

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

BÁRBARA DALVANNA DE SOUZA ISIDORO

**Literatura infantil e Psicologia sócio-histórica: possibilidades críticas para a
socialização de gênero e construção de masculinidades**

MARINGÁ

2023

BÁRBARA DALVANNA DE SOUZA ISIDORO

**Literatura infantil e Psicologia sócio-histórica: possibilidades críticas para a
socialização de gênero e construção de masculinidades**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciência Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito para exame de defesa.

Orientador: Prof. Dr. Álvaro Marcel Palomo Alves

MARINGÁ

2023

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

I81L

Isidoro, Bárbara Dalvanna de Souza

Literatura infantil e psicologia sócio-histórica : possibilidades críticas para a socialização de gênero e construção de masculinidades / Bárbara Dalvanna de Souza Isidoro. -- Maringá, PR, 2023.

194 f.: il. color., tabs.

Orientador: Prof. Dr. Alvaro Marcel Palomo Alves.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2023.

1. Literatura infantil. 2. Masculinidade. 3. Gênero. 4. Afetividade. 5. Psicologia sócio-histórica. I. Alves, Alvaro Marcel Palomo, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 23.ed. 155.332

BÁRBARA DALVANNA DE SOUZA ISIDORO

*Literatura infantil e Psicologia Sócio-Histórica: Possibilidades críticas à
socialização de gênero e construção de masculinidades*

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

COMISSÃO JULGADORA



Prof. Dr. Alvaro Marcel Palomo Alves
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)



Profa. Dra. Denise de Camargo
UTP/Universidade Tuiuti do Paraná



Profa. Dra. Ednéia José Martins Zaniani
PPI/Universidade Estadual de Maringá

Aprovada em: 31 de março de 2023.
Defesa realizada na sala de vídeo do Bloco 118.

A todas as pessoas que compartilharam suas histórias comigo, na vida, nas salas de psicoterapia.

AGRADECIMENTOS

Durante todo o mestrado, senti que esta seria a parte mais difícil da escrita. Difícil por ter que sinalizar nomes, pessoas e afetos, enquanto sentia que todos à minha volta viabilizaram de alguma forma a chegada até aqui. Agora, percebo este momento como a parte mais “gostosa”, pois relembro do aconchego, do colo, do incentivo e de tantas coisas mais que constituíram quem sou como pessoa e como pesquisadora em um longo percurso desde a graduação.

Agradeço aos meus pais, Ângela e Luis, que apesar dos desafios viabilizaram minha chegada e permanência na Universidade, em especial à minha mãe, por todo afeto, trabalho visível e invisível que possibilitou a escrita desta dissertação.

Ao meu companheiro e noivo, Luiz, que esteve comigo sendo suporte e apoio, ouvindo minhas angústias e afetivamente me auxiliando como única referência próxima a chegar em um programa de Pós-Graduação na Universidade pública. É ótimo compartilhar a vida com você.

Aos meus amigos, em especial Paula e Janaina, por todo suporte afetivo, por todos os brindes, risadas e conversas em bares desta cidade nos momentos difíceis que vivenciei na vida durante a escrita desta dissertação.

Ao bibliotecário do Colégio Estadual Olavo Bilac que semanalmente me apresentava um livro diferente, um universo diferente. Do seu nome não me recordo mais, mas sua importância na minha relação com a literatura será eterna.

A todos os professores da graduação, que me acolheram e me incentivaram a permanecer na pesquisa científica, em especial às Profas. Dras. Aline Sanches e Glaucia Brida, que me acompanharam na iniciação científica.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alvaro Marcel Palomo Alves, que orientou a minha primeira pesquisa dando suporte a continuidade na Universidade nos anos iniciais da graduação e que viabilizou teoricamente a chegada ao Mestrado. Obrigada pela confiança, paciência e humanidade que me inspira desde a graduação.

Às Profas. Dras. Edneia J. M. Zaniani e Denise de Camargo, por todas as contribuições da banca, auxiliando-me na construção de reflexões e, claro, de transformações qualitativas no trabalho.

Aos meus colegas de mestrado que compartilharam da angústia da escrita em um período de pandemia.

A Capes pelo apoio financeiro

Ao Programa de Ações Sociais Afirmativas da Universidade Estadual de Maringá, que viabilizou a minha entrada na Universidade.

A todos que participaram direta ou indiretamente da construção deste trabalho, obrigada!

Era preciso ser uma espécie de incendiária para dizer a si mesma: Ah, mas eles não podem comprar a literatura também. A literatura está aberta a todos. Recuso-me a permitir que você, mesmo que seja um bedel, me negue acesso ao gramado. Tranque as bibliotecas, se quiser; mas não há portões, nem fechaduras, nem cadeados com os quais você conseguirá trancar a liberdade do meu pensamento.

(Virginia Woolf, 2014, p. 119)

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a relação entre a concepção das masculinidades socialmente construídas e a sua expressão a partir da literatura infantil. Tem como aporte teórico a Psicologia sócio-histórica e se configura como uma pesquisa de cunho qualitativo. A metodologia envolveu a seleção de livros infantis que tivessem como temática o gênero e as masculinidades. A escolha se deu a partir do documento PNBE na escola: literatura fora da caixa - Educação infantil (BRASIL, 2014), utilizando-se do descritor *para meninos* na busca dos livros, pesquisamos dois sites líderes em vendas no Brasil, Amazon Prime e Americanas. Deste modo, foram selecionados 5 livros ao total. A fim de cumprir com seu objetivo, esta dissertação está organizada em 4 seções. A primeira é direcionada à recapitulação dos fundamentos da Psicologia sócio-histórica, que tem como fundamento o Materialismo Histórico e Dialético, por meio dos conhecimentos produzidos por Vygotsky, Leontiev, Elkonin, entre outros autores. A segunda seção apresenta articulações de autoras do feminismo marxista a partir de Heleieth Saffioti, Izquierdo, Grossi dentre outras, com a finalidade de conceituar a masculinidade em seus múltiplos determinantes sociais em consideração aos processos de socialização de gênero, ao patriarcado e ao capitalismo; posteriormente, é apresentada a concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano, que o considera nos aspectos filo e ontogenéticos. A terceira seção destina-se à apresentação da arte literária infantil como uma construção social que vincula subjetividade e objetividade, possibilitando à criança apreender a realidade em seu movimento e contradição e dela participar ativamente; para tanto, é necessária a fundamentação dos conceitos de vivência e catarse em Vygotsky. Por fim, a quarta seção relaciona arte literária infantil e socialização das masculinidades por meio da análise dos livros infantis selecionados mediante a metodologia de núcleos de significação, de Aguiar e Ozella. Como resultada da leitura, da aglutinação dos conteúdos e da fundamentação teórica, foram construídos os núcleos: Afetividade e masculinidades: da repressão à expressão dos afetos; Jogos de papéis e masculinidades; Estereótipos de gênero: superação? Analisando-se os núcleos, foi possível compreender a vivência estética da arte literária infantil como uma ferramenta de investigação das determinações culturais da socialização de gênero no desenvolvimento psíquico dos indivíduos, especificamente das masculinidades. Isso evidenciou os aspectos afetivo-cognitivos que constituem o desenvolvimento psíquico, mas, também respaldou a arte enquanto uma ferramenta política e ideológica potente para a transformação da consciência e da relação dos sujeitos com o mundo.

Palavras-chave: Vivência; Masculinidade; Afetividade; Psicologia Sócio-Histórica.

Abstract

This research aims to understand the relationship between the socially constructed conceptions of masculinity and their expression in children's literature. It draws on the theoretical framework of socio-historical psychology and takes the form of a bibliographic-conceptual and literature analysis research. The methodology involved selecting children's books that had gender and masculinity as their main or secondary theme. The selection was based on the document PNBE on school: literature outside the box - Early Childhood Education (Brazil, 2014) and also on two leading book-selling sites in Brazil, Amazon Prime and Americanas, using the search terms for boys' books. As a result, five books were selected. To fulfill its objective, this dissertation is organized into four sections. The first section provides a recap of the fundamentals of Sociohistorical Psychology, which is based on Historical and Dialectical Materialism, through the knowledge produced by Vygotsky, Leontiev, Elkonin, and other authors. The second section presents the articulations of Marxist feminist authors such as Heleieth Saffioti, Izquierdo, Grossi, among others, in order to conceptualize masculinity in its multiple social determinants in consideration of gender socialization processes, patriarchy, and capitalism; subsequently, the historical-cultural conception of human development is presented, which considers it in its phylogenetic and ontogenetic aspects. The third section is intended to present the children's literary art as a social construction that links subjectivity and objectivity, enabling children to apprehend reality in its movement and contradiction and actively participate in it; for this purpose, the concepts of experience and catharsis in Vygotsky need to be established. Finally, the fourth section relates children's literary art and the socialization of masculinities through the analysis of the selected children's books using Aguiar and Ozella's methodology of meaning nuclei. As a result of the reading, aggregation of content, and theoretical foundation, the nuclei were constructed: Affection and masculinities: from the repression to the expression of affections; Role-playing and masculinities; Gender stereotypes: overcoming them? By analyzing the nuclei, it was possible to understand the aesthetic experience of children's literary art as a tool for investigating the cultural determinations of gender socialization in the psychic development of individuals, specifically masculinities. This highlighted the affective-cognitive aspects that constitute psychic development, but also supported art as a powerful political and ideological tool for transforming consciousness and the relationship of individuals with the world.

Keywords: Experience; Masculinity; Affection; Sociohistorical Psychology.

Sumário

Introdução.....	10
1. Fundamentos teórico-metodológicos da Psicologia sócio-histórica.....	22
2. A Periodização do desenvolvimento.....	36
3. Relações de gênero, infância e Psicologia sócio-histórica: uma revisão da literatura.....	57
3.1 Revisão de literatura: O que as pesquisas atuais tem falado sobre gênero e masculinidades?.....	64
3.2 Socialização de gênero e construção da personalidade na infância: gênese do patriarcado e divisão sexual dos papéis.....	73
4. Literatura Infantil como espaço de significação.....	96
4.1 Vygotsky e a Psicologia da Arte em Hamlet.....	108
4.2 Literatura infantil e educação infantil: políticas da infância.....	118
5. Os livros infantis e a sexualidade: o que dizem?.....	127
5.1 Organização do material.....	130
5.2 Levantamento dos indicadores e conteúdos temáticos.....	131
5.3 Sugestão de núcleos de significação.....	145
5.3.1 Núcleo de sentido: Afetividade e masculinidades: da repressão à expressão dos afetos.....	145
5.3.2 Núcleo de sentido: Jogos de papéis e masculinidades.....	157
5.3.3 Núcleo de sentido: Estereótipos de gênero: superação?.....	166
6. Considerações finais.....	182
7. Referências.....	187

Introdução

É na concretude da vida cotidiana que se constroem nossos dilemas sociais e existenciais. Assim, supomos que, se é na vida humana que nascem tais dilemas, pertence também ao humano pensar questionamentos e resoluções possíveis, pensar acolhimento às demandas de nossa existência em uma sociedade capitalista, violenta e opressora. A arte surge como possibilidade para isso, pois acolhe, transforma e promove superação afetiva; arte esta que surge a partir da vida concreta e da transformação histórica do sujeito humano.

É no texto *Psicologia da Arte*, de Vygotsky (1999), que encontramos abertas várias vias para a pesquisa científica. Tal obra só se tornou possível a partir do caminho trilhado pelo autor em relação à crítica sobre a dicotomia existente nos estudos da psicologia da arte, e, posteriormente, sobre a dicotomia presente na Psicologia em seu processo histórico de construção científica, a saber, a oposição interno/externo, biológico/social, subjetivo/objetivo, entre outras. Essa crítica se mantém na formulação de uma nova psicologia, já que nesta a compreensão de elementos isolados nos leva a uma compreensão superficial do fenômeno estético e, igualmente, do fenômeno psicológico.

Tal dicotomia, que se faz histórica no processo de produção de um saber psicológico, percorre diferentes décadas e temáticas, chegando aos debates mais atuais sobre gênero, sexualidade e identidades. Nesse sentido, destacam-se as discussões fragmentadas sobre o humano, que levaram Vygotsky a se preocupar com a construção da Psicologia como uma ciência multifacetada, resultante da ausência de uma base comum e fruto de uma sociedade igualmente fragmentada, alienada e alienante.

A partir das contribuições de Saffioti (2004), Izquierdo (1992), Grossi (1995) e demais autores que se colocam em diálogo com os pressupostos da Psicologia sócio-histórica, podemos compreender que, muitas vezes, na pesquisa científica, estudam-se o gênero e as masculinidades, mas se desconsideram o patriarcado, o capitalismo e as relações de classe e raça como determinantes. Tal prática gera compreensões superficiais ou compreensões que não abarcam todo o fenômeno, as quais, buscando certa atemporalidade e neutralidade, ocultam partes fundamentais das relações de gênero na sociedade capitalista. Diante disso, embora reconheçamos que este trabalho se constitui como uma síntese de muitos conteúdos, em razão de diversos fatores que impossibilitam maior aprofundamento, defendemos que é a partir do materialismo histórico e dialético que nos é possível vislumbrar a compreensão de

um fenômeno social em sua totalidade, bem como se pôr a caminhar rumo a essência de suas contradições históricas.

Com base nas contribuições de Vygotsky (1996, p. 101), entende-se que “a verdadeira missão da análise em qualquer ciência é justamente a de revelar ou pôr em manifesto as relações e os nexos dinâmico-causais que constituem a base de todo fenômeno”. Assim, buscando contribuir, por meio do estudo da literatura infantil, para o desvelamento dos determinantes dinâmico-causais que, como parte da realidade constituem o fenômeno da construção das masculinidades e relações de gênero, estabelecemos como objetivo central desta pesquisa científica: *compreender a relação entre a concepção das masculinidades socialmente construídas e a sua expressão a partir da literatura infantil, tendo como aporte teórico a psicologia sócio-histórica*. Já os objetivos específicos são: conceituar a masculinidade a partir de autores do materialismo histórico-dialético; examinar a literatura infantil a partir da psicologia sócio-histórica, compreendendo-a como parte da cultura lúdica infantil; articular as representações de masculinidades construídas neste estudo com a literatura infantil; e, analisar a masculinidade, por intermédio da seleção e da leitura de livros infantis que a apresentem como temática central ou não, buscando compreender de que modo se situa o masculino na cultura lúdica infantil.

Para tanto, a Psicologia sócio-histórica embasada no materialismo dialético pauta-se em três categorias metodológicas essenciais: a **totalidade** como referência na compreensão do psiquismo como um todo complexo, não fragmentado, mas construído a partir da totalidade social; a **contradição** dos objetos e fenômenos; e o **movimento** como incessante transformação da realidade. Apesar do recorte temático desta dissertação – a construção das masculinidades na literatura infantil – apontamos tais fundamentos teórico-metodológicos a fim de não se perder de vista a integralidade e totalidade dos processos de desenvolvimento de um psiquismo humano em suas múltiplas potencialidades, ressaltando a defesa de que a literatura infantil é um importante instrumento humanizador.

A justificativa desta pesquisa está ancorada no fato de que os conservadores brasileiros, alavancados por formadores de opinião assentados no cristianismo, têm suscitado o debate sobre relações de gênero com o termo *ideologia de gênero*. Essa terminologia é usada para, segundo Ribeiro (2020), afirmar que a luta pela diversidade sexual é uma forma de desmoralização do casamento monogâmico e da família patriarcal burguesa, bem como uma ameaça aos papéis sociais estabelecidos. Optamos por contrariar a regra de silenciamento e estudar as relações de gênero em sua totalidade dialética. Compreendemos que resumir as relações de gênero e masculinidades ao discurso socialmente posto da ideologia de gênero é

permanecer no plano do saber cotidiano em que muitas violências são tomadas como da ordem do natural e do inevitável, desconsiderando-se os processos históricos de subjetivação marcados pela desigualdade e pela colonização do gênero (Heller, 2014; Toffanelli, 2016).

Desse modo, procuramos, ao longo deste trabalho, construir uma perspectiva de pesquisa que esteja implicada socialmente no debate sobre sexualidades e gênero, o que significa, por um lado, estar amparado por uma teoria que possibilite tais questionamentos, a saber, a Psicologia sócio-histórica, e, por outro lado, olhar para o desenvolvimento dos sujeitos em um sentido ético, a fim de encontrar ferramentas para a compreensão das múltiplas determinações e para a potencial superação da realidade posta.

Conforme Pasqualini e Martins (2015, p. 364), superar a aparência do fenômeno implica em revelar as “relações dinâmico-causais a ele subjacentes, captando as múltiplas mediações que o determinam e o constituem”. Neste sentido, elencamos como tema de pesquisa o gênero e as masculinidades e sua expressão na literatura infantil. Escolhemos a literatura como ferramenta de análise das relações de gênero e masculinidades por reconhecer que ela se constitui como um potente instrumento artístico de humanização, possibilitando conhecer o socialmente posto e a história da humanidade. Diante disso, supõe-se que a literatura seja capaz de expor as contradições históricas e sociais em torno da construção das masculinidades, sendo a escolha da palavra no plural (masculinidades) já uma forma de demarcar tentativa de questionamento à estereotipia do masculino (Yonue, 2019).

Dessa forma, desde agora nos questionamos: quais são as múltiplas determinações que envolvem a socialização do gênero e das masculinidades? Quais são as múltiplas determinações acerca das masculinidades quando consideramos o ser humano um ser social? Quais delas estão expressas na literatura infantil? As leis gerais que se apresentam na constituição dos fenômenos não se apresentam de forma imediata à nossa percepção, muito pelo contrário, é necessário, quando se trata de gênero, retomar a constituição daquilo que hoje denominamos de masculinidades e a origem da família monogâmica, do patriarcado e das relações sociais para além de como estas se apresentam, algo que nos propomos a fazer no decorrer dos capítulos iniciais e finais.

