noivo, acompanhado pela filha que em nenhum momento tem voz – opinativa ou decisiva – sobre quem seria seu companheiro. Com menor sutileza, o rei de *As Doze Princesas Dançarinas* “fez saber que o homem que descobrisse aonde as princesas iam à noite podia escolher uma delas como esposa” (GRIMM, 2013, p. 5). Em ambas as obras, apresenta-se a dominação patriarcal como lógica social estabelecida. A análise de Beauvoir (1970), abaixo, ao analisar a necessidade de casar suas filhas, nas famílias francesas do século XIX, demonstra como essa ideia da responsabilidade patriarcal pelo casamento das mulheres se constitui historicamente:

A jovem apresenta-se, pois, como absolutamente passiva; ela é casada, dada em casamento pelos pais. Os rapazes casam-se, resolvem casar. Buscam no casamento uma expansão, uma confirmação de sua existência, mas não o direito mesmo de existir: é um encargo que assumem livremente. Podem, portanto, interrogar-se acerca de suas vantagens e inconvenientes como fizeram os satíricos gregos e os da Idade Média; isso é para eles um modo de vida apenas, não um destino. É-lhes permitido preferir a solidão do celibato, alguns casam-se tarde ou não se casam. (BEAUVOIR, 1970, p.168-169).

As análises dessas obras mostram que os “sistemas literários estão vinculados a macrossistemas culturais” (FILHO, 2006, p. 190). As modificações na forma literária são, também, produtos das transformações pelas quais a sociedade passa. Considerando a sociedade atual, extremamente individualizada, com a perspectiva neoliberal de que cada sujeita(o) é uma empresa prestadora de serviços, a forma *literária* em destaque nas prateleiras das livrarias é a autoajuda¹⁷. Aquela que ensina que é de cada um a responsabilidade pelo seu sucesso. Esse processo se justifica de modo que:

¹⁷É questionável se a autoajuda é uma forma literária. Pensando a Literatura como ficção, a autoajuda não é considerada Literatura. Contudo, há histórias de ficção que trazem a autoajuda, o individualismo, como mote.

As linguagens e as técnicas que um escritor (sic) tem à mão já estão saturadas de certos modos ideológicos de percepção, certas maneiras codificadas de interpretar a realidade; e o grau em que ele (sic) pode modificar ou recriar essas linguagens não depende apenas do seu gênio pessoal. Depende da “Ideologia”, em um determinado momento histórico, ser tal que essas linguagens devam e possam ser alteradas. (EAGLETON, 2011, p. 54).

Na perspectiva citada, a relação direta da Literatura como reflexo da Ideologia é insustentável. Aqui, a linguagem vai muito além da Ideologia como reflexo de algo predeterminado, mas como produto ideológico, ela faz parte de uma realidade como qualquer outro corpo físico e social, porém “reflete e refrata outra realidade que se encontra fora de seus limites. Tudo que se faz ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 91). A representação da realidade por meio de palavras, imagens, sons pode refletir uma realidade ou, na sua relação dialética, modificá-la de acordo com a vivência do sujeito que a opera. A linguagem equipara-se à Ideologia quando se constitui em signo. O instrumento, por si só, não é signo, tampouco ideológico, mas o que é ideológico, necessariamente, precisa assumir a forma de signo. “*Tudo o que é ideológico possui uma significação signíca*”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93 grifo do autor). O signo, necessariamente, é uma construção social, coletiva, mas para constituir-se na sua dimensão ideológica precisa ser internalizado para ser utilizado na comunicação cotidiana. Portanto, é social e, ao mesmo tempo, individual. É material e, ao mesmo tempo, subjetivo.

Williams (1979, p. 47) conclui a partir da sua leitura de Volóchinov que,

[...] assim como todo processo social é atividade entre indivíduos reais, também a individualidade, pelo fato plenamente social da linguagem (seja como discurso “interior” ou “exterior”) é a constituição ativa, dentro de seres físicos distintos, da capacidade social que é o meio de realização de qualquer vida individual. A consciência, nesse sentido preciso, é um ser social.

Como base teórica para analisar a Literatura, o autor parte do desenvolvimento da linguagem como processo dialético. Como “*consciência prática em transformação nos seres humanos*” (WILLIAMS, 1979, p. 49, grifo do autor), fruto do desenvolvimento social, histórico e biológico. A questão da linguagem não simboliza, somente, o reflexo, nem tampouco, somente, mediação. “O problema é diferente, desde o início, se virmos a linguagem e a significação como elementos

indissolúveis do próprio processo social, envolvidos permanentemente na produção e reprodução”. (WILLIAMS, 1979, p. 102). Aqui, a Literatura apenas reflete, mas tem sentido constitutivo e constituidor.

A relação Literatura e linguagem nos leva a compreender que Literatura e Escola são dois conceitos indissociáveis, já que a Literatura prescinde a aquisição da escrita e, portanto, necessita da Escola, lugar, historicamente, construído para esse fim. E isso, por si só, já justifica seu caráter elitista analisado por Williams, visto que às classes subalternas, em princípio, foi negado o acesso à Educação:

[...] a consolidação da burguesia fez surgir uma nova organização social urbana, que encontrou na célula familiar, bem estruturada, uma maneira de garantir e preservar seus ideais. Ou seja, para garantir seus valores, tornar-se-ia preciso um investimento na estabilidade familiar, tendo como foco: a criança. A criança veio a adquirir um papel importante na sociedade, o de ser educável, cuja função baseava-se na manutenção da Ideologia burguesa, tornando-se receptora e reprodutora de seus valores. (ARALDO, 2011, p. 22).

A partir da consolidação da família burguesa nuclear, inventa-se a Literatura Infantil e reorganiza-se a escola como um dos meios de controle infantil. Os primeiros textos infantis tiveram caráter educativo, o que reafirma sua vinculação com a instituição escolar e seu uso como material de apoio pedagógico, com finalidade pragmática. A presença do objetivo pedagógico “faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança”. (ZILBERMAN, 2003, p. 15). Filho (2009) discute o que Zilberman chama de controle intelectual da criança para o contexto atual, abordando os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Temas Transversais neles indicados. Para o autor, “a sociedade vai estruturando e discutindo quais são os ‘fazeres’ adequados às crianças, quais são os textos que devem ser lidos por ela. Em última análise, a sociedade vai moldando o universo infantil, território esse que se constrói através do tempo por textos num fazer histórico e dialógico.” (FILHO, 2009, p. 111).

Por um lado, a Literatura Infantil com finalidade pedagógica “não é aceita como arte” (ZILBERMAN, 2003, p. 16); por outro lado, questiona-se o caráter dessa afirmação da crítica literária: existe a possibilidade de algum tipo de Literatura, ou mesmo arte, que não seja pedagógica? Adams (2018) defende que toda a interação/ relação com um texto, ou outro modo de relação, se constitui sempre em uma

mediação educativa, havendo sempre alguma repercussão que de alguma maneira tenha modificado a(o) sujeita(o) envolvida(o). Ramos, Negri e Lima (2016, p. 107) respondem a essa questão vinculando arte e pedagogia: “ignoramos as lutas travadas entre o universo artístico e o didático e os aproximamos, em virtude de que a criança tem direito à arte, à Literatura”. Mesmo que escrita sem finalidade pedagógica, ela, inevitavelmente, ensina algo àquela pessoa que a lê. No processo da leitura, as(os) sujeitas(os) estabelecem relações com as questões que permeiam sua vida e o espaço em que vivem. Isso ficou demonstrado nesta tese, na abordagem das falas infantis. As questões ou tendências políticas de quem escreve estão sempre no texto, ainda que de maneira discreta. Pensar que para ser aceita como arte, a Literatura não deve pretender o ensino, aparece como uma visão positivista de ambas, numa perspectiva de que elas existam no tempo e espaço, apenas, como elementos figurativos, neutros, que não têm finalidades sociais. Cordero (2009, p. 485) contrapõe afirmando que “Leer es un acto material e ideológico fruto de múltiples decisiones; y los textos que leemos – cada uno de los dispositivos que los constituyen –, lo son de múltiples ‘apropiaciones”’.

A escola cumpre papel contraditório na vida das crianças: ao mesmo tempo em que a isola do convívio social, no objetivo de proteger sua inocência, as retira dos conflitos reais que perpassam a sociedade na sua coletividade. O isolamento do convívio social na escola permite a “manifestação dos ideais que regem a conduta da camada do poder, evitando-se o eventual questionamento que revelaria sua face mais autêntica” (ZILBERMAN, 2003, p. 22), de instrumento ideológico de cooptação das crianças e jovens pela classe que a sustenta.

O que não quer dizer que este processo seja tranquilo e linear, pois as crianças não são receptoras passivas do que lhes é oferecido, mas a relação cognitiva, entre texto e leitoras(es), tem papel fundamental. Já que no texto, escrito por um adulto, existe a tentativa de levar aos infantes opiniões e significados que estão circunscritas ao seu mundo. Discursos próximos determinam o caminho de desenvolvimento de generalizações, de conceitos, de palavras. “Mas os adultos não podem transmitir à criança o seu modo de pensar”. (VIGOTSKI, 2009, p. 192-193). Nesse contexto, a Literatura configura-se como a “incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade” (COSSON, 2016, p. 17). Através da Literatura, apresenta-se a oportunidade de experienciar a conduta de várias personagens para a escolha do que experimentar concretamente.

Desta forma, as contradições inerentes a esse espaço tornam possível que a Escola e a Literatura sejam meios pelos quais a criança reflita sobre suas condições sociais e pessoais. Da relação dialética entre o contexto da(o) leitora e aquele representado no texto, emerge esta pesquisa. Buscando os encontros e as contradições entre o texto e o contexto leitor.

“Escola e Literatura Infantil têm sido o que restou para a infância” (ZILBERMAN, 2003, p. 24) na sociedade contemporânea; na infância das periferias, onde não há espaços de convivências, nas quais a escola torna-se um dos poucos lugares de socialização para além do doméstico familiar. Essas crianças são as que, historicamente,

[...] não gozaram dos privilégios – ou dos direitos, como defendemos – de serem crianças livres da obrigação do trabalho e da geração de renda, e que nem sempre foram representadas na Literatura. Trata-se, particularmente, da criança da classe trabalhadora e, por extensão, em se levando em conta o contexto histórico, da criança dos pobres. (TAVARES, 2014, p. 3).

Sobre a natureza educativa da Literatura, Zilberman (2003) apresenta elementos que a situam como formadora do imaginário infantil, desde a fantasia, a ficção, até os elementos ali presentes que permitem relações da criança com seus dilemas. Nas palavras da autora:

Como procede a Literatura? Ela sintetiza, por meio dos recursos de ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor. (ZILBERMAN, 2003, p. 25).

Escola e Literatura se vinculam ao mesmo tempo em que se contradizem. Se ambas têm papéis formativos na vida das crianças, por outro lado, a Literatura rompe algumas barreiras dos conteúdos escolares quando cumpre “a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”. (COSSON, 2016, p. 23). No que diz respeito à sua vinculação com a coletividade externa à escola,

proporciona o desenvolvimento criativo. A qualidade estética deste material, no entanto, depende muitas vezes da escolha ou orientação de uma adulta(o). Mesmo cumprindo papel de ensinar, as crianças precisam de “textos de valor artístico”. (ZILBERMAN, 2003, p. 26).

Nesse sentido, também é preciso considerar que a Literatura Infantil, além da composição textual, vem acompanhada da estética das ilustrações. A produção literária para crianças, ainda, aposta “na qualidade dos desenhos como elemento a mais para reforçar a história e a atração que o livro pode exercer sobre os pequenos leitores, fica latente a importância da ilustração nas obras a eles dirigidas”. (LAJOLO; ZILBERMAN 2007, p. 12). Compreendendo a Literatura situada no campo da cultura e, sendo a Escola um espaço de produção e reprodução da cultura, a vinculação entre elas se solidifica. “A teoria literária não pode ser separada da teoria cultural, embora possa ser distinguida dentro dela”. (WILLIAMS, 1979, p. 144). Ao mesmo tempo em que a Literatura Infantil participa da vida da criança e da escola com fins pedagógicos, para ensinar questões morais e transmitir normas, também tem o poder de “outorgar ao leitor (sic) a possibilidade de desdobramento de suas capacidades intelectuais” (ZILBERMAN, 2003, p. 46), que se dá pela relação da leitura com o domínio da sua realidade empírica.

Do ponto de vista histórico, a Literatura Infantil “vincula seu aparecimento à emergência de um novo hábito, o da leitura, e existe para propagá-lo”. A leitura emerge como recurso “para a integração do leitor mirim à existência burguesa” (ZILBERMAN, 2003, p. 55-56) em virtude da necessidade de expansão do mercado editorial, bem como da difusão da cultura burguesa, na medida em que a aquisição de um livro, além do consumo, equivale a aquisição de normas sociais. Como tudo gera sua oposição dialética, a industrialização da cultura e a naturalização da importância da formação do gosto pela leitura são, também, geradoras de uma socialização do conhecimento. Embora essa socialização se dirija às camadas médias da sociedade, a difusão das bibliotecas escolares igualmente contribui para isso nas camadas populares.

A conclusão histórica óbvia é de que a Literatura Infantil somente pode surgir, ser inserida no mercado editorial e popularizada a partir da invenção da infância:

[...] o século XX, dadas as condições de evolução social, cultural, econômica e tecnológica, viria a testemunhar a desconstrução do conceito de infância como Rousseau e os românticos haviam formulado – a da criança em comunhão com a natureza e seus valores de inocência, saúde plena e integridade – e que, portanto, a representação da infância se aproximaria do conceito de Locke, segundo o qual a criança deve ser preparada para assumir, o mais cedo possível, seu papel na sociedade adulta. (TAVARES, 2014, p. 283).

Aqui, também, aparece a função da Escola: preparar a criança para a vida adulta, considerando a infância um lugar inferior, submetido ao adulto e carente do “controle do desenvolvimento intelectual” e cognitivo. (ZILBERMAN, 2003, p. 15). A incumbência dessas tarefas é repassada à escola e à Literatura que passam a funcionar como meios de controle.

A Literatura, parte integrante do processo educativo, pode reproduzir os hábitos necessários à inserção dos filhos e filhas da classe trabalhadora no modo de produção capitalista, bem como a internalização da sua posição social. Entretanto, existe um movimento dialético ininterrupto entre Literatura e sociedade. Enquanto a Literatura busca na sociedade seu material de trabalho, também o devolve na forma de arte (ARALDO, 2011). Por meio do deciframento das temáticas que emergem da trama literária ficcional, proporciona-se às crianças leitoras “um lastro com base no qual se funda uma concepção autônoma e, portanto, crítica da vida exterior”. (ZILBERMAN, 2003, p. 29).

A Literatura Infantil tem, na sua essência, uma relação com a pedagogia e, embora algumas autoras e autores defendam o contrário, considero, aqui, a realidade material. A empiria mostrou que a Literatura Infantil compõe os elementos que fundamentam a alfabetização e a formação de novas(os) leitoras(es). Isso foi expresso pelas professoras nas entrevistas e está no capítulo 3.

Nos estudos de Volóchinov (2017), a linguagem é um signo, pois carrega a característica de símbolo material representativo da realidade objetiva no plano da consciência, que emerge no processo de interação social entre uma consciência individual e a consciência coletiva. Determinada palavra só está revestida de seu significado na medida em que existe uma convenção social desse significado, que se dá na relação entre a estrutura material e a consciência. Tal reflexão situa a Literatura Infantil como formadora de uma Ideologia, por sua vez influenciada por uma estrutura econômica.

Por ser uma forma de conhecimento, para além de uma forma simbólica de expressão, a Literatura pode propiciar “os elementos para uma emancipação pessoal, que é a própria finalidade implícita do saber” (ZILBERMAN, 2003, p. 29) e, integrada à escola, romper algumas limitações de ordem estrutural e proporcionar a formação de arquitetas(os) rebeldes, dispostas(os) a serem agentes subversivas(os) (HARVEY, 2015), inserindo-se em processos transformadores, atuando como protagonistas.

Se a escola e a Literatura carregam consigo alguma Ideologia, os significados da linguagem das histórias infantis, por sua vez, também produzem maneiras de ver o mundo, enxergar a realidade e projetar-se nela. Podem produzir maneiras de ver-se como trabalhador e trabalhadora, enxergar-se como tal na sociedade de classes e contribuir para a manutenção ou mudança da ordem econômica dada. A Literatura, inevitavelmente, carrega um “conteúdo intelectual e moral que seja a expressão elaborada e completa das aspirações mais profundas de um determinado público, isto é, da nação-povo numa certa fase do seu desenvolvimento histórico”. (GRAMSCI, 2011c, p. 39). É preciso atentar para o teor dialético a partir da afirmação de Gramsci: a Literatura não, somente, expressa essas aspirações, mas também contribui para produzi-las e legitimá-las sobre determinado terreno econômico. Contudo, sob a perspectiva da Educação Popular na formação de leitoras(es) críticas(os) e da concepção de construção de outra hegemonia, a Literatura Infantil também pode se refazer e, articulada ao movimento sociocultural, será instrumento de leitura da realidade convertendo leitoras(es) em seres “críticos perante sua circunstância”. (ZILBERMAN, 2003, p. 30).

Se no terreno econômico, de disputa do capital, se gestam as condições para construir outra sociedade, a partir das contradições existentes, criam-se as formas de libertação. Aqui entra a proposição de novas vivências e articulações do trabalho com a Literatura na formação das crianças. Defrontar com isso, implica em construir, como educadoras comprometidas com a prática libertadora, situações contestatórias em uma esfera particular e de formação de leitoras(es) críticas(os), capazes de compreender as condições sociais em que estão inseridas(os) para pensar e vivenciar formas de transformação. Esse também foi um papel cumprido, durante as rodas de conversa, pela metodologia da pesquisa. A escola está no centro da formação da cultura dominante, visto que não somente ensina e prepara para o tipo de sociedade vigente, como reproduz, em sua estrutura, as relações sociais que

permeiam a sociedade. Mas, contraditoriamente, sua composição é heterogênea e contestatória.

A Literatura Infantil cabe, também, nos estudos de tecnologia, na medida em que configura-se como conjunto de técnicas de nosso tempo, fruto do trabalho humano, possuidora de uma linguagem (escrita ou imagética) direcionada ao público infantil, pois possui a característica de tratar de questões sobre a vida e os comportamentos sociais que ajudam a criança a lidar com problemas do dia a dia, nem sempre apreendidos por meio de um adulto. Ainda, a Literatura é revestida de Ideologia, seja na sua forma ou conteúdo, pois não está desconectada da realidade material na qual se situa. Desta forma contribui para reafirmação de uma hegemonia dominante ou para a construção – dialética e contraditoriamente – de uma outra hegemonia.

As contribuições da Literatura Infantil na construção da hegemonia dominante, naturalizando os lugares de cada uma e cada um na sociedade, apresentou-se como hipótese neste trabalho e, na análise detalhada de cada uma das histórias, foi, em parte, comprovada. O confronto com a leitura de mundo das leitoras(es), no entanto, torna esse processo conflituoso.

Foi possível encontrar, na Literatura analisada, as definições dos papéis de homem trabalhador, de mulher trabalhadora, mulher bela, criança ideal, e de cada sujeita(o) como alguém que se encaixa em uma hierarquia social, mesmo com todas as nuances e contradições que derivam desse fato. A Literatura contribui, aqui, na produção das subjetividades. Merecem destaque a meritocracia e o neoliberalismo, frutos do presente histórico, enquanto reflexos do material analisado.

O neoliberalismo é constituído, principalmente, por um conjunto de forças materiais, práticas, relações sociais e discursos. Considerando que discursos são produzidos por pessoas, por sua vez produzidas por relações históricas, socialmente, determinadas, não podem ser analisados em separado da situação concreta que os compõe. O neoliberalismo baseia-se na união entre a mercantilização da vida social e a produção subjetiva de indivíduos empreendedores. A ideia de que “neoliberalismo é sobre dinheiro e mentes” (BALL, 2014, p. 26) reforça a análise na qual vida social e subjetividade estão interligadas e se influenciam mutuamente.

O discurso não pode produzir sujeitas(os) unilateralmente. Ao contrário, é produto da materialidade. A realidade material adentra o discurso por meio da

cultura, sendo que fatores socioeconômicos “agem sobre a cultura no seu todo” (BAHKIN, 2017, p. 11) e através dela. As formas de interações verbais e discursivas estão “ligadas às condições de uma situação social concreta e reagem com extrema sensibilidade a todas as oscilações do meio social”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 108). Para se fortalecer, um sistema econômico precisa instalar-se no campo das ideias, adentrar subjetividades, conquistar corações e mentes. Para tanto, os discursos, nas suas variadas formas, são meio para a conquista emocional e cognitiva dos seres humanos. Eles penetram como senso comum na subjetividade individual e coletiva, como objetos externos apropriados pelas(os) sujeitas(os).

A produção da vida “só pode ser compreendida diante de uma articulação complexa entre o mundo da objetividade e o mundo da subjetividade” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 9), isso porque a(o) sujeita(o) encontra-se inserida(o) nas relações sociais de produção. Para se reproduzir, o capital precisa adentrar à subjetividade humana de modo que o *eu mercadoria* se torne naturalizado. As histórias infantis são um excelente meio de marcar a subjetividade infantil, produzindo esse tipo de relação para que se apresente como inata para as(os) sujeitas(os). É vantajosa, para a manutenção do sistema de produção, a formação de crianças que apreendam, desde cedo, que existem pessoas em situação superior às outras e devem ser servidas, como a relação do pai com a filha que não reclama do casamento arranjado com alguém poderoso ou que os homens trabalham na oficina e as mulheres ficam em casa, cuidando do trabalho reprodutivo, como a relação de Lolo Barnabé com sua esposa, Brisa.

Os problemas fundamentais, que resultam da mercadoria como estranhamento do trabalho, se dão “como forma de objetividade, de um lado, e do comportamento do sujeito submetido à ela, de outro”. (LUKÁCS, 2003, p. 194). A relação de trabalho estranhado, reduzida à condição de mercadoria, penetra nas formas de pensamento e hábitos contemporâneos. Assim, todas as manifestações da vida se apresentam como relações de troca, como mercadorias, como bem exemplificado na história *Lolo Barnabé*, que apresenta uma relação estabelecida na produção de coisas para suprir frustrações individuais

A forma capitalista neoliberal, aliada à produção enxuta e flexível, propõe uma reestruturação do processo de trabalho, com um espaço mais sedutor, “participativo, envolvente e menos despótico, ainda que apenas na *aparência* [...]”. Em verdade, o toyotismo converte o/a trabalhador/a em *déspota de si mesmo*”.

(ANTUNES; PINTO, 2017, p. 74. Grifos dos autores). A ideia de déspota de si mesmo também foi identificada em *Lolo Barnabé*. Ainda que representando o desenvolvimento de uma humanidade, reforça a ideia de que um único sujeito tem capacidade de fazer tudo desde que empreenda.

Coelho (2000, p.19) apresenta a Literatura Infantil como carregada de valores formados por “conceitos e padrões de pensamento ou de comportamento que se defrontam” em uma sociedade em permanente mudança. Para fins de análise, observei o roteiro apresentado pela autora, acrescido de algumas observações que considere importante. Este roteiro analisa as seguintes questões nas obras:

- a) a obra apresenta um contexto em que se sobrepõe um espírito individualista ou coletivo?
- b) há algum questionamento ou aceitação da autoridade?
- c) quais valores morais ou éticos são expostos?
- d) qual o perfil de infante apresentado?
- e) de que forma as relações de gênero são apresentadas?
- f) existe ou não algum apelo às questões étnico/raciais?

Nas obras avaliadas, as características acima não podem ser observadas de forma separada, mas, muitas vezes, em uma mesma história misturam-se elementos variados que se complementam e/ou contradizem dialeticamente.

Neste capítulo, para além da Literatura, analiso as reflexões feitas sobre as obras a partir das mediações estabelecidas com a Literatura Infantil. As rodas de conversa, além de meio de produção de dados de pesquisa, são práticas pedagógicas que permitem às crianças expressarem interpretações por meio da negociação de sentidos, narrar e ampliar suas práticas cotidianas por meio da experiência de interação coletiva. A metodologia, aqui, ultrapassa os seus objetivos e assume a mediação entre a leitura e as relações sociais nas quais a criança está envolvida e que vêm à tona por meio da linguagem. “Daí a importância de trazê-las para a sala de aula, contextualizando conhecimentos que devem ser priorizados conforme vivências do educando”. (RAMOS; NEGRI; LIMA, 2016, p. 113).

Esta análise considera a linguagem em uma abordagem abrangente, articulada à cultura, situando-a enquanto “[...] constitutiva das práticas sociais. Isso significa dizer que não há, em nenhuma instância, uma palavra pura ou linguagem transparente e pré-existente às coisas nomeadas.” (DALLA ZEN, 2006, p. 18).

A Literatura “é feita de espaços vazios a serem preenchidos por quem os interpreta”. (PEIXOTO, 2019, p.14). Nos termos de Bakhtin (2011, p. 271), toda sujeita(o) leitora assume frente a um discurso sua atitude responsiva: “concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.”, porque “toda a compreensão é prenhe de resposta” e, portanto, a(o) ouvinte se torna também falante. Ninguém lê um texto literário e, simplesmente, absorve suas normas morais. O que não quer dizer que não exista uma compreensão dos significados puros da palavra. A palavra, em si mesma, é passiva e arbitrária, mas ela ocorre em um momento curto da comunicação verbal em que se está em processo de apropriação do que foi lido para elaboração da resposta.

Contudo, um mesmo fragmento da linguagem torna-se ou não ideológico de acordo com a materialidade em que está envolvido. A mesma palavra assume diversos significados em diferentes contextos. Mas existe uma totalidade de relações, para muito além da vontade individual, que irá contribuir nos usos, apropriações e objetivos dessas palavras. Toda história vem como informação, uma mediação que mobiliza sentimentos, relações, emoções. A criança, por sua vez, a compreende e assume uma postura frente à mesma, a depender também de como a entende, seja como uma verdade ou algo que pode ser questionado: uma assimilação para reproduzir com postura, mais ou menos, passiva frente à história e/ou recriar a história do seu jeito, inferindo outros aspectos, seguindo a intuição das fantasias que têm a ver com seu mundo cultural e contexto social. Em síntese, há uma postura individual em relação à narrativa, que confrontada com outras posturas, externalizadas em um grupo, gerará uma atitude responsiva individual ou coletiva, que poderá levar a uma modificação ou confirmação do agir como uma decorrência de inferências ou consequências da reflexão suscitada. Essa leitura pode ser ampliada com a mediação pedagógica de uma educadora.

Ao descrever as circunstâncias nas quais iniciou sua escrita, aos sete anos, Chimamanda Ngozi Adichie conta a respeito de como escrevia sobre as mesmas histórias que lia, com contextos e questões, completamente, deslocadas da sua realidade nigeriana, porque seu hábito era a leitura de livros infantis americanos e britânicos. “O que isso demonstra, acho, é quão impressionáveis e vulneráveis somos diante de uma história, particularmente durante a infância” enquanto “a consequência não prevista foi que eu não sabia que pessoas iguais a mim podiam existir na Literatura”. (ADICHIE, 2019, p. 13-14). A escritora argumenta o quanto a

descoberta dos livros africanos, em oposição aos britânicos e americanos, a despertou para a compreensão de que meninas negras também podem existir.

– *Porque só tinha preto ali naquela história? (Caiuan, G1)*

A fala de Caiuan, sobre as ilustrações do livro *As Doze Princesas Dançarinas*, a única fala que aborda diretamente a questão de raça/etnia na pesquisa, mostra que a invisibilidade, citada por Adichie, aparece como uma das consequências da colonialidade, compreendida por Lugones enquanto “a desumanização que as torna [as colonizadas] aptas para a classificação, o processo de sujeitificação e a investida de tornar o/a colonizado/a menos que seres humanos”. (LUGONES, 2014, p. 939). Essa invisibilidade das crianças africanas na Literatura dialoga, diretamente, com a questão colonial. A dificuldade de encontrar livros africanos, já que “não havia muitos disponíveis e eles não eram tão fáceis de ser encontrados quanto os estrangeiros” (ADICHIE, 2019, p. 13), mesmo em um país do continente africano, a colonialidade age ao promover a colonialidade cultural. Nessa relação específica, citada por Adichie, se estabeleceu uma contradição vinda da própria vida material que pode ser generalizada no que diz respeito à experiência de boa parte das crianças com a Literatura. Essa mesma contradição pode ter mobilizado a fala de Caiuan, um menino negro, que se surpreendeu com uma história em que todas as ilustrações eram de pessoas negras.

O que Gramsci (2011c) chama de disputa hegemônica na qual surgem fissuras e se abrem brechas para pensar e vivenciar para além das condições socialmente determinadas, Lugones (2014, p. 942) chama de **lócus fraturado**: “[...] pela presença que resiste, a subjetividade ativa dos/as colonizados/as contra a invasão colonial de si próprios/as na comunidade desde o habitar-se a si mesmos/as”.

O esforço deste trabalho foi proporcionar um ambiente em que a Literatura, posicionada frente às leitoras(es), provocasse nestas(es) a atitude responsiva frente ao diálogo com o outro, na perspectiva de que este espaço se apresente como aquele de Gramsci, que propicia a abertura de brechas ou pelas presenças que resistem a colonização da subjetividade. Não que este espaço seja imprescindível

para tal, mas pela convicção de que o ambiente escolar deveria assumir essa função. É necessário

[...] inserir a obra num âmbito textual mais amplo, já que um texto não nasce isolado da sociedade. Buscar contextos de produção e recepção, relacionar a obra com a sociedade que a produziu, procurar nessa sociedade as questões que fizeram emergir um dado texto são questões envolventes e cujo trabalho pode se transformar num elo interdisciplinar. (FILHO, 2009, p. 67-68).

Nesse sentido, proponho o movimento de confrontar a obra com os saberes infantis, que produzem e reproduzem as questões circunscritas ao meio em que vivem. A criança é um ser educável, aprendiz da cultura e encontra na Escola o espaço que potencializa a leitura do mundo por meio da cultura letrada. “Os conhecimentos são e podem ser construídos numa variedade de formas e o modo como são construídos desempenha um papel crucial em nossa capacidade de interpretar e compreender nossa forma de ser no mundo”. (HARVEY, 2015, p. 294). Os conhecimentos produzidos neste processo de pesquisa educativo se deram pelas mediações pedagógicas, baseadas nas relações dialógicas entre pesquisadora e crianças participantes da pesquisa, bem como com as mediações decorrentes das relações estabelecidas por elas com as suas práticas sociais que, por sua vez, estão inseridas em um contexto familiar, comunitário e social mais amplo.

A Literatura Infantil, calcada na cultura escrita, é imprescindível à aquisição da leitura e à formação intelectual. Essa necessidade solidifica o vínculo entre Escola e Literatura. A Literatura, em conjunto com a Escola, compõe um desses instrumentos da superestrutura que contribui para definir o que Harvey (2015, p. 310) chama de posicionalidade no modo de produção. “Essa posicionalidade define quem ou o que somos [...]. E a posição, a partir da qual vemos no âmbito desse processo, proporciona boa parte do material de que se ocupa nossa consciência e imaginário”. Na relação dialética, continua o autor, “a qualidade do fluxo de informações desempenha um importante papel na maneira como podemos esperar entender e transformar o mundo”.

Quando se aborda o diálogo, a partir da leitura em uma perspectiva pedagógico-crítica de ensinar a ler o mundo, abrem-se possibilidades de ir além da

identificação da Literatura e da Escola como reprodutoras, avançar da negação para a proposição, buscar nessa Literatura, na relação dialética entre a manutenção e a mudança, o seu caráter de luta por outra hegemonia. “Estamos, pois, num contexto em que, como diria Gramsci, trava-se uma luta entre o novo que quer nascer e o velho que não quer sair de cena”. (SAVIANI, 2005, p. 243). A luta entre posições distintas, expressa por Saviani e elaborada por Gramsci, se dá no processo de mediação.