A escolha pela temática das relações de gênero e reprodução das masculinidades na literatura infantil busca demarcar a perspectiva de uma Psicologia que não se pretende neutra, tampouco pretende buscar por intervenções e reflexões no plano da individualidade, mas reconhece a socialização de gênero como um determinante social na produção de subjetividades ativas e transformadoras da realidade, tomando o gênero como uma construção histórica, determinado pelas relações de classe e raça. Também reconhecemos a socialização

de gênero como processo pelo qual os sujeitos agem no mundo, participam, moldam e são moldados por essa realidade. Nesse ponto, mostra-se claro o diálogo com a perspectiva de desenvolvimento de Vygotsky (2001, p. 58), para o qual “é a sociedade, e não a natureza, que deve configurar em primeiro lugar como o fator determinante da conduta humana. Nisto consiste toda a ideia do desenvolvimento cultural da criança”. Portanto, não poderíamos, fundamentados no materialismo histórico e dialético, pressupor o gênero e a sexualidades em a compreensão do fenômeno social em sua totalidade e contradição.

Como “resolução” do problema, ou melhor, como modo de ocultamento, a psicologia tentou por décadas assegurar uma postura de neutralidade científica, especificamente quando se trata de pensar as questões de gênero, quando estas não estão postas de lado. Todavia, é essa postura de neutralidade que acaba por legitimar práticas e discursos sociais que poderiam ser questionadas, e que tão somente são violentas à constituição dos corpos e das subjetividades. Segundo Molon (1996) a psicologia ganha espaço enquanto ciência na medida em que subordina a subjetividade ao controle e a adaptação, neutralizando uma subjetividade empírica e a reduzindo de modo a reproduzir dicotomias: objetividade e subjetividade, indivíduo e sociedade, corpo e mente, razão e emoção.

A psicologia historicamente se voltou ao estudo dos sujeitos sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, não sendo nosso objetivo abarcar a complexidade de todas as abordagens. No entanto, todas apresentam em comum a característica de terem frequentemente adotado uma postura individual e considerado como determinantes inevitáveis o natural e o biológico, enquanto outros conteúdos, como a sexualidade e o gênero, eram tomados com certo tabu, tanto pela comunidade acadêmica quanto pelo meio social. Isso fez com que as expressões de gênero e de sexualidade fossem concebidas como algo da ordem do privado, ou mesmo abarcadas a partir de um viés ideologizante e reducionista. Todavia, a Psicologia sócio-histórica compreende que, embora a base filogenética forneça o fundamento para a existência do humano, são as relações sociais que medeiam e determinam sua constituição, e, conseqüentemente, o gênero e a sexualidade.

Segundo Sawaia e Silva (2015, p. 348),

[...] no campo do materialismo histórico dialético, matriz referencial de Vigotski, não se devia abandonar o princípio dialético que promove a transformação daquilo que é social em algo que é para si. Para tanto, Pino esclarece e avança na proposição teórica apontada por Vigotski e afirma que aquilo que é internalizado das relações sociais não se restringe à materialidade, mas ao sentido que elas têm para as pessoas.

Assim, de antemão, é a sociabilidade que permite a emergência da individualidade, daquilo que compreendemos como a forma mais subjetiva de vivência no mundo, salientando a situação social de desenvolvimento dos sujeitos, o que confere suporte para as formas de sentir, ser e estar neste mundo que é social. Ao longo de nosso desenvolvimento ontogenético internalizamos e nos apropriamos dos conteúdos produzidos histórico-culturalmente e essas apropriações determinam a constituição psíquica dos sujeitos que vivem em uma sociedade estruturada em relações de gênero, classe e raça. Logo, poderiam essas relações se manter à parte dos estudos da Psicologia?

Vygotsky (2018) fornece suporte para compreendermos as consequências da vivência de múltiplas violências sofridas por crianças em desenvolvimento cuja mãe se encontrava em situação de dependência química. Esse caso em específico nos leva a ampliar o raciocínio e a nos perguntar: por qual razão poderia passar despercebida a violência estrutural de uma sociedade cerceada por múltiplas opressões? Crer que a violência dessa sociedade organizada em relações de gênero, classe e raça não repercute sobre a constituição dos sujeitos é, antes de tudo, dar vazão a compreensões incompletas e fragmentadas sobre o psiquismo humano, é desconsiderar a historicidade como ponto de partida para o estudo dos fenômenos psicológicos e, novamente, colocar na ordem do natural o que é histórico, social e cultural. Ressaltamos também que o discurso de Vygotsky (2018) sobre a vivência nos permite compreender seus impactos de modo não subjetivista e/ou reducionista, mas de acordo com o período de desenvolvimento daquele sujeito, como singular e social ao mesmo tempo.

Nesta dissertação partimos da compreensão de que é a partir do outro que constituímos quem somos. Nascemos em um mundo posto, somos socializados e, a partir desse processo, individualizamos-nos. Deste modo, torna-se um desafio construir uma sociedade que tenha como propósito a humanização ao alcance de todos em suas máximas possibilidades. Compreendendo esse desafio, temos como objeto de estudo a literatura infantil e os significados da masculinidade em livros infantis. Questionamos quais os efeitos que as relações desiguais e muitas vezes violentas de gênero imprimem na subjetividade de sujeitos em desenvolvimento, e de que forma a arte literária em seus processos de catarse poderia auxiliar na transformação da consciência.

Torna-se necessário destacarmos a complexidade da definição de um conceito de masculinidade, tão essencial à construção dos objetivos desta pesquisa. De antemão, defendemos não ser possível compreender a masculinidade no singular, mas, sim, como “masculinidades”, no plural, uma vez que se trata de identidades de gênero sociais e culturalmente determinadas, que devem ser pensadas a partir de um complexo processo

dialético, em que universal e particular se entrecruzam na constituição de singularidades. Consideramos a masculinidade e a feminilidade como práxis social, como o conjunto normativo de condutas e ações no mundo baseadas nos papéis de gênero, que, alicerçados sob a lógica patriarcal e capitalista, privilegiam um dos sexos em detrimento do outro, o masculino em posição de privilégio em relação ao feminino. Tais privilégios percorrem a organização social, assumindo aspectos ideológicos e por vezes alienantes desde as superestruturas e instituições sociais até o cotidiano dos sujeitos (Arruzza, Bhattacharya, Frase, 2019; Brito e Paula, 2013).

Para viabilização de análises futuras, baseamo-nos na determinação social do modelo de masculinidade hegemônica que visa legitimar a ordem patriarcal na esfera pública e privada, auxiliando na manutenção de privilégios concedidos aos homens no sistema capitalista de produção. Esse modelo é composto por demarcadores fundamentais: a atividade, a violência, a racionalidade, o controle dos afetos, a honra, a virilidade, entre outros que, no decorrer do capítulo 2. *Relações de Gênero, Infância e Psicologia Sócio-Histórica: uma revisão da literatura*, serão aprofundados, o que servirá de aporte às considerações e análises dos livros infantis selecionados (Kawamura, 2021).

Isto posto, apresentamos o caminho metodológico traçado ao longo desta dissertação, mais especificamente os procedimentos estabelecidos com a finalidade de *compreender a relação entre a concepção das masculinidades socialmente construídas e a sua expressão a partir da literatura infantil, tendo como aporte teórico a psicologia sócio-histórica*. A princípio utilizamos a metodologia de revisão bibliográfica. Para o seu desenvolvimento, foram selecionadas referências primárias dos textos de Lev Semionovitch Vygotsky que abordam a temática da arte e seu papel no curso do desenvolvimento humano, tais como: *Psicologia da Arte* (1999) e *Psicologia Pedagógica* (2010), além de outros que fundamentam nossa compreensão de desenvolvimento humano e categorias pertinentes (afetividade, atividade e consciência), como *Sete aulas de L. S. Vygotsky sobre os fundamentos da pedagogia* (2018), *A formação social da mente* (1998) e *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (1931). Tais textos foram lidos e fichados, constituindo-se como estudo fundamental para o respaldo teórico sobre a visão de humano e de mundo apresentada na Psicologia sócio-histórica.

Posteriormente utilizamos referências secundárias com intuito de complementação e sistematização do conteúdo: Heller (2014), Toffanelli (2014), Abrantes (2011), Yonue (2019), Toassa (2011) e Pasqualini (2006), as quais também foram lidas e fichadas. O critério de seleção dos artigos, dissertações e teses utilizados foi estarem incluídos no portal de Teses e

Dissertações da CAPES, tendo sido buscados a partir dos seguintes descritores: *literatura-infantil, masculinidades, gênero, sexualidade e psicologia sócio-histórica*. Também tivemos como norte o feminismo de orientação marxista, especialmente no decorrer do Capítulo 2, dando destaque às obras de Lessa (2012), Grossi (1995), Saffioti (1987, 2004) e Izquierdo (1992). Estas duas últimas, apesar de discrepantes em alguns aspectos, mostraram-se complementares quanto à construção de um feminismo marxista, como na diferenciação entre sexo biológico e gênero, demarcando o patriarcado em sua relação com o capitalismo.

Todavia, apenas a revisão bibliográfica pouco ou nada avançaria na sistematização dos conteúdos e no cumprimento do objetivo central da dissertação: *compreender a relação entre a concepção das masculinidades socialmente construídas e a sua expressão a partir da literatura infantil, tendo como aporte teórico a psicologia sócio-histórica*. Desse modo, mostrou-se necessária a utilização em conjunto da metodologia empírica, com a seleção de obras literárias infantis pelo documento do PNBE do Programa Nacional Biblioteca da Escola (2014) e também pelos sites líderes em vendas de livros no Brasil: Amazon Prime e Americanas, utilizando o descritor “para meninos”.

Os procedimentos de leitura e análise dos livros infantis foram realizados por intermédio da organização de núcleos de significação para apreensão dos sentidos, caminho metodológico proposto por Aguiar e Ozella (2006) com base nos fundamentos do materialismo histórico dialético. A construção dos núcleos de significação passou pelos procedimentos de leitura flutuante, posteriormente pela seleção dos pré-indicadores que emergem dos conteúdos por sua frequência e relevância dentro do objetivo proposto de *compreender a relação entre a concepção das masculinidades socialmente construídas e a sua expressão a partir da literatura infantil, tendo como aporte teórico a psicologia sócio-histórica*. Na seleção dos pré-indicadores já se destacam as temáticas por sua carga afetiva, e pelas ambivalências e contradições fundamentais para uma aglutinação posterior que viabilizará a construção dos indicadores compostos pelos conteúdos que se assemelham e se contrapõem.

Portanto, foi a partir da seleção, leitura e construção dos pré-indicadores e indicadores das obras selecionadas que se construíram os núcleos: Afetividade e masculinidades: Da repressão a expressão dos afetos, Jogos de papéis e masculinidades, e, Estereótipos de gênero: Superação? Fundamentais para análise e apreensão da significação da arte enquanto instrumento de socialização das masculinidades.

O caminho que trilho nesta dissertação parte da consideração de que a sexualidade pode se expressar de formas diferentes entre brasileiros, japoneses, italianos etc., não sendo

determinada pelo corpo biológico ou pela anatomia, mas se construindo a partir da historicidade dos corpos mediados pela relação com cada cultura. Com fundamento na Psicologia sócio-histórica, consideramos que, em cada cultura, a expressão das masculinidades e feminilidades – como par dialético que tem como base o patriarcado e as relações de exploração e dominação do sistema capitalista de produção, além de serem determinadas pelas relações de classe e raça– constitui subjetividades e identidades, da manutenção da vida cotidiana à manutenção dos afetos. Desta forma, consideramos a vivência como categoria primordial para a compreensão da ordem patriarcal de gênero e a arte literária como um importante fator para a construção de novas possibilidades, mas também para a reprodução do que está posto.

Contudo, ao considerarmos a vivência como um importante demarcador da análise das masculinidades na literatura infantil, não nos pautamos em análises subjetivistas das masculinidades enquanto história individual, o que poderia colaborar para a manutenção da invisibilidade do debate, mas, com base nos fundamentos da Psicologia sócio-histórica, consideramos a vivência como categoria que dialeticamente nos viabiliza uma aproximação entre a história social e a história individual, entre universal e particular, entre afetivo e cognitivo, apontando para a situação social de desenvolvimento e para a estrutura da atividade que determina cada período do desenvolvimento humano.

O estudo das masculinidades sob perspectivas teóricas reducionistas retomam o debate apontado por Barral e Zanello (2021, p. 8) de que tais discussões auxiliam na manutenção da invisibilidade do tema como um privilégio que se caracteriza “[...] como o luxo de viver sem necessitar se pensar homem, sem ser constantemente lembrado de seu gênero, o luxo de acreditar que ser homem não influi em quem você é como pessoa e qual o seu lugar na sociedade”, no luxo de ter seus privilégios pouco ou nada questionados dentro de um sistema patriarcal, no luxo de não pensar, e, logo, não atuar sobre a violência que se produz e reproduz. Desfazer essa invisibilidade está para além de conceber masculinidades não hegemônicas como ideais, mas inclui o olhar de uma psicologia efetivamente crítica, que repensa o patriarcado como estrutura fundante das subjetividades.

Sendo o gênero uma construção sócio-histórica, sua importância se dá ao determinar as expressões emocionais de cada cultura, considerando que a emoção e os afetos são aprendidos ao longo do desenvolvimento no entrelace entre sujeito e cultura. Não é possível que uma cultura que estabeleça a crença de que homens não podem chorar e de que precisam ser a expressão da força e da virilidade não repercuta no desenvolvimento socioemocional de meninos(as), bem como, no futuro, em índices de violência de gênero, por exemplo.

Corbelo (2019) também fornece base para compreendermos a vivência como uma fonte de investigação importante das relações de gênero, com grandes implicações afetivo-cognitivas no desenvolvimento socialmente implicado. A vivência é aqui compreendida como um todo que influencia a constituição dos processos psíquicos, permitindo que o sujeito atribua significados que se relacionam à dinâmica social (Vygotsky, 2018). Apesar de não nos debruçarmos sobre esse conceito em específico, consideramo-lo essencial especialmente quando pensamos a vivência artística e os processos de catarse.

O estudo sobre as masculinidades na Psicologia sócio-histórica é de suma importância, uma vez que as masculinidades existentes – em especial o modelo predominante de masculinidade: branca e heterossexual, baseada em critérios de virilidade, força e vigor – são parte da história de muitas violências praticadas pelo sistema social capitalista. Historicamente, a ciência que se pretendia neutra, que falava para um homem genérico, pouco contribuiu para o questionamento do saber Psicológico que reproduzia as necessidades de uma determinada época e sociedade. Pouco se questionou sobre a própria ciência ser um campo de afirmação de desigualdades e violências, um campo que, durante séculos, falou sobre homens e para homens, não questionando o fato de que ela própria colaborou com a construção de um longo processo de diferenciação entre homens e mulheres, prejudicando-as, tornando-as restritas ao espaço privado. Diante disso, reafirmamos a necessidade social e política de abordarmos as masculinidades sob a ótica do feminismo marxista.

A realização de uma pesquisa científica é proveniente também das inquietações do pesquisador em relação ao objeto que destaca em meio à sua trajetória acadêmica e pessoal. Neste ponto, escolho¹ abordar o fato de que o pesquisador é um sujeito implicado com as condições sociais e materiais que o levam a determinado problema de pesquisa. Mas, afinal, porque uma pesquisadora mulher pretende ter como objeto de estudo as masculinidades na literatura infantil? Na medida em que defendo um conhecimento que não se desvincule da vida prática, reconheço-me como parte da mesma sociedade patriarcal que impõe aos corpos e às subjetividades modos de ser, viver e estar em sociedade. Reconheço, partilho e vivencio os mesmos processos de marginalização, exclusão e violência contra a mulher na sociedade de classes, que produzem claros benefícios aos homens, os quais, apesar disso, também vivenciam um grande saldo negativo em suas subjetividades. Isso repercute tanto em suas vidas individuais quanto nas vivências sociais e culturais com mulheres cotidianamente.

¹Utiliza-se a primeira pessoa do singular neste trecho da Introdução devido à temática e à escrita pessoal. No restante do trabalho, utiliza-se a primeira pessoa do plural, em decorrência da escrita de co-autoria com o professor orientador.

Como pesquisadora e como mulher, estou sujeita às mesmas relações de dominação e exploração a que estavam sujeitas as mulheres da minha comunidade que nunca chegaram à universidade, porque precisavam abdicar de seus desejos e de sua vida para corresponderem às exigências sociais impostas ao feminino sob a ordem patriarcal.

Sou pesquisadora, mas também sou determinada por uma sociedade organizada em famílias nucleares que expressam as relações de dominação-exploração existentes na base do sistema capitalista de produção. Como pesquisadora, como mulher que estudou em escola pública e nela teve o primeiro acesso à literatura, reconheço as importantes ferramentas para a manutenção e desconstrução de um ideário social sobre as questões de gênero e de sexualidade. Afinal, são nessas instituições que são oferecidas e policiadas as identidades. Porém, também é na escola que são (ou devem ser) apresentados o conjunto de características humanas mais complexas, que foram construídas ao longo da história da humanidade por meio do trabalho e da atividade, como a arte e a ciência. Assim, defendo, como mulher e sob as bases do marxismo, que são justamente as classes subalternas as que têm potencial de transformação do ideário dominante.