A palavra é um dos meios pelos quais o material que ocupa nossa consciência chega até nós. A mediação instala o processo por meio do qual o ser, que interage com esse material, o apropria, interpreta, transforma e responde a ele. A mediação compõe a atividade humana que, de posse do material ideológico acumulado ao longo da trajetória, e aliada à capacidade de transformar-se, reinterpreta esse material ideológico de acordo com o seu ser social. Essa reinterpretação depende de inúmeros fatores: sociais, econômicos, políticos, ideológicos, culturais e emocionais que envolvem a realidade e revelam as contradições em que as sujeitas(os) estão imersas(os). Contradições que são determinadas pela totalidade das condições subjetivas e objetivas de sua inserção no mundo.

Aqui observa-se um processo intencionalmente planejado para construir novos conhecimentos, mas que também considera os conhecimentos, socialmente, adquiridos pelas(os) sujeitas(os). Vários aspectos desta pesquisa estiveram aliados na construção e reconstrução dos materiais que chegaram às consciências. A saber: a pesquisadora, as obras de Literatura abordadas e, principalmente, o diálogo estabelecido entre as crianças no desenvolvimento da pesquisa. A unidade social que explicita essas mediações é, sem dúvida, a linguagem.

Todos nós “somos constituídos pelo repertório de histórias que circulam socialmente e que nos dizem respeito, pois somos contadores de histórias, ao mesmo tempo em que ouvimos sobre vidas relatadas.” (DALLA ZEN, 2006, p. 43). Nas narrativas orais, durante as rodas de conversa, as crianças demonstraram a apropriação de muitas histórias que as constituem e que representam modos de vida nos seus espaços de práticas sociais e/ou relações que estabelecem com dinheiro, poder, machismo, feminismo, amor romântico, trabalho, violência. Essas foram as temáticas que mais apareceram, narradas oralmente como histórias pertencentes às crianças narradoras. Embora não tenham sido as únicas, foram as que

proporcionaram às crianças o estabelecimento de um número maior de relações conceituais com suas vivências e fantasias cotidianas. Desta maneira, demonstraram uma releitura das questões do mundo e a capacidade de abstrair conceitos sociais do mundo dos adultos.

Aqui se expressa a linguagem na sua função essencial: a função comunicativa que, para Vigotski (2009, p. 11), “surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho”. Trabalho compreendido como atividade humana na produção da existência social e constituidora do próprio ser. A linguagem configura-se como uma das mais complexas atividades desenvolvidas por uma espécie animal. Ela reflete a realidade de modo generalizado ao mesmo tempo em que a produz e reproduz. Desta forma, a própria produção de dados de pesquisa também se constituiu como mediadora no que diz respeito ao que compõe o imaginário infantil ou a consciência infantil, consciências questionadoras, reprodutoras ou reelaboradoras de conceitos preestabelecidos da compreensão de si, do outro e do mundo.

Nesse contexto, perpassa fundamentalmente a concepção de hegemonia, como a união de práticas e ideias – a própria categoria marxiana de totalidade –, das relações que influenciam na produção e reprodução da vida: “nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores – constitutivo e constituidor – que ao serem experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente” (WILLIAMS, 1979, p. 113). Nesse sentido, as rodas de conversa produziram, reproduziram e demonstraram a existência de uma Ideologia.

A partir do conceito de Ideologia e do conceito de mediação, estão estruturadas as análises a seguir. Para facilitar a(o) leitora, os tópicos organizam-se por temáticas, contudo, elas se inter-relacionam, se contradizem, se complementam etc. A escolha dos temas teve critério quantitativo: as questões que mais apareceram nas conversas. Elas foram agrupadas em três grandes blocos por temas correlatos que estão desenvolvidos abaixo. São eles:

- a) A visão infantil de processos históricos permeados pela categoria trabalho;
- b) A questão do papel social atribuído à mulher, partindo das conceituações das crianças sobre o significado da palavra machismo;

- c) O conceito e as relações estabelecidas em torno do poder, a necessidade de um poder regulador da vida social, como ele se estabelece e quais são as características de alguém poderoso.

Considerando a afirmação de que “a força dos símbolos e imagens reside naquilo que não se pode traduzir totalmente” (SILVEIRA [et al.], 2012, p. 34), avalio o que as crianças traduziram, verbalizaram, adequaram ao seu contexto, essencialmente, aquelas questões nas quais elas se enxergaram como atores e atrizes nos cenários das suas vidas cotidianas.

Opero, aqui, como sugere Bakhtin (2016), com o estudo de enunciados concretos. Enunciar, para o autor, significa transmitir algum tipo de pensamento, expressar opiniões, sentimentos, reflexões e pode ocorrer de forma escrita ou oral. As enunciações discursivas analisadas foram feitas oralmente, em grupos e estão transcritas com pequenas adequações de pontuação e supressão de interjeições, típicas dos enunciados orais. Esses enunciados transmitem Ideologias expressas, principalmente, na comunicação da vida cotidiana imediata ou nos gêneros discursivos primários simples, sem pretensões artísticas, literárias ou científicas, que são sistemas ideológicos formalizados. A comunicação cotidiana cristaliza os sistemas ideológicos formados, diretamente ligados aos sistemas de produção, ao mesmo tempo em que os influencia. É um processo dialético constante, em que sistemas ideológicos e Ideologias cotidianas se retroalimentam incessantemente. Nas palavras de Volóchinov (2017, p. 213):

Os sistemas ideológicos formados – a moral social, a ciência, a arte e a religião – se cristalizam a partir da Ideologia do cotidiano e, por sua vez, exercem sobre ela uma forte influência inversa, e costumam dar o tom a essa Ideologia do cotidiano. Todavia, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos formados preservam constantemente a mais viva ligação orgânica com a Ideologia do cotidiano, nutrem-se da sua seiva e fora dela estão mortos, assim como estão mortas uma obra literária finalizada ou uma ideia cognitiva fora da sua percepção avaliativa viva. No entanto, uma obra ideológica, existe apenas para essa percepção que se realiza na linguagem da Ideologia do cotidiano.

Considerando o que afirma Volóchinov, a percepção da linguagem cotidiana da obra literária proporciona a ligação orgânica entre os sistemas ideológicos e a Ideologia do cotidiano. Para isso, as seguintes perguntas servem de guia: de onde vêm esses enunciados? Quais as suas origens históricas, sociais? A que tipo de relação – de dominação ou de questionamento – eles servem? Como as crianças se

apropriam de gêneros discursivos e os reproduzem de maneira dialógica em seus enunciados? Que situações estão gestadas nestes enunciados? Que situações, do contexto atual ou do contexto das obras lidas, estão mobilizadas nos enunciados?

4.1 “Eu acho que eles viram que não estavam felizes com nada que eles inventaram. Eles sempre queriam mais coisas.”

Esta seção é dedicada à análise de *Lolo Barnabé*, seguida da reflexão sobre os recortes das falas que, ao longo das rodas de conversa, versaram sobre trabalho e processo histórico, principais temáticas abordadas por Eva Furnari no decorrer da obra.

4.1.1 Lolo Barnabé

Lolo Barnabé narra a história de uma família que vivia no tempo das cavernas. Ele, aparentemente, era meio bronco, mas “era inteligente, criativo, entusiasmado, cheio de ideias novas e nada preguiçoso”. “Aos vinte anos, Lolo casou-se com Brisa. Ela era um amor: gentil, carinhosa, bem-humorada e também superinteligente. É claro que eles tinham se casado por amor”. Logo no primeiro ano de casamento tiveram um filho chamado Finfo. “O menino era uma gracinha: alegre e brincalhão”. (FURNARI, 2010, p. 5-6).

A diversão da família era reunir-se ao redor da fogueira, assar carne, contar histórias, agradecer à natureza – não a Deus – pela vida e alimentos. Durante todo esse ritual, Finfo ficava no colo da mãe.

“Eram muito felizes. Eram felizes... mas nem tanto.” (FURNARI, 2010, p. 6-7). Essa frase funciona como motivação prévia, já que delimita o final de cada invenção de Lolo e Brisa, ao mesmo tempo em que indica que uma nova invenção irá ocorrer. O casal nunca estava feliz o suficiente com o que tinha e, por isso, estava sempre inventando coisas para melhorar a vida. E, assim, a autora vai narrando a história da humanidade, com ênfase no desenvolvimento tecnológico desde as cavernas até a modernidade, por meio de uma família composta por marido, mulher e filho, a típica estrutura da família nuclear que se consolida com a ascensão da burguesia a partir do século XIX. (KEHL, 2013).

Deste modo, a família passa por cerca de 30 páginas realizando as invenções que foram feitas ao longo da história da humanidade: casa, tinta, roupas, oficina,

móveis, materiais de higiene pessoal, eletrodomésticos, eletrônicos, carro, videogame, brinquedos, etc. As invenções, como fio condutor da narrativa, no geral, foram as opiniões mais expressas pelas crianças quando questionadas sobre o que chamou atenção na história, como expresso abaixo:

- *Eu achei legal, porque eles inventaram várias coisas que eles precisavam. (Daisy, G2).*
- *A parte que eu mais gostei foi na hora que ela inventou a cama e depois inventou a mesa. A parte que eu achei pouco engraçada foi a que eles inventaram a mesa, mas esqueceram de inventar as cadeiras. (Gabriele, G1).*
- *Quando eles não tinham nada e foram inventando, inventando, inventando e isso subiu à cabeça deles. (Marta, G3).*
- *Eles foram inventando as coisas pra ajudar e no fim acabou atrapalhando. (Thor, G4).*

Até que um dia falta luz e quando Lolo, já obcecado por criar coisas, resolve inventar um gerador, quando Brisa o detém e lembra que eles já têm coisas demais. Após muito insistir, o convence de que não deve fazê-lo. Isso provoca neles a vontade de retornar às coisas simples de antigamente. Eles foram ao quintal, acenderam uma fogueira, agradeceram “à natureza tudo o que dela recebiam”. (FURNARI, 2010, p. 6-7).

- *Ele tinha coisas simples e foi inventando e viu que dava problema. Aí ele começou a dar valor pras coisas simples. (Thor, G4).*

Lolo veste a roupagem de indivíduo criativo, sem preguiça, que adora desafios, resolve problemas: o típico sujeito formado pelo capitalismo ou, como chamaram Dardot e Laval (2016), o sujeito produtivo gerado pela e em prol da sociedade industrial: homem e tão trabalhador que nem sequer tem tempo de aproveitar suas invenções, o fruto do seu trabalho. Nas palavras dos autores,

Não se tratava apenas de aumentar a produção material; era preciso também que o poder se redefinisse como essencialmente produtivo, como um estimulante da produção cujos limites seriam determinados apenas pelos efeitos da sua ação sobre a produção. Esse poder essencialmente produtivo tinha como correlato o sujeito produtivo, não só o trabalhador, mas o sujeito que, em todos os domínios da sua vida, produz bem-estar, prazer e felicidade. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 325).

A análise supracitada representa bem esse modelo de ser humano formado ao longo da sociedade produtiva, na qual o desenvolvimento da tecnologia

fundamenta o aumento da produtividade e, também, a busca da sensação de felicidade. Um dos exemplos dessa relação, entre a produtividade e a felicidade, encontra-se a crítica sutil feita pela autora sobre a invenção do carro como brinquedo pra curá-lo das suas decepções e frustrações. Lolo, representante da figura do homem, na sua conflituosa convivência com a impotência e destituído do “papel de provedor das necessidades materiais da família” (SAFFIOTI, 2015, p. 89), função essencialmente definidora da masculinidade na sociedade capitalista patriarcal, responde a tal frustração com a invenção do carro, objeto vinculado à constituição do homem moderno e que, de certa forma, devolve-lhe sua função de importância e exercício de um poder, embora de maneira subjetiva. “Os carros simbolizam poder de locomoção, velocidade, liberdade e status social, que são signos de sucesso e de sedução.” (SOUZA, 2005, p. 65).

Brisa, por sua vez, representa a figura de uma mulher dentro dos padrões esperados para ela na sociedade burguesa: gentil, carinhosa e bem-humorada. Seu comportamento, no entanto, desvia-se da construção passiva de mulher, na medida em que, em determinados momentos impõe suas vontades. Ainda assim, está implícita na personagem “a passividade que caracterizará essencialmente a mulher ‘feminina’,[...] um destino que lhe é imposto por seus educadores e pela sociedade.” (BEAUVOIR, 1970, p. 21). O nome da personagem – Brisa – é uma referência a passividade. Afinal, é sinônimo de frescor, calma. Além disso, Brisa não pensa. Brisa executa algumas funções domésticas e vive à sombra do marido. Lolo é a personagem que verdadeiramente pensa, reflete, cria. Brisa, a mulher, não.

Ao comparar Brisa e Lolo, em um primeiro momento, a opinião das crianças mostra a introjeção tanto das questões trazidas pela autora ao narrar a história, quanto questões sociais da divisão sexual do trabalho:

– *Porque ele [Lolo] é mais criativo do que o Finfo e a Brisa. (Batman, G4).*

Finfo, a figura infantil, vive sua infância na plenitude, ainda que nas cavernas, antes da invenção da infância: alegre e brincalhão. A partir da construção de Finfo como personagem que representa a infância moderna, há a tentativa de “embelezar o real e oferecer modelos perfeitos de comportamento” (ZILBERMAN, 2003, p. 50). No caso de Finfo, a obra não se estabelece como pedagógica, mas tem uma função educativa implícita no sentido de apresentar o modelo ideal de infância. O modelo

ideal de infância, aqui, é a criança que brinca, que é feliz, não incomoda e não reclama. Finfo passa por um silenciamento ao longo da obra. Ele está ali apenas para representar a constituição familiar burguesa. No entanto, ele não participa da história, não apresenta nenhum protagonismo. Em uma obra destinada às crianças, isso passa o claro recado do que se espera delas: que sejam silenciosas, comportadas, observadoras de comportamentos adultos a serem reproduzidos.

Na obra, não há classes sociais distintas e definidas, apenas o aumento das demandas de consumo das famílias ao longo da história até que, no final, a família vai ficando “chique, elegante”. A ascensão social da família aparece na mudança radical na vestimenta. Tempos depois, “Lolo andava de terno e gravata, Brisa usava vestido de seda, salto alto e Finfo usava gel no cabelo. Eles não queriam mais andar de qualquer jeito, despenteados, sem perfume, com roupa amarrotada. Não ficava bem”. (FURNARI, 2010, p. 21).

Num primeiro momento, inventavam por necessidades e a seguir por criação de necessidades um tanto supérfluas. O jogo de palavras na frase “felizes, mas nem tanto” representa a insatisfação dos seres humanos que não contentam com tudo o que têm; no caso da família do livro, por mais coisas que tivessem conquistado.

– *Eles inventavam uma coisa, mas sabiam que podiam inventar mais uma coisa. (Lula, G1).*

– *Cada coisa que eles inventavam dava um prejuízo. (Neymar, G1).*

São estados relativos de felicidade. Não somos felizes na mesma proporção em todas as experiências; mas, neste caso, o nem tanto submete-se à ânsia pela inovação, pela conquista de bem-estar social, um discurso bem propagado atualmente.

A criança é apresentada na perspectiva moderna de infância: alegre e brincalhona, agarrada à figura materna; passa a maior parte com eletrônicos enquanto sente saudades da presença da mãe e do pai.

A pobreza parece estar vinculada à ausência do trabalho, ao início da história humana. É possível inferir que a mensagem deixada pelo livro está vinculada à meritocracia e à exaltação do trabalho como forma de aquisição de bens, ao mesmo tempo em que faz a crítica ao aumento das necessidades. O trabalho exaustivo da família na oficina, que reduz o tempo de diversão e aproveitamento dos frutos do trabalho, apresenta uma relação muito próxima com o nosso tempo.

Brisa é coadjuvante na história. Ela inventa as roupas, sua imagem é sempre acolhendo o filho, reclamando da bagunça a ponto de fazer com que Lolo leve a oficina para fora de casa, limpando a casa (Lolo também aparece limpando, mas a questão é que Brisa só faz isso, enquanto Lolo é o grande inventor). Aos poucos, Brisa começa a sair para trabalhar na oficina com Lolo, indicando a saída da mulher para o mercado de trabalho.

Em relação à questão étnico/racial, há um ocultamento. Não apresenta menção ou imagens de personagens negras. Todas as personagens são brancas.

A história apresenta uma moral meritocrática, embora isso apareça mais como uma crítica a esses padrões. A crítica parece ficar expressa na mensagem passada ao final da história, em que a autora apresenta um saudosismo da época em que as pessoas conviviam mais entre si e menos com brinquedos tecnológicos. Por outro lado, traz uma moral contrária à preguiça: se trabalhar muito e tiver criatividade, poderá ter/adquirir muitas coisas. O grande problema imposto é que o aumento do trabalho, reduz o tempo livre para aproveitá-las.

4.1.2 O Trabalho e processo histórico nas reflexões infantis

O conteúdo da essência humana reside no trabalho. O trabalho manifesta-se pelo seu caráter histórico e não abstrato, numa fusão entre essência e existência, o conjunto das relações sociais e de produção da vida em que as mulheres e os homens estão envolvidas(os). Os seres humanos na sua essência, portanto, não são resultado da natureza, mas da síntese contraditória das relações que participam ao longo da vida. Ao contrário dos outros animais, que, no geral, adaptam-se à natureza para garantir sua existência, nós agimos sobre ela, transformando-a e adaptando-a de acordo com nossas necessidades. A atividade de apropriação e transformação da natureza é o Trabalho. Por meio do Trabalho, mulheres e homens produzem a si mesmos, estabelecem suas relações enquanto seres genéricos e com seus pares. O trabalho constitui a essência humana. Nas palavras de Marx:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre homem (sic) e natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio

desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza. (MARX, 2017, p. 255).

Em síntese, Marx aponta o Trabalho enquanto principal ação humana, que mobiliza suas forças naturais. Da mesma forma que o trabalho configura-se como a essência humana, a relação que se estabelece a partir dele será balizadora de todas as relações a que mulheres e homens se envolvem ao longo da vida. Essa relação determina a forma como se relacionam com a natureza, com seus pares, com as atividades que desenvolvem ao longo da vida e consigo mesmo, enquanto espécie. (MÉSZÁROS, 2006).

Se a essência humana reside no trabalho, na forma capitalista de trabalho alienado, contudo, ela se manifesta na forma de negação das relações que a humanidade mantém com a sua essência criadora e com o produto dessa criação. “Assim, a essência humana só se manifesta como essência alienada, ou seja, negada nas relações reais que os homens (sic) mantêm com os produtos de sua atividade, com sua própria atividade e com os outros homens (sic) com que se defronta no processo de trabalho”. (SAVIANI, 2005, p. 225).

Além das consequências objetivas da alienação, ela se manifesta nas mulheres e homens de modo subjetivo no não reconhecimento de si mesmas(os) no produto do seu trabalho, na negação que mantêm com as atividades que as(os) humanizam. A visão do trabalho como algo externo, que não reflete a essência humana, mas que é transformado em mercadoria, usada para a troca pela mercadoria vida, transforma-se motivo de sofrimento e alienação da existência social. O trabalho alienado produz a pobreza material e espiritual da(o) trabalhadora, manifesta tanto na sua desvalorização com relação ao mundo das coisas, quanto na expropriação da essência criadora, aquela que nos diferencia das outras espécies, convertida em meio de sobrevivência. O trabalho alienado “aliena do homem (sic) o seu próprio corpo, bem como a natureza fora dele, bem como a sua essência espiritual, a sua essência *humana*”. (MARX, 2015, p. 314, grifo do autor). Ao mesmo tempo que produz mercadorias, produz também as relações humanas objetificadas na forma mercadoria. Com o desenvolvimento histórico, a alienação do trabalho não é somente a retirada do produto do trabalho do seu produtor, mas a alienação do próprio ser humano da sua essência. Mas, o trabalho alienado também humaniza.

Com todas as suas contradições, ainda é por meio dessa forma de trabalho que as sujeitas(os) podem criar, recriar e produzir sua existência.

Nos diálogos que seguem, a reprodução e interpretação das crianças, sobre o que representa o trabalho, expõem tanto na sua dimensão criativa quanto alienada:

- *Sora, por que eles inventavam as coisas? Por que eles não compravam? (Gabriele, G1).*
- *Porque não tinha mercado e tinha uma oficina, então era só inventar. (Thayla, G1).*
- *Porque eles não tinham dinheiro, então não tinha loja. (Gabriella, G1).*

Ao questionar o Trabalho, suscitado pelo conteúdo obra *Lolo Barnabé*, vários aspectos são apreciados para a discussão conceitual de Trabalho. Aqui, três palavras são representativas dessa concepção: *inventavam*, *compravam* e *dinheiro*.

O questionamento do porquê inventar e não comprar é a própria análise marxista de alienação. As crianças crescem em um mundo em que não veem o trabalho como criador de objetos que suprem necessidades, mas sim mercadorias à sua disposição nessa entidade fantasmagórica do mercado e que são compradas com pedaços de papel que chamamos dinheiro. O dinheiro carrega consigo um caráter misterioso, tão abstrato que esconde a verdadeira relação de produção que consiste no que Marx (2017, p. 146) chamou de “forma equivalente universal” de troca de mercadorias.

A relação nebulosa da mercadoria enquanto forma-dinheiro, instrumento capaz de velar o caráter social do trabalho e que aparece na interpretação de Gabriele enquanto relação tomada como verdade, mostra também um potencial questionador expressado no diálogo com Thayla que apresenta sua contradição, expondo a visão de trabalho como ação criadora, tendo como meio a oficina. Outra afirmação, que segue uma lógica histórica, está na constatação de Gabriella de que não há dinheiro, logo não há loja. Embora seja uma reflexão que pareça simples, carrega consigo o conceito da mercadoria dinheiro, e apresenta como relação causal à ideia de que sem mercadoria não há loja, ou seja, não há mercado. Na alternância das(os) sujeitas(os) desse enunciado há a expressão de uma Ideologia alojada na estrutura social que sustenta a alienação das invenções de suas(seus)

criadoras(es), que parecem suspensas nos espaços, desligadas da materialidade. Porque a ideia da compra de algo que chega ao mercado de maneira fantástica, como que por mágica, implica um conhecimento cimentado de que tudo está pronto para ser vendido e a ausência de uma reflexão sobre como os objetos passam a integrar as prateleiras das lojas. No entanto, convém lembrar que toda estrutura cimentada pode sofrer com a abertura de rachaduras na sua construção. (GRAMSCI, 2011c).

Com o desenvolvimento das tecnologias, a transferência do conhecimento humano acumulado para as máquinas promove um distanciamento, ainda maior, da humanidade com a sua prática social. Torna-se cada vez mais difícil enxergar o trabalho humano cristalizado nesse mito tecnológico tão inexplicável para a maioria das pessoas e, ainda mais, no pensamento infantil. A afirmação de Gabriele, carregada de uma Ideologia que busca se firmar, encontra-se, no diálogo, com a resistência de Thayla, que traz consigo a essência do trabalho criativo: se não há mercado, que se invente. Afinal, não há necessidade da existência do mercado. Vem à tona o caráter contraditório que se estabelece na leitura dialógica. Apesar da realidade estrutural, reproduzida nas reflexões, os questionamentos discordantes gestam-se na alternância das(os) sujeitas(os) ao longo dos diálogos. (VIEIRA PINTO, 2005; BAKHTIN, 2016).

– Como é que ele faria as coisas que ele fez no livro se ele não sabia? Ele morava numa caverna! (Melody, G2).

– Olha só Melody, eu acho meio difícil, porque não teria ninguém para ensinar ele a tipo fazer o ângulo de uma cadeira, as pernas aqui. Ele poderia fazer uma mesa e pôr o nome de cadeira. (John, G2).

A sustentação acima baseia-se na materialidade já constituída de que existe um lugar específico que ensina as habilidades. Antunes e Pinto (2017) explicitam a relação entre a educação e o capital, numa perspectiva que foi naturalizada na nossa sociedade, em que as escolas se constituíram a partir da necessidade de preparar e ensinar as técnicas necessárias para a formação da força de trabalho para o mercado. Com a sociedade moderna e a universalização da Escola, a educação escolar transformou-se na principal forma de educação. “E é nesse momento que se coloca a necessidade de explicitar e submeter à crítica as relações

entre educação e a sociedade de classes” (SAVIANI, 2005, p. 248). A crítica à Escola tem por base seu caráter reprodutor das relações sociais estabelecidas pela sociedade de classes, na sua função de imposição da Ideologia dominante e no preparo das trabalhadoras e trabalhadores para exercer seu papel determinado nessa estrutura. Mas ela também cumpre seu papel de sistematizar os conhecimentos produzidos e historicamente acumulados, por toda a humanidade. E essa dimensão não pode ser secundarizada. As reflexões das crianças relacionadas à constituição histórica da educação escolar, mesmo sem mencioná-la, implícitas na ideia do *não saber*, demonstram que a Ideologia não retrata um sistema de ideias soltas no ar, mas que estão alicerçadas na concretude do mundo material.

Essa mesma concretude pode ser vista na análise abaixo:

– Ele ficou viciado em construir coisas e queria fazer coisas novas toda hora. Ele queria fazer um gerador e a mulher dele não deixou. (Patrick, G4).

Esse vício seria uma comparação com a sede de dinheiro, que faz com que cada vez desejemos mais? Seria o questionamento uma leitura implícita da relação de como os seres humanos se comportam dentro da sociedade capitalista? A observação de Alan, que traz o trabalho alienado na sua forma capitalista, relaciona-se com essas questões:

– É porque tem pessoas que trabalham pra conseguir dinheiro para comer, pra beber, pra pagar conta, pagar boleto. (Alan, G2).

A internalização de uma concepção de trabalho como emprego, que serve como mercadoria para o sistema de troca expressa na ideia de trabalhar *para pagar contas*, aparece em oposição ao trabalho enquanto atividade criativa. É o trabalho também reduzido ao valor de troca. A expressão *têm pessoas que trabalham*, mostra um conhecimento de que há pessoas que não precisam do trabalho. A Ideologia funciona, aqui, enquanto consolidadora de uma relação construída nos limites da economia capitalista, na qual o trabalho aliena as capacidades criativas.

Embates semelhantes ocorrem quando se questiona a origem dos alimentos. O verdadeiro processo da sobrevivência, novamente, se mostra ocultado pelo fetichismo da forma mercadoria. Vejamos o diálogo abaixo:

- *Onde eles arranjavam comida se não tinha mercado? (Mc Livinho, G1).*
- *Quem quer responder? (Pesquisadora).*
- *Eles poderiam ter matado animais para poder comer (Cristiano, G1).*
- *Ou caçando. (Interlocutora Não Identificada, G1).*
- *Eles caçavam. (Anabela, G1).*

O questionamento de Mc Livinho mostra uma Ideologia que oculta a verdadeira forma sobre a qual produzimos nossa sobrevivência mais básica. Quando veio ao mundo, já o encontrou assim: com a comida vinda do mercado e ocultada pela sombra fantasmagórica da mercadoria, que mascara as verdadeiras origens dos produtos e apresenta a sociedade capitalista como “uma enorme coleção de mercadorias” (MARX, 2017, p. 113). Os ecos discursivos, presentes nas reflexões acima, mostram que ocorre uma interpretação automatizada, por uma Ideologia que oculta o princípio do modo de produção capitalista. Saviani apresenta uma síntese de como isso ocorre:

A função de mascarar os objetivos reais, por meio dos objetivos proclamados, é exatamente a marca distintiva da Ideologia liberal, dada a sua condição de Ideologia típica do próprio modo de produção capitalista o qual introduziu, pela via do “fetichismo da mercadoria”, a opacidade nas relações sociais. Com efeito, se nas sociedades escravista e feudal as relações sociais eram transparentes já que o escravo era, no plano da realidade e no plano da concepção, de fato e de direito, propriedade do senhor e, o servo, por sua vez, estava submetido ao senhor também de fato e de direito, real e conceitualmente, na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital. Instala-se a cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e o conteúdo. (SAVIANI, 2005, p. 230).

A cisão entre aparência e essência descrita por Saviani, no entanto, não parece se consolidar sem luta. Embora emergja na forma de conhecimentos básicos adquiridos na Escola, são contrapontos que evidenciam a raiz dos processos

históricos, que demonstram a relação com natureza como supridora da sobrevivência humana. A fala de John, abaixo, também demonstra essa visão:

– Assim, o estranho foi, tipo, que não apareceu que ele construiu mais coisas, só construiu uma coisa de cada um. Se ele construísse mais, ele poderia vender. E o estranho que ele construiu um forno, mas na época das cavernas não existia ferro, as pessoas afiavam a pedra até ficar com fio, pra fazer as lanças. (John, G2).

John apresenta uma frase que pode representar tanto o conhecimento de processo histórico quanto uma concepção enraizada de que todo produto acaba por tornar-se valor de troca. A reflexão, expressa pelo menino, expõe a insuficiência de produzir para suprir as necessidades, mas para o mercado. Aqui se reproduz a Ideologia liberal do conhecimento útil, da produção com finalidade de produção e circulação de mercadorias.

Além disso, o conhecimento histórico da evolução humana se expressa no pensamento de que se não *existiam* – ou não se tinha conhecimento de – determinados materiais, não seria possível construir determinado objeto. O que também demonstra uma falta de compreensão da linearidade do texto da obra, que mostra, através da personificação em Lolo Barnabé, a evolução e a história humana por meio do desenvolvimento do trabalho e das tecnologias personificado em Lolo Barnabé. Parece que a interpretação do texto por John ou mesmo a pressão de problematizar o texto por fazer parte de uma pesquisa, impediu a compreensão de que a cada página avançada representava também um avanço no período histórico.

E na análise do desenrolar histórico, há também a mobilização de resistência das crianças à intensificação do trabalho e as consequências dela nas famílias, em especial para as próprias crianças. O que salta aos olhos é que, nas rodas de conversa, apenas meninas demonstraram a preocupação com a família e o cuidado com os filhos. Isso reflete a construção patriarcal, ao longo dos séculos, sobre a vinculação das mulheres com as profissões relacionadas ao cuidado, além da responsabilidade com a família. Ainda, é possível inferir que essas falas vêm de meninas que, desde muito cedo, *ajudam* as famílias no cuidado com as irmãs e irmãos mais novos:

- *Primeiro eu não achei muito interessante porque eles só dedicavam à casa e não ao filho deles. Não davam atenção para o filho deles. Se eu fosse eles, não me dedicava tanto. O filho um dia cresce e a gente não vai ter mais aquele momento de ver ele crescer. Eles só vão se dedicar à casa e nunca vai estar bom para eles. Se eu fosse eles, eu não me dedicaria tanto à casa, só ao filho. Daria mais atenção ao filho vendo ele crescer e não vendo as coisas da casa, entendeu? (Daisy, G2).*
- *Eu só ia me lembrar de mais uma coisa, que ele fez um monte de brinquedo para o filho e, talvez, porque eles trabalhavam muito, era para o filho não se sentir tão sozinho. O video game a tv. No Mundo de Sofia também tinha os animais porque o pai viajava e a mãe trabalhava muito. (Isabela, G2).*
- *Eles trabalhavam muito e pensavam em tanta coisa que acabavam esquecendo de dar amor para o filho deles. (Anne, G3).*
- *Eles passavam muito tempo ocupados e quando chegavam em casa não davam atenção para o filho. (Flávia, G4).*

As falas das meninas denotam uma questão mobilizada por vivências que expõem a falta de atenção das mães e pais às(aos) filhas(os), fruto da intensificação do trabalho ao longo do desenvolvimento capitalista. A ideia de que *nunca vai estar bom para eles* parece uma reprodução a partir da interpretação do discurso textual repetido ao longo do livro, que serve como motivação para a apresentação das novas invenções: “Eram muito felizes. Eram felizes... mas nem tanto.” (FURNARI, 2010, p. 6-7). Além disso, reproduz a Ideologia capitalista de ter cada vez mais coisas sob a posse dos indivíduos. Essa frase parece ser a base sobre a qual ocorre a reflexão feita por Daisy sobre a produção das necessidades que, na essência, reflete o aumento da necessidade de aquisição de mercadorias. Mas, além disso, ressalta a importância dos sentimentos entre as pessoas e a necessidade de *dar amor para o filho*.