Para a Psicologia sócio-histórica, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é determinado pelas condições de apropriação da cultura, de forma que nos humanizamos à medida que nos apropriamos dos conhecimentos e experiências acumulados no decorrer da história humana, estando a arte literária inserida como produção humana histórica. Na atual organização social e cultural, a escola se encontra como o locus de transmissão do conhecimento sistematizado historicamente, revelando contradições, pois trabalha na aparente naturalização do desenvolvimento e na manutenção das condições sociais já estabelecidas, que repercutem inclusive no real acesso à literatura e sua utilização como arte e ferramenta para ensino e emancipação humana. Embora nosso objetivo não se construa em torno de uma análise das condições de acesso à literatura na educação infantil – mas efetivamente julgamos pertinente a problemática aqui apontada, uma vez que a escola é um dos principais meios, senão o principal, de acesso à literatura na infância, considerando determinantes de classe, raça e gênero –, destacamos a discussão no sentido de pensar a arte literária como ferramenta de emancipação humana, em especial no questionamento de masculinidades, já que, novamente, nosso objetivo é *compreender a relação entre a concepção das masculinidades socialmente construídas e a sua expressão a partir da literatura infantil, tendo como aporte teórico a psicologia sócio-histórica.*

Consideramos a arte literária uma ferramenta fruto da história do desenvolvimento humano, já que partimos da concepção marxista, defendida por Vygotsky (1996) ao longo de

sua obra, de que o humano, ao agir sobre a natureza, cria, por meio das transformações que nela provoca, condições para a transformação do seu próprio psiquismo (Martins, 2015). Todavia, mesmo na concepção de arte literária que ao longo desta dissertação será defendida – arte esta que demanda certo grau de apropriação das objetivações para-si, indo além da cotidianidade do em-si e auxiliando, a partir da mediação no desenvolvimento de categorias fundamentais, a essência humana, como consciência, trabalho e universalidade (Toassa, 2004) –, não deixamos de compreender que a arte é mais do que a concretude da vida, ela transcende a vida, ou, nas palavras de Vygotsky (1999, p. 10), “toda obra de arte é simbólica, e é infinita a variedade de interpretações que suscita”.

Marques (2022) nos lembra que as tensões e conflitos entre o político e o estético se faziam presentes nas análises de Vygotsky sobre a arte (1999), tanto nos textos sobre teatro quanto nos textos mais direcionados à literatura e com traduções recentes para o português, o que nos faz resgatar a necessidade ainda atual de discutirmos as limitações do acesso às produções de Vygotsky. Também a partir dessas tensões resgatamos o debate proposto por Abrantes (2011) sobre a literatura como signo ideológico que pode se valer como ferramenta de luta para emancipação humana, dado que possui potencialidades para desenvolver nos sujeitos, pela mediação, condições para compreender a realidade em seus movimentos e contradições. Nesse sentido, visto que o livro infantil se apresenta como objeto social, “cujos nexos com os indivíduos se estabelecem como forma de comunicação social, apresentando vinculação com aspectos superestruturais do funcionamento da sociedade”, podemos questionar quais nexos se constituem acerca das masculinidades ali apresentadas e se, enquanto literatura, tais livros efetivamente superam os estereótipos e discursos excludentes presentes na sociedade patriarcal.

A arte, para Vygotsky (1999), como outros fenômenos, poderia ser estudada sob várias perspectivas, suscitando um número infinito de interpretações e enfoques, em especial porque a arte, apesar de dialogar com o real, ultrapassa-o. Em outras palavras, “a verdade da arte não coincide com a verdade da vida, e não é em absoluto mensurada pelo fato de que, quando aplicada, coincide com figuras geométricas iguais” (p. 268). A arte literária, em especial, pode ser estudada sob vários enfoques, tanto pelo leitor, que recria a arte e a ela concebe um novo sentido, quando pela crítica, como faz Vygotsky (1999), especialmente no que diz respeito à reprodução do cotidiano e a teorizações fundamentais como catarse e vivência estética. Dessa maneira, nosso enfoque propõe discutir a arte literária como uma ferramenta para a emancipação e para a afetação das masculinidades e dos debates de gênero na infância.

A literatura, tendo como matéria prima a realidade material, não se mantém a par dos conhecimentos científicos e cotidianos, e, no decorrer deste trabalho, ressaltamos que nem toda produção literária se constitui como arte (Vygotsky, 1999; Heller, 2018). O desenvolvimento humano é determinado histórica e culturalmente, o que significa também que esse processo de desenvolvimento é condicionado por determinações de classe, raça e gênero. Como afirma Pasqualini (2019, p. 34), “[...] assumem uma importância substantiva no processo de desenvolvimento da consciência”, sendo que tais vivências vão dando sentidos pessoais à prática dos sujeitos no mundo.

Portanto, são as condições sociais de vida dos sujeitos, aqui incluídas as relações de gênero, que determinam a presença dos sujeitos no mundo e na realidade social, que condicionam expressões afetivas e orientam o desenvolvimento da consciência. Neste sentido, acreditamos na potência da arte literária como ferramenta para a emancipação das pessoas, tão logo possibilite inspirar novas sensações, percepções, modos de sentir, de pensar e de se expressar, dando visibilidade à relação entre sujeito e patrimônios do humano-genérico que influem sobre o psiquismo como reflexo psíquico da realidade objetiva. Se o psiquismo é compreendido como imagem subjetiva da realidade objetiva, cabe partir da materialidade para pensar que humano é este e quais são suas determinações dentro de uma sociedade patriarcal, capitalista e atravessada pelas relações de gênero.

É na defesa de que a arte consegue atuar como mediadora entre o indivíduo e o meio social, sendo na materialidade da vida social que se constroem as masculinidades e as relações de gênero, que elaboramos esta pesquisa de Mestrado. A arte, e mais especificamente a literatura, é instrumento de mediação do desenvolvimento, tanto do professor quanto do psicólogo, que, comprometidos socialmente, podem utilizá-la como ferramenta para promoção do desenvolvimento de diferentes funções psicológicas superiores. A luta constante pelo acesso à literatura expressa um movimento de resistência aos processos de violência do capital em contexto brasileiro, a qual se interpela na constituição de subjetividades orientadas às relações de gênero e em relação às quais a Psicologia não pode novamente mostrar-se neutra. Falar de masculinidades e do papel que a literatura tem na transformação do ser humano, cujo desenvolvimento é determinante e socialmente implicado, significa olhar para o desenvolvimento dos sujeitos em um sentido ético, buscando ferramentas para a compreensão das múltiplas determinações e para a potencial superação da realidade posta.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

A psicologia desponta como ciência no século XIX. Desde então, apresenta como uma de suas características o fato de contemplar diferentes métodos e teorias, uma abrangência epistemológica que nos coloca diante de uma ciência multifacetada. Bock (2007, p. 16) destaca outras características que marcam a ciência do século XIX, a saber: o positivismo, o racionalismo, o associacionismo, o atomismo, mecanicismo e o determinismo. Além disso, a psicologia consolidou-se pela dicotomização da vida psíquica dos indivíduos em diferentes abordagens, expressas nas dicotomias interno/externo, objetivo/subjetivo, biológico/social e psíquico/orgânico. Martins (2016) relembra que qualquer menção à psicologia, mesmo atualmente, vem acompanhada das nomeações de uma abordagem em particular: psicanalítica, behaviorista, sistêmica, junguiana, dentre outras.

A psicologia histórico-cultural nasce na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) com os trabalhos de Lev Semenovitch Vygotsky e seus colaboradores, dentre os quais destacam-se Alexis Nikolaevitch Leontiev e Alexander Romanovitch Luria. Esses autores chamam atenção para o debate frente à superação da “velha psicologia” que, a partir dos aspectos acima apresentados, compreende o fenômeno psicológico de modo incompleto, utilizando-se de diferentes abordagens metodológicas e pluri epistemológicas. Diante do diagnóstico feito por Vygotsky em meados de 1925, fazia-se urgente a construção de uma “nova psicologia”, capaz de eliminar a dicotomia entre mente e corpo, que historicamente se constituiu como o ponto chave da discordância entre teorias psicológicas idealistas e materialistas.

Na busca pela superação dessa psicologia, Vygotsky se opõe a duas correntes: o subjetivismo, que defendia a ideia de que ser humano é fruto de categorias mentais a priori, independentes da influência social; e o objetivismo, que defendia que o comportamento humano sofre influência social de forma passiva. Neste sentido, consideramos as proposições de Vygotsky inovadoras ao afirmar que o psiquismo humano é sócio-histórico e que seu desenvolvimento supera uma perspectiva individual na medida em que a construção do sujeito se daria de maneira intersubjetiva.

A nova psicologia, denominada por Vygotsky de “psicologia geral”, parte da realidade objetiva para a compreensão dos fenômenos subjetivos, e seu método orienta a análise do real em sua complexidade. Todavia, essa nova psicologia não deveria ter origem em fragmentos, recortes e citações de outros autores, mas na construção do novo. Para Vygotsky, a “nova

psicologia” deveria tratar da relação historicamente estabelecida entre ser humano e natureza, ou seja, compreendendo-o como produto e produtor de si e da natureza: “[...] devemos nos considerar unidos e relacionados com o que é anterior a nós, porque inclusive quando o estamos negando, estamos nos apoiando nele” (Vygotsky, 1927/1999, p. 405). Segundo Martins (2016), Vygotsky, Luria e Leontiev requalificam o debate acerca do desenvolvimento do psiquismo, defendendo uma psicologia que busque superar os enfoques lineares: “[...] que vinculam os fenômenos psíquicos ora à base material, orgânica – culminando no organicismo, ora puramente aos conteúdos da consciência, às ideias – culminando no idealismo” (p. 47).

O referencial teórico utilizado para análise das temáticas propostas é a Psicologia sócio-histórica, que adota o materialismo histórico-dialético como filosofia, teoria e método (Bock, Gonçalves & Furtado, 2009). Portanto, compreendemos a cultura como fundamental à construção da subjetividade humana, tendo na literatura e no seu objeto cultural, o livro, um instrumento de mediação e transmissão do historicamente produzido pelos seres humanos por meio da atividade do trabalho. A psicologia sócio-histórica não aborda o fenômeno psicológico como algo natural, mas, sim, como uma construção que depende necessariamente do contexto cultural e social em que os sujeitos estão inseridos.

Neste trabalho optamos pela utilização do termo “psicologia sócio-histórica” e não “psicologia histórico-cultural” com a finalidade de se explicitar que não se tratam de uma mesma abordagem, mas, de linhas teóricas que em um determinado momento histórico diferenciam-se, sendo que tais diferenças não serão abarcadas de forma detalhada por fugir dos objetivos desta dissertação ante questões temporais na elaboração da pesquisa. A psicologia sócio-histórica distingue-se da psicologia histórico-cultural por agregar pensadores marxistas além dos psicólogos russos, o que resulta em diferenças na apreensão do método, portanto, ao falarmos em psicologia histórico-cultural, como fazemos em alguns momentos deste trabalho, estamos nos referimos especificamente as obras de Vygotsky, Luria, Leontiev e Elkonin. Destacamos a negativa na utilização da terminologia “psicologia soviética” por compreender que está abarca um conjunto muito amplo de teorias que foram elaboradas em um período que antecede a revolução russa até a queda do Muro de Berlim, e, que não necessariamente vão ter como método o materialismo histórico e dialético.

A psicologia sócio-histórica, portanto, diz respeito as teorizações realizadas no Brasil acerca da psicologia histórico-cultural e que tem como objetivo a construção de uma psicologia que tivesse um compromisso ético e político com as problemáticas materiais da América Latina sem perder de vista o ideário vygotskyano de construção de uma psicologia geral, e, para além disso, um compromisso com a superação da exploração que em nossa

constituição social assume diferentes particularidades históricas na luta de classes. É no grupo de Lane na década de 1980 que tais teorizações começam a ganhar corpo, a partir da adoção obrigatória do marxismo tanto por sua crítica a neutralidade científica quanto pela crítica a concepção idealista do humano, além do mais “porque esta teoria introduzia a suspeita em relação à concepção harmônica de sociedade, que sustentava a postura política da intervenção psicológica voltada à adaptação social”, sendo, portanto, potente de crítica a manutenção do *status quo* conforme contribuições da psicologia tradicional (Sawaia, Maheirie, 2014, p. 1). Quanto à teoria psicológica, a psicologia sócio-histórica pauta-se nos mesmos pressupostos do materialismo-histórico e dialético, que embasam a teoria de Vygotsky e seus colaboradores, a psicologia histórico-cultural. No entanto:

o conceito escolhido para nominar esta teoria foi a de psicologia sócio histórica, ao invés do comumente nome atribuído à escola russa liderada por Vigotski - histórico cultural. Lane considerou ser aquele o melhor conceito por julgar que a palavra social reforça a concepção marxista de sociedade atravessada pela luta de classes e a vigotskiana de materialidade e historicidade do fenômeno psicológico. Mas, ao denominar de sócio histórica a teoria, tinha também a intencionalidade de mostrar sua relação com a teoria vigotskiana, demarcando uma flexibilidade teórica ao construí-la à luz de pesquisas sobre nossa realidade, especialmente, as que demonstram de forma crucial a exploração e a dominação (Sawaia, Maheirie, 2014, p. 2).

Na medida em que a psicologia sócio-histórica advém das contribuições de Vygotsky e de outros autores russos, como Elkonin e Leontiev, e tem como método o materialismo histórico e dialético, aponta caminhos para a superação da psicologia como ideologia, marcada por dicotomias no saber psicológico que pouco ou nada pensavam o psiquismo enquanto totalidade dos fenômenos psicológicos construídos com fundamento na materialidade. Destacamos também que uma das principais referências da psicologia sócio-histórica no Brasil é a autora Silvia Lane (1933-2006), que definiu o campo crítico da psicologia no Brasil a partir da leitura dos autores russos, como mencionado anteriormente, além de Ana Mercês Bahia Bock (1952-), Bader Burihan Sawaia, Antonio da Costa Ciampa (1937-2022), e Wanda Maria Junqueira Aguiar, que ao adotarem categorias como identidade, consciência, atividade, personalidade e afetividade para pensar o desenvolvimento do psiquismo, reafirmam a historicidade e a materialidade como categoria central para o desenvolvimento humano.

Sendo a psicologia sócio-histórica embasada no método materialista histórico-dialético, cujos fundamentos foram estabelecidos por Marx e Engels e adotados por Vygotsky na tentativa de elaboração de uma psicologia geral, procura-se abordar os fenômenos psicológicos em sua totalidade apontando para a relação entre objetividade e subjetividade

enquanto unidade de contrários, considerando também as categorias: singular, particular e universal. Existe uma relação de interdependência entre essas categorias, visto que uma se expressa na outra, ou seja, a singularidade se constitui na universalidade, e a universalidade se concretiza na singularidade, sendo a particularidade a mediação entre ambas. No entanto, a universalidade não deve ser confundida com o social, pois o universal é o gênero humano em toda sua produção em determinada época, enquanto que a sociedade se refere ao particular, e a singularidade se produz a partir das relações sociais.

Segundo Sawaia, Maheirie (2014), a dialética entre singular, particular e universal viabiliza uma substituição importante do método positivista abrindo inúmeras possibilidades analíticas, como trabalhar as questões de desigualdade na dialética singular/social, subjetividade e objetividade, dentre outros. Portanto, consideramos como um avanço importante especialmente no que tange os objetivos desta pesquisa, a saber *compreender a relação entre a concepção das masculinidades socialmente construídas e a sua expressão a partir da literatura infantil, tendo como aporte teórico a psicologia*, uma vez que torna-se necessário destacar que tanto o interesse pela temática, quanto as determinações que envolvem sua construção são atravessados pelas determinações sociais e culturais de uma psicologia que se propõe comprometida com os desafios de uma sociedade brasileira, também demarcada em relações de classe, raça e gênero. Ao falarmos de gênero e da socialização das masculinidades a fazemos considerando os determinantes sociais e culturais que envolvem esta socialização tendo como mediação a dialética entre singular, particular e universal que atravessam as constituições subjetivas e objetivas da vida humana.

De acordo com Oliveira (2001, p. 2), a dialética singular-particular-universal se constitui como “uma síntese complexa em que a universalidade se concretiza histórica e socialmente, através da atividade humana que é uma atividade social – o trabalho –, nas diversas singularidades, formando aquela essência. Sendo assim, tal essência humana é um produto histórico-social”. Essa relação entre singular e universal “remete à relação entre todo e partes” (Pasqualini & Martins, 2015, p. 365), demarcando, em outras palavras, a compreensão de um psiquismo fundamentado na atividade humana, que é social, e que capte as múltiplas determinações que o constituem.

Quando ressaltamos que o materialismo histórico-dialético é adotado como método da psicologia sócio-histórica, apontamos principalmente para a tese sobre a natureza social do psiquismo, defendida pelos autores já mencionados, Luria, Leontiev, Elkonin e Vygotsky, sendo este um ponto essencial neste capítulo. O materialismo histórico é retomado por Martins (2016) e Chauí (1995, 1986) como a lógica da realidade, do movimento e da

contradição, constituindo-se como um sistema teórico-filosófico que afirma o trabalho como atividade vital humana, pela qual os indivíduos produzem e reproduzem as condições de existência de si e do mundo. Neste sentido, a organização da realidade a partir da cultura torna-se condição necessária para a construção da subjetividade humana, isto é, a cultura é para Vygotsky (1998, 2018) a matéria-prima para o desenvolvimento do psiquismo, que é historicamente determinado, apontando, assim, para a indissociabilidade entre subjetividade e objetividade, entre indivíduo e sociedade.

É também por meio do método materialista histórico-dialético que se torna possível compreender o psiquismo como unidade material/ideal que se desenvolve socialmente, com base em relações múltiplas e contraditórias. Para Leontiev (1978), a produção da vida não é um ato isolado, e, mais especificamente, as relações sociais de produção não produzem apenas “coisas”, objetos, mas o próprio humano como objetivação do trabalho. Dessa forma, “o psiquismo de cada indivíduo se desenvolve em completa dependência da natureza de sua atividade” (Martins & Duarte, 2013, p. 53). Compreendendo a realidade material como a base para existência de diversos fenômenos, podemos retornar à afirmação de que o psiquismo humano é o reflexo psíquico da realidade, ressaltando que tal afirmação aponta o psiquismo como um fenômeno que comporta a subjetivação daquilo que é objetivo, ou seja, o psiquismo nada mais é do que a imagem subjetiva da realidade objetiva. Nessa afirmação, Leontiev (1978) dialoga com Vygotsky (2018), na medida em que o pensamento de ambos ressalta que os indivíduos não nascem humanos, mas humanizam-se conforme as condições materiais de vida em sociedade. Para Martins (2016, p. 48),

evidencia-se, pois, a impossibilidade de se estabelecer uma mera relação de correspondência indireta entre matéria e ideia uma vez que todo fato psíquico é, ao mesmo tempo, uma parte autêntica da realidade objetiva, material, e uma imagem dela, não em separado, mas indissociavelmente unidas na atividade que põe o psiquismo em ação. Destaque-se, ainda, que nem mesmo a ideia pode ser considerada uma abstração pura, uma vez que ela corresponde sempre a algo extra subjetivo, sendo uma imagem do real. Precisamente nisso reside a dupla face da materialidade do psiquismo humano, ou seja, sua base material orgânica (cerebral) e a materialidade do objeto, da realidade concreta contida na ideia. Destarte, são as formas de existência social que criam as formas de funcionamento psíquico e o próprio psiquismo.