Embora os dois primeiros excertos não sejam vinculados, estão na mesma roda de conversa, um no início e outro no final. Não há como afirmar se a resposta de Isabela tem a ver com a colocação inicial de Daisy. Ainda assim, pode-se verificar as semelhanças e o reflexos do diálogo realizado. O primeiro reclama a ausência materna e paterna trazidas pelas sociedades modernas, enquanto o segundo apresenta as coisas (brinquedos) como uma substituição das relações humanas. Também há a relação que Isabela realiza com a personagem de Sofia, de Josten Gaarder, que tinha vários animais que serviam de substituição à presença do pai que viajava muito e da mãe, que passava muito tempo no trabalho. A relação entre

as obras demonstra a compreensão responsiva de um enunciado lido anteriormente e interliga ideias vindas de diferentes elaborações e, ainda, mobiliza questões sociais contemporâneas.

Seguindo a linha de distinção entre funções masculinas e femininas, vem a questão das invenções. Na seção seguinte, na análise do machismo nas percepções infantis, isso também vem à tona. Aqui, ressalta-se a reprodução do próprio conteúdo da obra, que centra as habilidades inventivas na figura masculina, o que reverbera no diálogo que segue:

– *Eu achei legal a história porque já que um homem inventou todas essas coisas, foi graças a ele. Se não tivesse esse homem na história não teria nada. Foi ele que inventou as coisas e fez. (Isabela, G2).*

– *Vamos pensar nisso que a Lorena falou. “Se não existisse esse homem na história”. O que vocês acham que tem nessa história que pode nos incomodar em alguma coisa? Ninguém se sentiu incomodado com essa frase dela? (Pesquisadora).*

– *Não ia ter filho nenhum, não ia ter mulher. (Tony Estarke, G2).*

– *Bah Sora, se não tivesse ele pra criar tudo, a gente ainda poderia tá morando nas cavernas. Ainda teria bichos que estão em extinção¹⁸. (John, G2).*

Mesmo com o questionamento da pesquisadora sobre o que poderia causar algum incômodo na frase de Isabela, as crianças pareceram não questionar isso. Expressões vindas, na fala seguinte, não contestam a questão do homem ter criado tudo. A Ideologia que sustenta a sociedade patriarcal parece consolidada nesse diálogo¹⁹: *Se não tivesse esse homem na história não teria nada. Foi ele que inventou as coisas e fez.* Isabela faz essa análise falando de um homem específico: Lolo Barnabé. No entanto, a personagem masculina da história, carrega consigo determinações que vão além das capacidades de um único sujeito e gestam uma

¹⁸Nesse excerto, John faz uma reflexão que apresenta a oposição entre seres humanos e natureza forjada no desenvolvimento humano: “*a gente ainda poderia tá morando nas cavernas. Ainda teria bichos que estão em extinção*” constata que o trabalho e o desenvolvimento da tecnologia propiciaram a saída das cavernas ao mesmo tempo em que trouxeram consigo a desnecessária destruição de algumas espécies animais. Embora tenha sido uma fala isolada, consideramos a importância de trazê-la por tratar de um tema atual, além da sua integração ao diálogo, ainda que não aprofundemos essa análise.

¹⁹Na seção seguinte, veremos que isso é contestado por outra menina no mesmo grupo com a seguinte reflexão: “*Eu acho que quem criou essa história, que fez só o homem inteligente que faz a maioria das coisas, poderia ser um pouquinho menos machista.*” (Melody, G2). Optamos pelo aprofundamento dessa análise na seção a seguir.

Ideologia de que o homem incorpora o papel de criador. Isso pode ser avaliado a partir do diálogo que acontece após o questionamento da fala pela pesquisadora: sem o homem não teria filho. O raciocínio está correto. A ordem biológica, entretanto, está equivocada, por pressupor que o homem venha antes da mulher.

A análise abaixo explicita o quanto a ideia criacionista do homem precursor da humanidade está cristalizada:

Não foi gratuita a alta consideração devotada às mulheres por parte dos homens, quando ainda não se conhecia a participação masculina no ato da fecundação. Capazes de engendrar uma nova vida, de produzir todos os nutrientes necessários ao desenvolvimento dos fetos e, ainda, de fabricar internamente leite para alimentar os bebês, eram consideradas seres poderosos, mágicos, quase divinos. Caíram do pedestal, quando se tomou conhecimento da imprescindível, mesmo que efêmera, colaboração masculina no engendramento de uma nova vida, mas persistiu a inveja de dar à luz novas criaturas. (SAFFIOTI, 2015, p. 35).

Na perspectiva do trabalho, objeto de análise neste capítulo, evidencia-se a importância dada ao trabalho masculino na história. A obra reproduz, na personagem de Lolo, uma Ideologia patriarcal que reforça a importância do sexo masculino na história da humanidade, enquanto Brisa assume o papel de coadjuvante perfeita para tal ordem social. Aqui, a literatura contribui para reforçar estereótipos que, mesmo quando questionados pela pesquisadora, não são revistos e produzem situações que não contestam mitos que poderiam expor o desenvolvimento em curso de uma outra Consciência Social.

- *Ele inventava mais coisas e ela inventava roupas. (Anne, G3).*
- *Sim, mas o que tu acha disso? Dele inventar os eletrodomésticos, os eletrônicos, as coisas mais tecnológicas, e ela inventar as roupas. (Pesquisadora).*
- *Acho que ela inventou as roupas porque se ela não inventasse, eles iriam ficar nus. Ela inventou roupas para eles colocarem, pra eles ficarem bem bonitos. (Diogo, G3).*
- *Acho que combinaram bem, porque ela inventou a roupa e ele inventou a máquina. Ela colocava a roupa na máquina quando elas sujavam. (Anne, G3).*
- *Se ela não tivesse inventado coisas como roupas, eles estariam andando nu, com pele de animais e outras coisas. (Frida, G3).*
- *Se quisessem poderiam continuar usando roupa de animal. Quem se incomodou foi ela. Ninguém tava reclamando disso. Do mesmo jeito os*

portugueses iriam chegar lá e mandar todo mundo usar roupa. (George, G3).

A discussão acima inicia-se com uma fala de naturalização da divisão sexual do trabalho, que, quando questionada, explica a situação baseada na importância das roupas para substituir materiais rudimentares. Ainda assim, há uma contestação que segue uma linha de raciocínio de modo a reforçar a ideia de que quem queria roupa era ela, então que inventasse. O texto da obra diz que “Brisa não gostava mais de se vestir com peles de animais. Aquilo pinicava a sua pele delicada” (FURNARI, 2010, p.9). Isso parece expressão de uma constituição histórica na qual as mulheres são preocupadas com roupas, moda, aparência e têm a pele mais delicada, o que necessita cuidados. Além disso, fica evidente a divisão sexual do trabalho baseada na dedicação da mulher ao trabalho reprodutivo. (FEDERICI, 2019a). Esse aspecto da obra também chamou a atenção em outros grupos:

- *A Brisa só inventava roupa. (Rosa, G4).*
- *Ela só trabalhava com moda. (Hulk, G4)*

Esse tópico da reflexão é concluído com uma confusão da análise dos períodos históricos, mas como uma relação pertinente da colonização brasileira, o que demonstra a apropriação crítica de alguns acontecimentos da história do Brasil. Há a reprodução de que os índios foram obrigados a usar roupas quando chegaram os portugueses. Embora aconteça a constatação das relações entre a história do Brasil e a obra literária, há também a ideia da colonização natural e inevitável, e que, em algum momento, chegaria também no espaço no qual se passa a história de Lolo Barnabé.

Além da naturalização da divisão sexual do trabalho, o trabalho doméstico é reduzido a *coisinhas*:

- *Eu acho que ela deveria gostar e erguer as mãozinhas para o céu. Ele tava fazendo as coisas mais difíceis. Ela só ia varrer, limpar e lavar a louça. Só umas coisinhas que ela montou. E ele não. Ele tinha que pregar, tinha que montar, tinha que fazer um monte coisa. (Gabriele, G1).*

A ideia de que o trabalho doméstico e reprodutivo é um trabalho de menor importância permeia a reflexão de Gabriele, sustentando que Brisa deveria ser grata por fazer coisas consideradas mais fáceis. Ainda, o uso do diminutivo para representar as invenções de Brisa é significativo e une-se ao uso do advérbio só, minimizando suas produções e reproduzindo uma Ideologia da inferioridade do trabalho reprodutivo em relação àquele realizado por homens no espaço da oficina.

Mas, assim como Brisa expressa sua resistência ao trabalho doméstico na história, também o fazem as crianças:

- *Por que a Brisa quase deu uma vassourada no Lolo? (Bruno, G1).*
- *Quem acha que sabe o motivo e quer falar? (Pesquisadora).*
- *Porque ela não tava contente. (Thayla, G1).*
- *Porque ele não achou uma invenção boa. (Anabela, G1)*
- *Ela ficou brava por que o Loló fez uma bagunça e tinha inventado a vassoura. Só que ela não ficou contente e quase deu uma vassourada nele. (Cristiano, G1).*
- *Ela quase deu uma vassourada no esposo dela? (Bruno, G1).*
- *Ele tava fazendo ela de empregada. (Gabriella, G1).*
- *Mas eu acho que ela tinha que ficar contente, porque quando ela tava na caverna, ela tinha que limpar um monte de coisa. (Anabela, G1).*
- *É que ele fez a vassoura para ela limpar. (Gabriella, G1).*

A vassoura tem um valor simbólico no trabalho doméstico, assim como tem a lavagem da louça. Comumente os homens, ao tentarem diminuir a importância feminina em discussões ou em relações em que a mulher ocupa cargos que são considerados masculinos, sugerem que as mulheres voltem à cozinha, como se esse fosse o melhor lugar destinado à elas. Da mesma forma, se dá esse simbolismo quando Lolo cria um objeto que ele não tem a intenção de usar, mas o destina à mulher. Dessa mesma concepção, vem o questionamento abaixo:

- *O Neymar disse que só homem tem que trabalhar e mulher tem que ficar em casa, né? Mas tem mulher que trabalha, né? (Frankstein, G1).*
- *A Sora tá trabalhando. (Interlocutora não Identificada).*
- *O Homem queria que ela não fizesse nada pra manter ela feliz. (Neymar, G1).*
- *Tu acha que não fazer nada é feliz? (Pesquisadora).*
- *Sim, ela não trabalhava. (Neymar, G1).*
- *Tu acha que ela não trabalhava? (Pesquisadora).*

- *Ela trabalhava em casa. (Pâmela, G1).*
- *Aparece, gente, ela passando roupa, limpando casa. (Pesquisadora).*
- *Ele queria manter ela feliz. (Neymar, G1).*

Os diálogos selecionados partem de concepções sobre a divisão sexual do trabalho, ou sobre a necessidade ou não do trabalho feminino na produção da riqueza social. A contraposição vem com o trabalho docente, um bom exemplo do papel socialmente construído para a mulher com relação ao cuidado e rebatido com a ideia de que Lolo Barnabé não queria que Brisa fizesse nada com a intenção de mantê-la feliz. A ideia da vinculação da felicidade ao ócio deriva, provavelmente, da Ideologia que inverte a realidade do trabalho enquanto produtor da vida em sua forma social submetida ao capital, que acaba por disseminar sua visão como uma forma de castigo²⁰. O trabalho submetido ao capital tende a ser um fardo e, por isso, o oposto da felicidade.

Mas a ideia de que Brisa ficava em casa ociosa também se relaciona à desvalorização desse tipo de trabalho. O mesmo tipo de fala foi expressa no Grupo 4, dessa vez, enquanto um trabalho menos legítimo do que o trabalho desenvolvido por Lolo:

- *Uma hora ela foi pra oficina pra ajudar o Lolo. (Wallacy, G4).*
- *Ele trabalhava de verdade. (Batman, G4).*
- *Trabalhar em casa não é de verdade? (Pesquisadora).*
- *É de verdade, mas não ganha dinheiro. (Batman, G4).*

Predomina nos dois diálogos acima a ideia de que o trabalho doméstico não é trabalho. Esse é um dos mitos, criados e desenvolvidos pela estrutura opressora, que precisa ser desmistificado e expulso por meio da mudança de percepção do mundo opressor pelas oprimidas. (FREIRE, 2011). Arrisco a afirmação de que vivemos em um momento histórico que, contraditoriamente, apresenta-se pela dureza dessas afirmações tão complexas e carregadas de Ideologia por essas

²⁰ De acordo com Lefranc (1988, p. 8-9) a separação do trabalho-castigo (labor) do trabalho-criação (opus) é obra de alguns “doutores da Igreja” que irão opor o trabalho, enquanto “atividade natural” à “punição do trabalho, consequência do pecado”. Destaca ainda esse autor que, no latim, a palavra tripalium designava um “aparelho de três pés que servia para ferrar ou domar cavalos rebeldes”. Essa significação foi generalizada como tortura, passando – apenas a partir do século XVI – a tomar a acepção que hoje lhe atribuímos.

crianças, mas que nunca foi tão favorável para uma mudança teórico-prática dessas concepções. Isso ocorre, em especial, pela ascensão dos movimentos feministas na atualidade.

– *Eu achei interessante porque eles trabalhavam juntos. E uma coisa que eu achei bem estranha é que eles “ah, vou inventar uma cadeira”, mas como eles sabiam o que era uma cadeira?! Eles já davam nome antes de construir. Do nada, assim? E eles ganhariam muito dinheiro com essas coisas. (John, G2).*

– *Como eles inventaram aquilo de cabeça se eles não sabiam o que era. A pessoa fala “eu quero uma mesa” ai ele vai lá e faz sem nem saber o nome direito. (Shrek, G2).*

Contrariamente ao discurso que o homem trabalha e a mulher não, John traz a ideia de trabalho coletivo e a valorização do papel feminino, interpretado pela personagem de Brisa ao longo da história. Embora ratifique aqui a divisão sexual do trabalho, contesta a ideia, passada na história, de que Lolo Barnabé fazia tudo sozinho e traz à tona ideias sobre o trabalho coletivo.

Ainda nas falas de John e Shrek surgem afirmações de que nomear as coisas ocorre anteriormente à sua criação. A isso, nos remete uma fala de um camponês chileno em seu processo de alfabetização nos Círculos de Cultura, apresentado por Paulo Freire: “Descubro agora que não há mundo sem homem. [...] Faltaria alguém que dissesse *Isto é mundo*”. (FREIRE, 2011, p. 99, grifo do autor).

Abstraindo-se a linguagem sexista dessa afirmação e tomando a ideia de homem enquanto humanidade, as afirmações dos dois meninos sobre a nomeação dos objetos construídos na história vêm de uma visão restrita de processo histórico e da própria evolução da humanidade, da aquisição da linguagem. Viria essa ideia da reprodução da concepção criacionista do mundo, como se os seres humanos tivessem estreado no mundo da forma como são hoje por uma criação divina? Ou seria apenas a ingenuidade de quem já nasceu em um mundo em que muitas tecnologias e valores de uso já estão criados e consolidados? Ou seria, ainda, a síntese dialética entre criacionismo e o tempo histórico das suas existências que reverberam nas falas em questão?

Já fala de Wallace questiona o uso do tempo na produção de tantas utilidades e a ausência do ócio, do tempo livre para aproveitar tudo o que criou.

– *Tipo, ele fez tanta coisa que não teve tempo de valorizar o que ele fez? Ele não tinha tempo de usar tudo o que fez de tanta coisa que inventou. (Wallace, G3).*

Isso remete à discussão marxista do tempo de trabalho. Assim como na Revolução Industrial as máquinas acenavam uma possibilidade de redução da intensidade e duração da jornada de trabalho, também, hoje, o fazem as novas tecnologias, embora impossibilitada pela propriedade privada. “Nessa condição, cumprem papel de aumentar as taxas de acumulação à custa da exploração da força de trabalho aumentando igualmente os índices de miséria e exclusão” (SAVIANI, 2005, p. 245). Por isso, o período histórico atual apresenta, cada vez mais, a necessidade de resistir e lutar pela transformação da sociedade de forma a superar os entraves que caracterizam a ordem social, buscando uma sociedade em que a totalidade da humanidade possa desfrutar dos benefícios do desenvolvimento das forças produtivas sociais. Urge buscar a subversão de uma lógica do mercado que se sobrepõe de tal forma, que o *ter* tornou-se a coisa mais importante das vidas humanas.

- *Eles têm mais coisas que eu e não ficam felizes! (Frodo, G3).*
- *Acho que é porque eles ficaram muito tempo sem ter as coisas, daí quando eles começaram a ter as coisas eles ficaram mais felizes. (Pollyana, G3).*
- *Eles não ficaram satisfeitos no final, porque eles já tinham tudo... (Lorena, G3).*
- *Quando eles não tinham nada e foram inventando, inventando, inventando e isso subiu à cabeça deles. (Marta, G3).*

Mas apesar dessa importância do *ter*, as crianças mostram, nas suas reflexões, o quanto isso se torna insuficiente. Porque colecionar mercadorias não molda a essência humana. Nossa essência reside na capacidade de relação com os outros e no desenvolvimento da criatividade que traz as satisfações mais duradouras da vida.

Apesar do final poético da história, que se funda na retomada da conexão com a natureza, nem todas as crianças ficaram convencidas:

- *Ele deveria ter inventado um gerador e poderiam estar dentro de casa vendo uma TV, comendo uma pipoca ao invés de ficar ao redor da fogueira. (Carl, G3).*
- *Se eles colocassem o gerador eles não iam cair na real de que eles não precisavam daquilo tudo. (Marta, G3).*
- *Mas por que eles precisavam cair na real se eles tinham aquela vida? (Negão, G3).*
- *Eles começaram a lembrar dos velhos tempos em que se amavam. (Walter, G3).*

A obra *Lolo Barnabé* apresentou-se como propagadora de uma Ideologia que serve como instrumento que contribui para a interiorização do trabalho na sua dialeticidade: ora como trabalho criador, ora como trabalho que serve para a produção de mercadorias. O diálogo realizado provocou, nas crianças, algumas reflexões sobre a constituição do mundo enquanto resultado de um processo histórico movido pelo trabalho humano.

4.2 “Pra mim isso é machismo! Eles estão usando as mulheres só pra ganhar mais dinheiro e se alguém não fizer alguma coisa eles vão continuar assim!”

Esta seção é dedicada à análise das obras *As doze princesas dançarinas* e *O noivo da Ratinha*, feita logo a seguir. Algumas das reflexões também vieram dos diálogos realizados durante a análise da história *Lolo Barnabé*, analisada previamente. O terceiro item analisa as reflexões feitas pelas crianças ao longo da pesquisa empírica.

4.2.1 As Doze Princesas Dançarinas

As Doze Princesas Dançarinas é um conto de fadas, datado de 1800, escrito pelos irmãos Grimm e, nesta edição, adaptada e ilustrada por Rachel Isadora. A história desencadeia com a identificação do rei de que “as princesas dormiam trancadas no quarto toda a noite, mas de manhã os sapatos delas estavam gastos como se tivessem dançado a noite toda”. (GRIMM, 2013, p.4). O rei, contrariado, lança como desafio em seu reinado a descoberta do que as princesas faziam à noite. Diante do fracasso de muitos homens, que tinham como punição a morte, um soldado que viajava para o reino em busca de descobrir o segredo das princesas, encontra no caminho uma velha sábia e mágica, que aparece e lhe oferece um objeto mágico: um manto que o deixaria invisível e ajudaria a vencer o desafio. Além disso, compartilha uma preciosa informação: “Não beba do vinho que lhe trouxerem e finja que caiu no sono.” (GRIMM, 2013, p.6). Assim que chegou, o soldado foi conduzido ao quarto das princesas, fingiu beber o vinho e dormir.

Enquanto o soldado supostamente dormia, as princesas se arrumaram para sair por um portal mágico que se abria embaixo de uma das camas por onde acessaram uma passagem secreta e, de lá, são seguidas pelo soldado munido de seu manto da invisibilidade. As princesas deslocaram-se por um longo trajeto, passando por três bosques com árvores de folhas de prata, ouro e diamante. Para comprovar ao rei onde esteve, o soldado pegava galhos das árvores. Após passar pelos bosques, chegaram a um lago no qual doze príncipes, cada um com seu barco, as esperavam. O soldado invisível subiu em um dos barcos e continuou a

seguí-las até o outro lado do rio, onde havia luzes e músicas, ao som das quais dançaram até que os sapatos ficassem gastos. Após isso, retornaram aos barcos e prometeram voltar na noite seguinte. Assim, o soldado as acompanhou por três noites seguidas, enquanto continuava a coletar as provas.

Quando chega a hora de encontrar o rei, o soldado apresenta as provas e conta-lhe o que viu. Sem alternativa, as princesas confessam seu segredo e ao soldado cabe o prêmio: o direito de escolher sua esposa. “O soldado escolheu a irmã mais velha como esposa, já que não era mais tão jovem assim”. A escolhida, sem possibilidades de escolha, casa-se, na mesma noite, em uma *alegre* festa em que todos dançam a noite inteira.

Alguns aspectos dessa história nos chamam a atenção. Num primeiro momento, a ideia de que dançaram até os sapatos gastarem. Inicialmente, tal hipérbole soa pouco compreensível às crianças. Surgiram vários questionamentos sobre esse primeiro ponto. A fala, a seguir, demonstra isso:

– *Eu achei estranho, porque tu vai dançar e, tipo, teu sapato não fica gasto.” (Lorena, G3).*

Há dualidade na compreensão da história: por um lado, a incompreensão das crianças acerca da figura da linguagem, o que pode indicar uma questão de dificuldades na formulação da expressão abstrata usada; por outro lado, suscita a necessidade de ampliação do vocabulário e, neste sentido, a importância da participação da professora, visto que a competência leitora não se deu espontaneamente. A totalidade da história pode ser compreendida mesmo sem o entendimento desta hipérbole. O exagero da figura de linguagem é uma marca estilística que gerou uma compreensão mais literal. Essas expressões/situações, diferentes das experiências das crianças, ampliam horizontes, estabelecem aproximações e distanciamentos dos contextos socioculturais de épocas. Contudo, a curiosidade e a dedução da criança quanto ao seu uso precisaram da intervenção da pesquisadora para auxiliar a compreensão. Isso demonstra que o enfoque educativo da Literatura Infantil contribui para “[...] esclarecer a representação da realidade, que a obra pretendeu construir [...]”. (COLOMER, 2003, p. 133).

As histórias contadas pelos irmãos Grimm são originárias dos contos populares de língua alemã publicados no início do século XVIII. De acordo com Machado (2010), a edição para crianças destes contos, já com cunho pedagógico, data de 1825. É preciso, contudo, considerar a linguagem utilizada de acordo com a concepção de infância da época. Embora o sucesso dos contos de Grimm tenha aberto caminhos para a constituição da Literatura Infantil, à época a concepção de infância estava sendo firmada. Ultrapassando a ideia da criança “como ‘adulto em miniatura’, os primeiros textos infantis resultaram da adaptação (ou minimização) de textos escritos para adultos” (COELHO, 2000, p. 29). Os contos de fadas advindos, em sua maioria, da tradição oral do século XVII, quando o objetivo original “não era prevenir as crianças a respeito do perigo da desobediência aos pais (...), de modo a protegê-las do contato precoce com a sexualidade”, mais tarde foram adaptados em versões modernas. Essas versões, que datam do século XIX, “são tributárias da criação da família nuclear e da *invenção da infância* tal como a conhecemos hoje”. (KEHL, 2006, p. 15-16).

Das personagens que emergem nessa história, destacam-se o rei, no papel de líder supremo, o soldado como o herói que, a serviço do poder e no seu interesse pelo poder, aceita o desafio de descobrir os feitos das princesas. Já as princesas, são caracterizadas como mulheres que, embora submetidas à vontade do pai, também encontram formas de realizar seus desejos.

O conflito da ordem de gênero é latente nesta obra desde o seu início, especialmente nos seguintes aspectos:

- a) a beleza;
- b) as princesas dormiam trancadas no quarto;
- c) a promessa de casamento arranjado da filha (princesa) com aquele que descobrisse seus segredos, evidenciando o uso da mulher como moeda de troca;
- d) a ausência de consulta à filha sobre o casamento;
- e) a suposta alegria sem questionamentos (submissão) com que a princesa aceitou o casamento e dançou a noite toda.

Não por acaso, esse tema foi recorrente durante a discussão da obra com as crianças. As questões acima, identificadas na análise das obras, também vieram à tona durante as rodas de conversa, em especial os itens *b*, *c* e *d* supracitados, o que

evidencia uma leitura mediada e provocadora de opiniões das crianças com base, de algum modo, nas relações observadas no tempo em que vivem.

Martins (2016) ressalta, ao analisar as personagens femininas nos contos de fadas, a partir do conto “A bela e a Fera”, a atribuição da beleza às protagonistas que, por sua vez, fazem uso deste atributo para a busca da felicidade em contraposição à feiura atribuída às personagens malvadas. Como questão ideológica, a autora apresenta o conto pela sua característica de valorizar a “abnegação feminina; e também a valorização da essência em detrimento da aparência. Com a inscrição de normas patriarcais no texto, o desejo feminino fica visivelmente subordinado ao masculino”. (MARTINS, 2016, p. 354). Essa subordinação patriarcal aparece no conto para ratificar a necessidade dos casamentos arranjados, preparar as moças para se verem casadas com feras – homens mais velhos financeiramente abastados, bem como a transformação da fera em um belo príncipe como recompensa à Bela pelo esforço feito em nome da honra ou bom nome da família. A Literatura da época se apresenta como instrumento para fortalecer as alianças burguesas em busca da consolidação do status de classe dominante, necessária à dominação capitalista que se fortalecia.

A análise de Martins (2016) também serve ao contexto de *As doze princesas dançarinas*, quando pauta a abnegação feminina na ausência de escolha. Mas, as questões ligadas à beleza fazem parte da constituição do gênero feminino ao longo da história e esteve, em todos os tempos históricos, “[...] por trás das construções de boa forma e beleza esconde-se uma Ideologia política, elitista e social”. (FLOR, 2009, p.268). Sendo assim, a construção da ideia de beleza sempre será um investimento de tempo e dinheiro, a propriedade de bens, inacessíveis a maior parte das pessoas. Considerando isso, não cabe o estranhamento que um rei tivesse “doze filhas muito belas” (GRIMM, 2013, p.3). Nenhuma das filhas do rei seria feia, porque todas pertencem a uma elite social e política. Apesar de o livro não descrever nenhuma característica da beleza dessas princesas, no imaginário infantil, ao falar-se em beleza surge um padrão de beleza da atualidade:

A mídia repete incessantemente que ser belo é ser magro e, implicitamente, ser belo, magro, é ser de boa condição social, pois o indivíduo pode pagar uma academia, fazer lipoaspiração, dieta e comprar cosméticos caros. Dessa forma, o padrão de beleza construído pela mídia pode ser resumido em magreza e riqueza. (FLOR, 2019, p. 273).

Na leitura histórica da Literatura fantástica do século XIX, a adaptadora e ilustradora questiona essa concepção no momento em que ilustra o livro com imagens de pessoas negras, mesmo não sendo uma história da tradição africana e, lança assim, uma marcante contradição: por um lado a mulher negra, que até pouco tempo atrás não era considerada bela²¹, é apresentada como pertencente à realeza. Esse tipo de ilustração um tanto incomum na Literatura tradicional teve também atenção das crianças:

– *Por que só tinha preto ali naquela história? (Caiuan, G1).*

A fala de Caiuan, um menino negro e morador da periferia, exemplifica a compreensão da Literatura pelas crianças leitoras, “levando-os a perceber e a interrogar a si mesmos e o mundo que os rodeia” (COELHO, 2012, p.129), enquanto os conduz ao conhecimento de sua realidade e às contradições com a Literatura. O questionamento, feito pelo estudante, foi um estranhamento com a maior parte dos livros lidos, já que estes não apresentam a totalidade das personagens negras, como foi reconhecido durante a roda de conversa sobre a história *As Doze Princesas Dançarinas*, que contém ilustrações que remetem às cores da cultura africana e também tem personagens negras.

As histórias da realeza difundem um sistema político arcaico e ultrapassado que existiu na história mundial. Embora pareçam muito distantes de nós, nos tempos do *era uma vez*, tais histórias levam à discussão e ao questionamento sobre as transformações históricas e relações com nosso tempo:

– *Professora, e na Inglaterra também é assim? (Carl, G3).*

O questionamento de Carl, referindo-se aos casamentos arranjados da monarquia, demonstra como a Literatura Infantil se apresenta à criança como suporte externo, pode auxiliar para a experimentação do mundo, porque lida com

²¹Ainda hoje não o é. Salvo exceções, as mulheres negras não participam de comerciais de TV, não ganham concursos de beleza, etc. É importante ressaltar que a Miss Universo de 2019 foi negra, o que, de certa forma, apresenta algum tipo de mudança, embora lenta, nos padrões de beleza impostos.

dois elementos fundamentais para a compreensão do contexto histórico. Um deles é a habilidade de, por meio de uma história, realizar relações sistemáticas presentes na realidade, as quais a criança dificilmente perceberia por conta própria. (ZILBERMAN, 2003). Assim se torna mediadora entre a criança e o mundo, na medida em que atua como “mecanismo criador de condições para resolução individual de problemas”. (GASPARONI; ADAMS, 2017, p. 225). Outro elemento significativo é a linguagem mediadora entre a criança e o mundo. Aqui envolve o letramento literário, que compreende “uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2016, p. 12).

Acrescenta-se, assim, a contribuição da educação problematizadora na percepção de que os seres humanos são históricos, inconclusos e inseridos em uma realidade inacabada. A Literatura, apresentada no seu cenário histórico, permite conceber as mudanças no tempo histórico, e, assim, “apresenta um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro” (FREIRE, 2011, p. 103), ao mesmo tempo em que permite às sujeitas(os) enxergar a realidade e a si mesmas(os) como transformáveis.

A história leva a pensar no soldado, que vindo de uma classe inferior, acaba ingressando na família real devido ao mérito de realizar um trabalho no qual tantos fracassaram. O conto passa, aqui, a defesa da Ideologia da concorrência, com base na ideia da meritocracia em voga na neoliberalização das sociedades atuais. A premissa histórica, base da meritocracia neoliberal, desse discurso latente na atualidade, afirma que nada é mais justo do que as pessoas mais aptas obterem recompensas por méritos e habilidades superiores. No entanto, na obra, a meritocracia pode ser questionada a partir da ajuda que o soldado recebeu da mulher que encontrou no caminho e que, além de um objeto mágico (um manto que confere o poder de ficar invisível), lhe ofereceu informações e condições privilegiadas que o auxiliaram na concorrência. Aqui se estabelece uma contradição importante ao longo da obra

A noção de aptidão está, diretamente, ligada ao individualismo, já que pressupõe um juízo de valores para determinado objetivo. Não pode haver um conceito generalista de aptidão porque existem diferentes aptidões. Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que suprime particularidades, o liberalismo promove a individualização no sentido da conquista individual. O ser humano é

considerado individualmente no sentido da disputa e dos méritos por conquistas individuais, ainda que tenha um favorecimento social, representado na história pela ajuda da mulher velha que cruzou ao longo do caminho. Desta forma, a história trata as diferenças sociais com sutileza, quando mistura um plebeu à realeza desde que este faça por merecer esse lugar.

Em *As Doze Princesas Dançarinas*, a mesma subordinação ao pai patriarca, analisada por Martins (2016) em *A Bela e a Fera*, aparece tanto na aceitação sem questionamentos do casamento imposto, quanto na invisibilidade das mulheres. Ambas as histórias alimentam e constroem uma sociedade baseada na cultura do estupro. Sob a sociedade patriarcal capitalista, o corpo feminino é a materialização da mercadoria e as mulheres são ensinadas a não terem domínio sobre o próprio corpo. A leitura dessas histórias, sem discussão, leva as meninas, desde pequenas, a se acharem responsáveis, capazes de transformar a vida de homens, a encontrar o que há de bom neles frente à violência. “Nesse momento, milhares de mulheres no mundo inteiro podem acreditar que devem salvar feras e manter-se em relações abusivas e violentas”. (D’ÁVILA, 2019, p. 144). O desnecessário consentimento feminino, apresentado ao final da história, faz parte dessa cultura que diz que a mulher não tem direito de escolha sobre seu corpo, seus desejos. A mulher é objetificada, mercadorizada para a satisfação masculina. Entretanto, uma educação dialógica, em que os temas são colocados em debate, gera reflexões como a de Lorena:

– *Eles não perguntaram a opinião da princesa e isso era machista porque ele tinha que escolher a mulher. (Lorena, G3).*

Embora o título da história seja uma referência às mulheres, elas aparecem apenas como protagonistas de uma desobediência enquanto o soldado conduz a história. A figura da mulher é contraditória: ao mesmo tempo em que, no início da história, mostra as mulheres transgredindo as regras patriarcais, ao fugirem do quarto em que estavam trancadas para ir à festa, também, ao final, apresenta-as como dóceis quando da aceitação do casamento, que ocorre no mesmo dia.

– *Mas não foi a princesa que escolheu casar, foi o soldado. Eu acho que ela casou no mesmo dia porque se esperasse até o dia seguinte ela podia fugir. Ela ia fugir por aquela mesma passagem. (Neymar, G1).*

A mulher manifesta-se na representação de mercadoria, moeda de troca. Num primeiro momento, propriedade do pai que, a seguir, a oferece ao herói pelo seu feito. Esse fato foi percebido nos quatro grupos participantes:

– *Mas por que o rei tava mandando os caras procurar e por que ele vendeu as filhas dele? (Caiuan, G1).*

– *Sora, parece que o casamento era a recompensa por ele desvendar o mistério das princesas. (Alan, G2).*

– *Ali na história, na minha opinião, ele vai dar a filha pro soldado, porque o dinheiro dele é mais importante do que a filha. Se não, ele teria dado um dinheiro pra pagar o serviço. (Frodo, G3).*

– *O pai dela tá errado porque ele ofereceu a filha dele como se ela fosse dinheiro pra quem descobrisse. (Alexandre, G4).*

As falas das crianças se apresentam, aqui, como ecos de discursos que circulam na cultura. Manifesta-se o reconhecimento das relações autoritárias estabelecidas que implicam na posição de submissão das mulheres. Contudo, o uso das palavras *vendeu* e *recompensa* e das expressões de Frodo e Alexandre, que comparam a filha com dinheiro, também, estabelecem a dúvida, aparecem como falas de resistência.

O rei da história não faz qualquer consulta à filha mais velha sobre o casamento. Ainda, ao final, expõe a alegria nupcial sob a forma festiva, afirmando que “todos dançaram e dançaram a noite inteira” (GRIMM, 2013, p. 28), apresentando o ideal de mulher dos sistemas patriarcais, com “comportamento submisso que as sociedades de família patriarcal sempre entenderam ser dever da mulher desenvolver em relação ao chefe da família.” (SAFFIOTTI, 2013, p.63).

– *E como as princesas iam no banheiro então? (Messi, G1).*

– *Ele é um cara machista porque ele prende as próprias filhas. (Lorena, G1)*

O uso da palavra *machista* reverbera, aqui, discursos contemporâneos, na forma de um problema criado pelo meio social. A apresentação de novas exigências intelectuais demandadas por esse meio ou a própria motivação para o raciocínio acerca desse termo potencializa nas crianças a criação e desenvolvimento de conceitos que não seriam possíveis se o meio social oferecesse outro tipo de discurso. (VIGOTSKI, 2009; BAKHTIN, 2011).

Outra questão interessante, na fala de Messi, é a fissura criada entre fantasia e realidade. As situações cotidianas raramente aparecem nas histórias justamente por sua obviedade. Contudo, o fato concreto, trazido pela prisão das filhas, levou o aluno a suspeitar das situações cotidianas de tempo e espaço que são ocultadas pela fantasia da história.

As questões relacionadas ao papel da mulher chamaram bastante a atenção das crianças, como visto acima. Beauvoir (1970, p. 98) conclui que “o lugar da mulher na sociedade é sempre eles que estabelecem. Em nenhuma época, ela impôs sua própria lei”. Na família, a autoridade suprema e decisória é o pai e, nesta obra, a superioridade masculina, e a consequente submissão feminina aparece “reforçando os limites do que é próprio da mulher e do homem”. (COELHO, 2000, p.21). O diálogo abaixo elucida o conhecimento infantil dos processos descritos pelas autoras:

- *Bah! Eu sei porque ele pegou a filha mais velha! Mais velha sempre destinada a ser a rainha. E aí ele ia virar rei. (Neymar, G1).*
- *Que soldado espertinho, né? (Pesquisadora).*
- *Ele queria ser rei, né. (Paola, G1).*
- *O soldado era vagabundo, não queria trabalhar. E ainda ganhar dinheiro nas costas da princesa. (Caiuan, G1).*
- *Eu acho que ele está com ela só por causa do dinheiro, pelo interesse de virar príncipe. Quer dizer, virar rei. (Frankstein, G1).*

Sobre a relação da história no seu contexto histórico, a figura feminina ocupa o lugar de herdeira, a mulher transmite a riqueza da família – neste caso, o trono – mas o fato de nada possuir, a torna apenas a via de transmissão, instrumento de passagem do patrimônio paterno ao marital sem oportunidades de escolha.

As falas citadas acima demonstram conhecimentos históricos sobre as hierarquias do contexto da aristocracia sobre a sucessão do poder real. Ainda o uso

da palavra *destinada* marca um registro da aquisição dos conceitos formais necessários à competência comunicativa. Destaca-se, também, a construção de inferências sobre algo que não está explícito no texto: a suposição acerca da personalidade do soldado. A produção dessa inferência demonstra que a criança estabeleceu a relação entre três questões fundamentais concatenadas: o conhecimento do período histórico de governo da realeza, a análise do contexto trazido no livro e as experiências observadas no mundo em que vivem sobre as quais já refletiram em algum momento.

4.2.2 O Noivo da Ratinha

O *Noivo da Ratinha* se passa em um sótão no Japão e conta a história de um casal de ratos que sai em busca de um par perfeito para sua filha, que já estava em idade de casar-se. Mas não era qualquer ratinha, era “a mais bela de todas as ratinhas.” (HIRATSUKA, 2013, p. 6).

– *Que loucura! Do nada sair ir procurando marido pra filha?! (Frankstein, G1).*

Apesar da surpresa de Frankstein, esse fato ocorre na história com muita naturalidade. Mas o noivo devia ser alguém muito poderoso, “o mais poderoso do Mundo”. (HIRATSUKA, 2013, p. 7). Após inúmeros questionamentos, passando desde o ancião da família e buscando como noivos o sol, a nuvem, o vento, o muro, chegam à conclusão de que ela devia se casar com um rato já que ele tinha o poder de roer e destruir muros e, deste modo, seria o ser mais poderoso.

– *Sora, eu achei bem legal. Todo mundo foi honesto, dizendo quem era o mais poderoso e tal. (John, G2).*

Assim como em *As Doze Princesas Dançarinas*, o livro *O Noivo da Ratinha* apresenta, também, a autoridade sem questionamento do patriarca da família. Em

ambas as histórias, há superioridade masculina no comando familiar e na tomada de decisões. Também demonstra uma obediência da Ratinha ao poder do patriarca que define o destino da filha, além do respeito ao avô, por ser o mais experiente e, assim, autoridade pela posse do saber. A obra, apesar de ser uma publicação recente, ainda apresenta um contexto social ultrapassado na maior parte do mundo com relação ao casamento.

Não são colocadas na história questões que indicam classes sociais, apenas referências ao poder que, aqui, não tem relação com o dinheiro, mas com a força que pode ser interpretada como a virilidade masculina.

O livro também não traz uma visão de infância. Apesar disso, pressupõe-se que a “idade para casar” apresentada no livro já seja a adulta.

A figura da mulher, representada no papel da mãe, como alguém coadjuvante na história, que apenas tem voz na concordância com a afirmação paterna:

- Nossa filha está na idade de casar – comentou o pai.
- E com quem? – perguntou a mãe. (HIRATSUKA, 2013, p. 6).

Da mesma forma, ocorre com a representação a Ratinha, que só se expressa ao perguntar ao avô quem ele considera mais poderoso do mundo. Apesar do título da história, a protagonização da história ocorre na figura patriarcal, que se empenha na busca de um noivo correto para a filha. Como contexto, a obra cultua o passado, enfatizando, sem discussão, os casamentos arranjados.

4.2.3 Reflexões sobre o machismo e o papel social da mulher.

Analiso, nessa seção, aspectos relacionados às questões da vida e à condição da mulher na sociedade atual, que vieram à tona em todas as rodas de conversa, mas, especialmente, em três delas com os seguintes livros: *As Doze Princesas Dançarinas*, *Lolo Barnabé* e *O Noivo da Ratinha*. A evidência desse conjunto de temáticas relacionadas, se deveu à mobilização da discussão pelo conteúdo das histórias. Contudo, há que se considerar que nosso tempo histórico favorece a discussão em torno do tema da mulher, do questionamento emergente da

organização patriarcal da sociedade. No diálogo abaixo, desenvolvido a partir da obra *As Doze Princesas Dançarinas*, a naturalização e a resistência aparecem em contradição:

- *Mas dizia no livro que o rei só trancava elas de noite. Como o rei era mal-agradecido, a pessoa tentava descobrir o segredo e se não conseguir ele ainda matava. (Neymar, G1)*
- *Sora, mas por que o rei tava mandando os caras procurar e por que ele vendia as filhas dele? (Caiuan, G1).*

O diálogo remete a uma problematização sobre a prisão imposta pelo pai às filhas. Parece haver, na primeira fala, uma minimização dessa prisão evidenciada pela expressão “*só trancava elas de noite*”. Além disso, há a manifestação de piedade dos homens assassinados pelo rei, que fizeram o possível para cumprir sua missão; já a segunda fala questiona o fato dele utilizar a filha como moeda de troca, como um bem valioso. Aqui, se estabelece a concretude de um enunciado que carrega em si os ecos das vozes discursivas da história, moldados a partir das compreensões e contextos das(os) falantes. Esses ecos derivam de contradições históricas características de uma época e que, ainda, não foram, totalmente, superadas. A situação das mulheres, questionada pelas crianças, demonstra uma atitude responsiva de dúvida, de não conformidade entre o que o texto apresenta como “normalidade” e o que compreendem a partir das vozes que circulam em seus cotidianos. (BAKHTIN, 2016).

Nos excertos abaixo, as opiniões e posicionamentos das crianças versam sobre o fato de o rei trancar as filhas no quarto à noite:

- *Eu acho que ia ser uma prisão. (Paola, G1).*
- *Eu não ia conseguir dormir sem deixar uma porta aberta, sem ar puro, com tudo escuro. (Luiza, G1).*
- *Ele é um cara machista porque ele prende as próprias filhas. (Lorena, G2).*
- *Ele já sabe que elas saem porque o sapato está gasto, então ele acha que se deixar a porta aberta, elas podem sair. (Marta, G3).*

Seria a prisão uma metáfora para a submissão das filhas à vontade do pai? Uma forma do rei moldar a vontade das filhas à sua própria vontade? A ideia de

mulheres, literalmente, presas dentro de um quarto, porque “*se deixar a porta aberta, elas podem sair*”, não parece tão comum aos olhos de algumas crianças. A hipótese da estratégia da porta aberta, que permite ao rei descobrir o mistério noturno envolvendo as filhas, é um dado interpretativo bastante significativo por parte da leitora. E ainda que outras não tenham identificado essa particularidade, que aparece, brevemente, na história, como um dado, supostamente, sem grande relevância, isso mobilizou algumas falas.

A fala afirmativa de Lorena denota um conceito: o machismo. O machismo que, na voz dela, se expressa na prisão das mulheres.

No livro *A face oculta de Eva*, Saadawi (2002) analisa, prioritariamente, a situação das mulheres no mundo árabe, mas também se dedica ao histórico das mulheres nas religiões monoteístas de influência judaico-cristã. Num capítulo intitulado *liberdade para o escravo, não para a mulher*, título que por si só já diz muito, a autora analisa como nessas culturas a mulher constitui a família como “uma parte integral da herança do pai composta de dinheiro, propriedades e escravos”. Com o desenvolvimento da propriedade privada, desenvolve-se, além da necessidade da certeza da paternidade, “a paixão pela aquisição e posse e o desenvolvimento do sistema patriarcal”. (SAADAWI, 2002, p.169-171).

– *Para o rei, as princesas são uma moeda de troca para mais fortuna. (Wallace, G3).*

– *Então, ela já é grande, pode decidir sobre a vida dela. Ela casar com quem ela quiser. Se meu pai quisesse fazer isso comigo, eu ia dar um tapa na cara deles, ia fazer o que eu quisesse. (Iemanjá, G3).*

Unindo a informação histórica de Saadawi às colocações acima, apresenta-se a constatação e o incômodo infantil com a posse patriarcal exposta na história. Isso demonstra a contradição existente nesse espaço: a escola como “centro de formação do discurso dominante, [...] de exercício do poder” (HARVEY, 2015, p. 318), também se mostra como instituição mediadora da dialética entre particularidade e universalidade. Ou seja: a generalidade das relações patriarcais, apresentada por Saadawi (2002), é trazida à particularidade quando questionada, conceituada a partir do reconhecimento de situações que mobilizam. Constata-se, aqui, no reconhecimento de que “*as princesas são uma moeda de troca*” e na

discussão feita a partir disso uma conclusão que indica a criação de uma brecha necessária para a transformação das(os) sujeitas(os) ali presentes. Quando Iemanjá afirma que a princesa “*pode decidir sobre a vida dela*” e que no seu lugar “*ia dar um tapa na cara deles, ia fazer o que eu quisesse*”, se estabelece o questionamento sobre a autonomia feminina nas decisões. Esse movimento de contestação mostra que a Ideologia não adentra a consciência sem luta.

Embora dentro de uma particularidade, se aprofundada a análise e retomada a discussão como algo cotidiano, a partir de um leque maior de histórias que reafirmem ou se contraponham àquela, apresenta-se, aqui, uma possibilidade de transcender a particularidade do espaço e buscar construir uma alternativa. A transcendência da particularidade para a universalidade acontece quando sujeitas(os) dispõem “de condições para traduzir aspirações políticas entre a incrível variedade e heterogeneidade de condições sociológicas e político-econômicas, [...] são capazes de vincular diferentes construções e representações discursivas de mundo.” (HARVEY, 2015, p. 320). A afirmação de Harvey explicita-se no diálogo abaixo, em que há uma mudança no direcionamento na fala do aluno ao ser questionado:

- *Porque a filha dele era o maior pertence dele. (Neymar, G1).*
- *Por que tu achas que a filha era o maior pertence dele? (Pesquisadora).*
- *A filha não era pertence, mas era a maior riqueza dele. (Neymar, G1).*

A criança parece concordar com a ideia de que a filha é o maior pertence, contudo, com uma intervenção questionadora da sua resposta, revê sua opinião, embora não a coloque como contradição àquela trazida anteriormente. Considerando que a riqueza equivale a um pertence, podemos afirmar que não houve avanço na consciência. Mas na avaliação de que este aluno tem apenas 11 anos, pode-se considerar que a palavra riqueza não está sendo usada no seu sentido de monetarização, mas na dimensão dos afetos, no momento da intervenção. Analisando a fala do mesmo aluno, mais adiante, segue o levantamento de hipóteses:

– *Se ele colocasse ouro no lugar das filhas ninguém ia querer porque se tu não descobrisse ia morrer. Daí ele botou as filhas dele pras pessoas ter mais vontade. (Neymar, G1).*

E logo depois conclui:

– *Bah! Eu sei por que ele pegou a filha mais velha! A mais velha sempre destinada a ser a rainha. E aí ele ia virar rei. (Neymar, G1).*

Na sequência de falas de Neymar, percebe-se que, a partir da mediação estabelecida, ele reinterpreta seu pensamento, se contradiz em algumas vezes, até chegar a uma conclusão que vincula a Literatura à dimensão histórica na qual ela foi gestada. Nesse momento, apresenta-se, idealmente, a transição de uma sociedade medieval, na qual mulheres e homens estavam engessados a uma situação social que não permitia ascensão, para uma sociedade que viria a instaurar-se a seguir, na qual alguém de uma classe inferior pode ascender a outra pelo casamento ou pelo esforço. (SOUZA, 2010). Nesta história, dois elementos combinam-se: o esforço que culmina no casamento e a consequente ascensão social do soldado.

Tal fato histórico nos remete ao diálogo estabelecido abaixo no grupo 2, e demonstra como a Ideologia patriarcal dominante penetra na consciência e no discurso desde a infância:

– *No lugar da princesa eu ia me sentir um prêmio. Porque, tipo, as filhas dele nem queriam se casar, eu acho que ele só ofereceu elas sem perguntar, sem nem saber se elas queriam. Se eu fosse elas eu ia me sentir mal. Eu ia fugir de casa. (Aimar, G2).*

– *Eu enfrentaria o meu pai, porque casar assim sabe, sem nada, sem ter amor, sem ter... sem gostar da pessoa, ia ter que enfrentar minha mãe, meu pai. Se eu não gostar da pessoa, como é que eu vou ficar com ela, casar com ela? (Alana, G2).*

– *Tem lugar que é assim? (Tony Estarke, G2).*

Há uma compreensão reflexiva, a partir do texto, como opositora da Ideologia de apassivação das mulheres. Essa compreensão ganha força na relação estabelecida entre a obra e suas características contextuais e o posicionamento de

contestação e resistência das(os) participantes, que, de algum modo, evidenciam comportamentos possíveis, conforme suas perspectivas: “*no lugar da princesa eu ia me sentir um prêmio*”; “*eu ia fugir de casa*”; “*eu enfrentaria o meu pai*”; “*ia ter que enfrentar minha mãe*”. A contradição presente entre a aceitação e a contestação se manifesta como uma relação dialética de ligação do sujeito com questões socialmente determinadas. Apresenta-se a capacidade humana de resistir e, ao mesmo tempo, criar estratégias para superar questões que nos colocam em condições que não escolhemos, mas a partir das quais criamos e recriamos a fim de superar o estado atual das coisas. Vale destacar que esses posicionamentos de resistência reverberam discursos construídos e vividos na cultura sobre tais questões.

Essa Ideologia Patriarcal é a constituição material de um sistema de dominação que se propunha a uma consolidação e que, para tal, impulsionou a construção de um processo de síntese do pensamento social que forjou um retrato de feminilidade que passou a vigorar e, embora constituído através da morte de inúmeras mulheres, passa por um processo de naturalização. A ideia da passividade feminina foi historicamente construída a partir do processo de transição para o capitalismo e exclusão das mulheres das oficinas, advinda da necessidade de fixar o espaço doméstico familiar como reprodutor da força de trabalho (FEDERICI, 2017). Se, num primeiro momento, havia a necessidade de domínio sobre as mulheres devido à privatização das propriedades e à garantia da paternidade, por outro lado, a falsa ideia de igualdade, bem como a universalização de certas relações sociais, expandiu esse costume para as classes trabalhadoras. A família nuclear como instituição política, constituída sob a estrutura patriarcal, passa a ser um microcosmo do Estado burguês na esfera privada, no qual o marido tinha o controle sobre a mulher e as crianças – suas subordinadas. A divisão sexual do trabalho, na transição para o capitalismo, maximizou diferenças entre mulheres e homens em dois pontos principais e interligados. Um deles são os estereótipos estéticos atribuídos ao feminino e ao masculino e, “por outro lado, foi estabelecido que as mulheres eram inerentemente inferiores aos homens – excessivamente emocionais e luxuriosas, incapazes de governar – e tinham que ser colocadas sob o controle masculino”. (FEDERICI, 2017, p. 201-202).

A forma ideológica propagada na cultura machista e patriarcal, historicamente instaurada, mostra-se presente no imaginário social, tanto a partir da obra, quanto a

partir do questionamento por Aimar e Alana. Esse diálogo, mesmo opositor, demonstra-se impregnado de vozes anteriormente constituídas. (BAKHTIN, 2016). Nestes enunciados, grita a voz da Ideologia patriarcal, historicamente constituída e enraizada por diversos meios de propagação da cultura. Pode-se considerar a contribuição dos contos de fadas, das vozes midiáticas. Nasce uma relação ao se colocar no lugar da princesa, mas, principalmente, a posição de enfrentamento a algo trazido pelo texto, mobilizado pelo diálogo. Mészáros (2012, p. 57) complementa essa reflexão ao demonstrar que, sob o domínio do Capital, de forma perceptível ou não, tudo está carregado de Ideologia como forma de dominação social e política, que “funciona de modo a apresentar – ou desvirtuar – suas próprias regras de seletividade, discriminação e até distorção sistemática como ‘normalidade’, ‘objetividade’ ou ‘imparcialidade científica’”. Reafirma uma ideia de que um sistema econômico precisa de um sistema de dominação cultural – portanto, ideológico – para se estabelecer hegemonicamente. A hegemonia patriarcal, por todos os motivos demonstrados acima, tornou-se naturalizada a partir de inúmeros meios. O que não quer dizer que a aceitação seja passiva. Nunca foi. Sempre que um sistema de ideias tenta se estabelecer, ele encontrará resistências:

– Ele é um cara machista porque ele prende as próprias filhas. (Lorena, G1).

– Ele já sabe que elas saem porque o sapato está gasto, então ele achou que se deixar a porta aberta elas podem sair. (Marta, G1).

As falas acima mostram as contradições estabelecidas durante o diálogo, bem como questionamentos de situações que são comuns em contos clássicos e que, se não discutidas, podem se estabelecer como normalidade no imaginário infantil. Nas rodas de conversa foi possível observar, no que diz respeito ao cárcere da princesa, que algumas o justificaram sutilmente, usando o argumento da desobediência comprovada pelos sapatos gastos, enquanto outras questionaram essa naturalização ou, ao menos, conceituaram dentro de um sistema de ideias machista.

Lucífora (2017), ao pesquisar o trabalho docente acerca dos contos de fadas, identifica a disposição das educadoras em trabalhar os conceitos de gênero, embora com uma certa dose de reprodução das relações sexistas, já que a entrada na sala

de aula não deixa de fora a forma de cada uma ver o mundo. Para que esse tipo de debate entre as crianças frutifique, há que se avançar na compreensão acerca das questões de gênero. Lucífora (2017, p. 155) também observa que as educadoras que tiveram esse tipo de formação – também a formação fora dos espaços formais, na prática social ou vivenciando situações do tipo mais perto de si – identificam que “conteúdos escolares possam conter conteúdos discriminatórios dentre eles os contos de fadas/maravilhosos”. A constatação, no entanto, precisa materializar-se na vida cotidiana de maneira a incentivar o diálogo como reconhecimento coletivo dessas questões.

Esse momento revela o poder do diálogo, que Freire (2011) compreende como fenômeno humano que se revela por meio da palavra. Na *palavra* se encontram “duas dimensões: ação e reflexão. [...] Não há palavra verdadeira sem práxis. Daí dizer que a palavra verdadeira seja transformar o mundo”. (FREIRE, 2011, p. 107). Ela implica a denúncia do mundo, com o compromisso de ação e transformação. A existência humana não pode ser muda, mas “existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*.” (FREIRE, 2011, p. 108). O diálogo, sobre o aprisionamento das princesas, revela essa problematização dialógica e dialética: o confronto de opiniões opostas torna possível a síntese que só pode ser encontrada na divergência e na contradição. Vejamos como isso pode ocorrer.

Um fato apresentado na obra com naturalidade contextual, sem problematização: as princesas dormiam trancadas no quarto. A partir do diálogo proposto, surge o confronto das ideias que proporciona o pensar a respeito disso. Aqui, o próprio diálogo respalda a mediação entre as mais diversas particularidades de pensamento existentes entre as crianças. Esses discursos sofrem influências de inúmeros fatores, a começar pela força disparadora de opiniões dentro do próprio grupo de crianças, que supõe o interesse da pesquisadora em obter essas opiniões e comentários. Ou seja: requer considerar essas condições de produção de discursos e posicionamentos. Vigotski (2009, p. 192-193) afirma que “o discurso dos circundantes, com os seus significados estáveis e permanentes, predetermina as vias por onde transcorre o desenvolvimento das generalizações na criança”. No entanto, “os adultos não podem transmitir à criança o seu modo de pensar. Destes, ela assimila os significados prontos das palavras”.

A explicação de Vigotski dá uma ideia de como a função da mulher, relegada ao espaço doméstico ou a profissões vinculadas ao cuidado, acaba sendo apropriada e reformulada pelas crianças nesse processo de diálogo e mediação. Algo que, num primeiro momento, resulta de processos históricos iniciados nos períodos pré-revoluções tecnológicas burguesas e acaba sendo socialmente naturalizado como tradição. Em se tratando das camadas dominantes, o “primeiro contingente feminino que o capitalismo marginaliza do sistema produtivo é constituído pelas esposas dos prósperos membros da burguesia ascendente” (SAFFIOTTI, 2013, p. 64). Contudo, à medida que essas mulheres das camadas dominantes eram relegadas a espaços domésticos privilegiados, do ócio, nas camadas inferiores da sociedade, as mesmas se tornam imprescindíveis tanto no sentido de servir àquelas ou de baratear a mão de obra nas indústrias, já que a maquinaria moderna prescinde da força física. Esse processo que, inicialmente, garante a ociosidade da classe dominante, logo se estende a todos os espaços da vida social. Como demonstra Federici (2017), os homens da classe trabalhadora, na luta pela garantia dos próprios empregos, também acabam contribuindo para a exclusão majoritária das mulheres da produção social, relegando-as ao espaço doméstico e ao trabalho reprodutivo.

Hegemoniza-se um conjunto de crenças falsas – aqui concebido como o espaço usualmente designado às mulheres – que legitima certos interesses como sendo amplamente aceitáveis, por meio da sustentação de um conjunto de ideias que, de tão repetido ao longo da história, torna-se aceito com naturalidade.

A prática da imposição do casamento feita pelo rei, ao bel prazer do soldado e o aceite sem reclamações por parte da filha escolhida, exemplifica a naturalização por meio da Literatura. Um final ao estilo ‘felizes para sempre’ se impõe, em detrimento da problematização de um casamento arranjado, a possibilidade de infelicidade daquela filha. Alguns poderiam questionar, ou mesmo afirmar, que uma história para crianças precisa de uma certa leveza... O questionamento que retorna é: que leveza há na aceitação da mulher ao casamento que se constrói baseado no ideal romântico e no papel que o capitalismo outorgou às mulheres? Relaciona-se, com essas questões, o contexto de época ao que o texto se reporta, tempos das histórias de reis e rainhas, com costumes diferentes dos dias atuais. “Valores e interesses que são, na verdade, específicos de uma determinada época ou lugar são

projetados como valores e interesses de toda a humanidade.” (EAGLETON, 2011, p. 60); até que sejam questionados:

– *Minha tia obrigou a filha dela se casar com um cara porque ela engravidou. (Tony Estarke, G2).*

– *Se eu engravidasse, eu não ia casar com a pessoa só porque eu engravidei. Eu ia ter uma relação só que de amizade sabe, não ia deixar de ver e não ia proibir meu filho de ver ele porque eu tive um filho com essa pessoa. (Alana, G2).*

A informação de Tony Estarke e a relação feita por Alana, a partir de uma possível experiência pessoal, exemplificam a desconstrução de questões que, no tempo histórico retratado na obra, poderiam ser comuns e esperadas. Além de não absorverem a informação sem questionamentos, as crianças também inferem sobre elas propondo novas reflexões, como a necessidade do casamento em caso de gravidez, adequando-as ao seu contexto. Nos trechos abaixo, o diálogo conta com reflexões sobre a elaboração do texto de *As Doze Princesas Dançarinas* e sua adaptação para o cenário atual:

– *Eles não perguntaram opinião da princesa e isso era machista porque ele tinha que escolher a mulher. (Lorena, G3).*

– *Quando vê esse livro é até coisa pra lidar contra o machismo. (Caiuan, G1).*

– *Pode ser pra lutar contra o machismo ou pra ser a favor dele. (Lorena, G3)²².*

– *E a outra é que eu acho que esse livro pode ser machista porque nenhuma hora fala lá se elas querem ou não casar. Em nenhuma hora elas reclamam disso. (Marta, G3).*

– *Mas se fosse pra continuar o machismo, eles não podiam botar esse livro pras pessoas ler. (Caiuan, G1).*

O próprio uso do termo machismo e o questionamento da função e das significações dessa história, dizem respeito a uma ampliação da Consciência Social. Uma conceituação sobre o que é ou não machista implica reconhecer a sua existência. Há alguns anos, seria impensável que crianças estivessem discutindo tal

²²O diálogo abaixo ocorreu na roda de conversa com o Grupo 1. No entanto 3 alunas do Grupo 3 pediram para participar novamente, por isso temos aqui a fala de Lorena e Marta.

questão, usando tais expressões. A fala de Caiuan, ao dizer que quando se pretende continuar com o machismo o melhor é esconder, não discutir, expressa, embora ele provavelmente estivesse referindo-se à discussão e não sobre a obra em si, que há situações que naturalizam o machismo. O uso do termo e o próprio reconhecimento do machismo, pode ser eco, dentre outros, do discurso das professoras, que discutem essas questões nas suas práticas. (BAKHTIN, 2016). Os ecos que trazem esse tema à tona vêm, provavelmente, de situações sociais que anunciam uma mudança da Consciência Social sobre as relações de dominação entre mulheres e homens.

A individualidade constitui-se por meio do trabalho. Este, por sua vez, é ato consciente e cognoscente que exige um grau de inteligibilidade envolvida. Isso equivale a dizer que cada sujeita(o) se transforma individualmente ao mesmo tempo em que modifica o conjunto de relações sociais dentro das quais se insere. “Se a própria individualidade é o conjunto destas relações, construir uma personalidade significa adquirir consciência destas relações; modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto destas relações”. (GRAMSCI, 2011a, p.413). O *ser* é uma construção social. O ato de assumir-se na condição de mulher (ou menina), e reconhecer as desigualdades de gênero agudizadas pelas condições e contradições atuais, implica a (re)construção da condição de mulher e a ressignificação de estereótipos.

Mas o que seria, conceitualmente, o reconhecimento do machismo partindo das ideias infantis? Os diálogos a seguir foram selecionados por representarem, nas rodas de conversa, o que a maioria das crianças compreende como machismo. Muitos dos conceitos explicitados apareceram, mais vezes, sob diferentes enunciados, mas, para evitar repetições e respeitar a autoria das crianças na construção conceitual, busquei aqueles que continham as palavras *machismo* e *machista*.

A partir das falas, os ecos de outros enunciados estão presentes no discurso infantil, acerca do machismo, e reverberam em posições responsivas, em sua maioria, “num processo de interação e luta” (BAKHTIN, 2016, p. 59) ou seja, resistência aos discursos historicamente constituídos. Abstraindo as falas infantis e transmutando-as em conceitos, ecoam vozes acerca das questões que: instituem a divisão sexual do trabalho, relegando as mulheres ao trabalho reprodutivo; a utilização das mulheres como forma de mercadoria, pelo patriarca que escolhe, além

do marido para as filhas, a ocasião em que elas devem casar; o mito construído historicamente de que homens são melhores, mais fortes, mais inteligentes que as mulheres e, em vista disso, os cientistas e inventores; as prisões domiciliares impostas pelos homens às mulheres.