Consideramos que uma das principais contribuições que Vygotsky (1896 - 1934) deixou à psicologia, assim como os demais autores da psicologia histórico-cultural, foi a premissa de que não basta nascer *homo sapiens*, é necessário humanizar-se a partir das relações estabelecidas social e culturalmente. Muito embora Marx já tenha apontado o caráter dialético e social do desenvolvimento humano, é Vygotsky e seus colaboradores que trazem a

discussão para o campo da psicologia, já que colocam o problema da natureza da consciência no centro da discussão de uma psicologia que se pretendia científica.

No texto “O significado histórico da crise da psicologia”, datado de 1927, Vygotsky retoma o problema das teorizações até então traçadas na psicologia acerca da essência do comportamento humano, evidenciando os limites dessa psicologia tradicional ainda muito ancorada nas premissas de uma ciência dos reflexos. Consideramos importante pontuar essa obra, mesmo que sem o devido aprofundamento, por considerá-la um importante norte do autor à crítica da psicologia como uma ciência multifacetada, marcada por divergências radicais na compreensão de humano e de mundo. Tais críticas são ainda atuais e necessárias, além de fundamentais para compreensão de seu método. Vygotsky (1927) analisa os sistemas psicológicos que cultivam dicotomias históricas, como consciente x inconsciente, normal x patológico, social x individual.

Considerando tais críticas e a dificuldade histórica em consolidar uma psicologia geral dentro de uma sociedade fragmentada por suas relações de produção e exploração, propomos a escrita de um pensamento que se objective crítico no debate das masculinidades e relações de gênero, argumentando acerca das dicotomias individual x social, sexo x gênero, normal x patológico que há décadas percorrem os discursos psicológicos sobre gênero e subjetividades. Portanto, compreendemos a psicologia sócio-histórica como base para pensarmos criticamente a natureza social das subjetividades humanas, buscando a construção de um conhecimento em sua totalidade.

Em outras palavras, a psicologia sócio-histórica defende a tese de que o psiquismo é de natureza histórica e social, sendo seu desenvolvimento dependente da apropriação das objetivações culturais possibilitadas pelos processos de socialização (educação, por exemplo). Logo, o desenvolvimento do psiquismo como imagem subjetiva da realidade objetiva não é da ordem natural e evolutiva, tampouco pautado unicamente em processos biológicos, mas depende da qualidade da inserção social e cultural dos sujeitos. Tal ideia mostra-se bastante presente na obra de Leontiev (1978, p. 279), na qual se defende a construção do indivíduo como ser de natureza social, e “[...] tudo que tem de humano nele provém de sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”.

Sendo o desenvolvimento humano social, não haveria razão para defesa de uma perspectiva de desenvolvimento inata ou maturacional, uma vez que, para tornar-se humano, os sujeitos se apropriam das riquezas produzidas histórica e culturalmente de forma ativa, participando dos processos de trabalho e de produção social. A experiência humana, que se acumula entre gerações como consequência da ciência, da arte e dos conhecimentos

historicamente produzidos pela cultura, está “posta” ao mundo dos objetos quando nascemos, já como sujeitos sociais. Desde ponto em diante, o processo de desenvolvimento se dá por meio da apropriação, que implica um processo educativo de aprendizagem por intermédio de um outro sujeito que já possui certo domínio dos conceitos e significados sociais daquele objeto, possibilitando a formação de faculdades psíquicas superiores. Para Leontiev (1978, p. 288),

[...] a principal característica do processo de apropriação ou de ‘aquisição’ que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas, é nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais.

Neste sentido, podemos compreender que os processos de apropriação da cultura são necessariamente processos de educação e que o movimento da história humana só foi possível pela mediação ativa da educação. Como exemplo, pensemos o papel do brinquedo no desenvolvimento. De antemão, poderíamos supor que o objeto brinquedo por si só humaniza, quando na verdade o que humaniza é a brincadeira mediada de forma ativa e intencional. A mesma lógica se aplica em relação ao livro infantil, que, isolado, não é fonte de humanização, também precisando da mediação ativa, intencional e permeada por processos afetivos e imaginativos para produzir a humanidade socialmente desenvolvida.

Para os autores da psicologia histórico-cultural, o ser humano não nasce dotado de conhecimento acerca das aquisições e transformações históricas da humanidade, mas se apropria delas ao longo de sua vida. Isso aponta novamente, por um lado, para a importância de se criar possibilidades de educação que assegurem aos sujeitos um desenvolvimento multilateral “[...] que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador de todas as manifestações da vida humana” (Leontiev, 1978, p. 302), e, por outro, para a demarcação da visão de sujeito ativo transformado e transformador da realidade.

Vygotsky (1998) é um dos principais autores da psicologia sócio-histórica a se contrapor às concepções de desenvolvimento como maturação das estruturas mentais ou como processo linear de desenvolvimento orgânico. O autor postula que o desenvolvimento humano segue duas linhas, as quais, embora se entrecruzem, não se identificam nem se reduzem uma à outra: a linha de desenvolvimento orgânico e a linha de desenvolvimento cultural. Em outras palavras, o desenvolvimento não vai do natural ao cultural, mas ambos expressam as contradições geradas pela vida social.

Para Vygotsky (2018), o desenvolvimento humano é histórico, ou seja, as aquisições e a constante aparição do novo se dão por meio de processos históricos determinados pela relação dos sujeitos com o social e culturalmente produzido. Neste processo, desenvolvem-se

as funções psicológicas superiores, características especificamente humanas que “surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança” (Vygotsky, 2018, p. 91).

Com suporte na psicologia sócio-histórica, consideramos que o desenvolvimento do psiquismo ocorre pelo estabelecimento de relações externas com a realidade material, mediadas pelo uso de *signos*, compreendidos por Vygotsky como *instrumentos psicológicos*, em analogia aos instrumentos de trabalho de Marx. Portanto, é tomando o signo como elemento mediador que ocorrem transformações qualitativas no psiquismo humano. Segundo Vygotsky (1996, p. 150), [...] “toda função psíquica superior passa necessariamente por uma etapa externa de desenvolvimento porque a função, a princípio, é social”, o que nos interpela a pensar em um processo de desenvolvimento de formas superiores de comportamento seguindo do plano intersíquico para o intrapsíquico, indo da realidade material mediada por signos à internalização no plano intrapsíquico.

Posto isso, cabe pensarmos qual a relação dessa concepção de desenvolvimento com a temática proposta: poderiam as masculinidades e relações de gênero ser abordadas como naturais e a-históricas, ou vistas de modo descomprometido com a realidade concreta cuja mediação se dá pelo uso de signos, já que estes são internalizados e se constituem como órgão da personalidade humana? De antemão, caminhamos na defesa de que as relações de gênero e as masculinidades são produções sociais e culturais que, ao serem estudadas pela psicologia sócio-histórica, devem ser pensadas pelo viés do desenvolvimento humano.

De acordo com Martins (2016, p. 50), o que constitui o psiquismo humano são as funções psíquicas superiores ele, as quais “transformam-se, requalificam-se, num processo de superação do legado da natureza em face da apropriação da cultura, mais especificamente pela construção cultural da linguagem”. Portanto, é o trabalho que requalifica as funções psicológicas superiores, as quais transformam o psiquismo e o próprio processo de trabalho, ou seja, o humano determina e é determinado pelos processos sociais de trabalho. Vale, pois, ressaltarmos dois princípios basilares da psicologia histórico-cultural: o desenvolvimento humano é de natureza social; e o psiquismo é uma unidade material/ideal “[...] representada pelo seu lastro orgânico/concreto e ideativo/abstrato, graças a qual se edifica a imagem subjetiva da realidade objetiva – ‘mundo interior’, por meio de um sistema interfuncional” (Martins, 2015, p. 6).

Destacamos que a linguagem é compreendida aqui como um *sistema de signos* que realiza a mediação na relação entre sujeito e objeto. Se observarmos o desenvolvimento de

uma criança em período² pré-escolar, por exemplo, em que a atividade dominante é a brincadeira, observaremos que a própria atividade passa por transformações qualitativas de extrema importância ao desenvolvimento. Através da aquisição da linguagem, ela estabelece uma outra relação com os objetos e com o mundo a sua volta. Ademais, tal aquisição se expressa por uma reorganização da brincadeira, bem como por transformações nas funções psicológicas superiores como um todo complexo interfuncional. A palavra (sistema de signos) não apenas passa a nomear o mundo em que a criança está inserida, mas complexifica todo o psiquismo da criança.

Todo signo, se tomarmos sua origem real, é um meio de comunicação e poderíamos dizer de forma mais ampla, um meio de conexão de certas funções psíquicas superiores de natureza social. Transferido para si mesmo, é o próprio meio de união das funções em si mesmo, e poderíamos demonstrar que sem este signo o cérebro e suas conexões iniciais não poderiam se converter em complexas relações que se fazem graças à linguagem (Vygotsky, 1996, p. 77).

As funções psicológicas superiores constituem-se e requalificam-se de acordo com o desenvolvimento ontogenético, filogenético e histórico. Elas se organizam de modo dialético, não sendo possível pensá-las de forma isolada nem de modo que uma sobressalte-se a outra. O pensamento não se sobrepõe à linguagem, nem é independente das emoções e afetos, mas ambos se constituem dialeticamente pela conversão das relações sociais em individuais. Como exemplo dessa interfuncionalidade, apresentamos o desenvolvimento da linguagem escrita, em que são necessários complexos processos de desenvolvimento para sua execução: percepção, memória, atenção, linguagem oral, pensamento, afeto etc. (Vygotsky, 1995). Cabe ressaltar que tanto as funções psicológicas superiores quanto os demais aspectos pertinentes ao processo de desenvolvimento humano serão mais bem explorados no capítulo 2, especificamente no subitem 2.2, intitulado: *A periodização do desenvolvimento*.

Até aqui, abordamos a concepção de psiquismo e de desenvolvimento humano com base nos autores da psicologia sócio-histórica, particularmente Vygotsky e Leontiev, a fim de esclarecer que tal abordagem carrega consigo a possibilidade de crítica. Bock, Gonçalves & Furtado (2009) defendem que:

[...] através do trabalho, produzem sua vida material, as ideias, como representações da realidade material, a realidade material como fundada em contradições que se expressam nas ideias, e a história como movimento contraditório constante do fazer

² Os períodos do desenvolvimento estão contemplados mais detalhadamente no capítulo 2, subitem 2.2 *A periodização do desenvolvimento*.

humano, no qual a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de ideias, incluindo a ciência e a psicologia (Bock, Gonçalves & Furtado, 2009, pp. 17-18).

Assim, possibilitam o abandono de uma visão abstrata sobre o fenômeno psicológico e seus atravessamentos, como as relações de gênero (em especial as masculinidades). É também com alicerces na Psicologia sócio-histórica que se torna possível o questionamento sobre as condições históricas que permitem o surgimento da psicologia e do próprio fenômeno psicológico: as relações capitalistas de produção e o crescimento da burguesia sob a perspectiva liberal, que tem como elemento central o fortalecimento da individualidade e de uma suposta liberdade. São tais ideários que possibilitam o surgimento de um “mundo interno”, que precisaria ser estudado, resultando, assim, em ideias naturalizantes e deterministas do fenômeno psicológico (Bock, Gonçalves & Furtado, 2009).

Tanto a psicologia quanto algumas formas de arte, incluindo a literatura infantil, constituem-se sob um ideário burguês da individualidade, seja na construção da história narrada, seja na construção do personagem. Na literatura, assim como na vida cotidiana, há a expressão de múltiplas identidades sob a forma do personagem, que, também inserido em uma determinada cultura e representando um ou mais papéis sociais, fala sobre a sociedade que o produz, na medida em que a produção de um indivíduo na arte é também uma produção da cultura e da história. Concordamos com Vygotsky (1999) quando afirmar que mesmo na arte se faz presente uma ética individualista que alimenta o descompromisso social, a qual não fica de fora do campo da produção teórica da psicologia. Isso porque, quando ela se propõe ao estudo da arte, vincula-se a tendências subjetivistas que consideram a arte como produto das profundezas psíquicas ou do inconsciente, quando, na verdade, a arte apresenta em si o conjunto de características humanas mais complexas, que foram construídas ao longo de toda a história através do trabalho como atividade. Neste sentido, também concebemos a psicologia sócio-histórica como uma alternativa crítica à análise da obra de arte, aspecto que será mais bem abordado no capítulo 3, especificamente no subitem 3.1: *Vigotski e a psicologia da arte em Hamlet*.

A história da psicologia no Brasil confunde-se com a trajetória de interesses de determinados grupos, em especial, das elites brasileiras. A psicologia que busca se fazer “neutra”, contraditoriamente ganha o aval de profissão no Brasil em 1962, período em que estavam presentes ideias e práticas burguesas, comprometidas com a ideologia dominante. Bock (1999) pergunta: teria esse período passado sem deixar “marcas” na compreensão do fenômeno psicológico e na produção da arte em suas diversas possibilidades? Tanto a arte

quanto a psicologia são construções sócio-históricas, são produções humanas que têm como matéria-prima de seu desenvolvimento a própria cultura. Neste sentido, deve estar claro que, ao propormos estudar a literatura infantil sob a perspectiva da psicologia sócio-histórica, objetivamos compreender como se dão as (re)produções das masculinidades e a potencialidade da arte como instrumento de mediação no desenvolvimento das identidades e das masculinidades.

Bock (1999), em sua tese de doutorado, aponta que a tradição da psicologia no Brasil tem sido marcada pelo interesse das elites, reproduzindo formas de controle e de categorização dos sujeitos, além dos chavões que situam o fenômeno psicológico deslocado da realidade e do contexto em que os sujeitos estão inseridos, quiçá descolado do próprio indivíduo; “esta é a noção: algo que se abriga em nosso corpo” (Bock, Gonçalves & Furtado, 2009, p. 21). Falamos de uma concepção de psiquismo que contém segredos e uma certa obscuridade, que abriga um “verdadeiro eu” sendo a sociedade, “o mundo externo”, um empecilho ao seu pleno desenvolvimento do “mundo interno”, psicológico, novamente exacerbando a dicotomia entre mente e corpo, interno e externo à qual Vygotsky (1998, 2004) fazia críticas.

A psicologia sócio-histórica como uma perspectiva crítica em psicologia fundamentada no materialismo histórico e dialético permite compreender que o fenômeno psicológico não pertence ao campo da natureza ou da essência humana, mas “reflete a condição social, econômica e cultural em que vivem os homens” (Bock, Gonçalves & Furtado, 2009, p. 22), considerando que o desenvolvimento do psiquismo, mais especificamente das funções psicológicas superiores, depende das apropriações culturais que estão condicionadas ao histórico e ao social e que nesta sociedade não são disponibilizadas equitativamente aos indivíduos (Martins, 2015). É na “Escola de Vygotsky”, sendo aqui reconhecidas nas produções de Vygotsky, Leontiev e Luria, que o psiquismo passa a ser compreendido como unidade material e ideal que se desenvolve socialmente a partir do processo de apropriação de signos, que são os mediadores semióticos da relação dos seres humanos com a cultura. Tais debates são fomentados no início da década de 1920, conforme apontamentos de Martins (2015).

Portanto, ao falarmos do fenômeno psicológico, adotamos o conceito de *consciência*, que em Vygotsky ganha espaço primordial, dado que apresenta a perspectiva de um humano que, à mesma medida que constrói a materialidade da vida, é construído por ela, determinado e determinante, identificando-se com a proposição do psiquismo como imagem subjetiva da realidade objetiva. Valemo-nos do termo *imagem* ao invés de *reflexo*, como utilizado por

Leontiev (1978), para evitar que ele seja mal interpretado como uma formação mecânica, e também por compreender que, para Vygotsky (2007), a realidade não se reflete na consciência, mas o indivíduo se constitui nela e ativamente a modifica (Toassa, 2006; Vygotsky, 2007).

De acordo com os levantamentos de Toassa (2006) sobre o conceito de consciência, compreendemos que, em Vygotsky (2007), ela tomada como processo e produto, e seu desenvolvimento é sempre socialmente mediado, fato que advém de sua base no materialismo dialético. Isso porque, se são as funções psíquicas superiores que se constituem sob o aparato da natureza no humano, é o humano que provoca transformações na natureza fundamentais à sua própria transformação, sendo estas as condições pelas quais pensaremos o psiquismo na psicologia sócio-histórica. Para Vygotsky, a consciência é entendida como um “todo único”, um sistema composto das estruturas que constituem o psiquismo, ou seja, a consciência é constituída por processos psicológicos superiores.

“O fenômeno psicológico deve ser entendido como construção no nível individual do mundo simbólico que é social (...) o mundo psicológico é um mundo em relação dialética com o mundo social” (Bock, Gonçalves & Furtado, 2009, pp. 22-23), neste sentido, podemos compreender que o desenvolvimento humano para a psicologia sócio-histórica não se dá de maneira mecânica, tampouco por meio de uma essência humana determinada pelo biológico ou por fatores inconscientes. Pelo contrário, a consciência – como produto da internalização dos signos da cultura e, portanto, como fruto do processo de humanização por via da apropriação mediada e intencional dos saberes produzidos historicamente pela humanidade – constitui em cada indivíduo a singularidade fruto da materialidade produzida pelo conjunto dos seres humanos.