- *Ele [Lolo Barnabé] era machista porque tava fazendo ela de empregada. Ele fez a vassoura para ela limpar. (Gabriella, G1).*
- *Eu acho que aquela hora que ela [Brisa] tocou a vassoura nele [Lolo Barnabé], é porque ela já tava muito cansada. Era só ela quem limpava a casa e coisas assim. Ele tava sendo um pouco machista porque só ela limpava a casa. (Frida, G3).*
- *Eu achei machista porque ela [Brisa] ajudava ele [Lolo Barnabé], mas ele deixava todo o serviço de dentro de casa pra ela fazer. (Iemanjá, G3).*
- *Tu [Wallace] falou que ele [Lolo Barnabé] não era machista porque ela [Brisa] também fazia as coisas, como as roupas. Mas por que ela não podia fazer as mesmas coisas que ele fazia, como móveis, por exemplo? (Pollyana, G3).*

No que diz respeito às tradições que instituem a divisão sexual do trabalho, relegando as mulheres ao trabalho reprodutivo, na busca de suas raízes históricas, o trabalho doméstico constitui fator crucial na definição da exploração das mulheres no capitalismo, já que relegar as mulheres ao trabalho doméstico alicerçou a produção social de mercadorias. Ela é a sujeita central da (re)produção da força de trabalho (FEDERICI, 2019a). Isso está representado em *Lolo Barnabé*, quando a literatura se apresenta investida da autoridade conferida à obra de arte que dá ao discurso o tom, as ideias nas quais as pessoas se baseiam, reproduzem oralmente, imitam. “Sempre existem essas ou aquelas ideias determinantes dos ‘senhores do pensamento’” (BAKHTIN, 2016, p. 54) ou, disseram Marx e Engels (2007, p. 47) “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes”.

E hoje? Como se dá a luta pelo salário do trabalho doméstico e como isso integra as falas das crianças?

Trabalho doméstico, além de ser uma imposição,

[...] foi transformado em atributo natural da psique e da personalidade femininas, uma necessidade interna, uma aspiração, supostamente vinda das profundezas da nossa natureza feminina. O trabalho doméstico foi transformado em um atributo natural em vez de ser reconhecido como

trabalho, porque foi destinado a não ser remunerado. (FEDERICI, 2019a, p. 42-43).

Essa preparação psíquica feminina para enfrentar o trabalho doméstico como algo natural, para ser dócil, subserviente e ainda sentir-se feliz com isso, certifica a Ideologia patriarcal empregada no aumento da acumulação capitalista. A incapacidade que a maioria de nós tem de perceber, desde crianças, as diferenças por meio das quais somos tratadas frente aos irmãos ou amigos homens, o trabalho feito conosco, desde sempre, para que aceitemos isso como “dever feminino”, e até mesmo a dor que sentimos quando percebemos o que está implícito nessas relações, quando insistimos no compartilhamento do trabalho doméstico com nossos parceiros, revela-se a Ideologia patriarcal agindo sobre nós. Felizmente, essa Ideologia não penetra nas consciências de forma tranquila, sem luta. Vide todas as crianças supracitadas que, desde muito cedo, respondem ativamente a essa ideologização e com tamanha força discursiva. Identificamos várias falas que mostram que a possibilidade de que essa Ideologia adentre nossa subjetividade, como a de George, por exemplo:

– Eu acho que ele [Lolo Barnabé] não estava sendo machista, porque enquanto ela [Brisa] limpava a casa, ele tava indo lá construir as outras coisas. (George, G3).

Tal fala de aceitação, vinda de um menino, provavelmente não indica uma coincidência, mas a reprodução das vivências, das atitudes que observa no seu dia a dia. Ele nega e naturaliza o machismo simultaneamente, posicionando-se, provavelmente, em relação às falas das colegas e da professora, pois compreende que o machismo não é uma postura a ser seguida; no entanto, seu entendimento sobre a divisão sexual do trabalho já parece dada.

Marx (2008) afirmava que as condições para novos tempos históricos só podem nascer das contradições do tempo presente. Nesse sentido, cabe pensar no mito, historicamente, construído de que homens são melhores, mais fortes, mais inteligentes que as mulheres e, desta forma, tornam-se os cientistas e inventores.

Esse paradigma histórico, que está diretamente relacionado às questões do trabalho doméstico, foi bastante questionado, como vemos nas próximas falas:

– *Eu acho que é machismo do homem ter inventado tudo e a mulher só as roupas. (Isabela, G2).*

– *Aquilo que ela falou é muito machismo Sora, bah. Porque têm mulheres que criaram um monte de coisas, que abriram empresas. Não pode ter sido só homens, os homens também não são melhores que as mulheres. Todo mundo é igual. Só que tipo assim, se o homem não tivesse existido, acho que o homem não teria criado, porque foi ele que criou aquela coisa pra tirar... como que é..? Se fosse a mulher, seria mais tarde. (John, G2).*

É explícito nas falas anteriores o questionamento de Isabela sobre Brisa, da história *Lolo Barnabé*, ter inventado apenas as roupas enquanto a personagem de Lolo criava as tecnologias mais avançadas. De fato, há um machismo entranhado nessa história que coloca o homem como inventor das tecnologias mais complexas enquanto à mulher cabe as roupas, ou seja, o trabalho doméstico. O diálogo como mediação entre os alunos e pesquisadora levou Isabela a responder ao enunciado da obra, apropriando-se dele e questionando-o, numa expressão de resistência a Ideologia patriarcal.

Já, a fala de John apresenta uma contradição explícita. Todos são iguais, mas “*têm mulheres que criaram um monte de coisas*” e “*se fosse a mulher, seria mais tarde*”. Embora as palavras sobre o que julga-se “*aquela coisa pra tirar*” ficaram inaudíveis, pode-se perceber que apesar da noção de que, numa comparação, mulheres e homens são iguais, existe algo que mostra que os homens seriam mais ágeis ou teriam maior potencial para a criação.

– *Quem criou essa história deve ter estudado um pouco sobre Aristóteles, que ele era bem machista. Ele via a mulher como um ser inferior... (Melody, G2).*

– *Como o homem incompleto (John, G2).*

Melody mostra que o machismo não data de um tempo recente, mas que os primeiros filósofos já enxergavam assim. Para além da ideia de ser humano inferior, incompleto, o discurso apreendido durante a leitura do Mundo de Sofia se manifesta

na fala da criança, ao mesmo tempo, como eco e como resposta, há uma relação de intertextualidade entre as obras literárias experimentadas pelas crianças. Além de apropriar-se da fala do outro, Melody consegue analisá-la, posicionar-se frente à ela e, ainda, forjar uma nova atitude responsiva de seu colega John. (BAKHTIN, 2016). Essa atitude manifesta-se mobilizada pelo diálogo reflexivo que implica a significação enquanto seres humanos e a ressignificação de papéis previamente determinados. Somente a palavra pode transmitir essas ressignificações. No diálogo ocorre a reflexão e a ação que ultrapassa a troca de ideias, e, como ensina Freire (2011), transmuta-se na pronúncia do mundo. Seriam esses diálogos situações do contexto atual que demonstram a gestação de novas possibilidades de relações? Identifica-se, nesse discurso, a reflexão coletiva e amorosa, em que as crianças complementam-se umas nas ideias das outras, “não é discussão guerreira, polêmica para impor uma verdade” (FREIRE, 2011, p. 109), mas sim um encontro solidário que se converte em criação e não relação de dominação.

A contradição está presente e nela é que se gestam novas situações. Veja a seguir, um diálogo que expressa o reconhecimento de uma fala machista e o apontamento de tal situação:

– Mas será que ela não inventava porque ele tinha mais consciência, mais dom pra criar as coisas? Talvez ela não tivesse muita criatividade pra criar isso... (Wallace, G3).

– Mas eu acho que não é por aí... Ele [Wallace] tá falando que o Lolo tinha mais inteligência que a Brisa. Nessa parte, tu foi um pouco machista. (Marta, G3).

O apontamento de Marta sobre a fala de Wallace ser machista, assim como o diálogo anterior, carrega ecos de outras vozes. Lá, a atitude responde a uma ideia de um filósofo estudado; aqui, responde a um enunciado historicamente consolidado e que se expressa nesta fala. Também está reproduzida na obra, ainda que de maneira implícita, a ideia de que a mulher tem menos criatividade do que o homem e por isso não inventou tantas coisas. Uma série de fatores, especialmente a obra e o contexto histórico, mobilizam esta conclusão de Wallace.

Eagleton (2011, p. 10) define Ideologias como “as ideias, os valores e os sentimentos por meio dos quais os homens (sic) vivem e concebem a sociedade em

diversas épocas. E algumas dessas ideias, valores e sentimentos só se tornam disponíveis a nós na literatura”. A Ideologia nunca é um reflexo simples das ideias de uma classe, mas sim um “fenômeno complexo que pode incorporar visões de mundo divergentes e até mesmo contraditórias”. (EAGLETON, 2011, p. 20). Do ponto de vista dialético, no processo histórico de mudança sistêmica, uma classe se desenvolve incorporando visões de mundo historicamente superadas ou, até mesmo, em vias de construção como seus, naturalizando-os. Alternativas políticas e culturais precisam ser controladas ou incorporadas por quem tem a hegemonia. Não consiste apenas a transmissão de um domínio de ideias, de uma Ideologia inalterável e estática, mas os processos culturais que o questionam para que possa incorporá-los na manutenção ou mudança do domínio econômico.

Nessa perspectiva, vale ressaltar a opinião de Eagleton para não incorrer no risco de culpabilizar a autora pelas ideias presentes no livro, mas para compreendermos que todas(os) nós estamos impregnadas(os) da cultura que perpassa períodos históricos. “O machismo, afinal, é como uma piscina. Todas as pessoas estão se molhando. Algumas, apenas, a sola dos pés; outras quase morrem afogadas”. (D’ÁVILA, 2019, p. 30). Não há como, em uma sociedade patriarcal, libertar-se completamente do machismo. No entanto, há como aprender, contestar e se contrapor diariamente a ele. Como faz, abaixo, Mellody:

– Eu acho que quem criou essa história, que fez só o homem inteligente que faz a maioria das coisas, poderia ser um pouquinho menos machista. (Mellody, G2).

O comentário de Mellody relativiza, afinal Lolo não inventa tudo na história, mas a “*maioria das coisas*”. As invenções do campo do trabalho doméstico concernem à Brisa. Ainda, podemos verificar um certo sarcasmo na expressão “*poderia ser um pouquinho menos machista*”.

Virgínia Woolf, ao analisar os motivos pelos quais os grandes escritores de ficção de seu tempo eram homens, afirma que “uma mulher precisa ter dinheiro e um teto todo seu, um espaço próprio para se quiser escrever ficção”. (WOOLF, 2014, p.12). Um teto todo seu apresenta uma metáfora para descrever o quanto a mulher acaba por se ocupar das tarefas domésticas às quais foi, historicamente,

condicionada, disciplinada, acabando circunscrita ao trabalho reprodutivo. Isso não tem relação com inteligência ou criatividade.

Muitos talentos foram podados pelo medo do patriarcado de perder seu poder, pelo controle da mulher como propriedade do homem, educada apenas para servi-lo e reproduzir seus herdeiros. Qualquer mulher nascida com um grande talento acabaria por perder sua sanidade por ser podada, duramente, pela sociedade patriarcal. Esta mesma análise do patriarcado com relação à produção da escrita ficcional pode ser analisada quanto à produção científica.

Se na escrita ficcional a mulher tem muitos outros impedimentos, como “ter um espaço próprio, que dirá um espaço silencioso ou à prova de som” (WOOLF, 2014, p. 76); isso se reproduz, também, em outros aspectos da vida. Além disso, a dependência econômica agrava a situação das mulheres em relação aos homens. E ainda existem as diferenças imateriais: a mulher sofre com a hostilidade, a dúvida da sua capacidade. A afirmação de que as mulheres são inferiores aos homens sempre viria com força, seja no argumento patriarcal ou da própria mulher, que fazendo a leitura de tal afirmação “deve ter diminuído a sua força vital, e ter tido um efeito profundo sobre seu trabalho” (WOOLF, 2014, p. 80).

O mesmo mito, que afirma a natureza feminina de que as mulheres têm um dom para o trabalho e o espaço doméstico, opera na naturalização das prisões domiciliares impostas pelos homens às mulheres.

*– Ele [o rei] é um cara machista porque ele prende as próprias filhas.
(Lorena, G1).*

A fala de Lorena suscita duas questões fundantes. Em primeiro lugar, a conceituação do machismo enquanto autoridade paterna em relação às filhas mulheres, mas se expande num questionamento que abarca a violação dos direitos humanos.

Para tanto, lembramos da discussão de Saadawi (2002) que reafirma a posição da mulher como propriedade do pai, assim como a elaboração de Saffioti (2013, p. 63) acerca do “comportamento submisso que as sociedades de família patriarcal sempre entenderam ser dever da mulher”. Isso porque a família encarna, na sua particularidade, o movimento geral da organização da sociedade em torno da

propriedade privada, na qual o patriarca mantém sob seu poder “a mulher, os filhos e certo número de escravos e o direito de vida e morte sobre todos eles” (ENGELS, 2010, p. 78). Legalmente a escravidão está abolida²³, ao contrário do poder do patriarca sobre a mulher e, possivelmente, tanto a explicação de Engels quanto a de Saffioti explicitem a ordem conservadora à manutenção da família tradicional.

O microcosmos familiar, enquanto unidade econômica da sociedade, reproduz em pequena escala a generalidade das relações sociais e de poder instituídas. Aqui, por conseguinte, “o homem é o burguês e a mulher representa o proletariado” (ENGELS, 2010, p. 97), o que demonstra a instituição patriarcal em consonância com o desenvolvimento das forças produtivas no sistema de dominação capitalista. A prisão identificada por Lorena demonstra o reconhecimento da instituição social do patriarcado e a forma de família correspondente ao nosso tempo histórico. A família patriarcal monogâmica, institui o domínio do homem sobre a mulher. Ou, nas palavras de Saffioti (2015, p. 47), constitui o “regime de dominação-exploração das mulheres pelos homens”, que sobre elas detêm o poder de vida e de morte e, como ressaltou Lorena, de “prender as próprias filhas” conforme a sua necessidade.

Este poder opressor sobre as mulheres é um elemento permissivo para que o patriarca as mantenha presas – de maneira simbólica ou literal. “Las mujeres están cautivas porque han sido privadas de autonomía, de independencia para vivir, del gobierno sobre si mismas, de la posibilidad de escoger e de la capacidad de decidir”. (LAGARDE Y DE LOS RÍOS, 2015, posição 3163). A personagem da princesa da história sintetiza boa parte dos cativos aos quais as mulheres estão submetidas. A leitura responsiva de Lorena desvenda o machismo entranhado na constituição da personagem que, provavelmente, carrega as ideias dos autores e de seu tempo histórico. “Para ser eficaz, a lógica de legitimação da dominação tem que permanecer oculta.” (ŽIŽEK, 1996, p. 14, grifo do autor). Seria a ausência de problematizações, na forma de apresentação da história, da Ideologia a serviço da reprodução da Ideologia patriarcal? Seria o diálogo, no sentido Freireano, uma forma de opor-se à ideia de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos, contrária à presença das massas no fazer histórico, que insere as crianças na busca de salientar a possibilidade de oposição a uma verdade legitimada, tratada como normalidade, a resposta a uma desconstrução da Ideologia patriarcal?

²³A abolição na lei, até hoje, não foi completamente efetivada na vida real.

O questionamento das crianças a essas questões mostra que sim, mesmo que seja na ideia de contrapor falas que normatizam as situações expressas, como abaixo:

– Mas dizia no livro que o rei só trancava elas de noite. (Neymar, G1).

O uso do termo *só* indica a normalização estabelecida. Afinal, o rei as trancava somente à noite, então parece estar tudo bem, ser algo supostamente aceitável, uma restrição pequena de liberdade. As contradições, entre duas crianças na situação do diálogo, parecem mostrar que a mediação, estabelecida pelas diferentes formas de ver a mesma história, pode ratificar ao mesmo tempo em que contesta afirmações apresentadas pela obra.

Da mesma maneira, se apresenta o uso das mulheres na forma de mercadoria e o poder exercido pelo patriarca que, na sua condição de chefe da unidade familiar, escolheu o marido da filha, embora a disputa estabelecida faça parecer que não; na essência, o próprio patriarca da história determina a disputa em busca da verdade como determinante para definir com quem e quando ela deve se casar.

– Pra mim isso é machismo. Eles estão usando as mulheres só pra ganhar mais dinheiro e se alguém não fizer alguma coisa eles vão continuar assim. (Wallace, G3).

– Eu acho isso machismo, é a mesma coisa que ele trocar a filha dele [do rei] por dinheiro. (Gabriely, G3).

A afirmação de Wallace foi dada em resposta a uma fala anterior de um colega que acusa o rei de dar a filha em troca do segredo e isso seria usá-la como se fosse dinheiro. A mesma relação social condensada na constituição da forma da mercadoria, enquanto objeto de troca por outra mercadoria, define a relação estabelecida pelas crianças entre o rei e a filha.

Ao caracterizar a Mercadoria, Marx (2017) analisa o caráter fetichista refletido no estranhamento do produtor com a mercadoria, pois, nessa forma, ela já não é somente seu valor de uso, mas coisas cheias de vida própria, “é uma relação

determinada entre os próprios homens (sic) que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas”. (MARX, 2017, p.147). O caráter fetichista da mercadoria consiste na relação nebulosa que surge e reflete a relação de trabalho e produção capitalista. Nesse sistema, os trabalhos privados agem como elos que ligam o trabalho social total, por meio das relações de troca entre os produtos do trabalho humano e, por consequência, entre seus produtores. A síntese de Federici, ao analisar a relação do capitalismo com o trabalho doméstico, evidencia essa questão:

A partir de uma fase de desenvolvimento capitalista, as relações capitalistas tornam-se tão hegemônicas que toda a relação social é subsumida pelo capital e a distinção entre sociedade e fábrica entra em colapso, então a sociedade converte-se em fábrica e as relações sociais *tornam-se diretamente relações de produção*. (FEDERICI, 2019a, p.25, grifo da autora).

No avanço e complexidade do sistema de mercadorias, a relação entre os produtores passa a ser a relação de produção de *coisas úteis* destinadas à troca e num estágio mais avançado, todas as relações sociais, assim como é o capital, acabam por tornar-se regidas por um sistema de produção e troca de mercadorias no qual cada sujeita(o) passa a incorporar um valor de troca equivalente a outra mercadoria.

Analisando, sob a ótica marxista, o sistema de relações e de produção capitalista reduz as relações humanas a uma relação de trocas de mercadorias. Se na família patriarcal monogâmica, como já citado anteriormente, a submissão feminina em relação ao patriarca reproduz a relação social de dominação capitalista, também reproduz a relação mercadológica que se estabelece em tal sociedade que tem reflexos no predomínio do homem sobre a mulher na família moderna:

Quando a propriedade privada se sobrepõe à propriedade coletiva, quando os interesses da transmissão por herança fizeram nascer a preponderância do direito paterno e da monogamia, o matrimônio começou a depender inteiramente de considerações econômicas. Desaparece a forma de matrimônio por compra, mas, em essência, continua sendo praticado cada vez mais, e de modo que não só a mulher tem seu preço, como também o homem, embora não segundo suas qualidades pessoais e sim conforme a importância de seus bens. Na prática, e desde o princípio, se havia alguma coisa inconcebível para as classes dominantes era que a inclinação mútua

dos interessados pudesse ser a razão por excelência do matrimônio. (ENGELS, 2010, p. 103).

A síntese de Engels esclarece as contradições que se estabelecem no sistema de propriedade privada e, dentre elas, a forma de matrimônio por compra, questão visível em duas das obras: *As Doze Princesas Dançarinas* e *O Noivo da Ratinha*. Na primeira, a compra aparece na forma de recompensa por um serviço prestado, enquanto, na segunda, no jogo com a relação do poder do pretendente. Além disso, em ambas as histórias, aparecem a relação de submissão e a falta de escolha das figuras femininas que estão sendo oferecidas em matrimônio:

– *Pra mim ela [A Ratinha] não ficou incomodada que os pais dela queriam escolher o mais poderoso. Ela nem falou nada na história. Acho que o que os pais dela fizeram é errado, mas ela nem reclamou. Porque nem ia adiantar. (George, G3).*

– *Eles não perguntaram opinião da princesa e isso era machista. Por que ele [o soldado] tinha que escolher a mulher? (Lorena, G3).*

– *Nenhuma hora, fala lá se elas querem ou não casar. Em nenhuma hora, elas reclamam disso. Isso é muito machista. (Marta, G3).*

– *Se o cara não deixa a mulher escolher com quem ela quer ficar, ele é muito arrogante e muito machista. (Lorena, G3).*

– *Como que ela vai casar com um cara que ela nunca viu na vida? Daí quero ver como ela vai fazer, quando vê ele é um cara machista que abusa dela. (Gabriely, G3).*

Dos posicionamentos acima, observam-se dois elementos comuns: a impossibilidade de escolha de ambas as personagens e a ausência de voz. Ambos os aspectos estão presentes em *As Doze Princesas Dançarinas* e *O Noivo da Ratinha* e tiveram atenção especial das crianças ao se referirem aos significados do machismo.

O silenciamento das mulheres não é novidade na Literatura Infantil. Imagine-se no lugar da Pequena Sereia dos contos clássicos, que para ter o amor “abre mão” de sua voz. Está implícita, no contexto, a ideia de que quanto mais caladas forem as mulheres melhores elas são consideradas pelos seus maridos. Pode ser considerado um processo de troca, mercadológico: o amor em troca do silêncio. Esse tipo de história serve ao contexto da manutenção da cultura machista: para ter seu homem, a mulher deve submeter-se ao silêncio. Calar a voz representa uma

submissão aos desejos masculinos e a manutenção do relacionamento em um mundo onde a figura masculina se posiciona no centro das relações amorosas, enquanto a mulher lhe deve obediência.

O direito dos homens de dominar as vozes das mulheres, se insere no contexto da violência das sociedades patriarcais, em especial nas sociedades capitalistas, nas quais a violência de gênero é condicionante. “Ela não pode ser entendida e nem reparada isoladamente em relação ao complexo mais amplo da violência capitalista”. (ARRUZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, p.62). O silêncio pode evidenciar a presença de uma violência da cultura machista na qual o homem tem o governo do lar e de todos que estão sob ele. O silêncio passa por uma construção ideológica que se pauta em um espectro da macroestrutura que reflete em uma construção hegemônica própria do sistema dominante, que necessita da mulher calada e reclusa ao lar. A omissão da mulher, sobre a escolha do seu parceiro, sinaliza o que a espera na vida matrimonial, que suscita a contradição enquanto movimento gerado pelo diálogo. Embora algumas crianças tenham identificado isso como parte do que compreendem ser o machismo, também se apresentam naturalizações a respeito:

- *Ela não gostou do cara, mas ela ficou feliz. Eles ficaram se conhecendo. (Tony Estarke, G2).*
- *Mas as princesas também não acharam muito ruim, porque elas dançaram a noite inteira no mesmo dia. (Neymar, G1).*

Não por acaso, a maioria das meninas reconhece isso como machismo e o contesta, enquanto as falas dos meninos se expressam mais no sentido de salientar a alegria que permeia a situação. Há que se destacar, aqui, a empatia e reconhecimento de que esse lugar, no qual as mulheres se posicionam, não é tranquilo. Tal constatação, vinda das meninas, revela o reconhecimento de que o patriarcado não se impõe sem resistência e, assim sendo, tem possibilidade de ser transformado. Freire atribui às oprimidas a responsabilidade por se libertarem das opressões, o que explica o reconhecimento do machismo pelas meninas. Também é possível perceber que a Ideologia patriarcal se estabelece desde a infância.

Nesse sentido, verifica-se que a Literatura ensina e produz determinados papéis sociais. Em determinados momentos, como ocorre aqui, pode naturalizar

algumas atitudes sociais. Afinal, somos seres históricos e construtores sociais. Essa naturalização incorre no erro de fazer com que esses papéis sociais sejam pouco questionados e, portanto, utilizados para fortalecer a hegemonia atual.

O fato das princesas estarem sorrindo, ao final da história, tende a normalizar as situações de assédio, ou seja, obrigações sociais destinadas às mulheres como o casamento, com a prioridade e a alegria que isso deve representar no que a sociedade patriarcal definiu para a mulher.

– Sobre escolher quem vai casar, eu acho isso da mãe e do pai muito machista e feminista. Porque eles só queriam que ela namorasse com gente poderosa e não favelado e essas coisas. (Walter, G3).

Para além das confusões conceituais sobre feminismo e machismo serem opostos, interessa ressaltar a atualização do vocabulário quanto à divisão social. O reconhecimento do casamento, como manutenção em determinada classe social, encontra-se expresso na oposição entre *gente poderosa* e *favelado*, expressando, além das “considerações econômicas assessórias que ainda exercem uma influência tão poderosa na escolha dos esposos” (ENGELS, 2010, p. 106), o reconhecimento do lugar do poder enquanto condição econômica, assim como a favela considerada local habitado por aqueles que não possuem o poder e o dinheiro. Destacam-se as relações oportunas de Walter sobre o poder que o patriarca possui ao escolher o companheiro da filha, expondo tanto a hierarquização das relações, que invade todos os espaços sociais, quanto uma estrutura de poder, impingida sobre as mulheres, baseada na violência e na Ideologia (SAFFIOTTI, 2015). A violência que silencia a voz de uma mulher, na escolha daquele que será o seu parceiro, constitui, ideologicamente, um processo de anulação das vontades e personalidade da personagem, que as leitoras poderão aceitar ou contestar. Assim como Walter contesta a história, chamando-a de machista, outras crianças avaliam que, o fato de a Ratinha não falar nada, demonstra seu consentimento com a situação:

– Pra mim, ela não ficou incomodada que os pais dela queriam escolher o mais poderoso. Ela nem falou nada na história. (George, G3).

Contrastando as duas falas, houve a aceitação acompanhada de uma reelaboração contestatória da obra. Tais discursos pertencem a Walter e George, contudo carregam enunciados de outras(os). Nestas falas, os discursos das obras são reelaborados e comunicados à pesquisadora para convencê-la ou mesmo agradá-la com seu argumento. Aqui, há a Ideologia como reprodução de uma dominação cultural e econômica por meio da palavra.

Lembramos Volóchinov e a ubiquidade da palavra, ou seja, sua característica de estar presente, sistematicamente, em todos os eventos cotidianos – verbalizados ou não – para lembrar que sua característica ideológica a coloca como:

(...) indicador mais sensível das mudanças sociais, sendo que isso ocorre lá onde essas mudanças ainda estão se formando, onde elas ainda não se constituíram em sistemas ideológicos organizados. A palavra constitui o meio pelo qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudança que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas e efêmeras das mudanças sociais. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 106).

Estaria a palavra das crianças registrando uma fase transitória das mudanças sociais? O reconhecimento de que existe o machismo, impensável de ser ouvido de uma criança em outros tempos, poderia significar a gestação de novas condições históricas para os seres humanos, em especial para a situação das mulheres no mundo? Embora uma tese de doutoramento careça de afirmações e confirmações, esse é um tema difícil de afirmar, já que estaria ligado a um determinismo histórico ao qual essa pesquisa não se vincula. Contudo, analisando a história da humanidade, verifica-se que as mudanças e transformações são frequentes, logo, sempre possíveis de ocorrer.

A dialeticidade das mediações pedagógicas, ao oportunizar problematizações às crianças, propicia o exercício de outros olhares. Isso porque a escola, o ensino da Literatura, ou a leitura em si está no bojo do caráter contraditório da educação que, ao mesmo tempo em que pode reproduzir a Ideologia dominante, abre possibilidades concretas de negação da mesma, o que pode ser considerado um dispositivo para a construção de uma outra hegemonia no tempo histórico.

4.3 “Por que tinha que ter um Grande Chefe e não poderia ser tudo livre?”

Nesta seção de análises, inicio pela obra *O Grande Chefe* e, na sequência, apresento a análise das reflexões sobre o poder na Literatura e na sociedade. As falas analisadas na seção 4.3.2 não fazem referência, somente, a essa história, mas também abrangem reflexões das outras obras já analisadas. Caso a leitora tenha interesse, apenas, na discussão do poder há necessidade da leitura das análises das outras obras. Isso porque as relações com o poder são transversais às quatro obras analisadas.

Em *O noivo da Ratinha* e *As doze princesas dançarinas*, o poder aparece como algo que pertence ao patriarca. Nessas obras está implícito o poder como pertencente ao homem e sua faculdade de decidir sobre o destino da filha, usá-la como moeda de troca e até mesmo sobre seu direito de ir e vir. Em *O Grande Chefe*, o poder é apresentado na sua perspectiva de liderança política, aquele que é dono da força e da coragem necessárias para assumir esse papel. Já em *Lolo Barnabé* o poder aparece novamente vinculado ao masculino. Ele se dá no poder de Lolo sobre a sua companheira, Brisa, sobre finfo, a criança silenciada ao longo do texto e se expressa na inteligência da personagem masculina exaltada no desenvolvimento tecnológico e da história da humanidade.

4.3.1 O Grande Chefe

– Eu gostei da história. Ela é bem legal e bem criativa também. O grande chefe, ele era uma farsa, mas talvez as pessoas tivessem medo dele porque ninguém iria se arriscar de verdade pra ir lá em cima. Todos estavam com medo dos monstros. Daí as pessoas não queriam ir ver se tinha monstros de verdade mesmo e acreditavam nele. (John, G2).

A expressão *uma farsa*, usada acima, funciona como uma síntese da compreensão global da história por esse leitor. A síntese, feita por John, demonstra uma boa compreensão da história *O Grande Chefe*, escrita por Carlos Nogueira, que narra a história de um chefe que instituía o poder sobre uma aldeia com o uso do

medo. Todas as noites afirmava guerrear contra monstros e bichos terríveis que ameaçavam a aldeia e até fez um trato com a morte de que jamais o buscaria. “O próprio Diabo, que vivia do outro lado da montanha, fugia dele”. Todas as noites o Grande Chefe subia uma montanha enorme, na qual afirmava guerrear contra os “seres mais terríveis” e convencia a todos de que tinha vencido um “exército de seres ameaçadores e diabólicos”. (NOGUEIRA, 2013, p. 6-8). O medo era tão grande que ninguém se atrevia a ir até lá:

– Eu acho que ninguém teve coragem de ir lá em cima, por tudo que ele falou. Aí não tinha como saber se ele era tudo que ele disse ser, se as pessoas não tinham coragem. (Isabela, G2).

Porém, ele não guerreava apenas contra os seres terríveis, mas também com todos que dele discordassem. “Não havia quem duvidasse da sua incrível coragem e força. Todos acreditavam que ele era imortal e invencível, e o temiam cada vez mais”. (NOGUEIRA, 2013, p. 12). Ao mesmo tempo, não havia como comprovar se aquilo realmente ocorria, já que, como expressa Isabela, a ausência de coragem das pessoas impedia a comprovação de que ele era tudo que afirmava.

*– E o que tu achou do grande chefe? (Pesquisadora).
 – Achei que ele é um monstro! (Cristiano, G1).
 – Por que tu acha que ele é um monstro? (Pesquisadora).
 – Porque ele matava as pessoas sem dó nem piedade. Ele assustava todo mundo. Ele castigava todo mundo. (Cristiano, G1).*

A Expressão idiomática *sem dó nem piedade*, utilizada adequadamente no contexto de interpretação da história ao vincular o chefe ao monstro, demonstra o desenvolvimento da competência da leitora, na medida em que infere sobre a personalidade do chefe sem que isso esteja explícito no texto.

Tudo corria dentro desta normalidade, até que, um dia, um jovem rapaz resolveu segui-lo porque “sonhava que cresceria tanto quanto o homem mais corajoso do mundo”. (NOGUEIRA, 2013, p. 15). O Chefe percebeu a presença do menino e “cheio de medo, arregalou os olhos, correu e, tropeçando nos próprios

pés, caiu estatelado para o outro lado”. (NOGUEIRA, 2013, p. 18). Então, o Grande Chefe morre assustado antes mesmo de cair. Ao não encontrar os monstros e sim um vasto campo verde, o rapaz vê a esperança de um novo mundo longe dos desmandos do Grande Chefe.

– Eu achava que tinha que ter um grande chefe para combater os demônios, mas, na verdade, o próprio grande chefe inventava os demônios. (Lorena, G3).

Ao perceber que os demônios eram inventados pelo antigo chefe, “o rapaz cresceu tanto que se transformou em um Grande Chefe que a todos sorria”. (NOGUEIRA, 2013, p. 20).

As personagens aparecem de forma maniqueísta: o poder dominado pelo mal e o bem almejando lugar do poder. O indivíduo aparece, aqui, como modelo de bondade e coragem, virtudes necessárias para alçar o poder.

– Eu achei legal o final porque o outro chefe não sorria e amedrontava as pessoas e as mandava pra força. Eu gostei do final também, ele foi crescendo e sorria pra todo mundo, ele poderia ser gentil, enquanto o outro tinha evidências de que era chato e nojento. (Frida, G3).

Além da riqueza de vocabulário na fala de Frida, no uso do termo *tinha evidências*, na sua interação com o texto reflete sobre quem era o Grande Chefe e sobre como um líder deve ser. Os conflitos de classe social aparecem representados por duas personagens: o Grande Chefe e o jovem rapaz. Enquanto a maior parte do povo do lugar aceitava a realidade apresentada, o jovem rapaz aparece como novidade, com a audácia de questionar a verdade, até então, imposta. Contudo, se observa a cooptação do jovem rapaz ao sistema instituído já que ele não questiona o poder, mas sonha em crescer “tanto quanto o homem mais corajoso do mundo”. (NOGUEIRA, 2013, p. 20). A personagem do rapaz aparece na história como alguém que busca consolidar-se como representante de uma determinada sociedade.

Embora refira-se a um jovem rapaz, a ilustração do livro faz alusão à imagem infantil. A criança aparece na história como a novidade, alguém disposto a questionar, mesmo que com seus limites, a ordem estabelecida. O jovem rapaz figura como herói da história. Um herói diferente dos contos tradicionais, que salvava a princesa, iniciava uma aventura em nome do amor. Mesmo que este amor tivesse como pano de fundo histórico a conquista do poder, este aparecia como secundário. Já, nesta história contemporânea, não há busca pelo amor romântico. O herói aparece com uma característica destacadamente mais política e, a busca do poder como elemento central da narrativa. Ainda que um tanto individualista, a personagem tem uma tendência à coletividade e luta por se livrar de injustiças cometidas pelo Chefe poderoso. A reflexão abaixo evidencia esta questão:

Observamos que nos contos tradicionais, o herói sempre encontra ajuda de um mediador que lhe apresenta um socorro mágico, no entanto, nos contos modernos e nas histórias contemporâneas, quando atrelados ao interesse da criança, o herói encontra-se sempre em ação, *refuta, questiona e age*. Observa-se certa desconfiança dos livros infantis que se pautam pelo realismo, no entanto, mesmo que nos posicionemos contrários aos materiais que prescindem da magia reconhecemos a importância das histórias infantis que abordam contradições atuais, possibilitando que a criança possa elevar a consciência do mundo de que participa. (ABRANTES, 2011, p. 192, grifo nosso).

A invisibilidade feminina, com relação ao poder, pode ser percebida pela inexistência de personagem feminina nesta história, o que diz muito sobre a concepção de espaços de poder: historicamente, eles são destinados aos homens.

A sociedade sempre foi masculina; o poder político sempre esteve nas mãos dos homens. "A autoridade pública ou simplesmente social pertence sempre aos homens", afirma Lévi-Strauss ao fim de seu estudo sobre as sociedades primitivas. O semelhante, o outro, que é também o mesmo, com quem se estabelecem relações recíprocas, é sempre para o homem um indivíduo do sexo masculino. A dualidade que se descobre sob uma forma ou outra no seio das coletividades opõe um grupo de homens a outro grupo de homens, e as mulheres fazem parte dos bens que estes possuem e constituem entre eles um instrumento de troca. O erro proveio de terem confundido dois aspectos da alteridade, que se excluem rigorosamente. (BEAUVOIR, 1970, p. 98).

Na obra, a questão étnico-racial não é mencionada, seja no texto ou nas imagens de personagens negras. Entretanto, como elucida o ilustrador David Pintor, as roupas e paisagens são originárias de inspirações africanas.

O texto de *O Grande Chefe* não se refere a nenhum país em particular, nenhuma aldeia em especial, nem nenhuma época específica. Não conseguia decidir como devia situar a ação do texto até que, em 2012, tive a oportunidade de viajar à África. Quando cheguei ao Quênia, apaixonei-me pelo país e desde o primeiro momento soube que queria levar aquela luz e aquelas paisagens para o livro. (NOGUEIRA, 2013, p. 23).

Embora a obra seja contemporânea, ainda, apresenta uma visão maniqueísta na qual a disputa pelo poder instituído se manifesta na luta do bem contra o mal.

A obediência a padrões sociais apresenta-se de maneira bastante contraditória. Ao mesmo tempo em que a história apresenta um poder instituído questionado pelo jovem rapaz, expõe a sua aceitação do mesmo padrão de poder que foi assumido até então.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens (sic), também não se transforma por acaso. Se os homens são produtores desta realidade e se esta, na "inversão da práxis", se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 2011, p. 51).

De fato, dos indivíduos só se pode esperar o que eles conhecem. A transformação objetiva da situação opressora passa pela modificação das estruturas de opressão, mas, para isso, passa por um processo simultâneo de transformação das mentalidades. Se, como nos ensinou Marx (2007), as ideias de um tempo histórico são as ideias da classe dominante, essa Ideologia penetra os mais diversos espaços da vida material. A realidade opressora absorve todos que nela se encontram. Contudo, isto não pode implicar a desresponsabilização pelo estado das coisas. A autoria e a construção de uma personagem também implicam essa responsabilidade, porque são produtos ideológicos.

Como já discutido anteriormente, tudo que é ideológico é um signo. Um corpo físico pode ter um fim em si mesmo, mas, ao mesmo tempo, pode ser percebido como signo quando existe sua representação no plano da consciência. "Essa

imagem artístico-simbólica de um objeto físico já é um produto ideológico. O objeto físico é transformado em um signo. Sem deixar de fazer parte de uma realidade material, esse objeto, em certa medida, passa a refratar e refletir outra realidade.” (VOLÓCHINOV, 2017, p.92). O objeto – a imagem, a palavra, a história – que mostra o menino alcançando status do poder instituído, portanto, reflete a realidade social, projeta a nova realidade e veicula relações sociais em mudança. Nesse momento, se estabelece uma contradição dialética. As modificações do poder não são profundas, tampouco estruturais. A chegada do menino ao poder, no entanto, também apresenta uma mudança sobre concepção e sobre o governo da realidade, estabelecendo a relação de forças para a luta por outra hegemonia. O produto ideológico, representado pelo jovem rapaz buscando o poder, faz parte de uma realidade objetiva que, como qualquer outro corpo físico e social, aparece no plano da consciência, ganhando ou não as(os) leitoras(es) para a visão de mundo pretendida pelo autor da história.

3.3.2 Concepções das crianças sobre o poder na literatura e na vida.

“Sempre que aflora, de um modo ou de outro, a questão da língua, isto significa que uma série de outros problemas está se impondo.” (GRAMSCI, 2011d, p. 146). Os problemas, aos quais o autor refere, são reais, estruturais do desenvolvimento de sociedades que se refletem na hegemonia cultural. Volóchinov (2017, p.42) complementa essa análise expondo a palavra como elo entre a base material e as superestruturas, já que a materialidade determina o signo assim “*como o signo reflete e refrata a realidade em transformação*”.

A palavra, enquanto signo ideológico, leva a compreensão desses problemas devido à sua *onipresença social*. “A palavra participa, literalmente, de toda a interação e de todo o contato entre as pessoas: da colaboração do trabalho, da comunicação ideológica, dos contatos eventuais cotidianos, das relações de políticas, etc.”. Isso porque nas palavras “se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram em todas as áreas da comunicação social.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 106). Partindo desses pressupostos e dos temas emergentes nas rodas de

conversa, realizo uma análise que vincule os discursos infantis aos significados que atribuíram ao poder.

O poder, na sociedade em que vivemos, explicita a forma como ocorre o privilégio garantido pelo antagonismo de classes. A partir da posição de privilégio econômico e político na ordem social, se dá a posicionalidade das(os) sujeitas(os) nas estruturas de poder. Como as relações da sociedade tendem a se multiplicar tanto no campo econômico como no campo social, subjetivo, as ações do poder hegemônico tendem a se reproduzir nas relações entre as(os) sujeitas(os) nas suas relações mais restritas.

A relação que as pessoas têm com seus semelhantes e com o próprio território em que vivem, passa a ser relação mercantil. Particular e geral estão intimamente ligados e, por isso, essa dinâmica não é unilateral, mas dialética. Toda dinâmica de poder objetiva implica em uma dinâmica subjetiva. Em outros termos, uma estrutura de poder se estabelece unindo uma série de fatores inscritos nos campos da objetividade e da subjetividade. O poder se inscreve nos indivíduos de uma sociedade não como um contorno da Ideologia, mas como uma propagação da própria Ideologia que, de tão eficiente que se constitui ao longo dos séculos de dominação, de exercício de poder de homens sobre outros homens e, principalmente, sobre outras mulheres, tornou-se naturalizado. Acabou adentrando consciências de forma tão eficaz que somos, todas (os) nós, disseminadoras (res) automáticas (os) de tais Ideologias.

O poder, nas proposições infantis, tem noções variadas que são condensadas, aqui, em dois distintos aspectos. Primeiramente, à sua necessidade e à forma de chegada ou acesso ao poder. Num segundo aspecto, as reflexões se referem à imposição de um domínio pela força física, pela violência ou medo, à sua hereditariedade, a vinculação entre o poder e o saber, a detenção do poder pelo adulto e, principalmente, a sua relação com o dinheiro.

A ideia de poder também é uma relação colonial, vem de um processo histórico constituído previamente ao surgimento do Estado e absorvida pelo sistema atual, que “legitima el poder del capital y naturaliza los procesos sociales, lo que clausura la posibilidad de pensar en la transformación social más allá de los límites que impone el capitalismo”. (PIMENTEL, 2014, p.9). A construção de uma hegemonia, de complementaridade e valorização do diálogo e do diferente, passa

pela superação e incorporação destas lógicas para propor uma outra lógica: a do poder horizontal.

Para Gramsci (2011c), a hegemonia do poder se constrói apoiada numa relação equilibrada entre a força/violência (militar, policial, etc.) e um consenso criado no âmago da opinião pública. Nas palavras do autor:

O exercício "normal" da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados. (GRAMSCI, 2011c, p. 95).

Olaziregui (2009) aborda a proposta de análise da Ideologia da Literatura Infantil como forma de colonização, exemplificando a forma como a Literatura Infantil britânica do século XIX se desenvolve “para promover una idea del niño británico, unos códigos de comportamiento, acordes con la ideología del Imperio Británico”. (OLAZIREGUI, 2009, p. 210). Para a autora, a linguagem revela uma forma de dominação cultural que reforça e demoniza alguns estereótipos, onde normalmente o colonizado simboliza algo inferior. Outrossim, a língua também opera como uma das primeiras formas de conquista colonial, no sentido de impor a sua e proibir a colonizada: “es por ello que toda colonización conlleva una colonización lingüística que busca sometimiento del colonizado por medio de la imposición de una lengua”. (OLAZIREGUI, 2009, p. 212). A autora também apresenta como meio de colonização pela língua a incorporação do idioma do outro para tornar menos conflituosa a apropriação destes povos, para mesclar diferentes identidades em conflito. “La hibridación de lenguas puede reflejar un deseo de resistencia o de asimilación a la lengua metropolitana”. (Olaziregui, 2009, p. 212). Assim, também, se dá a análise do poder.

Após a breve abordagem das características do sistema de poder, inicio com a proposição infantil de necessidade ou não de alguém que governe uma sociedade:

– *Por que tinha que ter um Grande Chefe e não poderia ser tudo livre?*
(Lorena, G3)

- *Pra ele comandar. (Interlocutora não Identificada, G3)*
- *Pra botar ordem. (George, G3)*
- *Ele era mau. (Lorena, G3).*
- *Ele não derrotava ninguém. O pessoal da aldeia viu ele derrotando vários inimigos, diz no livro, mas ele não derrotava ninguém. (Raquel, G3)*

Nesse diálogo, duas posições se opõem: a necessidade de existência do poder e o condicionamento para acreditar na sua inevitabilidade. As crianças, no geral, se mostraram num processo de aceitação da necessidade de um poder vinculado à organização de uma sociedade. Completamente compreensível, visto que, ao nascerem, essas condições sociais já estavam postas, em uma sociedade organizada em torno de uma estrutura de governos. Essa estrutura se sustenta, também, na ideia de uma integração social, por meio de uma cultura dominante que afirma uma hierarquia, aparentemente, autêntica e legítima as distinções entre dominantes e dominadas(os).

A ramificação dessa cultura ocorre por meio da linguagem e da Literatura quando, por exemplo, se apresenta com a existência de reis, donos, chefes e governantes. Num sentido mais amplo, aqueles que exercem o poder de dominação em determinado espaço. Isso porque, na perspectiva gramsciana, as relações que se estabelecem no campo econômico se justificam, produzem e reproduzem paralelamente nos terrenos “ideológico, jurídico, religioso, intelectual, filosófico, etc.” (GRAMSCI, 2011b, p. 149). As relações de dominação não agem apenas no campo econômico, mas se disseminam por meio da cultura e da linguagem. A obra, por sua vez, se apresenta para as(os) leitoras(es) para a sua “ativa compreensão responsiva” (BAKHTIN, 2016, p. 34). Dessa compreensão surge tanto a divergência de Lorena, ao questionar a necessidade do chefe, quanto a concordância dos outros dois na sequência do diálogo, criando comunicados.

Para se disseminar na cultura, o objeto precisa ganhar valor social, pois “somente aquilo que adquiriu um valor social poderá entrar no mundo da Ideologia, tomar forma e nele consolidar-se” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 111). Desta maneira, poderá a Literatura produzir objetos, visões de mundo, modos de vida e convivência que se tornem objetos com valor social ou que reflitam o valor social no mundo da Ideologia. A Literatura produz e reproduz Ideologias já concretizadas na sociedade com base na sua experiência material. Assim ocorre com o poder. Ele assume na Literatura formas que representam seus valores ideológicos consolidados em uma

realidade material determinada. Os índices de valor com características ideológicas (a palavra, por exemplo), mesmo que exteriorizados por um organismo individual possuem “ênfases sociais, que pretendem o reconhecimento social, e apenas em prol desse reconhecimento são realizadas no exterior, no material ideológico.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 111).

Freire (2011), por sua vez, produz uma reflexão sociológica sobre o fato de que a crença da necessidade do poder à organização da sociedade retira das(os) oprimidas(os) a capacidade de perceber-se parte integrante e sujeitas(os) de transformação desta mesma sociedade. A humanização é negada no processo de opressão, injustiça e na violência necessária para a manutenção do sistema de dominação. A desumanização se dá na violência dos opressores que leva as(aos) oprimidas(os) a incorporar a dominação como necessária à manutenção de uma ordem social. Planejar a sua própria pedagogia da libertação implica, no entanto, em reconhecer-se como alguém que hospeda em si a cultura e os costumes do opressor. Uma das causas do oprimido almejar o lugar do opressor é a prescrição: o comportamento dos oprimidos é prescrito por necessidades estranhas a eles, que configuram a Ideologia do opressor. No diálogo anterior, no entanto, a Consciência Social pressiona essa Ideologia. Embora ainda ingênua, inicia uma reflexão sobre a superação de um comportamento passivo e pode implicar na construção de algo novo, autônomo.

Para isso, o diálogo deverá ser uma postura radical de sala de aula. Ou a convivência é democrática, horizontalizada ou reproduz-se, na escola, uma lógica de poder hierárquico. A ideia de que há necessidade de alguém para exercer o comando, instituir a ordem e que seja mau, dá pistas de como o poder se constitui no imaginário infantil.

Marcuse (1973), ao avaliar as estruturas de poder da sociedade industrial, traz o poder político como uma afirmação da superioridade por meio de uma mobilização e exploração da produtividade das(os) sujeitas(os). Essa exploração e dominação política, sobre as quais o indivíduo sozinho não tem controle, terminam por cercear liberdades fundamentais que se opõe à dominação. A guerra mais eficaz de poder, para o autor, é a imposição das necessidades vitais. A luta cotidiana pela sobrevivência se impõe como necessidade que tende a perpetuar a labuta, a violência, a miséria. Visto que querer ou desejar algo depende de poderem ou não serem vistas como necessárias aos interesses das instituições. Esses interesses

tendem a reproduzirem-se na vida das(os) sujeitas(os), embora não ocorra de forma linear e sem resistência.

O pensamento infantil, sobre a necessidade da existência de alguém que governe, tem a ver com o interesse institucional de disseminar essa necessidade e com mecanismos de controle, produzidos por uma sociedade cujo interesse dominante exige a dominação e a repressão que são a própria materialização da Ideologia reproduzida nas falas das crianças. Toda libertação depende da disseminação de uma consciência coletiva dessa dominação. Como dedicar-se a algo tão supérfluo quando comparado à busca pela sobrevivência? Pensando a partir dessa ótica, é possível compreender a origem dessas afirmações feitas sobre a imprescindibilidade de alguém que governe.

– *Chefe bom também manda, mas só manda melhor que o outro. (Astroldo, G3).*

– *Acho que daí a gente volta pra pergunta que a Lorena fez. É preciso ter alguém que mande? (Pesquisadora).*

– *Se não, fica tudo desorganizado. É preciso alguém que mande. (Astroldo, G3).*

– *Eu vou responder à Frida, quando ela disse que todo mundo tem que montar suas regras. Eu acho que é melhor ter uma pessoa que manda, porque aí se alguém fizer algo errado, pode se jogar toda a culpa nela. (George, G3).*

Sempre é bom lembrar que as falas infantis não são espontâneas, mas elaboradas para a professora. Ainda assim, mesmo com o questionamento da pesquisadora, não houve, imediatamente, uma reação questionadora por parte das(os) sujeitas(os) da pesquisa.

O sistema de poder só se sustenta se os indivíduos forem coagidos a uma postura de indiferença ou aceitação com relação aos seus princípios máximos. Sendo assim, essa discussão precisa ocorrer nos mais diversos âmbitos. Se particularidade e generalidade estão emaranhadas, as pequenas experiências de discussão desses conceitos com as crianças semeiam novas situações que podem ser gestadas à margem do sistema de poder maior.

Pensando nisso, as reflexões a seguir apresentam o perfil de alguém que exerce o poder a partir da seleção, principalmente, de falas que contenham o radical da palavra poder. A relação mais estabelecida foi com o dinheiro. Embora a tese se

paute no respeito à autoria das crianças, ficaria um elevado número de falas se registradas todas aquelas que se referiram à relação poder e dinheiro. Por isso, as que se repetiram precisaram ser retiradas.

A partir da análise das falas conceituais, o poder para esses grupos de crianças tem relações com inúmeras características. Em síntese, uma pessoa poderosa deve cuidar, respeitar, proteger, ter conhecimento, beleza, força; deve alguém que tenha dinheiro, que consiga tudo o que deseja, exerça influência em aspectos da vida, controle e governe. As crianças relacionam essa mesma compreensão à professora considerando-a poderosa porque ela manda e influencia a estudar.

Na fala abaixo, George analisa a vinculação do poder com as questões econômicas e da própria luta de classes. Essa análise foi mobilizada durante a roda de conversa acerca da história *O Noivo da Ratinha* e, embora não seja uma fala comum vinda de uma criança, é oportuno trazê-la para exame devido à sua potência conceitual e de análise social. A história, como já analisada na seção 4.2.2, trabalha com a ideia da busca de um noivo poderoso para a Ratinha. A partir disso, após o primeiro momento de discussão, na qual as crianças opinaram livremente, veio o questionamento: “*Como vocês acham que é alguém poderoso?*”.

– Tem poderosos de vários modos. Os patrões, também, são poderosos. Porque ele pode mandar nas pessoas e se aproveitar das ideias delas. E eu queria falar que os trabalhadores também são poderosos, mas não são tanto porque os patrões roubam as ideias deles. Eles são poderosos porque são criativos pra criar coisas, tipo carro. (George, G3).

A avaliação feita pela criança, provavelmente, resulta de ecos discursivos provenientes da professora e, certamente, das reflexões filosóficas estabelecidas com o livro *O mundo de Sofia*. No entanto, carrega sua autoria no que diz respeito às relações feitas com o conceito de poder e roubo de ideias. (BAKHTIN, 2016).

Cabe retomar a relação com a análise marxista da produção de mercadorias e a alienação do trabalho, embora já tenha sido feita na seção 4.1.2.

“O conceito de alienação de Marx compreende as manifestações do ‘estranhamento do homem (sic) em relação à natureza e a si mesmo’, de um lado, e as expressões desse processo na relação entre *homem-humanidade* e *homem e*

homem (sic), de outro.” (MÉSZÁROS, 2006, p. 21. grifos do autor). Mandar em alguém e se aproveitar das ideias é a própria essência do trabalho alienado, apropriado por outra pessoa. Se o objeto do trabalho aparece como a externalização do ser humano como ser genérico, pertencente à espécie, o roubo das ideias é a própria essência do ser humano dele retirada. Assim, a essência criadora presente no trabalho converte-se em meio para a existência quando apropriada por outrem e convertida em mercadoria. Ideias, não somente produtos, constituem o trabalho humano.

O capital só consegue realizar sua ampla reprodução metabólica por meio da alienação e subversão do real na consciência a partir do estranhamento do produtor com o resultado do seu trabalho. Quando se referem a ideias, o estranhamento aumenta, já que elas não se materializam em um objeto. Embora tenham seu poder de criação alienado, George tem razão ao afirmar que existe um poder na criatividade humana. No entanto, “mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social.” (MÉSZÁROS, 2005, p.59).

– Na real, eles queriam casar a filha dele por causa do dinheiro. Porque a pessoa mais poderosa tem dinheiro, né? Eles queriam um marido poderoso para a Ratinha porque ela era a mais bela, mais bonita. Eu acho que poder não é só dinheiro. Poder é quando a pessoa tem muito dinheiro. (Alana, G2).

Aprendemos com Marx que o dinheiro é um equivalente de troca de mercadorias. A fixação do valor, enquanto expressão monetária comum das mercadorias (forma-dinheiro), conduziu a fixação do caráter de valor dos produtos. Nas palavras de Marx:

Assim, somente a análise dos preços das mercadorias conduziu à determinação da grandeza do valor, e somente a expressão monetária comum das mercadorias conduziu à fixação de seu caráter de valor. Porém, é justamente essa forma acabada – a forma-dinheiro – do mundo das mercadorias que vela materialmente em vez de revelar, o caráter social dos trabalhos privados e, com isso, as relações sociais entre os trabalhadores privados (MARX, 2017, p.150).

A análise de Alana sobre o poder, enquanto ato de possuir muito dinheiro, demonstra que a forma-dinheiro da mercadoria se espalhou enquanto discurso, socialmente, legitimado. O poder, aqui, se materializa na aquisição de coisas que substituem a ausência da capacidade humana de produzir algo. “*Casar a filha dele por causa do dinheiro*” é a transmutação do valor feminino em valor de troca e ecoa, aqui, enquanto discurso que reconhece a importância desse atributo para a união de um casal. (BAKHTIN, 2016). O poder reconhecido por Alana vincula-se a garantir a permanência da mulher como propriedade masculina. Mas não de qualquer homem, e sim, do homem burguês, que detém a produção de mercadorias, as mercadorias e, dentre essas mercadorias, está a mulher.

O sistema baseado na propriedade privada e na coleção de mercadorias, ao se expandir para todos os campos da vida social, atinge também a subjetividade individual e coletiva. Assim, um objeto nos pertence quando existe para nós como capital ou quando possui para nós algum valor de uso. Todo o nosso corpo, físico, intelectual e sentimental é tomado pelo sentido de possuir algo e, por isso, constantemente são criadas novas carências a fim de serem suprimidas por intermédio do dinheiro. O poder de um indivíduo revela-se no poder do dinheiro, assim como todas as qualidades que o definem são, também, definidas pelo acesso às mercadorias. Tudo o que o sujeito não consegue produzir individualmente pode ser conseguido por meio do dinheiro, o que, num nível avançado de desenvolvimento do capital, aliena das mulheres e homens o *ser* e o substitui pelo *ter*. Lembremos que o capital é uma relação social. E como relação, ele adentra todas as esferas de organização da sociedade. O elo entre as relações humanas passa a ser o dinheiro e, por consequência, a força de cada um reflete o poder econômico que o sustenta. (MARX, 2015).

Para além da justificativa do dinheiro como poder, a análise da fala de Alana expressa o desvelamento de uma Ideologia que se sustenta no poder do dinheiro. O desvelamento se dá por meio da Consciência Social desenvolvida, sobre usos do dinheiro no contexto histórico atual.

– *Eu acho que um cara poderoso é tipo um cara que faz algo importante e que é rico. (Marta, G3).*

Durante as rodas de conversa, não foi aprofundado o que seria “*algo importante*” na concepção de Marta, o que prejudica a análise desta fala. A complementaridade feita sobre fazer algo importante e ser rico leva, também, a conclusões do quanto o poder econômico se entranha no imaginário infantil como o poder de um modo geral. Ainda, a fala de Marta pode ser avaliada na perspectiva de que o poder está no outro. Viria essa ideia de uma invasão cultural dominante, concretizada como forma de disseminar um sentimento de inferioridade da classe culturalmente colonizada por uma classe que, além da dominação econômica, tem o poder de fazer o que se considera importante? Seria uma demonstração do sentimento de invasão de uma cultura sobre outra – a cultura que realmente importa – ou mesmo uma crença alienante da necessidade de parecer com esse invasor para ser alguém que faz algo importante?

Esse sentimento de inferioridade, com relação ao poder de outrem, é necessário para que a invasão cultural seja vitoriosa, já que a constituição do *eu social* dos invadidos se constitui nessa relação hierárquica de reconhecimento de que sua cultura é inferior a partir de uma estrutura econômica desigual que permeia a base social. O rompimento só ocorre quando o invadido se reconhece em posição oposta ao invasor, se reconhece criticamente, em contradição com aquele, porém, não inferior. A mudança na percepção de mundo e a inserção crítica na realidade opressora ameaçam a consolidação dessa dominação. Isto parte de uma mudança cultural sobre o papel do dinheiro na organização da vida social. (FREIRE, 2011).

A seguir, um recorte sobre o poder e a beleza, que também tem, historicamente, relação com o poder econômico e com a geração de mais mercado na sensação de incompletude das mulheres com relação aos seus corpos. O poder da escolha, tanto na afirmação anterior como na afirmação abaixo, tem a ver com uma possibilidade concedida à mulher pela aparência física, construída socialmente para caracterizar-se como bela. Isso também justifica a restrição do padrão de beleza. Se poucas podem alcançá-lo, poucas terão essa possibilidade de escolha que o padrão lhes confere.

– *Se a pessoa é bonita é um poder, ela pode arranjar vários namorados.*
(Alana, G2).

Entretanto, o que parece uma justificativa de liberdade de escolha, emerge, na verdade, como uma simbolização incompleta do real vivenciado:

[...] a realidade nunca é diretamente "ela mesma": só se apresenta através de sua simbolização incompleta/falha. As aparições espectrais emergem justamente nessa lacuna que separa perenemente a realidade e o real, e em virtude da qual a realidade tem o caráter de uma ficção (simbólica): o espectro dá corpo aquilo que escapa à realidade (simbolicamente estruturada). (ŽIŽEK, 1996, pg. 26).

Esse espectro apresenta algo que vivenciamos como o real, o que não quer dizer que ele seja o real, mas sim uma ficção. A lacuna "invisível" que separa o real e a ficção simbólica, Wolf (2020) chamou de Mito da Beleza:

O mito da beleza tem a seguinte história a contar. A qualidade chamada "beleza" existe de forma objetiva e universal. As mulheres devem querer encarná-la, e os homens devem querer possuir mulheres que a encarnaram. Encarnar a beleza é uma obrigação para as mulheres, não para os homens, situação esta necessária e natural por ser biológica, sexual e evolutiva. Os homens fortes lutam pelas mulheres belas, e as mulheres belas têm maior sucesso na reprodução. A beleza da mulher precisa corresponder à sua fertilidade; e, como esse sistema se baseia na seleção sexual, ele é inevitável e imutável. (WOLF, 2020, p. 29)

Detém o avanço coletivo porque aprisiona as mulheres nos desejos da perfeição do corpo físico, no medo da velhice a ponto de, mesmo com a abertura de brechas de poder pelas mulheres, a beleza "se fortaleceu para assumir a função de coerção social que os mitos de maternidade, domesticidade, castidade e passividade já não conseguem impor" (WOLF, 2020, p. 27). A Ideologia da beleza funciona como uma verdadeira censura do espaço intelectual das mulheres, na medida em que funciona como balizadora da vida pública e do sucesso profissional. Se os homens usaram a beleza feminina como moeda de troca, "no mercado dos casamentos burgueses do século passado, as mulheres aprenderam a considerar a sua beleza como parte desse sistema econômico." (WOLF, 2020, p. 39).

Esses valores são reforçados pela Literatura Infantil. Quantos livros falam de figuras femininas sem exaltar sua beleza? Analisando a fala de Alana pelo ponto de vista bakhtiniano, de que a língua penetra na linguagem literária e que o inverso

também ocorre, a contradição acerca da valorização da beleza enquanto atributo do poder de escolher os homens, porque uma mulher bonita “*pode arranjar vários namorados*”, se justifica. Compreender a beleza como um tipo de poder ainda tem a vinculação com a satisfação da vontade masculina e de uma promoção da guerra entre as mulheres pela disputa pelos olhares masculinos. Em nossa sociedade, homens são valorados pela sua condição econômica. Para as mulheres, além disso, se condiciona tal valoração à beleza.

– Poderosos são esses governantes, porque o Bolsonaro pode dominar o mundo, ele é poderoso. Ele pode dominar o Brasil, transformar o Brasil pra pior. Ele tem o poder de dominar, ele pode dominar o Brasil pra pior. (Walter, G3).

Poder, no entendimento de Walter, pertence ao governante, alguém que tenha poder absoluto, uma interferência poderosa sobre o mundo. A palavra *dominar* é repetida quatro vezes pela criança em um mesmo enunciado. Isso decorre, provavelmente, da ausência de um maior repertório vocabular. Mas, também, reafirma a compreensão de poder como domínio.

O Estado, na definição de Wood (2011, p.37), é “o complexo de instituições por meio das quais o poder da sociedade se organiza [...] que significa uma reivindicação de preponderância da aplicação da força bruta aos problemas sociais e que se compõe de instrumentos de coerção formais e especializados”. O domínio, aqui, é o poder estatal de aplicação da força bruta como elemento de coerção.

Em Gramsci, o “Estado é o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados.” (GRAMSCI, 2011c, p. 331). Para compreender a diferença entre consenso e domínio, emerge o conceito de hegemonia, que, para Gramsci, combina a força e o consenso. Nas palavras do autor:

O exercício “normal” da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública - jornais e associações. (GRAMSCI, 2011c, p. 95).