Com fundamento na Psicologia sócio-histórica, especialmente a partir das formulações de Vygotsky (1995, p. 150) sobre a “*lei geral do desenvolvimento cultural do psiquismo*” (tradução nossa), compreende-se que existe dependência da formação das funções psicológicas superiores em relação ao entorno cultural e social no qual a criança está inserida, sendo que toda função existe primeiro no plano social, para depois tornar-se psicológica, de modo que o desenvolvimento do psiquismo segue o caminho da passagem do externo para o interno, ou seja, primeiro falamos de um plano interpsíquico, para somente então falarmos do intrapsíquico. Portanto, é na relação com o mundo material que se desenvolvem as potencialidades e as possibilidades de desenvolvimento humano, na medida em que toda função psicológica superior é também uma relação social internalizada, na qual operam “[...] dois grupos de fenômenos: 1) domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e

pensamento; 2) desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais: atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos” (Vygotsky (1931/1995) *apud* Toassa, 2006, p. 72).

Na verdade, até o início do século XXI, poucas têm sido as contribuições da psicologia para a transformação das condições de vida desiguais do país e pouquíssimas as contribuições para o questionamento das relações de gênero que atravessam e determinam o desenvolvimento das subjetividades. De acordo com Bock, Gonçalves e Furtado (2009, p. 25), a psicologia não tem sido capaz de falar do fenômeno psicológico em sua totalidade, recaindo em explicações reducionistas e naturalizantes.

Fala-se da mãe e do pai sem falar da família como instituição social marcada historicamente pela apropriação dos sujeitos; fala-se da sexualidade sem falar da tradição judaico-cristã de repressão à sexualidade; fala-se da identidade das mulheres sem se falar das características machistas de nossa cultura; fala-se do corpo sem inseri-lo na cultura; fala-se de habilidade e aptidões de um sujeito sem se falar das suas reais possibilidades de acesso à cultura; fala-se do homem sem falar do trabalho; fala-se do psicológico sem falar do cultural e do social. Na verdade, não se fala de nada. Faz-se ideologia! (Bock, Gonçalves e Furtado, 2009, p. 25).

Trata-se de ideologia na medida em que a psicologia contribui na ocultação das múltiplas determinações, da produção social e cultural da vida que implica os sujeitos em seu desenvolvimento. Em toda sua obra, Vygotsky se contrapõe a visão que tomava o psiquismo como endógeno, controlado por fatores biológicos ou individuais, bem como discordava de perspectivas que compreendiam o desenvolvimento de modo linear ou unilateral, como fruto de experiências isoladas.

A relação entre os seres humanos e a sociedade não se dá de modo linear e direto, mas, sim, por meio da mediação. Segundo Martins (2016), ao introduzir o termo “mediação” em sua obra, Vygotsky não o utiliza apenas com o sentido de “meio” ou “ponte” no desenvolvimento, mas como uma interposição que provoca transformações na constituição do psiquismo, compreendido como o conjunto das funções psicológicas superiores. É a mediação que, direta ou indireta, intencional, orientada ou espontânea, possibilita o processo de apropriação da experiência histórica e cultural e a síntese das múltiplas determinações sob a constituição do psiquismo humano.

Assim, não compreendemos que o livro infantil por si só se constitui como um produto da atividade humana promotora de desenvolvimento, tal suposição caberia ao campo das perspectivas inatistas e maturacionais do desenvolvimento. A partir da perspectiva sócio-histórica, compreendemos que o livro infantil em conjunto com a mediação possa produzir

motivos geradores de necessidades psíquicas, e seu uso pode constituir-se como atividade objetivada em sua função social. A literatura se torna mediação pela atividade educativa com intencionalidade, podendo auxiliar na objetivação de diversas questões por seu conteúdo e mobilizar os indivíduos em direção a novas possibilidades de uso das ferramentas e dos signos. Portanto, a literatura infantil pode, nessas condições, contribuir para o enfrentamento e o questionamento dos papéis sociais que atuam na organização dos nexos que constituem a dinâmica do sistema psicológico superior vivenciados como intersubjetividade. Retomando a questão central deste capítulo, citamos Sawaia (2001, p. 16):

a partir do papel social cria-se uma série de conexões caracterológicas, traços sociais e de classe, configurando sistemas psicológicos que nada mais são do que os sistemas e relações sociais entre pessoas transladados para a subjetividade, por meio de intersubjetividades anônimas ou face-a-face.

Em vista disso, de acordo com os fundamentos da psicologia sócio-histórica, é a sociedade, em sua história e cultura, que constitui de modo determinante os fundamentos ontológicos da vida humana (Toassa, 2006). Neste sentido, a realidade não se reflete de modo mecânico na consciência, mas os sujeitos constituem e modificam essa realidade, podendo produzir novas possibilidades vivenciais. Dito de outra maneira, é na vida material que o humano pode produzir as condições que determinam sua consciência, criando novos sentidos. Também é na vida material que encontramos a arte como ferramenta de emancipação, como produto e produtora de afetos, como atividade subjetiva e prática permeada por signos, como “[...] manifestação do desenvolvimento estético da humanidade” (Leontiev, 1978, p. 165). Em especial, somente pela mediação a arte se encontra como ferramenta ao processo de humanização na internalização de signos, formação de conceitos, na superação de conceitos cotidianos rumo à formação de conceitos científicos.

Isto posto, no capítulo seguinte apresentaremos brevemente as relações de gênero e masculinidades sob a perspectiva sócio-histórica.

2. A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO

Como vimos no tópico anterior, com base no método materialista histórico-dialético, entendemos que as relações de gênero e a constituição das masculinidades não se dão de modo natural ou biológico, sendo social e historicamente determinadas (Vygotsky, 2001). Ainda apoiados na compreensão de Vygotsky e de outros autores da psicologia sócio-histórica, objetivamos neste capítulo compreender o desenvolvimento do psiquismo e seus múltiplos determinantes. No capítulo anterior, destacamos a importância da periodização do desenvolvimento na discussão sobre o papel da literatura no desenvolvimento infantil, mais especificamente no que concerne à sua capacidade de transformação cognitiva e afetiva dos sujeitos envolvidos na leitura (Bissoli, 2005).

A partir da psicologia sócio-histórica, compreendemos o desenvolvimento como um processo multideterminado. Para Vygotsky (2018, p. 90), o ser humano é um ser social, uma unidade histórica que habita uma determinada época e cultura: “e fora da relação com a sociedade jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade”. Portanto, a história do desenvolvimento psíquico é também a história de construção da humanidade. Em outras palavras, a história do indivíduo se localiza na história da humanidade, sendo a sociedade e não a natureza um determinante no desenvolvimento humano. Compreendemos que retomar o olhar sobre a historicidade do desenvolvimento das sociedades “é operar com clareza e rigor no que se refere ao desenvolvimento orgânico e cultural – que diferem em natureza e essência” (Toffanelli, 2016, p. 44), diferenciando-se também do modo como a psicologia tradicional vem buscando compreender o desenvolvimento humano.

Elkonin (2012) identifica que há um elemento comum na grande maioria das vertentes da psicologia que buscam explicar o desenvolvimento humano, a saber, o naturalismo. Para o autor, analisar o desenvolvimento infantil sob o enfoque naturalista significa, dentre outras coisas, analisar a criança de modo isolado, descontextualizado da realidade concreta e supondo o desenvolvimento como um simples “processo de adaptação às condições de vida em sociedade” (Elkonin, 2012, p. 157). O desenvolvimento como processo adaptativo ganha na psicologia dois sistemas explicativos mutuamente disjuntos. Primeiramente, há o sistema de “criança-coisas”, no qual a criança se adapta ao “mundo das coisas”, cujo exemplo seria a teoria de Piaget. Em segundo lugar, há o sistema de “criança-outras pessoas”, que tem como exemplo os estudos freudianos e pós-freudianos, os quais abarcam os sistemas de censura,

deslocamento, sublimação etc., como mecanismos de adaptação ao mundo das pessoas. Diante disso, não consideramos coerente pensar em um sistema de relação criança-sociedade, mas, sim, pensar a criança na sociedade, na cultura e na história (Elkonin, 2012).

Bock, Furtado e Gonçalves (2007) afirma que existe uma naturalização do fenômeno psicológico próprio do liberalismo, em que se apresentam como universais e naturais aspectos que são sociais e historicamente construídos. A psicologia sócio-histórica contraria essa posição, afirmando a historicidade do fenômeno psicológico.

Falar da subjetividade humana é falar da objetividade em que vivem os homens. A compreensão do “mundo interno” exige a compreensão do “mundo externo”, pois são dois aspectos de um mesmo movimento, de um processo no qual o homem atua e constrói/modifica o mundo e este, por sua vez, propicia os elementos para a constituição psicológica do homem (Bock, Furtado e Gonçalves, 2007, p. 22).

Torna-se claro que a psicologia sócio-histórica não busca seguir o mesmo caminho de naturalização do desenvolvimento humano, na medida em que procura a superação de uma visão idealista pela compreensão da relação histórica entre criança e sociedade. Portanto, a psicologia sócio-histórica compreende que o traço fundamental do psiquismo humano é a sua constituição por meio da atividade social, tendo como característica principal a mediação com uso de instrumentos que se interpõem entre sujeito e objeto da atividade. Dessa maneira, existe uma primazia do social/cultural sobre o natural/biológico (Facci, 2004).

A psicologia tradicional tende a pensar o desenvolvimento infantil em etapas subsequentes ou fases que constituem um “ciclo vital” universal. Como bem menciona Pasqualini (2009, p. 32), a criança e seu desenvolvimento seriam estudados à margem das questões sociais e culturais que constituíram a noção predominante de infância e de desenvolvimento. Sobre isso, cabe retomar Ariès (1978), cujo pensamento demonstra que a ideia de infância como etapa da vida e como lugar social começa a se constituir a partir do século XII e se fortalece a partir do século XV e XVIII. Postman (1994), por sua vez, complementa Ariès (1978) quando formula a concepção de que a infância é uma ideia que atravessa fronteiras nacionais e que sofre a influência de duas importantes correntes de pensamento que não somente corroboram a construção de um saber sobre a infância, como também fortalecem concepções sobre os modos de educação vigente em seu tempo: a concepção lockeana, ou protestante, e a concepção rousseauiana, ou romântica (Postman, 1994).

Na concepção lockeana, compreende-se a criança como sendo uma tábula rasa. Logo, seria apenas por meio da educação e da alfabetização que a criança poderia transformar-se em

um adulto civilizado. Neste contexto, a educação se configura como um processo de adição permeado pela vergonha e pela culpa. Já na visão romântica, é na infância que a criança se aproxima de seu “estado de natureza”, ou seja, das virtudes infantis de espontaneidade, pureza, vigor e alegria, características que são amortecidas pela educação baseada na racionalidade e na vergonha. Desse modo, a educação deveria ser pensada como meio para a não repressão da natureza infantil. Percebe-se, portanto, que, para ambas as concepções, de Locke e de Rousseau, a infância não pode existir sem a orientação do adulto voltada para o futuro, ou melhor, para a construção de um sujeito futuro (Postman, 1994).

São essas tradições que sustentam a constituição do arcabouço teórico de Freud com a concepção de uma estrutura inconsciente, pré-consciente e consciente, que se constitui na infância. Além disso, com Freud, estabelece-se o conflito natureza x cultura na construção da criança.

Freud e Dewey cristalizaram o paradigma básico da infância que vinha se formando desde a invenção da prensa tipográfica: a criança como aluno ou aluna cujo ego e individualidade devem ser preservados por cuidados especiais, cuja aptidão para o autocontrole, a satisfação adiada e o pensamento lógico devem ser ampliados, cujo conhecimento da vida deve estar sob o controle dos adultos. Ao mesmo tempo, contudo, a criança é entendida como detentora de suas próprias regras de desenvolvimento e de um encanto, curiosidade e exuberância que não devem ser sufocados – na verdade são sufocados – com risco de não alcançar a maturidade adulta (Postman, 1994, p. 38).

O que buscamos ressaltar com a explicitação de ambas as perspectivas é que a concepção de infância, e mesmo de educação, ocupa um lugar na sociedade, sendo narrada pelos fatos e pela cultura do mundo adulto. Além disso, são essas concepções que demarcam o lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais de cada período, são essas concepções que a psicologia tradicional sustenta em sua prática excludente, seja pela educação marcada por práticas autoritárias e disciplinares, seja pela criação de instituições de viés moralizante (Bock 2007). Também destacamos que a psicologia histórico-cultural parte dessas concepções, bem como do questionamento sobre a crise da psicologia, para pensar o desenvolvimento humano. O próprio Vygotsky (2018, p. 29) chega a citar Rousseau quando concorda com a ideia de que a criança não é um “simples adulto de tamanho pequeno”, mas difere do adulto “qualitativamente pela estrutura de todo organismo e de toda a personalidade”, ou seja, pela estrutura e pelas funções do corpo e pela lógica que está na base da sua percepção do mundo.

É essa mesma psicologia tradicional, que sustenta o lugar da criança como ser inferior, irracional e desprovido de conhecimento sobre o mundo, que acaba por legitimar violências

contra a infância e a adolescência, sem ampliar uma perspectiva de desenvolvimento que possibilite o questionamento dos papéis sociais estabelecidos. Não se questiona o poder do adulto sobre a criança, nem a responsabilidade do adulto sobre o desenvolvimento da criança. Também não se contesta o próprio paradigma sobre a infância ou as concepções dominantes do desenvolvimento humano, uma vez que “o moderno paradigma da infância é também o moderno paradigma da idade adulta” (Postman, 1994, p. 38). Todavia, não negamos a importância do adulto em pensar a infância, muito pelo contrário, é o adulto que performa papéis sociais específicos à criança, permitindo sua apropriação e significação (Elkonin, 2012).

Se a infância não é um fato natural, mas, como bem demonstram Ariès (1978) e Postman (1994), é uma construção histórica e social, seria no mínimo ingênuo supor que o desenvolvimento humano seja um fato natural, linear ou a-histórico e universal. O desenvolvimento humano é histórico e socialmente determinado, e é a partir dessa compreensão que a psicologia sócio-histórica busca teorizar e propor-se crítica.

Vygotsky (2001, p. 96) faz uma crítica à tentativa histórica da psicologia de buscar leis universais do desenvolvimento humano: “a tarefa da psicologia consiste justamente em revelar não o eterno infantil, mas o historicamente infantil”. Para o autor, era preciso analisar o desenvolvimento infantil não com base em seus sintomas ou características de comportamento, mas decodificando a lógica interna que guia o percurso do desenvolvimento psíquico da criança, buscando, assim, superar abordagens meramente descritivas ou fenomenológicas do desenvolvimento. Isso porque estas permanecem apenas na aparência dos fenômenos, devendo ir à essência, não em um sentido metafísico, mas, sim, no sentido de explicar o movimento histórico de sua constituição (Abrantes; Martins & Facci, 2016).

Assim como Marx, Vygotsky “considerava que a apreensão da realidade pelo pensamento não se realiza de forma imediata pelo contato direto com a aparência dos fenômenos, mas implica a mediação de abstrações teóricas”, ou seja, o método científico torna-se fundamental para conhecer a realidade (Abrantes; Martins & Facci, 2016, p. 65). Neste sentido, o que buscam os autores da psicologia histórico-cultural é a formulação de leis que pudessem explicar as regularidades do processo de desenvolvimento, ou seja, o projeto está para além de descrever as características de cada período ou buscar aspectos universais, mas exige compreender porque essas e não outras características estão presentes no desenvolvimento.

Os autores da psicologia histórico-cultural, Vygotsky, Leontiev e Elkonin, pensavam o desenvolvimento humano, mais especificamente a infância, como um fenômeno histórico.

Dessa maneira, não se trata de algo natural e universal caracterizado por etapas e fases que se sucederiam linearmente. Todavia, esse posicionamento não os impossibilitou de questionar o desenvolvimento humano, tampouco de colocá-lo em segundo plano (Pasqualini, 2009). Em outras palavras, é a partir do aporte filosófico, teórico e metodológico do materialismo histórico e dialético que fundamentamos a concepção do humano como ser social e do seu desenvolvimento como decorrente do processo de apropriação dos signos produzidos pela cultura. Dito ainda de outra forma, o desenvolvimento do psiquismo encontra-se em relação dialética com o mundo social, tendo a atividade como mediação (Abrantes; Martins & Facci, 2016).

Dadidov e Shuare (1987), citados por Dias Facci (2004), compreendem que, no desenvolvimento psíquico humano, ocorre a primazia do social sobre o biológico, sendo a hominização o resultado da passagem à vida em uma sociedade pautada no trabalho. Tais autores partem de Vygotsky (1995, 2018), uma vez que ele compreende que, no desenvolvimento infantil, estão presentes o desenvolvimento biológico e o cultural, separados pela filogênese. Em outra formulação, as funções psicológicas superiores, como atenção, memória, emoção etc., constroem-se sob a base biológica, mas são superadas por incorporação: as funções naturais continuam existindo dentro das funções culturalmente desenvolvidas. Portanto, para Vygotsky (2018), não interessa ao pedólogo, ou seja, aquele que estuda o curso do desenvolvimento infantil, as características puramente hereditárias, mas, sim, as características dinâmicas que surgem ao longo do desenvolvimento da criança.