Para o autor, um grupo pode exercer o poder de duas formas: pela direção intelectual e moral – hegemônica – ou pelo domínio. O domínio se apresenta na forma de uma ditadura que prescindir a hegemonia, se torna um sistema rígido de poder, uma forma autoritária de governo – para garantir a supremacia da classe dirigente sobre as classes adversárias. Em síntese, o domínio prioriza o uso da força enquanto secundariza o consenso. (GRAMSCI, 2011c).

Walter parece compreender o poder como domínio autoritário, vinculado à dominação absoluta. Ele o associa à organização do poder no Brasil contemporâneo, provavelmente um eco de discursos proferidos durante o processo eleitoral de 2018 e ao início do governo de Jair Bolsonaro em 2019, ano de realização da pesquisa empírica. A fala reflete, também, a alguns ecos discursivos que remetem à ideia, citada na análise inicial deste capítulo, sobre a necessidade de alguém que governe, alguém que possa *comandar, botar ordem*²⁴. Ao refletir sobre o conceito de poder questionado pela pesquisadora, o perfil do governante apresentado na história *O Grande Chefe*, Walter assume uma atitude responsiva, fruto da sua reflexão e relação entre as temáticas das obras literárias e as questões políticas da atualidade. (BAKHTIN, 2016). Neste mesmo bojo de análise, apresento a conclusão de Luc:

– *Têm poderosos que não têm respeito. Bolsonaro é um cara poderoso que não tem respeito. (Luc, G3).*

A palavra respeito parece ser sinônimo de cordialidade. A expressão *não tem respeito* parece ser uma fala sobre o comportamento do presidente que, embora seja visto pelas crianças como símbolo do poder, carece da cordialidade, normalmente, presente nesses símbolos do poder contemporâneo. No entanto, também pode ser a reprodução de uma expressão senso comum nas escolas, da necessidade de respeitar as pessoas.

²⁴ Repetimos, aqui, as falas para facilitar as relações para a(o) leitora:

– *Por que tinha que ter um Grande Chefe e não poderia ser tudo livre? (Lorena, G3).*

– *Pra ele comandar. (Interlocutora não Identificada, G3).*

– *Pra botar ordem. (George, G3).*

– *Ele era mau. (Lorena, G3).*

- *Tem gente que tem conhecimento sobre uma coisa e controla aquilo ali. Isso é um poder. (Tony Estarke, G2).*
- *Conhecimento é, tipo assim, tu vai estudar alguma coisa e vai ser cientista. Vai fazer uma robótica e vai criar robôs. (John, G2).*

A relação entre conhecimento e poder, estabelecida na complementaridade do diálogo entre Tony Estarke e John, apresenta o poder como característica adquirida por meio da educação e do desenvolvimento científico que proporciona o controle sobre determinado objeto. A afirmação de ambos demonstra apropriação de um discurso bastante reproduzido em espaços escolares que afirma a necessidade do conhecimento e da ação humana para a construção e domínio da própria vida. Dardot e Laval apresentam esse tipo de relação como uma redefinição neoliberal das iniciativas humanas e seus esforços para proporcionar a si mesmo coisas úteis a fim de aumentar o próprio bem-estar natural. O conhecimento individual precisa estar a serviço do mercado que funciona organizando conhecimentos dispersos.

A ideia liberal de conhecimento relaciona-se à utilidade que este tem para o mercado: “[...] que se refere não ao porquê, mas ao quanto; o conhecimento que um indivíduo pode adquirir em sua prática e cujo valor só ele pode avaliar; o conhecimento que ele pode utilizar de maneira proveitosa para vencer os outros na competição”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 143). Como afirma Harvey (2014, p 207), “A hegemonia ideológica e política em toda a sociedade depende da capacidade de controlar o contexto material da experiência pessoal e social.” O controle das experiências materializa-se no uso do conhecimento para obtenção do poder.

A ideia de conhecimento, enquanto valor mercadoria, é, diametralmente oposta da ótica de Freire, de educação relacionada à democratização do acesso à cultura, à reflexão e conscientização da forma de estar no mundo, espaço no qual os atos de criação e recriação a partir da realidade natural, a ser transformada em uma realidade cultural sem opressões, na qual homens e mulheres desencadeiam relações com e na realidade. Da síntese dessas relações com a materialidade “resulta o conhecimento, que expressa pela linguagem” (FREIRE, 2018, p. 137).

Existe uma diferença evidente entre as concepções de Freire e a Liberal, apresentada por Dardot e Laval. Se o diálogo não fosse originário de um questionamento sobre poder, possibilitaria a análise da fala dos dois alunos como conceitos de conhecimento enquanto apropriação de determinada ciência. No

entanto, a relação entre controle e conhecimento agrega o binômio saber-poder enquanto permeados pela Ideologia liberal que indica o conhecimento enquanto controle para o uso de determinado objeto em favor próprio; e não nas relações entre sujeito e natureza, de transformação da mesma para ser e estar no mundo.

Apesar da aparência dos discursos apontarem para a vitória da Ideologia que prega o controle e o uso da tecnologia em benefício próprio, há um duplo caráter implícito nessas falas: a impossibilidade de transformar um objeto sem transformar-se a si mesmo, disse Marx na análise da categoria Trabalho. Embora o motor inicial da vida seja “uma espécie de aspiração vaga a uma condição melhor, um impulso para agir a fim de melhorar a própria situação” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 140), essa mudança individual carrega pressupostos sociais. E toda mudança social influencia a natureza, o outro e a si mesmo. E nessa influência, também, as crianças encontram o poder.

– Pra mim uma pessoa poderosa é uma pessoa que consegue tudo o que ela quer. (Pollyana, G3).

Conseguir tudo o que quer seria uma eufemização do poder econômico? O simbolismo presente, em ter aquilo que deseja, seria uma legitimação do poder investido pelo dinheiro? Ou conseguir o que quer também pode ter relação com o poder de autorrealização profissional? Harvey, 2015. p. 309-310, responde à essa questão:

A organização da produção e do consumo, tendo-nos por suporte, forja divisões do trabalho e de funções e constrói personas profissionalizadas (o arquiteto, o professor e o poeta, assim como o proletário, *personas* que, como indicam Marx e Engels no *Manifesto Comunista*, “perderam seu halo” e se tornaram ,de uma ou de outra maneira, agentes pagos do poder burguês). O mundo social em que vivemos nos converte a todos em fragmentos de pessoas com vínculos, habilidades e capacidades particulares, integrados a estruturas dinâmicas e potentes a que damos o nome de “modo de produção”. Nossa “posicionalidade” ou “situacionalidade” com relação a isso é uma construção social exatamente da mesma maneira como o modo de produção é uma criação social.

A participação social em carreiras profissionais, que confirmam *status* social e permitam o exercício de poder em pequenos espaços, deixa implícito – ou nem tão implícito assim – sistemas de classificação que alimentam estruturas de poder nas particularidades das relações profissionais. Essa divisão do trabalho e das funções profissionalizadas, mais do que criar uma posição a cada sujeita(o) no sistema produtivo, hierarquiza essas funções. A posição que cada sujeita(o) incorpora na organização material da produção, da troca, do consumo afeta as concepções de poder. O bem-estar, o conforto, a remuneração que oferecem e que, aparentemente, podem proporcionar à pessoa a sensação do poder, seja ao adquirir bens que se deseja ou mesmo ocupar uma função de prestígio na produção, no contexto da sociedade atual, impõe uma rotina de dedicação a esse *status* capaz de mascarar os acordos sociais presentes nestas relações.

A sensação de conseguir tudo o que se quer e, com isso, a aparente sensação de ser poderosa(o), carrega consigo a Ideologia neoliberal que molda o contexto imaginativo sob o qual as práticas diárias se efetivam sem que, necessariamente, sejam perceptíveis.

Caso essa Ideologia não cumpra seu papel de produzir um consenso social em torno da instauração de determinado poder, a força se sobrepõe ao consenso, quando este não for possível:

– *Poderoso é alguém que tem força. (David, G4).*

Retomando a reflexão de que a oposição consenso e força tem centralidade na discussão gramsciana sobre a forma como se dá a dominação de classe na sociedade moderna, a força constitui um elemento de submissão do outro – ou dos outros – enquanto classe subalterna, que sustenta a submissão e dominação de grupos adversários. A hegemonia, de uma classe sobre outra, ocorre com a combinação de um consenso que justifique a imposição da força em caso de necessidade. “Os liames da sociedade capitalista são mantidos por uma combinação de violência e consenso, cujas doses dependem do estágio em que se encontram os conflitos e as crises.” (ALMEIDA, 2019, p. 96). As situações que justificam a excepcionalidade em que ocorre o emprego da força em casos de perigo iminente ou nem tão iminente assim, mas inventado para sufocar as forças políticas

adversárias, para causar confusão e a desordem nos adversários. O emprego da força excessiva relaciona-se com a imposição da autoridade quando as imposições ideológicas não forem suficientes.

A força, na concepção de David, provavelmente vem do seu conhecimento dos super-heróis. Essa dedução está na referência à mãe como também uma pessoa poderosa. David polemiza sua própria abordagem anterior de poder ao dizer:

– Não é porque ela [a mãe] faz isso [educa, cria, sustenta], que ela vai levantar um trem. (David, G4).

Considerando que “a micropolítica individual imita a macropolítica institucional e com ela se funde” (FEDERICI, 2019b, p. 98) , o aluno estabeleceu a relação de um discurso de poder enquanto força física, incorporando ao seu enunciado os ecos de outros, vindo das criações culturais que mostram super-heróis como seres possuidores de uma força estrondosa capaz de mover trens, enquanto compreendem a mulher como um ser frágil. Basta verificar e comparar a quantidade de super-heróis femininos e masculinos. Embora atualmente tem-se observado a produção de filmes e séries com heroínas com poderes historicamente considerados masculinos – uma mulher que luta e derrota vários homens ao mesmo tempo – ainda assim observamos que, para ser heroína, a mulher precisa equiparar-se ao homem. Essas equiparações extrapolam o universo das personagens infantis. Observamos a exigência dos comportamentos que expressam características de uma masculinidade, também, quando as mulheres ocupam espaços de poder político: nesses casos, há uma certa exigência de que ela se comporte com a dureza que se constituiu característica de homens que, historicamente, ocuparam esses lugares.

A afirmação de David pode, também, ser articulada a uma Ideologia que reforça a naturalização do trabalho feminino na reprodução da força de trabalho ao mesmo tempo em que aponta para uma aparente fragilidade vinculada às mulheres.

Num primeiro momento, durante a Idade Média, a força feminina precisou ser combatida retirando das mulheres o poder de dominação sobre os segredos da natureza, sob a acusação de “[...] praticar magia (na condição de curandeiras, médicas tracionais, herboristas, parteiras, criadoras de poções do amor) também foi

uma fonte de emprego e, indubitavelmente, uma fonte de poder [...]” (FEDERICI, 2019b, p. 65). O período da caça às bruxas pretendeu exorcizar o diabo presente na sexualidade feminina. Num segundo momento, foi necessário ressignificar o papel social das mulheres para a reprodução de mão de obra para um capitalismo que começava a se desenvolver na Europa. “Uma vez que seu potencial subversivo foi exorcizado e interdito por meio da caça às bruxas, a sexualidade feminina pôde ser recuperada, em um contexto matrimonial e para fins de procriação.” (FEDERICI, 2019b, p. 67). Desse longo processo, a destruição do poder social feminino deu lugar ao ideal de obediência incondicional da mulher, relegada ao trabalho afetivo e ao espaço doméstico.

Daí vem a construção do discurso da fragilidade feminina como oposição à força masculina que pode ser a construção social que faz com que David não veja em sua mãe a força de uma super-heroína. As relações familiares e a introjeção da autoridade paterna, que refletem a estrutura social de dominação e tem sua experiência aprofundada pela escola, contribuem, também, para esse tipo de conclusão. As crianças vindas de ambientes de dominação masculina tendem a reproduzir padrões rígidos de relações que, no geral, são aprofundados pela escola. Na escola, “os educandos cedo descobrem que, como no lar, para conquistar alguma satisfação, têm de adaptar-se aos preceitos verticalmente estabelecidos. E um desses preceitos é não pensar.” (FREIRE, 2011, p. 209).

Esse tipo de comparação acontece, também, com outras crianças, quando relacionam o poder à proteção, defesa, coragem, como visto abaixo:

- *Além deles quererem proteger a filha, eles queriam a proteção deles mesmos. Por isso, queriam o marido mais poderoso do universo. (Shrek, G2).*
- *No caso da história [O Noivo da Ratinha] eu acho que é uma pessoa que defenda ela. (Gabriela, G2).*
- *Bah! Todo mundo achava que ele [O Grande Chefe] era o mais corajoso do mundo. (John, G2).*

Os discursos supracitados, sobre o perfil de alguém poderoso, são referências ao masculino: um homem que defenda e proteja uma mulher, um líder político que, mesmo que apenas na aparência, seja o chefe mais corajoso do mundo. No entanto, a contradição se estabelece quando, referindo-se à história O

Grande Chefe, Isabela e Shrek contestam a ideia de coragem pelos próprios elementos apresentados pela história:

- *Eu acho que ninguém teve coragem de ir lá em cima por tudo que ele falou. Ai não tinha como saber se ele era tudo que ele [O Grande Chefe] disse ser se as pessoas não tinham coragem. (Isabela, G2)*
- *Eles acreditavam mais nos monstros porque não sabiam o que tinha lá em cima. (Shrek, G2).*

Há a avaliação das crianças de que o desconhecimento das pessoas governadas na história, as levou à aceitação de um poder imposto por meio do medo, que lhes impedia de serem livres. “Toda libertação depende da consciência de servidão e o surgimento dessa consciência é sempre impedido pela predominância de necessidades e satisfações que se tornaram, em grande proporção, do próprio indivíduo.” (MARCUSE, 1973, p. 28). Assim como Marcuse, Freire (2011) também ensina que o desconhecimento leva à aceitação.

- *Eu acho que ele [O grande Chefe] matava as pessoas porque as pessoas eram mais fracas do que ele. Então, se as pessoas não respeitavam ele, ele matava. Só que dos monstros ele tinha medo. (John, G2).*
- *Os demônios que ele falava era a própria mentira? (Frodo, G3)*

John estabelece um questionamento que deriva de uma contradição que perpassa o poder em suas várias dimensões. A contradição que leva uma mesma pessoa, que detém algum tipo de poder, a ser violento com os mais fracos, aqueles governados por ele, porém ter medo de monstros. Os monstros poderiam representar uma força maior, aquela que é impossível de enxergar e comprovar. Ao longo da história da humanidade, esse tipo de força foi utilizada, muitas vezes, com o objetivo de dominar os mais fracos. Essa representação monstruosa aparece na figura dos mitos durante a antiguidade, das deusas ou da própria figura de um deus único, que nas sociedades capitalistas patriarcais referendou o poder real governante.

Figuras imaginárias, representantes de uma vontade maior, são antigas na história da humanidade e também na Literatura Infantil que, por sua vez, faz essa soldagem entre o mundo imaginário dos deuses e o mundo imaginário infantil. O que nos leva a crer que os monstros a que John faz referências podem ser simplesmente aqueles monstros referidos pela literatura fantástica.

Frodo não deixa dúvidas: claramente refere monstros como a própria mentira para governar, transpondo os mistérios da criação artística para a realidade objetiva. Nessa mesma linha, apresenta-se a contestação que segue:

– Ele se dizia um grande chefe, porque ele dizia que enfrentava tudo aquilo. E como que as pessoas acreditaram se não viram? Chegar e falar que derrotou um monstro é fácil, mas como a pessoa vai acreditar sem ter ou ver uma prova concreta? (Marta, G3).

Marta reflete de forma consciente sobre o real e o questiona por meio da materialidade mais “dura”: como acreditamos em algo que não vimos, sem provas da sua concretude? Marta expõe um tipo de pensamento refinado para os padrões infantis, baseada em uma reflexão profunda sobre as origens de determinados líderes que se estabelecem com o argumento de incorporarem a representação de algo maior, que ultrapassa os níveis da empiria e avança para um questionamento que exige provas concretas que justifiquem tais atitudes.

Enquanto isso, no grupo 2, Alana contesta a ideia apresentada pelo livro e reforçada por John de que o Chefe matava quem discordasse dele, apresentando soluções para o problema apresentado:

– Mas se ele matasse as pessoas da vila, as pessoas iam se unir contra ele, pegar tochas e essas coisas. (Alana, G2).

Em resposta a John, Alana apresenta uma alternativa engajada, provavelmente fruto de uma consciência construída na sua vivência social acerca de protestos e movimentos de contrariedade ao poder instituído ou de reivindicações populares. Com referência à literatura fantástica ou a filmes, e que as tochas são simbolizadas como “armas” de luta popular, Alana estabelece uma leitura e

cruzamento dessas diversas linguagens literárias reinterpretando-as e construindo uma narrativa própria que vincula a fantasia literária e a vida real. (BAKHTIN, 2016).

Em oposição à coragem de enfrentar os monstros que justificam o poder através de um movimento popular, soma-se a ideia de que alguém grande, forte é indestrutível e garante uma perpetuação no espaço de poder. Inclusive, a ideia de que o Grande Chefe não poderia morrer, mesmo sendo mostrada sua morte ao final da história. O imaginário de Caiuan, abaixo, parece partir de uma ideia de poder perpétuo, que se instaura e, nem mesmo pela mudança do cenário na narrativa da história, pode ser mobilizado.

– Porque ele era de uma aldeia e também porque ele batia nos bichos. Ele era grande e ninguém conseguia bater nele, era indestrutível e não morria. (Caiuan, G1).

Caiuan, por sua vez, compreende a violência como parte integrante de um poder que considera indestrutível, talvez absolutizado pelo medo, pelo tamanho referido no próprio de *Grande Chefe* e que, escrito com letras maiúsculas, torna-se nome próprio. Ele representa a figura do adulto em relação à criança: grande, forte, manda, governa, impõe medo e, conseqüentemente, ninguém pode destruir. Mas que, pelo fato de matar, merece morrer:

– Quem mata, merece morrer. (Caiuan, G1).

Aqui há a reprodução da ideia, socialmente, disseminada na atualidade de que quem exerce algum tipo de violência, merece a mesma violência exercida sobre si. Estaria presente a ideia de Freire (2011) de que, numa educação não libertadora, o sonho do oprimido é transformar-se no opressor? Freire apresenta a convicção de que o oprimido, na luta pela libertação, não pode ter as mesmas práticas disciplinadoras dos opressores. Porque isso não seria a libertação e sim uma nova forma de opressão.

Mas... Marta novamente expressa a contradição para além da Literatura e a expande para um todo social. Ninguém é indestrutível, ninguém é tão grande e forte

que não possa ser contestado. Vez ou outra, aparecerá alguém que conteste esse poder estabelecido e, como foi o caso da história, se coloque em seu lugar. O sentimento do medo existe até que se rompa com essa barreira e se possa, então, descortinar os véus que o encobrem:

– O Astroldo falou que as pessoas têm medo de falar a verdade, mas como que as pessoas vão saber? Só po que ele é grande, não quer dizer que ele vá conseguir matar todo mundo. (Marta, G3).

A violência naturalizada aparece nas conversas como uma dinâmica onipresente, leva a uma concepção quase que nata de que um poder violento é necessário. Mas, como a fala que dá o título a essa seção, a necessidade da existência de um chefe pode ser contestada pela ideia de liberdade. Enquanto essa concepção as acompanha desde a família e, no caso dessas crianças, também tem relação com o meio em que estão inseridas e com a própria forma com que a sociedade e a escola tratam as crianças, podem surgir “formas de vida basadas en la solidaridad y la sostenibilidad a contracorriente de la devastación y violencia del capital”. (TISCHLER; NAVARRO, 2014, p.94).

– Como ele chegou nessa carreira de Grande Chefe? (Interlocutor não Identificado).
– Isso não é mostrado. Mas como vocês acham que foi? (Pesquisadora).
– Porque ele matava os monstros. (Gabriella, G1).
– Porque ele matava as pessoas e todo mundo achava que ele era o chefão. (Gabriele, G1)

As percepções acima encontram-se numa relação próxima com o uso da força e da violência. Matar para chegar ao poder é apresentado na história como diálogo concluído, quando se “disse (ou escreveu) *tudo* o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições” (BAKHTIN, 2016, p. 35). A particularidade de conclusibilidade do enunciado (BAKHTIN, 2016) possibilita a incorporação de uma ideia expressa pelas crianças e a possibilidade de responder à ela, criando uma corrente de produção de sentidos para o diálogo com seus pares.

Os discursos naturalizados, sobre a violência estabelecida na busca pelo poder, gerou, também, a conclusão de Frodo, que na sua fala incorporou tanto aquele expresso pela obra quanto o expresso pelos seus colegas para trazer à tona um detalhe pouco percebido pelos demais.

– Todo mundo tá falando sobre bater e matar, por que o guri matou ele. Tão tudo falando isso, mas não foi nem o guri que matou ele. Ele morreu de susto. (Frodo, G3).

A discussão da imposição do poder pela força foi tão naturalizada que poucos se deram conta de que, na verdade, o falso chefe corajoso morreu de medo. As influências sobre os outros são consideradas poder na medida em que levam o outro a realizar a vontade do sujeito que o influencia, suscitando-lhe modificações de acordo com a sua vontade. O que professoras têm a ver com isso?

Não por acaso, apresento o diálogo abaixo ao final dessa análise:

– Pra mim um cara poderoso é um cara que tem influência sobre os outros. (Astroldo, G3).
– Acho que tu é poderosa. Tu manda e a gente faz. (George, G3).
– Sim. Tu influencia a gente a estudar. (Astroldo, G3).
– Tu fala que estudar é bom. Tu influencia a gente, então tu é poderosa. (George, G3).

Bourdieu (2000) afirma que a influência de uma pessoa se apresenta como uma virtude quase hipnótica, porque aparece como naturalizada, como hábito porque no hábito naturalizado se incorpora determinada estrutura social. Há a “crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja competência não é da competência das palavras.” (BOURDIEU, 2000, p. 15). O poder simbólico exerce uma força quase que mágica porque nasce da relação entre as necessidades externas e internas. Os dominados contribuem para a sua dominação “aceitando tacitamente, como que por antecipação, os limites impostos”, reproduzindo, em determinada escala, as relações características da infância enquanto constituidora dessas formas de repressão e domínio desde o ambiente

familiar. Isso acontece em uma sociedade em que a força do adulto, masculino, branco se sobrepõe à infância.

Por um lado, o trecho foi deixado para o final pela dificuldade de distanciamento dos lugares de pesquisadora e professora que levaram George a assumir esse discurso. Já foi descrito, brevemente, na introdução desse trabalho, que as práticas que costumo aderir em sala de aula, se constituem em um espaço de conhecimento que não são pura informação; nas quais as informações se vinculam com a análise da realidade social em que alunos estão inseridos. Ouvir o diálogo entre duas crianças sobre o poder de influência que tem uma professora em sala de aula, não é pouco. “O compromisso com a pedagogia engajada leva em seu bojo a disposição a ser responsável, não fingir que os professores não têm poder para mudar a direção da vida de seus alunos (sic).” (HOOKS, 2017, p.272).

As reflexões infantis, analisadas a partir da leitura dialógica das quatro obras de literatura infantil, mostram a potência de uma Ideologia que busca reafirmar uma concepção de mundo que sustenta a organização econômica e social capitalista. Há dois momentos distintos nas rodas de conversa, das quais resultaram as análises anteriores. O primeiro momento, sem questionamentos da pesquisadora, produziu reflexões simples, embasadas em juízos de valor e identificações de questões quase explícitas nas obras.

Num segundo momento, quando entra em cena o que, inspirada em Freire (2011), chamei de leitura dialógica da Literatura, ocorreu o confronto entre as ideias das(os) participantes entre si e com os temas sobre as conclusões mais explícitas do primeiro momento. Nas conversas em que o diálogo foi provocado, houve a redução da potência da Ideologia que legitima a dominação de classe imposta pela organização capitalista. A leitura dialógica promoveu reflexões que articularam o contexto social particular daquele lugar com o contexto geral. Além disso, houve menções e pontos de contato na mediação das obras com concepções de família, trabalho e outras questões sociais contemporâneas, como as eleições, a organização familiar e algumas reproduções e críticas de discursos de pessoas públicas. Ainda, há a relevância das conexões com obras lidas anteriormente, que

demonstram apropriações conceituais e seu uso de forma autoral no confronto de ideias.

A leitura dialógica de obras literárias emerge em conjunto com uma educação crítica libertadora. Aquela que, nascida na sociedade capitalista, deve caminhar em conjunto com a luta pela transformação dessa sociedade, unindo a formação escolar ao desenvolvimento da Consciência Social que reconhece as situações limites apresentadas pelo tempo histórico e cria brechas para ultrapassá-las. Mesmo imersas(os) nesse imenso oceano da Ideologia, cheio de mecanismos para reforçar a dominação econômica, com o controle das consciências de formas tão dispersas e sofisticadas que ocultam a identificação da sua origem, esta tese mostrou que a criação de brechas, para o desenvolvimento da consciência, é possível.

“Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro.
Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro.”
(BELCHIOR, 1976)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afinal, as contradições nas falas das crianças indicam alguma contribuição da Literatura Infantil ratificando ou contestando a reprodução de Ideologias nela presentes, que pretendem ser reproduzidas?

Essa foi a questão central que busquei responder em todas as análises, rastreando concepções de mundo para compreender como elas entram em contradição nas falas infantis, permeadas pelo contexto social e pela ação da professora-pesquisadora neste processo.

Essa escrita ocorreu em um tempo histórico em que o autoritarismo se mostrou sustentado por uma política de exaltação à ignorância sustentada no ódio à intelectualidade e à ciência. Há uma “obsessão discursiva com uma suposta erosão dos ‘valores tradicionais’ promovida por uma ‘cabala de intelectuais’”. (CARAPANÃ, 2018, p.53). Essa obsessão se materializa nos diversos discursos e projetos que situam as professoras como doutrinadoras, inimigas da família enquanto instituição tradicional e patriarcal. Baseada no discurso das convicções morais de um modelo familiar e social, os ditos intelectuais conservadores desconstituem o caráter educacional da escola e da sala de aula como espaço de debate e de aprendizado da leitura do mundo. Considerando tal contexto e suas reverberações nas escolas e demais espaços de produção de saber, parece difícil esperar. No entanto, contrapor-se a um projeto de país, que combate à ciência como forma de construir o conhecimento escolar e social, exige muita utopia. A utopia de Freire e de Galeano, que mostram a estrada que leva ao horizonte utópico que buscamos.

A política instaurada, a partir do governo escolhido no pleito eleitoral de 2018, compreende a escola como instituição doutrinadora a ser combatida e, imbuído deste argumento, pouco fez, até agora, acerca da política de educação brasileira. O que se apresenta como uma política de educação que se constitui em um combate à uma doutrinação, supostamente feita nas escolas, na essência, se constitui como uma política ideológica que pretende não somente a difamação da educação pública, quanto ao fim de uma educação crítica pela imposição do medo, nas ameaças aos setores que se contrapõem à lógica bancária da educação. Em oposição à compreensão de escola como depósitos de conteúdos, proponho uma educação que reflita acerca das questões que circundam as comunidades e o mundo em que nos inserimos.

Essa lógica vem ao encontro da formação do que Paulo Freire chamou de consciência intransitivada: aquela centrada na questão vital biológica e que secundariza o processo histórico. Isso ocorre na relação com a luta pela sobrevivência, que suplanta a luta pela essência do que é o ser humano, na sua ontologia. “Esta forma de consciência representa um quase compromisso entre a humanidade e sua existência. Por isso, adstringe-a a um plano de vida mais vegetativa.” (FREIRE, 2018, p. 81). É uma consciência volátil, suscetível a mudanças de posicionamento de acordo com as mudanças no pensamento massificado. Esse modelo de consciência tende a se consolidar quando faltam os principais meios para a reprodução da vida biológica. Nos tempos em que vivemos, de um capitalismo cada vez mais voraz, em que vigora a precarização de serviços públicos e do aumento da pobreza extrema, há condições históricas favoráveis para a formação desse tipo de consciência. Como desenvolver consciência das relações sociais quando a preocupação está centrada na sobrevivência?

Aqui entra a Ideologia para sustentar na aparência das relações entre as coisas, tornando-as naturais, a real essência de um sistema destruidor da sociedade da solidariedade. A limitação do acesso a questões vitais restringe as esferas de apreensão da realidade porque limita horizontes e, assim, inibe a transição desta para a consciência transitiva e tem relação com a capacidade de dar respostas às questões do seu entorno e do aumento do poder de dialogação.

Ainda seguindo Freire, um segundo estágio da conscientização se dá na Consciência Transitiva. Neste ponto, provavelmente, se encontra este trabalho, mostrando as contradições do processo. As crianças, num primeiro momento, desenvolvem uma consciência ingênua, caracterizada pela simplicidade na interpretação dos problemas, mas que busca o avanço para uma transitividade crítica, por meio de uma “educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política se caracteriza pela profundidade na interpretação de problemas”. (FREIRE, 2018, p. 82). Há o abandono das análises míticas e a busca de causas dos problemas.

A transitividade crítica é buscada por meio de uma educação dialógica e ativa, voltada à interpretação e solução de problemas sociais que avança num processo de substituição das explicações mágicas, trazidas, muitas vezes, pela Literatura Infantil, por soluções racionais, construídas nos coletivos infantis durante as rodas de conversa. Há questionamentos, falas, reflexões infantis que demonstraram

avanços na consciência, crianças enfrentando preconceitos e analisando problemas sociais advindos da configuração geral da sociedade, que estão além do que pessoas adultas, muitas vezes, julgam ser de sua capacidade de apreensão. Observamos ao longo desse trabalho, crianças expressando preconceitos e, contraditoriamente, resistindo a eles em suas falas, recusando posições silenciosas acerca de questões que emergem no cotidiano escolar. Recusa essa que se manifestou no diálogo, na receptividade às novas argumentações que surgiam dos seus pares.

“O concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, o resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação” (MARX, 2008, p. 259). Considerando verdade que a concretude da vida real aparece no pensamento como sua síntese, realizei o movimento de interpretação de problemas práticos expressos por meio dos enunciados que compuseram os diálogos.

O concreto, aqui, é a tensão dialética entre a Ideologia e a Consciência Social. Ou seja, a forma como a criança apreende os conceitos adquiridos, os internaliza como o real, concreto, os reorganiza internamente no pensamento e os externaliza por meio da palavra, configurada em atitude responsiva carregada pela palavra e que chega até seus pares através do diálogo.

A externalização se configurou enquanto devolução reformulada de aspectos culturais e demonstrou as reflexões que as crianças fazem da Ideologia que chega até elas e como as devolvem. Numa análise de algumas questões sutis, trazidas nas palavras, é possível perceber como se dão essas interpretações do mundo. As tensões sociais do contexto em que se deu a pesquisa, a mediação da Literatura Infantil como mote dos diálogos, trabalho pedagógico, realizado pelas professoras nos anos anteriores e do ano de realização da pesquisa, serviram como mobilizadoras para as reflexões sobre o contexto geral da realidade social ora reproduzido nas relações sociais particulares, ora contestado a partir de um movimento de reflexão que demonstra uma resistência a discursos proferidos. As reflexões apresentaram a sociedade como produtora de uma Ideologia patriarcal e sustentada por uma estrutura de poder, mas, também, indicaram a produção de uma Consciência Social a partir de um certo conhecimento da organização política e econômica do período histórico atual. Isso demonstra que existe uma organização

social que se impõe desde a infância e nos impregna durante a jornada nesse mundo.