Um exemplo bastante pertinente a essa perspectiva é a própria sexualidade, mais especificamente o instinto sexual, que, para Vygotsky (1995), é tardio no ser humano, subordinando-se, ao longo do desenvolvimento, ao domínio da própria conduta. Nas palavras de Vygotsky (1995, p. 158), “a conduta está unida às propriedades modificadas do instinto, à diferenciação de energia que se torna base motriz da vontade humana”. Portanto, a vontade e o domínio da conduta se relacionam ao princípio de organização das funções psíquicas ontogeneticamente. Desde a atenção voluntária até o processo de formação de conceitos, todas passam pela organização do domínio da conduta, sendo a passagem à vida dos seres humanos em sociedade um fator determinante para a mediação do desenvolvimento em superação das determinações biológicas (Toassa, 2004).

Para Vygotsky (2001, p. 161), os sujeitos assimilam comportamentos do exterior para o interior, do inter para o intrapsíquico, sendo que todas as funções psicológicas superiores têm como traço comum o fato de serem mediadas, ou seja, “de incorporarem a sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de

orientação e domínio nos processos psíquicos”. É, portanto, a mediação que irá estruturar universalmente a consciência.

Para compreender a periodização na perspectiva da psicologia histórico-cultural, deve-se retomar alguns conceitos, como zona de desenvolvimento proximal, situação social de desenvolvimento, vivência, atividade dominante, neoformação e crise. Deste modo, ao longo deste capítulo buscaremos expor alguns desses conceitos a fim de possibilitar uma melhor compreensão sobre os períodos do desenvolvimento psicológico da criança.

Para Vygotsky e outros autores da psicologia histórico-cultural, é inviável pensar o desenvolvimento do psiquismo como um mero processo adaptativo, como Freud e Piaget faziam, sendo que a “superação dessa visão idealista implica compreender a relação da criança com a sociedade construída historicamente a partir das necessidades dos homens” (Facci, 2004, p. 66). Também não compreendemos o meio como um mero influenciador da conduta humana, já que, segundo Vygotsky (2018, p. 89-90), “o meio se apresenta como fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e das características superiores especificamente humanas”. Dito de outra maneira, o meio é determinante e fonte de todas as características especificamente humanas, é a base para o desenvolvimento da personalidade, sendo esta um sistema complexo que se desenvolve processualmente nas relações ativas entre sujeito e mundo (Martins, 2004). A seguir, resgatamos o conceito de desenvolvimento para Vygotsky (1995, p. 141):

[...] se trata de um complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformação qualitativa de umas formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação.

Para Vygotsky (2018, p. 83), o meio não é imutável e estático, mas dinâmico, exercendo influências diferentes em momentos distintos do desenvolvimento, uma vez que “a própria criança se modifica, assim como, se altera a relação com a situação”, o que muda o papel e o significado de cada vivência³: um mesmo acontecimento em diferentes idades do

³ A tradução do termo “Perejivanie” nas obras de Vygotsky configura-se como um importante problema. No entanto, não há espaço nesta dissertação para ele ser trabalhado com o devido aprofundamento. Nas obras brasileiras, “perejivanie” é ora traduzido como emoção ou sentimento, ora como vivência. Tal dificuldade na tradução do termo pode dificultar a compreensão dos textos de Vygotsky, pois é de grande importância para o pensamento materialista histórico-dialético. No texto *Psicologia da Arte* (1999), por exemplo, os termos “emoção” e “sentimento” aparecem muitas vezes como sinônimos. Nesta dissertação, utilizamos o termo “vivência” como tradução de “perejivanie”, em diálogo com a tradução de Zoia Prestes e de Elizabeth Antunes

desenvolvimento pode ter um significado completamente diferente a depender do nível de compreensão, tomada de consciência e atribuição de sentido. Em diálogo com Leontiev (2001, p. 63), compreendemos que “[...] o que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento de sua atividade”. Para entendermos tal aspecto, é relevante mencionar o conceito de “situação social de desenvolvimento”, que pode ser fundamental para a apreensão da relação entre meio e criança mencionada acima.

A situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e as trajetórias que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento a possibilidade de que o social se transforme em individual (Vygotsky, 1996, p. 266, *tradução nossa*).

Portanto, a situação social de desenvolvimento nada mais é do que o sistema de relações em que a criança está inserida em cada idade, constituindo também o principal conteúdo para os períodos críticos. É a situação social de desenvolvimento que demarca a singularidade da vivência de cada criança em cada período, possibilitando transformações qualitativas da estrutura de cada idade, e, conseqüentemente, na personalidade (Vygotsky, 1996). Portanto, é a realidade social que determina o desenvolvimento, sendo o meio e a relação única que cada criança tem com ele nos diferentes períodos de seu desenvolvimento que possibilita a transformação do social em individual, a constituição da singularidade pela particularidade. Isto posto, é a relação com o meio e as transformações dinâmicas que ocorrem em determinada idade que possibilitam à criança a construção de novas zonas de desenvolvimento proximal. Para Vygotsky (1996; 2018), ao estudarmos as idades, devemos

da obra *7 Aulas de L. S. Vigotski: Sobre os fundamentos da pedologia* (2018). Tal obra demonstrou-se fundamental para a argumentação em prol de uma perspectiva de desenvolvimento a partir da psicologia sócio-histórica. Vygotsky (2018, p. 78) define vivência como a “unidade na qual se apresenta, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa – e, por outro, como eu vivencio isso”, de modo que “as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência”. Logo, a vivência é a unidade de momentos do meio e da personalidade. Vygotsky (2018) aborda tal questão na “Quarta aula. O problema do meio na pedologia”, quando pensa nas diferentes influências do meio no processo de desenvolvimento psicológico da personalidade consciente, mais especificamente, ao analisar o caso de três crianças de diferentes idades e de uma mesma família que sofrem da mesma influência do meio, a saber, uma situação de vulnerabilidade social em que a mãe bebia e sofria de transtornos psíquicos e nervosos. Como conclusão, evidencia-se que um mesmo acontecimento atingiu as crianças citadas de modos diferentes em concordância com os diferentes períodos de seu desenvolvimento, ou seja, considera-se que cada uma vivenciou a situação de modo diferente em função do período do desenvolvimento em que se encontrava. Dois excelentes estudos recentes se detiveram na análise do termo “*perejivanie*” e das traduções, são eles: Prestes (2010) e Toassa (2009), ambos utilizados como referências fundamentais neste estudo.

primeiramente esclarecer o que é a situação social de desenvolvimento, algo que é demarcado claramente no decorrer das “*Sete Aulas*”.

Elkonin (2012, p. 150) compreende que a infância não é um fenômeno imutável e eterno e que o “problema dos estágios no desenvolvimento mental da criança é o problema fundamental da psicologia infantil”, sendo também um conceito que, na época de seus escritos, aproximava-se de uma crise, visto que a divisão pedagógica dos estágios não teria uma fundamentação teórica firme. Elkonin (2012) também dialoga com Vygotsky quando afirma que o estudo do desenvolvimento infantil “é o estudo da transição da criança de um estágio a outro e a mudança de sua personalidade em cada período etário conforme essas mudanças ocorrem sob condições sócio-históricas concretas” (Elkonin, 2012, p. 153).

Para a psicologia sócio-histórica, o desenvolvimento é um processo contínuo que se caracteriza pela constante aparição do novo, de forma que, ao se olhar para as idades, por exemplo, não se considera a idade biológica partindo de uma perspectiva do desenvolvimento maturacional, mas, sim, observando-se os períodos de transição de cada idade, a zona de desenvolvimento proximal e as crises de cada fase (que são os períodos de ponto crítico de mudança no desenvolvimento, levando-se em conta que o desenvolvimento também não ocorre em uma simples via evolutiva) que também são promotoras de desenvolvimento (Toffanelli, 2016). Em síntese, para os autores da psicologia histórico-cultural, como Leontiev (2012), o desenvolvimento da criança é dialético e não ocorre pela mera evolução ou passagem de uma etapa a outra, mas pela revolução a partir dos períodos de crise e estabilidade.

Para Elkonin (2012, p. 155), ao estudarmos o desenvolvimento da criança, devemos começar pelo desenvolvimento da atividade dominante que caracteriza cada período do desenvolvimento. Considera-se que os processos mentais, dos sensório-motores aos intelectuais superiores, sejam “dependentes dos motivos e tarefas da atividade nas quais estão envolvidos; são determinados pelo lugar que ocupam na estrutura da atividade (a ação ou operação)”. Deste modo, é possível pensar a periodização do desenvolvimento a partir das atividades principais de cada período: comunicação emocional direta, atividade objetalm manipulatória, jogo de papéis, atividade de estudo, comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo (Facci, 2004).

Para Leontiev (2010), a atividade principal, ou atividade guia, não é algo mecânico, diferenciando-se de uma simples operação, mas constitui-se enquanto atividade responsável por conduzir o desenvolvimento da criança em determinado período, ou seja, é a atividade que condiciona “as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços

psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (Leontiev, 2010, p. 65). A atividade dominante não é aquela que ocorre com mais frequência ou na maior parte do tempo, mas aquela que possibilita o surgimento de outras atividades, reorganizando os processos psíquicos. Isso não significa que essa reorganização só ocorra em decorrência da atividade dominante, mas é dela que dependem a maior parte das transformações psicológicas da personalidade infantil (Leontiev, 2010).

As funções psicológicas superiores, tais como atenção voluntária, memória mediada e pensamento abstrato, têm um caminho de desenvolvimento mais longo, uma vez que o processo de desenvolvimento psíquico é uma parte do processo de desenvolvimento da humanidade, e, por isso, sofre menos influência da hereditariedade, diferenciando-se das funções elementares comuns a humanos e animais, tais como atenção e memória involuntária (Vygotsky, 2018; Pasqualini, 2009). Todavia, o autor não cria uma dicotomia entre funções elementares e superiores, reconhecendo que as funções elementares não se aniquilam, mas continuam existindo de modo subordinado às funções superiores (Pasqualini, 2009).

as funções psicológicas superiores, as características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois que elas se tornam funções internas individuais da criança (Vygotsky, 2018, p. 91).

Vygotsky (2018, p. 72) não nega a influência da hereditariedade no curso de desenvolvimento, mas destaca a participação do meio social e cultural nele: “o desenvolvimento contém sempre, numa unidade aspectos hereditários e do meio (...) o desenvolvimento é sempre um processo dinâmico, uma unidade de influências hereditárias e do meio”. No entanto, como já mencionamos, o meio também exerce influências diferentes sobre o desenvolvimento da criança em períodos e idades diferentes de acordo com a situação social de desenvolvimento (Vygotsky, 2018). Por outro lado, para Leontiev (2010), são as mudanças do lugar ocupado pela criança no sistema de relações sociais que nos orienta a pensar a questão das forças condutoras do desenvolvimento. Portanto, para Vygotsky (2018) e os demais autores da psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento humano é multideterminado e, mesmo que o sujeito nasça com um aparato biológico, ao estar em um meio cultural, seu desenvolvimento passa a estar socialmente orientado e historicamente determinado.

A primeira e principal lei que caracteriza o desenvolvimento infantil (...) como qualquer outro processo ele é histórico, ou seja, transcorre no tempo, tem início, tem etapas temporais determinadas do seu desenvolvimento e tem fim. Contudo não está organizado no tempo de forma que – se é possível dizer assim – o seu ritmo coincida com o ritmo do tempo, não está organizado de forma que, a cada intervalo de tempo cronológico, a criança percorra um determinado trecho do seu desenvolvimento (Vygotsky, 2018, p. 18).

Em outras palavras, para Vygotsky (2018), o ciclo do desenvolvimento não segue linearmente a idade cronológica da criança, apesar de transcorrer no tempo, sendo necessário delinear uma idade pedológica. A pedologia é o estudo que toma como objeto o desenvolvimento infantil. Vygotsky, segundo Toffanelli (2016), compreende que o desenvolvimento humano não se limitaria à relação S-R, que excluiria uma parte importante, a mediação. Para ele, o desenvolvimento ocorre por meio de um salto dialético, que modifica a própria relação S-R, sendo, portanto, um processo de formação do humano em que, em cada novo degrau, surgem novas qualidades, especificidades, traços etc. (Vygotsky, 2018).

Antes de adentrarmos na conceituação da periodização do desenvolvimento infantil, cabe destacar as leis gerais do desenvolvimento formuladas por Vygotsky (2018). A primeira, já citada anteriormente, postula que o desenvolvimento infantil é um processo que transcorre no tempo, ciclicamente. A segunda lei, da desproporcionalidade, compreende que as particularidades do sujeito não se desenvolvem de modo regular e proporcional e que, em cada período do desenvolvimento da personalidade da criança, certas particularidades parecem se deslocar para o centro do desenvolvimento infantil. Tal ideia irá permitir posteriormente que Elkonin (1998) e Leontiev (1987) pensem as atividades dominantes de cada período. Lembrando que a atividade dominante não é a que ocorre na maior parte do tempo, mas aquela que terá o papel de mediar a relação da criança com a realidade circundante, tendo por função condicionar importantes mudanças nos processos psíquicos da criança e nas neoformações de sua personalidade. Essa segunda lei permite supor que, quando se trata de desenvolvimento humano, não lidamos apenas com caracteres quantitativos, mas também e principalmente com mudanças qualitativas.

A lei do desenvolvimento infantil consiste em que nem sempre observamos processos apenas progressivos, que seguem em frente, mas, também um desenvolvimento reverso de especificidades ou de aspectos próprios da criança numa etapa inicial. Normalmente, essa lei é formulada de modo que qualquer evolução no desenvolvimento infantil seja também uma involução, isto é, um desenvolvimento reverso. É como se os processos de desenvolvimento reverso ou inverso estivessem entrelaçados no curso da evolução da criança (Vygotsky, 2018, p. 27).

Podemos considerar que existem relações muito íntimas entre os processos de evolução e de involução e que a involução não necessariamente se caracteriza enquanto crise. As crises do desenvolvimento são rupturas no momento de evolução, como um salto qualitativo na reorganização do psiquismo infantil. Para Elkonin (2012, p. 152), “(...) essas mudanças podem ocorrer na forma de crises agudas, ou podem ter lugar gradualmente, quase imperceptivelmente”. Em outras palavras, nos períodos de crise, produzem-se rupturas bruscas fundamentais às transformações na personalidade, na medida em que permitem a reorganização dos motivos da criança e da sua relação com o meio, enquanto que, nos períodos de estabilidade, as mudanças da personalidade que ocorrem de modo microscópico ressaltam as mudanças que se acumulam até constituírem uma formação qualitativamente nova. Em síntese, as crises surgem no limite entre idades, marcando o final de uma etapa e início de outra e propagando-se por tempo relativamente curto, mas produzindo mudanças bruscas e fundamentais.

Para Pasqualini (2009, p. 36), a ideia de crises do desenvolvimento demonstra o princípio do método dialético: “da transformação da quantidade em qualidade: o acúmulo quantitativo culmina no salto qualitativo”. Deste modo, podemos compreender o desenvolvimento como um processo dialético em que as mudanças não ocorrem pela via evolutiva da passagem de uma etapa a outra, mas pela via revolucionária. Nessa perspectiva, Vygotsky (1996), de acordo com Almeida e Mahoney (2007), considera que o desenvolvimento se intercala por momentos de estabilidade e ruptura, no qual ocorrem crises, sendo as crises identificadas em: pós natal, 1 ano, 3 anos, 7 anos, 13 anos e 17 anos.

Para Leontiev (2010), não é a idade da criança que determina o conteúdo do estágio de seu desenvolvimento; pelo contrário, os próprios limites de cada estágio dependem das mudanças socioculturais e das transformações qualitativas oriundas das atividades dominantes de cada período. De acordo com Vygotsky (1996), a estrutura⁴ da periodização deve ser embasada nas mudanças internas do próprio organismo, que são determinadas pelo meio social, sendo as idades o que movimenta o desenvolvimento. Posto de outra forma, as novas atividades dominantes, a nova estrutura da personalidade e as mudanças sociais em cada nova

⁴ Utilizamos o termo “estrutura” no sentido de “organização da periodização”, e não como “sustentação de algo imutável”. Em Vygotsky, a noção de estrutura acompanha a noção de idade, como estrutura da idade, que se refere à multiplicidade de processos parciais que integram um todo único de funções psicológicas que, especificado em cada idade, designa a atividade principal em diálogo com a situação social de desenvolvimento da criança, de modo que, em cada idade, modifica-se a estrutura interna como um todo (Pasqualini, 2009). Ressaltamos que Vygotsky utiliza em sua obra o termo “idade” quando trabalha com o desenvolvimento, enquanto outros autores, como Elkonin, utilizam o termo “período”, aspecto importante para a diferenciação e a aproximação das teorizações dos autores.

etapa são fundamentais à constituição da consciência e de outras funções psicológicas superiores, sendo as idades formações dinâmicas e globais em que ocorrem mudanças na estrutura interna determinadas pelas transformações sociais. Portanto, Vygotsky (1996) compreende que a personalidade consciente da criança não é uma premissa, mas um produto de seu desenvolvimento social, de modo que, ao final de cada idade, a criança torna-se um sujeito diferente.

Como visto até então, nessa perspectiva, o processo de desenvolvimento humano segue duas linhas: a elementar, de base biológica, e a superior, de base sociocultural. Sendo assim, é o mundo imediato que determina a vida, na mesma medida em que a realidade se transforma em decorrência da história humana. Vale destacar que, da mesma forma como as funções psicológicas se transformaram no curso do desenvolvimento filogenético, a sexualidade e a personalidade também passaram por significativas transformações, uma vez que cada período histórico e cultural permite aos sujeitos se apropriarem das relações e dos papéis sociais existentes. Logo, constituímos-nos enquanto sujeitos, enquanto masculinidades e feminilidades a partir das relações e dos contextos sociais diversos. Mafra (2012) pontua que afirmar que a sexualidade é determinada por reflexos orgânicos ou internos é o mesmo que dizer que o exercício da sexualidade, diferente de outros aspectos da conduta humana, continuaria determinado pelas funções elementares que regulam os comportamentos animais. Essa concepção é, portanto, incoerente com a perspectiva de desenvolvimento da psicologia histórico-cultural. Assim, é considerando tais teorizações que abordaremos os períodos de desenvolvimento infantil.

Para Vygotsky (1996), o período pós-natal é um período crítico do desenvolvimento ante a transição da vida intra para vida extra-uterina. A nova formação central desse período é a constituição de uma vida individual a partir da separação orgânica do corpo da mãe. Segundo Vygotsky (1996, p. 173, *tradução nossa*), o recém-nascido apresenta a modalidade de vida psíquica mais simples, prevalecendo vivências afetivas e instintivas: “no primeiro mês de vida não existe nada para o bebê, que todos os estímulos em sua volta são para ele um estado subjetivo unicamente”. Nos primeiros meses, o bebê vivencia as situações de modo a não distinguir suas experiências de suas percepções, unindo afeto e sensação. Além do mais, é entre o nascimento e o terceiro mês de vida aproximadamente que o bebê se encontra em um período de crise pós-natal, possibilitando o surgimento de novas formações, como mudanças na curva do sono, as quais fornecem condições para a realização de atividades que ultrapassem o choro, a alimentação e a fome (Vygotsky, 1996; Lazaretti, 2011).

Vygotsky não nega a imaturidade do sistema nervoso central do bebê nesse período de seu desenvolvimento, nem sua incapacidade de se comunicar verbalmente, mas reconhece que “praticamente toda a conduta do bebe está entrelaçada e interligada ao social” (Vygotsky, 1996, p. 173, *tradução nossa*). Ele é, portanto, um ser maximamente social e, à medida que observamos seu desenvolvimento, torna-se claro que é a comunicação com o adulto pela via afetiva a condição de humanização, ou, em outras palavras, é a comunicação, como um tipo peculiar de atividade, a condição para o desenvolvimento do psiquismo. Compreendemos que, por mais que a criança dependa exclusivamente dos adultos em decorrência da sua imaturidade biológica, todo o seu comportamento e desenvolvimento está imerso no social.

O período denominado de primeiro ano de vida, que se inicia entre o primeiro e o terceiro mês, é caracterizado pelas primeiras reações sociais da criança, como sorriso ou choro, possibilitando ao adulto uma compreensão mais efetiva das suas necessidades primárias, uma vez que, mediante manifestações emocionais, a criança pode expressar reações positivas ou negativas. Portanto, o primeiro ano de vida é o período cuja atividade principal é a comunicação emocional direta: “emocional porque se reduz à expressão mútua de emoções que a criança e o adulto dirigem um ao outro, e direta, porque a comunicação aqui não é mediatizada por nenhuma outra atividade comum da criança e do adulto” (Lazaretti, 2011, p. 157). Tal comunicação emocional direta é a base para a formação de ações sensório-motoras (Facci, 2004).

De acordo com Pasqualini (2009), a situação social do bebê se dá pela contradição entre sua máxima sociabilidade e as mínimas possibilidades de comunicação diante de sua imaturidade biológica. Outro aspecto importante é a ação da criança sobre os objetos, que surge como linha acessória do desenvolvimento após a segunda metade do primeiro ano de vida. Ao final desse primeiro ano, a criança começa a se apropriar da linguagem dos adultos em decorrência das interações mediadas pelos objetos e pelas palavras, tratando-se de um primeiro passo rumo ao entendimento dos sentidos sociais do uso de instrumentos e signos. O início e o fim da crise do primeiro ano de vida se dão pelo desenvolvimento da linguagem autônoma infantil, que se caracteriza pela utilização de uma única palavra para se referir a um conjunto de coisas, diferenciando-se da linguagem adulta. Destacamos que tal linguagem ganha forma ao final do primeiro ano de vida como resultado das interações com o adulto mediada pelo uso de instrumentos e de signos (palavra) (Pasqualini, 2009; Vygotsky, 1996).

Quando se encerra a linguagem autônoma, finalizando um período crítico, e se inicia a linguagem autêntica – caracterizada por seu sistema próprio, na medida em que é “ao mesmo tempo nossa e não nossa linguagem, ou seja, está nela um pouco da nossa linguagem, mas, há

muita diferença” (Vygotsky, 1996, p. 233) –, dá-se início à primeira infância, cuja atividade principal passa a ser objetual instrumental. O que caracteriza a situação social de desenvolvimento desse período é a dependência da situação concreta-visual, ou seja, outras funções como memória, atenção e pensamento não estão diferenciadas e atuam de modo subordinado à percepção imediata, sendo que, conforme se modifica a linguagem da criança, também se modifica sua percepção, que se converte em percepção generalizada. Dito de outra maneira, as transformações da linguagem possibilitam a reorganização da percepção infantil permitindo à criança perceber “os objetos no interior de um todo que possui, para além de suas propriedades físicas, um determinado sentido social” (Pasqualini, 2009, p. 37). Em vista disso, para Vygotsky (1996), os principais aspectos novos desse período são o desenvolvimento da percepção generalizada e da linguagem, que passa a representar uma linha central no desenvolvimento, possibilitando a nova formação central desse período: a consciência (Pasqualini, 2009).

Por volta dos dois anos, a criança apresenta evoluções na linguagem, possibilitadas pelo fato de ser nesse período de atividade objetual manipulatória do desenvolvimento psíquico que a criança passa a se interessar pelos objetos em sua função social (Abrantes; Martins & Facci, 2016). Conforme Elkonin (1987), embora a linguagem possibilite a comunicação com o adulto, ela não é a atividade principal, mas uma via para a compreensão do significado social de uso dos objetos. De acordo com Vygotsky (1996), as neoformações da infância precoce estão relacionadas à tomada de consciência por meio da linguagem. É nesse período que surge “a estrutura semântica e sistêmica da consciência”, possibilitando à criança apreender a existência dos outros e de si mesmo como na expressão “eu sou”, o que auxilia na tomada de autonomia da criança, que passa a recusar ajuda do adulto para vestir as roupas ou se alimentar sozinha, por exemplo. A compreensão desses fatores nos auxilia a pensar os aspectos da crise dos três anos, que, segundo Vygotsky (1996), é permeada por características que giram em torno do “eu” e das pessoas no meio circundante: negativismo, teimosia, rebeldia, insubordinação, protesto, ciúmes, entre outros (Pasqualini, 2009).

É também nesse período que começam a surgir indícios da próxima atividade dominante: o jogo, com a diferenciação de que na infância precoce a criança não cria situações fictícias, mas já brinca de alimentar a boneca, de falar ao telefone etc. (Abrantes; Martins & Facci, 2016). O período seguinte à crise dos três anos é a idade pré-escolar.

Como sabemos, é na ação de manipulação dos objetos que surge o embrião da brincadeira de papéis sociais, sendo a substituição das ações com objetos o princípio da atividade lúdica (Abrantes; Martins & Facci, 2016). A brincadeira não é uma atividade

instintiva e natural da criança, há, na verdade, diversas origens e culturas que possibilitam sua transmissão e significação, sendo uma atividade histórica. Nas palavras de Benjamin (1984, p.74 citado por Alves, 2009, p. 7), “o brinquedo é um mudo diálogo da criança com o seu povo”.

Para Elkonin (1987), o principal significado da atividade lúdica é possibilitar à criança modelar as relações entre as pessoas. Na brincadeira, ela representa o humano, e, mesmo as ações aparentemente desconexas, sem uma lógica formal, são essenciais para a brincadeira. Ademais, o conteúdo da brincadeira depende das condições concretas de vida da criança e das relações concretas que a circundam. Portanto, também o conteúdo da brincadeira é de origem social, histórica e cultural. Para a psicologia sócio-histórica, a atividade lúdica surge para resolver uma contradição entre o desejo de agir sobre os objetos e a incapacidade da ação diante do não domínio das operações exigidas pelas condições de vida reais; ou, entre o que a criança gostaria de ser (adulto) e o que ela é (criança) (Alves, 2009; Leontiev, 2001).

Consoante Elkonin (1998), é preciso ensinar a criança a brincar, uma vez que, desde a aprendizagem inicial da lógica objetal, a criança opera com os objetos utilizados pelos adultos e, assim, toma consciência das ações humanas. É o adulto o “modelo e agente das formas humanas de atividade e de relações” (Abrantes; Martins & Facci, 2016, p. 134). Neste sentido, tanto a educação escolar como as diversas práticas de aprendizagem podem ampliar e diversificar o conteúdo do enredo das brincadeiras infantis, ou seja, o tema das brincadeiras, que tem origem na vida cotidiana, na realidade concreta da criança.

Diante disso, defendemos a educação crítica como uma possibilidade de ampliação de tais conteúdos, colocando-os em movimento a partir da literatura infanto-juvenil, por exemplo. A literatura infantil permite apresentar conteúdos emancipatórios de forma imaginativa, possibilitando a reinterpretção dos papéis sociais, das masculinidades e das feminilidades. Toffanelli (2016, p. 61) endossa em sua dissertação a possibilidade de utilização da literatura durante o processo de transição do brincar para a atividade de estudos, “como um rico instrumento capaz de promover o desenvolvimento da criança, preparando-a para as mudanças de papéis e necessidades com os quais as crianças se deparam nas séries iniciais do ensino fundamental”.

No jogo de papéis, o interesse da criança recai sobre o significado social da ação com os objetos. Para Martins, Abrantes e Dias Facci (2016), o que caracteriza a atividade guia desse período é “fazer o que o adulto faz”. Na passagem para o jogo de papéis, a criança possui os mesmos objetos, ou brinquedos, o que se altera não é com o que se brinca, tampouco a forma como se brinca ou o uso que se faz desses objetos, mas, sim, **o significado**

social decorrente do novo sistema de relações em que a criança está inserida. O brincar de boneca passa a ser o brincar de mamãe e filhinha, o brincar de carrinho passa a ser o brincar de motorista, revelando, assim, o desejo da criança em participar do mundo adulto, representando na brincadeira diferentes papéis e relações sociais percebidas na realidade circundante. Portanto, intervenções que se utilizem de recursos literários ou musicais podem ter como objetivo a ampliação das possibilidades de relações humanas, além do ensino de conteúdos mais específicos, trabalhando também o conteúdo da brincadeira.

Segundo Dadidov (2008), citado por Pasqualini e Abrantes (2013), desempenhar papéis complexos nas brincadeiras depende da variedade de informações sobre o mundo dos adultos que as crianças possuem. Diante disso, compreendemos a literatura infantil como um elemento de mediação imprescindível para a constituição do psiquismo infantil, pois apresenta de maneira lúdica elementos não hegemônicos da sociedade e a realidade como movimento, totalidade e contradição, ou seja, para além da aparência dos fenômenos. Nas palavras de Martins, Abrantes e Dias Facci (2016, p. 137),

os conteúdos ao serem desafiadores, potencializam a atividade criadora da criança, ampliam suas experiências culturais, agregando elementos que enriquecem e aprimoram as funções psicológicas superiores, como atenção, memória, pensamento, imaginação, entre outros.

Pelo brincar, desenvolvem-se as funções psicológicas superiores, como memória, atenção, imaginação etc. Além disso, a principal conquista desse período é o autocontrole da conduta, uma vez que todo jogo é um jogo com regras: “sempre que há uma situação imaginária no brinquedo há regras” (Vygotsky, 1986, p. 111). Tais regras têm sua origem na própria situação imaginária. No brincar de motorista, por exemplo, a criança desempenha as regras daquele papel a ser representado a partir das apropriações possíveis em sua cultura, enquanto que, em outros jogos, percebem-se claramente as regras, como no xadrez, que em contrapartida também possui uma situação imaginária, possibilitando ao jogador elaborar estratégias, prever as próximas jogadas, os erros e os acertos.

Destacamos o jogo de papéis no período pré-escolar, enquanto atividade dominante, porque reconhecemos sua importância para o desenvolvimento da criança, uma vez que, no jogo de papéis, ela representa o adulto no conteúdo das relações sociais objetivas. Portanto, as relações sociais são internalizadas a partir da mediação, o jogo. Para Leontiev (20), a subjetividade se refere ao processo no qual algo se torna pertencente ao indivíduo, tornando-se singular. Sendo a subjetividade constituída pelas relações sociais, o jogo se insere como possibilidade de desenvolvimento das potencialidades maximamente humanas e da percepção

de si e do mundo, na medida em que a criança não apenas desempenha papéis, como também coloca em xeque o lugar que ocupa no sistema de relações sociais do adulto, constituindo sua própria percepção de mundo e subjetividade. Também, a base para a formação da personalidade tem íntima relação com as conquistas desse período, como padrões de conduta, controle dos desejos e dos impulsos etc. (Abrantes; Martins & Facci, 2016).

Em síntese, vemos que as neoformações psíquicas que o jogo protagonizado promove na criança se vinculam ao desenvolvimento de necessidades e motivos articulados com a atividade séria (no caso, a atividade de estudo) e à formação da conduta arbitrada a partir da mediação das regras inerentes ao jogo; relacionam-se, também, à relação simbólica com a realidade na medida da utilização de objetos que representam a realidade e seus objetos em sua complexidade e da própria utilização da linguagem nesse processo. A atividade de jogo promove, ainda, o processo de reestruturação da consciência a partir do descentramento cognitivo, pois a criança experimenta na ludicidade da brincadeira a possibilidade de perceber a realidade pela perspectiva do outro (Pasqualini & Martins, 2013, p. 18).

A execução de diferentes atividades na brincadeira auxilia também no desenvolvimento da atenção voluntária. Ainda que a atenção involuntária predomine no período pré-escolar, a brincadeira dá as bases para o desenvolvimento posterior da atenção voluntária no período de atividade escolar, quando, por meio da mediação de atividades com elementos lúdicos, a criança passa a ter domínio sobre sua atenção voluntária. É mediante a apropriação dos signos culturais que o comportamento impulsivo e reativo dos anos iniciais da infância dá lugar a condutas intencionais, autorreguladas e mediadas pela linguagem. À vista disso, “o processo de humanização constitui um processo educativo por excelência” (Pasqualini & Abrantes, 2013, p. 14).

De acordo com Pasqualini e Abrantes (2013), é a atividade de jogo que proporciona as mais importantes conquistas nesse período do desenvolvimento. Já para Leontiev (1978), a criança começa a aprender pela brincadeira, e tais conquistas possibilitam a transição para o próximo período, que também está condicionado à entrada da criança na escola, de modo que a atividade dominante passa a ser a atividade de estudo. No período de atividade de estudo, a neoformação psíquica é o pensamento teórico, sendo este também o objetivo do processo de escolarização. Têm-se como ponto de partida o reconhecimento de que o ensino incide sempre sobre um psiquismo que apresenta funções psíquicas e capacidades próprias de seu período de desenvolvimento e que, a partir do trabalho na zona de desenvolvimento proximal, pode superar suas atuais capacidades e constituir novas possibilidades (Pasqualini & Abrantes, 2013).

É também na passagem da idade pré-escolar para a idade escolar que se situa a crise dos sete anos. Para Vygotsky (2006), a característica mais importante da crise dos sete anos é a diferenciação entre o aspecto interior e o exterior da personalidade infantil. Isso significa, em termos práticos, que a criança atribui novos sentidos às experiências: ao ficar chateada, por exemplo, consegue reconhecer que está chateada. Em outras palavras, trata-se da perda da espontaneidade infantil, sendo a espontaneidade entendida como a capacidade da criança de comportar-se, de manifestar-se externamente exatamente como é em seu interior. Reconhecemos que não à toa Vygotsky situa a passagem do período pré-escolar para a atividade de estudo como um período de crise, uma vez que a entrada da criança na escola promove transformações qualitativas em seu desenvolvimento em decorrência de mudanças externas, como o lugar que a criança ocupa na sociedade, e internas, pois os próprios interesses da criança se transformam, sendo que a principal característica das idades críticas é a reestruturação da situação social de desenvolvimento.

Segundo Leontiev (1978), todo o sistema de relações em que a criança está inserida altera-se mediante sua entrada no meio escolar. Pela primeira vez em seu desenvolvimento, a criança será tratada como se estivesse executando uma atividade realmente importante. Também se altera seu sistema de relações, na medida em que a criança amplia seu contato com o mundo para além do ambiente doméstico, somando-se professores, colegas de classe e outros. Para Facci (2004), a atividade de estudo passa a servir como intermediário de todo o sistema de relações e comunicação da criança com a família, enquanto que, para Abrantes, Martins e Facci (2016), é a complexificação no sistema de relações da criança que possibilita o desenvolvimento da personalidade.

Também destacamos as proposições de Elkonin (1998) acerca do jogo individual e coletivo, ressaltando a importância da permanência deste último nos anos iniciais da educação escolar a partir de implicações epistemológicas claras. No jogo individual, não há necessidade de a criança mudar de posição ante os papéis sociais representados no interior da brincadeira, uma vez que a criança está vinculada a critérios unilaterais de percepção do mundo. Já na brincadeira coletiva, existe a coordenação de diferentes pontos de vista, e damos destaque à mediação do professor nesses jogos. Ela possibilita a percepção do mundo como uma construção coletiva em que se confrontam diferentes percepções de mundo que possuem implicações éticas e políticas (Elkonin, 1998).

Ainda na atividade de estudo, são possíveis intervenções no conteúdo lúdico da atividade, inserindo temáticas com conteúdos humanizadores e que possibilitem o questionamento dos papéis e estereótipos sociais. Nesse sentido, torna-se claro nosso

posicionamento ético e político, enfatizando que escola também é lugar para se pensar sexualidade, gênero, masculinidades e feminilidades (sempre no plural) a partir de intervenções que possam efetivar tanto a brincadeira quanto o estudo como atividades produtoras de neoformações psíquicas. Portanto, a brincadeira não desaparece no período escolar, mas torna-se uma atividade secundária.