A Literatura Infantil, quando chega às crianças, contribui para, em alguns momentos, ratificar, em outros momentos, pode forjar movimentos de contestação dessas determinadas compreensões de mundo. As crianças as reproduzem ou as ressignificam, criticamente, nas suas reflexões, pela mediação da contradição dialética, na interação com o contexto social e com o trabalho dialógico desenvolvido pela professora. Essas reflexões foram, aqui, analisadas na perspectiva da contradição entre a reprodução de uma Ideologia e o surgimento de brechas que possibilitam a produção de uma Consciência Social que proporcione visões de mundo que visem novas posturas e práticas para uma utopia possível.

Algumas questões que indicam a síntese dialética do confronto entre a Ideologia e a Consciência Social apareceram na pesquisa em diversos momentos, em especial nos componentes ideológicos: trabalho, poder e sociedade patriarcal.

Na discussão sobre o trabalho, a Ideologia de uma sociedade de produção das mercadorias se sobrepôs, com poucas resistências, no sentido de uma Consciência Social que compreenda a dimensão criativa do trabalho que humaniza. Nesta tese, a concepção do trabalho alienado pareceu vencedora. A ideia do trabalho como meio para a aquisição de mercadorias pareceu cristalizada no imaginário destas crianças. No entanto, surgem brechas relevantes a serem exploradas para avançar na produção de outro tipo de relação com o trabalho e com os seres humanos, como, por exemplo, uma mudança de percepção quanto à divisão sexual do trabalho. Isso mostra que as mudanças na consciência estão alicerçadas na realidade. Basta verificar o crescimento das ideias e do movimento feminista que ocorre no mundo.

No confronto ao patriarcado, a Consciência Social aparece evidenciando o machismo estrutural presente na sociedade, reproduzido na Literatura analisada e na contestação do porquê da sua existência. As crianças questionaram prisões impostas às mulheres, os usos dos corpos enquanto mercadorias, como moeda de troca nas mãos dos patriarcas para comprarem algum serviço ou enquanto dote em um casamento. Também foi confrontada a frequente exposição feminina como seres incapazes de decidir sobre a própria vida que, produzidas por um ideal social que precisa da mulher subserviente, passiva para sustentar a construção da sociedade

capitalista e patriarcal. Essa imagem feminina, apresentada na Literatura Infantil, teve reflexos nos diálogos.

Indico também a contestação da divisão sexual do trabalho, no que diz respeito às questões do trabalho doméstico. Aqui, apareceram ecos discursivos que reproduziram e transformaram discursos vindos de outras obras lidas anteriormente, da reprodução reelaborada de falas de professoras ou mesmo do senso comum. Há um padrão nos diálogos quando da reprodução da Ideologia: num primeiro momento, se apresentaram na forma de reprodução discursiva e, quando aprofundadas ou questionadas por participantes da pesquisa, transmutavam-se para a forma de contestação e resistência.

Ao analisar as falas que discutiram as formas do poder socialmente instituído, surpreendeu a contestação sobre a necessidade de um líder em lugar de uma sociedade de liberdade. Contraditoriamente, causou, também, surpresa a facilidade com que essa resistência ao sistema de poder foi suprimida com o argumento da necessidade de que alguém comande. O que demonstra uma internalização daquilo que se pretende estabelecer enquanto real, concreto, que chega até nós desde nossa existência no mundo. A externalização dessa realidade, enquanto conteúdo funcional – e aqui não importa que esse conteúdo seja verdadeiro ou não –, para estabelecer nas subjetividades a necessidade da existência de uma estrutura de comando que na aparência organiza a sociedade, mas na essência é opressiva e necessária para a dominação de uma classe social sobre a outra. Visto que, para que uma estrutura de poder se estabeleça, há a necessidade da união de uma série de fatores que se inscrevem, conjuntamente e contraditoriamente, nos campos da objetividade e da subjetividade.

Para além da necessidade do poder, a discussão de que ele ocorre por meio da força física, pela violência ou por meio do medo, apresentaram a ideia constituída de que o poder é sinônimo de dominação pela coerção. De outro lado, tanto a vinculação entre o poder e o saber quanto a ideia de que o poder pertence ao adulto, nos remetem a ideia de hegemonia em Gramsci, como a combinação equilibrada entre a força e o consenso. Mas a sua relação com hereditariedade e o dinheiro, também, apresenta o cerne da passagem do poder, centrado nas classes sociais e condensado na família patriarcal. Nessa discussão, também, foi possível analisar as falas como tensões constantes acerca da contradição entre a sua

necessidade e a sua eliminação ou mesmo sobre os aspectos que compõem os sistemas de poder.

Como desenvolvi ao longo da tese, a Literatura reflete e ratifica as perspectivas de quem domina a sociedade e contribui para a sua continuidade quando pauta de forma sutil o patriarcado, o machismo, a violência, a divisão sexual do trabalho, o poder estabelecido, a meritocracia, etc. No entanto, não se pode afirmar que isso tem influência direta no pensamento das crianças. Ao penetrar na esfera do pensamento infantil, essas perspectivas são transformadas, reelaboradas antes de serem devolvidas como novos enunciados que nos dão pistas sobre a atual configuração social e a sua permanente construção e mudança. Além disso, a Literatura é mediadora dos processos que promovem a aprendizagem, por conter elementos que remetem à vida cotidiana que podem ter seus sentidos modificados dependendo da apreensão das crianças ou, até mesmo, da abordagem.

A tese demonstrou que o diálogo, como categoria de análise e como metodologia, produz formas de compreensão da realidade ao mesmo tempo em que, colocando visões contraditórias em apreciação, pode produzir sínteses que demonstram a formação de uma Consciência Social que se prepara para interpretar a realidade e agir sobre ela. A Ideologia mercadológica, ainda, aparece reproduzida nas relações particulares; no entanto, não ocorre de forma passiva. Seria esse o motivo pelo qual as forças conservadoras tanto criticam a educação dialógica e o legado freireano na educação brasileira?

“As lendas são fáceis de inventar e difíceis de descartar.” (MÉSZÁROS, 2006, p.91). As Ideologias socialmente construídas são assim, como lendas, porque já existem antes da nossa existência no mundo e, quando chegamos aqui, elas já funcionavam independentemente da nossa vontade. E assim crescemos, desenvolvemo-nos, agindo e refletindo de acordo com o que nos foi apresentado. Experimente mudar uma prática simples presente em sua vida desde alguns anos atrás e perceba a dificuldade instaurada nesse processo. Agora, imagine algo que está presente em sua vida há muito tempo, que já existia aqui mesmo antes de você: aquilo que concordamos em chamar de história, contexto social, sociedade, condições de existência, etc. e que se instalou na sua vida desde que passou a ver, sentir, apreender o mundo... A base real, sobre a qual essas práticas e Ideologias são formadas, condicionam as formas de consciência. Condicionam, mas não determinam. Elas são transformadas em conjunto com a transformação da base real

que as sustenta. Conjuntamente, não antes, nem depois. A modificação das consciências se dá concomitantemente ao processo de metamorfose da sociedade como um todo.

É possível afirmar que a Literatura ensina e produz determinados papéis sociais, naturaliza algumas construções que são históricas. A naturalização desses papéis incorre no erro de fazer com que sejam pouco questionados e, assim, ideologicamente utilizados para fortalecer a hegemonia atual. No entanto, discutir com as crianças, a partir da leitura dessas histórias, sobre as relações sociais em que estamos envolvidas(os), buscar desenvolver, por meio de atividades pedagógicas, de leitura, oralidade, a exploração do trabalho, o papel definido para a mulher e a organização econômica da sociedade, levou a certeza de que, mesmo com os pequenos, pode-se discutir essas questões. O diálogo, o questionamento e a prática social contextualizada são combatentes da Ideologia e germinadores da Consciência Social. As falas, ao longo desse texto, revelam percepções sobre o mundo e conduzem algumas verdades naturalizadas à contradição. Assim, a Literatura Infantil se apresenta como instrumento que, para além da domesticação social, pode contribuir para desnaturalizar essas questões se guiada por mediações pedagógicas com esse fim.

Encerro essa tese com o convencimento de que uma metodologia dialógica, mesmo com crianças, no trabalho com a Literatura extrapola as questões pedagógicas, estéticas, artísticas ou do ensino da língua e avança no sentido da formação humana global, modificando compreensões sobre o mundo ao mesmo tempo que modifica um conjunto de relações que permeiam a reprodução da vida material e, mesmo que em pequena escala, criam brechas nas estruturas que sustentam o metabolismo social que alimenta as relações de produção capitalista.

Retomo à epígrafe dessas considerações finais, que trouxe com o intuito de representar o que foi o ano de 2020 para todas e todos nós, sujeitas(os) comprometidas(os) com a transformação social.

No presente, assim como Belchior (1976), “posso me considerar um sujeito (sic) de sorte”, sã, salva, forte e com alguns dos meus privilégios. Um ano assolado pela pandemia, trazida pela Covid-19, é um ano difícil de concluir, porque foi um ano inconcluso... um ano longo e, ao mesmo tempo, curto. Um ano em os privilégios de ter as condições sociais, para o isolamento necessário, foram fundamentais na continuidade da vida e, principalmente, da possibilidade de chegar até aqui, o final

da produção de uma tese de doutoramento. Em 2020, sangramos demais, “choramos pra cachorro”, sofremos. Mas, ainda assim, celebramos a sorte de nascer e alçar oportunidades para condições favoráveis à manutenção da vida. Diferente da maior parte das crianças participantes dessa pesquisa, para as quais a sorte não está presente.

Ainda assim, como traduziu Belchior em forma de poesia “ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro.” E nesse ano metafórico não morreremos, porque esperamos. Porque todas essas falas que percorremos, até chegar a esse final de tese, mostram que a esperança de dias melhores ainda vive. As reflexões desses seres tão jovens mostram que há uma geração disposta a mudar o curso da história. A vontade, disse Harvey (2015), é um dos elementos que constitui arquitetos rebeldes e ansiosos por construir ações transformadoras.

Nesse ano, não morreremos porque a cada ano que passa já passamos por dias de sangue e lágrimas, mas esperamos para que esses líquidos amargos não façam parte desse novo futuro que se desenha. Esperançar implica viver o presente com os olhos no futuro. E ninguém nos fala mais de esperança e de futuro do que as crianças que lutam, mesmo sem saber ou sem querer que isso seja uma luta, por algo melhor do que temos hoje. Essa luta, essas críticas, essas análises, que expressam as contradições que esse sistema apresenta, são uma pista de que é possível, apesar de tudo, esperançar. E se no ano passado morremos, neste ano não morreremos. Porque não podemos! A resistência é necessária e está presente naquelas situações e pessoas que, muitas vezes, desacreditamos. Mas é com elas que podemos esperar para acreditar na transformação da vida.

A educação é situada em uma sociedade baseada nos antagonismos de classe, e, a partir disso, concluo a impossibilidade de neutralidade em relação à totalidade social, bem como de deslocar-se para fora do sistema de classes. Mesmo que envolva em todas as suas contradições, o que foi possível observar nessas páginas são estratégias para a construção de uma transformação social, pois oferecem a possibilidade de formar sujeitas(os) capazes de interpretar, refletir, apropriar-se dos conhecimentos socialmente construídos e, desta forma, atuar sobre a realidade de maneira consciente, contrapondo-se às Ideologias que se impõem.

Para isso, a importância da valorização e publicização de práticas mais sistematicamente desenvolvidas, que fazem contraponto a concepções bancárias de educação, que pretendem, apenas, o depósito de conteúdos. Assim, avançaremos

juntas nas práticas de educação libertadora, que contribuam, desde os primeiros anos de vida, na formação das(os) sujeitas(os) dispostas a construir um outro tipo de sociedade na qual o Trabalho e a Consciência Social sejam condutores de uma sociedade da verdadeira liberdade.

Essa pesquisa não se esgota nesse texto. Muitas possibilidades foram abertas e serão aprofundadas em estudos posteriores. O material empírico, produzido ao longo do doutoramento, deixa em aberto várias temáticas. Indico as duas obras que foram retiradas do conjunto da tese: *O Tapete de Pele de Tigre* e *Cadê o Juízo do Menino?*. As reflexões infantis, derivadas dessas obras, deverão ser desenvolvidas em pesquisas futuras, já que o material produzido perpassa as discussões de temas caros à prática docente. A saber: o oportunismo com situações da vida em benefício próprio, a ideia de meritocracia e o conceito de normalidade.

Por fim, o conjunto de atividades acadêmicas e de pesquisa, desenvolvidas no doutorado, conduziram-me a outro patamar docente. Como escrevi na introdução deste trabalho, analisar as falas infantis transformou minha forma de enxergar essas vozes, pouco ouvidas no cotidiano da sala de aula. Foram muitos aprendizados. Atividades de restituição dos resultados no âmbito da escola e a possibilidade de divulgação, junto às professoras e professores da rede municipal, da potência que são essas reflexões, certamente, continuarão gerando processos de formação para todas nós.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Angelo Antonio. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento**: a mediação da Literatura Infantil. 2011. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas 2011.
- ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo R.; MORETTI, Cheron Z. (Orgs.). **Educação-pesquisa**: mediações para a transformação social. Curitiba: APPRIS Editora, 2017.
- ADAMS, Telmo. Reflexões sobre mediações pedagógicas, trabalho e tecnologias. **Cadernos Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 1, jan./mar. 2018. p. 179-193. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/8879>.
- ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A Fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.
- ARALDO, Adriana Falcato Almeida. **Sobre voltas e abandonos**: Literatura Infantil/juvenil, reprodução e renovação de valores sociais. 2011. 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2011.
- ARRUZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%**: um manifesto. São Paulo: Boitempo, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BALL, Stephen. **Educação global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- BAUMAN, Zygmunt; BORDONI, Carlo. **Estado de crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.
- BELCHIOR. **Sujeito de Sorte**. [S.l., 1976?]. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/belchior/344922/>>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- BONETTI, Lindomar Wessler. **O positivismo como fundamento epistemológico clássico das políticas educacionais e a institucionalização da prática escolar na contemporaneidade**. Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa. v. 9, n. 2, p. 395-418, jul./dez. 2014. Disponível em:

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6038/4055>
Acesso em 20 maio 2018.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisar-participar**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org). Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Literatura na Idade Certa**: guia 3 – 3º ano do ensino fundamental. Brasília, DF, 2015. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17629-guia-03-Literatura-hora-certa&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 16 jun. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: documento orientador. Brasília, DF, 2017. Disponível em:

http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf
Acesso em: 17 jun. 2018.

BRITO, Maria Helena de Paula; ARRUDA, Neivaely Aparecida de Oliveira de; CONTRERAS, Humberto Silvano Herrera. **Escola, Pobreza e Aprendizagem**: reflexões sobre a educabilidade. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. Anais eletrônicos... Paraná. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21930_10055.pdf. Acesso em: 12 jan. 2019.

CARAPANÃ. A nova direita e a normalização do nazismo e do fascismo. In: GALLEGO, Ester (org.). **O ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

CERCAS, Javier. **Javier Cercas e as verdades da alma**. In: VIEL, Ricardo (org). Sobre a Ficção: conversas com romancistas. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**: símbolos – mitos – arquétipos. São Paulo: Paulinas, 2012.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em:

http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>.

CORDERO, Matías Escalera. **La Lectura como Actividad Ideológica**: apropiación y enseñanza de la Literatura (qué leer y para qué leer). Revista ARBOR - Ciencia,

Pensamiento y Cultura, n. 736, p. 484-495, mar./abr. 2009. Disponível em: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/295>. Acesso em: 5 ago. 2018

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A globalização e os desafios para os sistemas nacionais**: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. RBPAE - v. 33, n. 1, p. 015 - 034, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/72829/41182>. Acesso em: 5 ago. 2018.

D'ÁVILA, Manuela. **Por que lutamos?**: um livro sobre amor e liberdade. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

DALLA ZEN, Maria Isabel. **"Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu"**: práticas culturais em narrativas escolares. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2006.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

EAGLETON, Terry. **Marxismo e crítica literária**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

EMICIDA. **Levanta e Anda**. [S.l., 2014?]. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/emicida/levanta-e-anda-part-rael-da-rima.html>. Acesso em: 29 out. 2020.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Expressão popular, 2010.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. I Colóquio A Pesquisa em trabalho, educação e Políticas Educacionais. Belém: UFPA, 2009. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/266009521_APONTAMENTOS_PARA_O_TRABALHO_COM_DOCUMENTOS_DE_POLITICA_EDUCACIONAL. Acesso em 12 nov. 2017.

FALS BORDA, Orlando. **Aspectos teóricos da Pesquisa Participante**: Considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

FEDERICI, Silvia. **Mulheres e caça às bruxas**: da idade média aos dias atuais. São Paulo: Boitempo, 2019b.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Elefante, 2019a.

FILHO, José Nicolau Gregorin. **Concepção de Infância e Literatura Infantil**. Revista Linha D'Água, n. 22, p. 129-135, dez. 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/download/37329/40049>. Acesso em: 5 ago. 2018.

FILHO, José Nicolau Gregorin. **Literatura infantil brasileira: da colonização à busca da identidade**. Revista Via Atlântica, n. 9, p. 185-194, jun. 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50049>. Acesso em: 5 ago. 2018.

FILHO, José Nicolau Gregorin. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

FINO, Carlos Manuel Nogueira. **FAQs, etnografia e observação participante**. Revista europeia de etnografia da educação = Ethnography and education european review = Revue européenne d'ethnographie de l'éducation = Revista europea de etnografia de la educación = Rivista europea di etnografia dell'education / org. Jesus Maria Sousa. - Funchal: Sociedade Europeia de Etnografia da Educação, p. 107 – 2003, nº 3. - ISSN 1645-8699.

FIORI, Ernani Maria. **Prefácio: aprender a dizer a sua palavra**. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FLOR, Gisele. **Corpo, Mídia e Status Social: reflexões sobre os padrões de beleza**. Revista Estudos de Comunicação, Curitiba, v. 10, n. 23, p. 267-274, set./dez. 2009, p. 267-274. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/estudosdecomunicacao/article/viewFile/22317/21415>.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

FREIRE, Paulo. **Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos. **Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil**. In: FONTOURA, Helena Amaral (org.). *Políticas públicas, movimentos sociais: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: Anped, 2011, p. 72-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: impasses teóricos e práticos**. In. *Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. Carlos Minayo Gomez... [et al.]. São Paulo: Cortez, 2012.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: http://portoalegreemanalise.procempa.com.br/?regiao=9_10_0. Acesso em: 5 ago. 2018.

GASPARONI, Caroline Lisian; ADAMS, Telmo. As Mediações em Vigostki e Freire: aproximações possíveis. In: **Pesquisa-educação**: mediações para a transformação social. Telmo Adams; Danilo Romeu Streck, Cheron Zanini Moretti (org). Curitiba: Appris, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce**. Cadernos do Cárcere, Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011a.

GRAMSCI, Antônio. **Literatura. Folclore. Gramática**. Cadernos do Cárcere, Vol. 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011d.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política**. Cadernos do Cárcere, Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011c.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Cadernos do Cárcere, Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011b.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Declaração**: isto não é um manifesto. São Paulo: N-1 Edições, 2014.

HARDT; Michael; NEGRI, Antonio. **Bem-estar comum**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HARVEY, David. **Espaços de Esperança**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

HARVEY, David. **Para entender O capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KEHL, Maria Rita. **A criança e seus narradores**. In: Corso, Diana Lichtenstein. Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

KELL, Maria Rita. **Em defesa da Família tentacular**. *Fronteiras do pensamento*, 2013. Disponível em: <http://www.fronteiras.com/artigos/maria-rita-kehl-em-defesa-da-familia-tentacular> Acesso em: 25 de junho de 2020.

KRAMER, Sonia. **Autoria e Autorização**: questões éticas na pesquisa com crianças. Revista Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41-59, julho/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>. Acesso em: 22 set. 2018.

LAGARDE Y DE LOS RÍOS, Marcela. **Los Cautiverios de las Mujeres**: madresposas, monjas, putas, presas y locas. México: Siglo XXI Editores, 2015.

LEFRANC, Georges. **História do trabalho e dos trabalhadores**. Odivelas/Portugal: Europress, 1988.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: história e histórias**. São Paulo: Ática, 2007.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquali. **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

LUCIFORA, Cristiane de Assis. **A reprodução das desigualdades de gênero nos contos de fadas/maravilhosos como marcas circunscritas na educação infantil**. 2017. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) – Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Araraquara, 2017.

LUGONES, Maria. **Rumo a um feminismo descolonial**. Estudos feministas, Florianópolis, 22(3): 320, set.-dez. 2014, p. 935-952. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v22n3/13.pdf>.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

LUNA, Sergio Vasconcolos. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2013.

LUXEMBURGO, Rosa. **[Frases e pensamentos]**. São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.pensador.com/autor/rosa_luxemburgo/>. Acesso em: 18 ago. 2013

MACHADO, Ana Maria. **Apresentação: m eterno encantamento**. In: Perrault, Charles ... [et al.]. Contos de Fadas. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MACHADO, Ricardo. Uberização traz ao debate a relação entre precarização do trabalho e tecnologia. Entrevista com Ludmila Costhek Abílio. **IHU On-Line Revista Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, ano XVII, n. 503, p. 22-27, 24 abr. 2017. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao503.pdf>>. Acesso em: 12out. 2020.

MARCUSE, Herbert. **A Ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MARTINS, Maria Cristina. **E a bela dançou: subvertendo o belo feminino dos contos de fadas**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 24, n.1, p. 351-363, jan-abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v24n1/1805-9584-ref-24-01-00351.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich **A Ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Cadernos de Paris; Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, Karl. Introdução à crítica da economia política. In: **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

MÉSZÁROS, István. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Literatura na hora certa**: guia 3: 3o ano do ensino fundamental: PNLD/PNAIC: alfabetização na idade certa 2015 – Brasília: MEC/SEB, 2015.

MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. **Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do sul**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 447-463, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/16999>. Acesso em: 5 ago. 2018

MUSSO, Guillaume. **A vida secreta dos escritores**. Porto Alegre: L&PM, 2020.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLAZIREGUI, Mari Jose. **Literatura infantil e ideología**: propuesta de análisis. Caplletra. Revista Internacional de Filologia. v. 46, p. 207-218. 2009. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/Caplletra/article/view/275916/363856>

PEGORARO, Camile. 2015. **Autoeducação da classe trabalhadora: limites e possibilidades na formação dos intelectuais na Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil – CTB**. Dissertação de Mestrado em Educação. UFRGS, Porto Alegre.

PEIXOTO, José. **Autobiografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

PIMENTEL, Boris Marañón. **Buen vivir y descolonialidad**: crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas, 2014.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da EMEF Nossa Senhora do Carmo**. Porto Alegre, 2015.

RAMOS, Flávia Brocchetto; NEGRI, Andreia Silva de; LIMA, Itaise Moretti de. **Literatura na alfabetização**: desafios e acolhimentos. Revista Textura, Canoas, v.

18, n.37, p. 106-124, maio-ago, 2016. Disponível em:
<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1837>.

SAADAWI, Nawal El. **A face oculta de Eva**: as mulheres do mundo árabe. São Paulo: Global, 2002.

SAFFIOTTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAVIANI, Demerval. **Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes**. In: Lombardi & Saviani, *Marxismo e Educação*, Campinas: Autores Associados, 2005. Páginas 223-274.

SEFFNER, Fernando. **Escola pública e professor como adulto de referência**: indispensáveis em qualquer projeto de nação. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 20, n. 1, p. 48-57, janeiro/abril, 2016. Disponível em:
<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.201.05/5230>

SILVEIRA, Rosa Hessel... [et al.]. **A diferença na literatura infantil**: narrativas e leituras. São Paulo: Moderna, 2012.

SOARES, Magda. **Dicionário crítico da educação**: letramento/alfabetismo. *Presença Pedagógica*, v. 2, n. 10, jul./ago. 1996.

SOUZA, Ana A. Arguelho. **Literatura infantil na escola**: a leitura em sala de aula. Campina: 2010

SOUZA, Edinilsa Ramos de. **Masculinidade e violência no Brasil**: contribuições para a reflexão no campo da saúde. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 59-70, Mar. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232005000100012&lng=en&nrm=iso>. access on 25 June 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232005000100012>.

SOUZA, Jacqueline de; KANTORSKI, Luciane Prado; LUIS, Margarita Antonia Villar. **Análise Documental e Observação Participante na Pesquisa em Saúde Mental**. *Revista Baiana de Enfermagem*, Salvador, v. 25, n. 2, p. 221-228, maio/ago. 2011. Disponível em: Acesso em 11 de novembro de 2017.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

TAVARES, Fabiana Valeria da Silva. **'Quase' como antes**: a (des)construção das representações de infância da classe trabalhadora na Literatura Infantil e Juvenil. 2014. 309 f. Tese (Doutorado em Literatura Infantil e Juvenil) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2014.

THOMPSON, Edward P. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

TISCHLER, Sergio; NAVARRO, Mina Lorena. Comunidad y capital: un trazo general de una historia antagónica. In: PIMENTEL, Boris Marañón (org.). **Buen vivir y descolonialidad**: crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas, 2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VIGOTTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

WILLIAMS, Raimond. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WILLIAMS, Raimond. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

WOLF, Naomi. **O mito da beleza**: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

WOOD, Elen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

ZILBERMAM, Regina. **A Literatura Infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003

ŽIŽEK, Slavoj. **O espectro da Ideologia**. In: Žižek, Slavoj (org.). Um mapa da Ideologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

REFERÊNCIAS DAS OBRAS ANALISADAS

FURNARI, Eva. **Lolo Barnabé**. Ilustrações da autora. São Paulo: Moderna, 2010.

GRIMM, Jacob e Wilhem. **As doze princesas dançarinas**. Adaptação e ilustrações Rachel Isadora. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013.

HIRATSUKA, Lúcia. **O noivo da ratinha**. Ilustrações da autora. São Paulo: Araguaia, 2013.

NOGUEIRA, Carlos. **O Grande Chefe**. Campinas 2011. Ilustrações de David Pintor. São Paulo: Canguru, 2013.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORAS

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS UNISINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

Eu, **Camile Pegoraro**, sou estudante do Doutorado Acadêmico em Educação, e estou realizando uma pesquisa intitulada: **LITERATURA INFANTIL E IDEOLOGIA: INFERÊNCIAS DE CRIANÇAS A PARTIR DE OBRAS SELECIONADAS PELO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC**. Estou vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, sob a orientação do professor Dr. Telmo Adams.

O objetivo deste estudo é compreender as inferências feitas por crianças a partir do conteúdo ideológico da literatura infantil indicada pelo PNAIC na escola em que você trabalha. Este estudo se justifica pela compreensão do trabalho desenvolvido com a literatura infantil na sua escola que irá possibilitar sugestões de melhorias nos processos educativos. Para isso, realizarei rodas de conversa com as crianças sobre algumas **histórias escolhidas a partir das indicações dadas por você em entrevista**. Essas entrevistas serão gravadas para o melhor uso das falas. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de investigação.

Nesta pesquisa sua identidade será mantida anônima e não serão feitos registros fotográficos. Sempre que julgar necessário, poderá solicitar informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados de três formas: 1) diretamente comigo; 2) pelo *e-mail* camilepegoraro@gmail.com; 3) pelo telefone (51)99330-6330.

Gostaria de esclarecer que, conforme as resoluções 466/12 e 510/16, “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. Esta pesquisa é considerada de risco mínimo pois não acrescenta nenhuma possibilidade de dano físico, psicológico ou social além do que é inerente à vivência cotidiana do sujeito, visto que você descreverá os critérios de escolha e a forma de trabalho com a literatura em sala de aula.

Você não sofrerá nenhum tipo de constrangimento, caso decida não responder no todo ou em parte às questões que lhe serão feitas, podendo desistir do estudo a qualquer momento.

Este termo será assinado em duas vias, uma ficará com você e outra comigo.

Consentimento: Eu _____, identidade _____ estou ciente da minha participação na pesquisa nos termos propostos e autorizo a utilização de meus depoimentos para a finalidade acadêmica.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura da(o) participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS UNISINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

Eu, **Camile Pegoraro**, sou estudante do Doutorado Acadêmico em Educação, e estou realizando uma pesquisa intitulada: **LITERATURA INFANTIL E IDEOLOGIA: INFERÊNCIAS DE CRIANÇAS A PARTIR DE OBRAS SELECIONADAS PELO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC**. Estou vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, sob a orientação do professor Dr. Telmo Adams.

O objetivo deste estudo é **compreender o que as crianças pensam sobre a literatura infantil trabalhada** na escola em que a criança pela qual você é responsável estuda. Para isso, realizarei rodas de conversa com as crianças sobre algumas histórias indicadas pelas professoras. Este estudo se justifica pela compreensão do trabalho desenvolvido com a literatura infantil na sua escola, que irá possibilitar sugestões de melhorias nos processos educativos. Essas conversas serão feitas durante o turno de aula e terão seus áudios gravados para melhor uso das falas. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de investigação.

Nesta pesquisa sua identidade e da criança serão mantidas anônimas e não serão feitos registros fotográficos. Sempre que julgar necessário, poderá solicitar informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados de três formas: 1) diretamente comigo; 2) pelo e-mail camilepegoraro@gmail.com; 3) pelo telefone (51)99330-6330.

Gostaria de esclarecer que, conforme as resoluções 466/12 e 510/16, “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. Esta pesquisa é considerada de risco mínimo pois não acrescenta nenhuma possibilidade de dano físico, psicológico ou social além do que é inerente à vivência cotidiana do sujeito, visto que se trata de uma atividade normalmente desenvolvida em sala de aula, na qual a criança opina oralmente sobre determinado assunto.

A criança pela qual você é responsável não sofrerá nenhum tipo de constrangimento, caso decida não responder no todo ou em parte às questões que lhe serão feitas, podendo desistir do estudo a qualquer momento.

Este termo será assinado em duas vias, uma ficará com você e outra comigo.

Consentimento: Eu _____,
identidade _____ responsável pela criança _____
estou ciente da sua participação na pesquisa nos termos propostos e autorizo a utilização de seus depoimentos para a finalidade acadêmica.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura da(o) participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS UNISINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

Eu, **Camile Pegoraro**, sou estudante do Doutorado Acadêmico em Educação, e estou realizando uma pesquisa intitulada: **LITERATURA INFANTIL E IDEOLOGIA: INFERÊNCIAS DE CRIANÇAS A PARTIR DE OBRAS SELECIONADAS PELO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC**. Estou vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, sob a orientação do professor Dr. Telmo Adams.

O objetivo deste estudo é **compreender o que as crianças pensam sobre a literatura infantil trabalhada** na escola em que você estuda. Para isso, realizarei rodas de conversa com você e outras crianças sobre algumas histórias escolhidas. Este estudo se justifica pela compreensão do trabalho desenvolvido com a literatura infantil na sua escola que irá possibilitar sugestões de melhorias nos processos educativos. Essas conversas serão feitas durante o turno de aula e terão seus áudios gravados para melhor uso das falas. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de investigação.

Nesta pesquisa sua identidade será mantida anônima e não serão feitos registros fotográficos. Sempre que julgar necessário, poderá solicitar informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados de três formas: 1) diretamente comigo; 2) pelo *e-mail* camilepegoraro@gmail.com; 3) pelo telefone (51)99330-6330.

Gostaria de esclarecer que, conforme as resoluções 466/12 e 510/16, “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. Esta pesquisa é considerada de risco mínimo pois não acrescenta nenhuma possibilidade de dano físico, psicológico ou social além do que é inerente à vivência cotidiana do sujeito, visto que se trata de uma atividade normalmente desenvolvida em sala de aula, na qual a criança opina oralmente sobre determinado assunto.

Você não sofrerá nenhum tipo de constrangimento, caso decida não responder no todo ou em parte às questões que lhe serão feitas, podendo desistir do estudo a qualquer momento. Este termo será assinado em duas vias, uma ficará com você e outra comigo.

Consentimento: Eu _____, identidade _____, estou ciente da minha participação na pesquisa nos termos propostos e autorizo a utilização de meus depoimentos para a finalidade acadêmica.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura da(o) participante

Assinatura da pesquisadora