A atividade de estudo proporciona mudanças importantes no psiquismo. A conquista da atenção voluntária, por meio do estudo orientado voltado àquilo que a criança consegue fazer com a mediação do adulto (zona de desenvolvimento proximal), possibilita avanços importantes em outras funções psicológicas, como memória, imaginação e linguagem. Vale lembrar que as funções psicológicas superiores não se desenvolvem de modo desconexo, mas estão inter-relacionadas e se vinculam ao processo de desenvolvimento cultural. Para Davidov e Márkova (1987), citados por Abrantes, Martins e Facci (2016, p. 159-160), a principal finalidade do estudo é a “assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança”. Para tanto, torna-se necessária a criação de atividades que desenvolvam o interesse pela atividade de estudo. Neste sentido, ao compreendermos o livro infantil como uma obra de arte, por sua forma e conteúdo, consideramos sua potencialidade de apresentar à criança os acontecimentos, fatos históricos e científicos em seus aspectos essenciais, de forma lúdica e imaginativa, revelando-se como possibilidade de ampliação do interesse da criança pelo ensino.

A literatura infantil, no período pré-escolar e escolar, permite apresentar à criança histórias que transcendam as relações imediatas e unilaterais, tendo como recurso o confronto afetivo-cognitivo em relação ao conteúdo apresentado. Por sua potencialidade imaginativa, viabiliza à criança vivenciar modelos de relações sociais alternativos, um outro tipo de sociabilidade, que não as pré-existentes e enrijecidas, tencionando o psiquismo infantil para a superação da aparência dos fenômenos. Em vista disso, destacamos novamente a importância da forma e do conteúdo dos livros infantis, para que possam efetivamente tornar-se um objeto de mediação, concretizando os princípios de movimento, totalidade e contradição basilares do pensamento teórico na perspectiva do materialismo histórico-dialético, seja como mediação da relação entre criança e brincadeira, apresentando uma variedade de informações, conhecimentos e outras possibilidades (vir-a-ser) do mundo adulto representadas no jogo de papéis, seja como mediação na atividade de estudo, em consonância com o ensejo de produzir direta ou indiretamente a humanidade em cada sujeito (Pasqualini & Abrantes, 2013).

A atividade de estudo não é um desejo natural da criança. Portanto, o que buscamos ressaltar é a necessidade de criar motivos para a aprendizagem. Em outras palavras, uma importante aquisição do período escolar é a formação da necessidade cognoscitiva e dos motivos compreensíveis para motivos eficazes, isto é, a criança que busca terminar a tarefa rápido para brincar acaba obtendo boas notas e reorganizando suas necessidades, que passa a ser aprender. Ressaltamos que não se trata de um processo natural, mas construído, e que acarreta em uma nova relação entre afetividade e intelectualidade, uma vez que a criança subordina os motivos de sua conduta à atividade (Leontiev, 2010). “Todas essas transformações iniciadas na atividade de jogo, consolidam-se na atividade de estudo dependendo da qualidade das mediações pedagógicas” (Abrantes, Martins & Facci, 2013, p. 175).

Vygotsky (1930), citado por Elkonin (2012), compreende que a instrução escolar será o elemento dominante no período escolar, proporcionando mudanças qualitativas no psiquismo. Por isso resalta-se novamente a importância de organizar os conteúdos escolares. São as transformações decorrentes do período escolar que proporcionam a transição para um novo estágio da vida, a adolescência, com uma nova atividade dominante: a comunicação íntima pessoal e a atividade de estudo/profissional. Destacamos a dificuldade em definir a atividade guia, uma vez que o adolescente continua tendo a atividade escolar como importante ao seu desenvolvimento e convívio social (Abrantes, Martins & Facci, 2013).

A atividade de comunicação pessoal é fundamental para a formação de diferentes pontos de vista sobre a vida, futuro etc., é quando a autoconsciência se transforma em consciência social internalizada. Ademais, Elkonin (1960) enfatiza que a ideia que o adolescente constrói sobre seu futuro é baseada nas relações sociais circundantes, tendo a atividade de estudo novamente um papel essencial tanto para o desenvolvimento de pensamento por conceitos, pautando-se no trabalho em grupos de adolescentes, quanto para a construção de nossas possibilidades de sociabilidade, visto que “o adolescente busca um modelo de ser humano nos heróis das obras literárias, nos grandes homens da atualidade e do passado histórico e nas pessoas que o rodeiam”, amigos, pais, professores (Abrantes, Martins & Facci, 2013, pp. 199-200).

É o período de transição para a adolescência que a psicologia historicamente distingue como o mais crítico, quando não o marginaliza. Elkonin (2012) retoma a tentativa da psicologia tradicional de explicar esse período com base nas mudanças de características biológicas/físicas, considerando a passagem à adolescência como uma consequência de manifestações hormonais, enquanto outras abordagens focam em manifestações inconscientes

para explicar a passagem à adolescência. Tais explicações acarretam uma série de pesquisas que acabam naturalizando a adolescência. Para a psicologia sócio-histórica, o desenvolvimento como um todo, e, neste caso, a adolescência, não pode ser reduzido a um processo de mudança natural. O desenvolvimento sexual não é negado em sua importância, mas não é um determinante primário para a chegada da adolescência. Lembremos que mesmo a sexualidade é pensada em sociedade e é nela que ocorre sua expressão. Segundo Leontiev (2010, p. 63), as mudanças para esse período estão associadas “com uma inclusão nas formas de vida social acessíveis a ele”, também ocorrendo mudanças no lugar que agora adolescente ocupa no sistema de relações sociais. Suas capacidades físicas o colocam em pé de igualdade com o adulto, gerando mudanças nas relações familiares ou com cuidadores próximos, que passam a ver nele/nela um “homem/mocinha” capaz de assumir determinadas funções. Interpõe, então, um olhar marcado pelos pertencimentos de gênero de cada cultura.

Para Elkonin (1960), citado por Abrantes, Martins e Facci (2013), o aumento da independência na adolescência e as novas exigências sociais impostas a essa fase são fatores fundamentais ao desenvolvimento. Nesse período, também surgem novos desafios à educação, em especial a de preparar o aluno para a atividade de trabalho, não o limitando no processo de adaptação ao mercado, sem perder de vista a ainda constante necessidade de desenvolvimento de pensamento crítico em relação à lógica alienante do capital por meio do pensamento por conceitos. A nova forma de pensamento da adolescência é a formação de conceitos, que permite ao adolescente avançar na compreensão da realidade em que vive e de si mesmo (Abrantes, Martins & Facci, 2013).

Persistem diferentes concepções sobre o desenvolvimento no campo da psicologia, das quais não cabe aprofundamento neste estudo, muitas que mitologizam ou romantizam a infância e a adolescência de modo positivo ou negativo, muitas vezes perdendo de vista aspectos importantes de cada período. Por outro lado, despreza-se a vida adulta, e especialmente a velhice, que, no bojo da lógica capitalista, passa a ser compreendida como período de não produção e de aproximação da morte. Para a psicologia sócio-histórica, o desenvolvimento humano não finda com a chegada à vida adulta, também idealizada ou compreendida de modo alienado pelo sistema capitalista como período de “sucesso profissional” e conquista de maiores bens aquisitivos. É a atividade de trabalho que permite ao ser humano a superação do desenvolvimento biológico em direção ao cultural/social, sendo, portanto, condição universal para o processo de hominização (Abrantes, Martins & Facci, 2013).

3. RELAÇÕES DE GÊNERO, INFÂNCIA E PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: uma revisão de literatura

“O que aconteceria se uma mulher despertasse uma manhã transformada em homem? E se a família não fosse o campo de treinamento onde o menino aprende a mandar e a menina a obedecer? E se houvesse creches? E se o marido participasse da limpeza e da cozinha? E se a inocência se fizesse dignidade? E se a razão e a emoção andassem de braços dados? E se os pregadores e os jornais dissessem a verdade? E se ninguém fosse propriedade de ninguém?”

(Charlotte – Eduardo Galeano).

De acordo com Saffiotti (1997), a subjetividade é constituída a partir das relações sociais. Logo, não falamos de um sujeito determinado biologicamente, mas, sim, de um desenvolvimento pensado mediante uma relação dialética entre sujeito e sociedade. Para a autora, que foi uma importante socióloga marxista, as bases do psiquismo são constituídas pelo patrimônio histórico e socialmente construído, sendo o patriarcado a expressão dos conflitos de classe. Talvez, para compreendermos tais questões, valha a pena retomar Marx e Engels, que, em 1845, inauguram uma nova concepção filosófica e metodológica para a compreensão da essência humana (Mafra, 2012): “o conjunto de relações que os homens estabelecem entre si, através da produção material de sua existência” (Engels, 1997, p. 30). Assim, a história do ser humano é a história das relações sociais, bem como o sujeito é constituído em classe, raça, e gênero, sendo, portanto, um sujeito múltiplo em sua existência material (Saffiotti, 1997).

Assim como Marx (1986) afirmou, “[...] o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Alves & Pinto Junior, 2020, p. 26).

Para o senso comum, algumas discussões ganham o campo da proibição, uma vez que seriam reduzidas a opiniões pessoais ou individuais. Como exemplo, podemos citar o sexo e a sexualidade, a religião, a política, e, é claro, o gênero, quando este é colocado em pauta. Todavia, partimos de uma visão de humano e de mundo cuja origem se encontra no materialismo histórico e no seu método dialético, que parte do pressuposto de que a compreensão de um fenômeno social em sua totalidade só é possível se formos à raiz de suas

contradições históricas, não sendo possível excluir a dimensão política e social da compreensão do psiquismo humano. Pelo método materialista histórico-dialético, cujos fundamentos foram estabelecidos por Marx, com base nos princípios da lógica dialética de Hegel, podemos perceber o sujeito pelo viés da dialética singular, particular e universal (Pasqualini & Martins, 2015).

Quando Vygotsky questiona os caminhos metodológicos trilhados pela psicologia tradicional, ou pela velha psicologia, ele destaca a importância de, no estudo de um fenômeno, não se decompor o todo em partes, mas se “destacar do conjunto os traços que conservam a primazia do todo e, por isso, o caracterizam” (Pasqualini & Martins, 2015, p. 365). Por essa razão, tomando o materialismo histórico-dialético como método, ao falarmos de gênero, abordamos todos os múltiplos determinantes sociais, culturais e históricos que o caracterizam como tal. Em linhas gerais, consideramos que o gênero vai além de uma diferença biológica. A diferença baseia-se na estrutura biológica como argumento ilusório, quando, na verdade, essa diferença é social e nasce a partir do desenvolvimento de uma sociedade pautada na exploração/dominação (Saffioti, 2004).

O que queremos dizer é que sexualidade e gênero são discussões políticas, são construções históricas, sociais e culturais, e estudá-las, tendo o materialismo histórico-dialético como método de análise, compreende a dimensão histórica e social dos fenômenos, compreende sua apreensão a partir do singular, do particular e do universal (Pasqualini & Martins, 2015).

O estudo do psiquismo nos leva necessariamente às questões individuais, mas pelo método dialético compreendemos que o humano é constituído a partir da vida material, das relações de produção que reproduzem relações de poder, o que nos leva a uma concepção de ser humano enquanto indivíduo social. Logo, falar das relações de gênero compreende retomar a construção do indivíduo entendendo que ela se dá a partir da construção da humanidade (Alves & Pinto Junior, 2020).

Neste ponto, cabe questionar: o nosso corpo é determinado biologicamente “pela anatomia e não pela realidade objetiva? E a dimensão subjetiva entre os sexos, segue naturalmente um caminho determinado já pela anatomia?” (Toffanelli, 2016, p. 13). Se somos determinados, o que nos determina? Qual o impacto das relações sociais na constituição do gênero e das masculinidades? Aliás, o que são as masculinidades? O homem é um ser social e as condições socioculturais transformam profundamente a forma de existência subjetiva que se expressa também pelas relações sociais.

O gênero difere da sexualidade. O conceito de gênero, segundo Toffanelli (2016), popularizou-se enquanto sinônimo de construção social, sem, no entanto, explicar a desigualdade entre os sexos, sendo o patriarcado a categoria específica para a explicação dessa desigualdade. O gênero não se reduz ao sexo, do mesmo modo como é impensável conceber o sexo enquanto categoria puramente biológica, uma vez que é justamente por intermédio da cultura que ele se expressa, ou seja, são somos puramente biológicos, mas, sim, seres cuja subjetividade se expressa pela sociedade.

Saffioti (2004, p. 135) esclarece que o conceito engloba natureza e ser social, “o gênero inscreve-se no plano da história, embora não possa jamais ser visto de forma definitivamente separada do sexo, na medida em que também está inscrito na natureza”. Desse modo, o gênero independe do sexo biológico apenas no sentido de que não se apoia necessariamente no sexo para proceder à formatação do agente social. Portanto, obviamente, o gênero não se reduz ao sexo.

O mesmo erro de redução da expressão humana ao biológico se repete quando pensamos em sexualidade, mesmo em estudos da psicologia. Não é nosso objetivo negar a existência de uma base biológica, muito pelo contrário, reconhecemos que é por meio dela que os sujeitos podem se desenvolver. Todavia, existimos enquanto sujeitos apenas a partir dos diversos contextos sociais, e mais especificamente, para a psicologia sócio-histórica, o desenvolvimento humano “segue duas linhas diferentes em sua origem: um processo elementar de base biológica, é um processo superior, de origem sociocultural” (Mafera, 2012, p. 129). Seria um erro compreender a sexualidade como puramente instintiva, sendo que as funções psicológicas superiores (memória, atenção, afetividade e outras) se desenvolvem a partir do meio social e cultural em que o sujeito está inserido e a sexualidade como parte da conduta humana passou por significativas transformações.

É com o conceito de sistema funcional que, por volta de 1930, Vygotsky passa a compreender os avanços que decorrem do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, esclarecendo que o desenvolvimento humano segue “duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, as funções mais elementares, que são de origem biológica; e de outro, as funções psicológicas superiores de origem sócio-cultural” (Vygotsky, 1998, p. 52). Apoiando-se no método de Marx, o psicólogo russo afirma que cada criança nasce provida de um aparato biológico que permite a formação das bases naturais fundamentais ao seu desenvolvimento, mas é a transformação cultural que permite o desenvolvimento histórico do homem primitivo ao homem cultural. Assim, o desenvolvimento segue um caminho da filogênese à ontogênese, e a sexualidade não é

excluída deste desenvolvimento sociocultural. Mesmo se pensarmos a sexualidade como algo individual, particular, compreenderemos que o particular é parte de um todo, é parte do universal (Pasqualini & Martins, 2015).

Como veremos adiante, gênero e sexualidade são abordados como pertencentes a categorias individuais, seja pelo viés biológico, seja como uma característica da personalidade individual. Entretanto, se partirmos da psicologia sócio-histórica compreenderemos que mesmo a singularidade se constrói na universalidade, e, ao mesmo tempo, a universalidade se concretiza pela singularidade, tendo a particularidade como mediação: “a singularidade em si mesma está no plano da aparência do fenômeno. Para conhecê-lo, é preciso que sejamos capazes de ir além da aparência” (Pasqualini & Martins, 2015, p. 364). Desta forma, quando as pesquisas abordam o gênero como algo apenas particular, permanecem na pseudoconcreticidade, na aparência do fenômeno, não chegando à sua essência, à sua concreticidade.

Mafra (2012) lembra que o psicólogo muitas vezes é requisitado a intervir no processo de educação escolar, sendo a escola um importante meio de socialização, que permite à criança a apropriação da cultura e dos conhecimentos científicos produzidos historicamente. Até mesmo na atividade clínica, somos solicitados(as) a “intervir” e “educar” o sujeito no que diz respeito à formação de sua sexualidade, como algo pertencente ao indivíduo. Em nossa cultura, se, por um lado, tomamos o gênero e a sexualidade como determinados pelos caracteres biológicos que são inatos, naturais e individuais, por outro, a descoberta do sexo biológico orienta desde o início todo o desenvolvimento social daquele sujeito: se é do sexo masculino, brinca-se de carrinho, de luta, veste-se azul, tem nos personagens masculinos dos desenhos, livros e filmes o referencial do que é ser homem; se é menina, veste-se rosa, brinca-se de boneca, de casinha etc. Dessa forma, observa-se que a socialização dos corpos é gendrada.

Para Pasqualini e Martins (2015, p. 364), superar a aparência do fenômeno implica em revelar as “relações dinâmico-causais a ele subjacentes, captando as múltiplas mediações que o determinam e o constituem”. Portanto, quais são as múltiplas determinações que envolvem a socialização do gênero e das masculinidades? Quais são as múltiplas determinações acerca das masculinidades quando consideramos o ser humano um ser social? As leis gerais que se apresentam na constituição dos fenômenos não se apresentam de forma imediata à nossa percepção, muito pelo contrário, é necessário, quando se trata de gênero, retomar a constituição daquilo que hoje vamos chamar de masculinidades: a origem da família monogâmica, do patriarcado e das relações sociais para além de como estas se apresentam.

No entanto, o universal não diz respeito ao que é similar entre um e outro fenômeno; o universal, quando em gênero, não está relacionado à similaridade entre homens e mulheres, entre o gênero feminino e o masculino, perspectiva sobre a qual diríamos “ora são todos seres humanos” ou “são pessoas”. A universalidade reside em compreender que homens e mulheres estão conectados a uma mesma universalidade que se encontra na base social das relações (Pasqualini & Martins, 2015). Singular e universal não são pontos de vista diferentes sobre um mesmo fenômeno, mas coexistem nele, sendo, por meio da particularidade, determinados reciprocamente. Logo, ao falarmos de gênero e de masculinidades, não falamos do que é singular e individual, nem somente do que é universal, mas, sim, do singular, do geral e do universal, não sendo possível compreender o fenômeno em si mesmo e por si mesmo, mas apenas na sua relação com o todo.

Para Heller (2014, p. 37),

o indivíduo (a individualidade) contém tanto a particularidade quanto o humano-genérico que funciona consciente e inconscientemente no homem. Mas o indivíduo é um ser singular que se encontra em relação com sua própria individualidade particular e com sua própria genericidade humana, e, nele, tornam-se conscientes ambos os elementos.

Na condição de indivíduo, mais precisamente pelo modo de organização social e pela alienação, ele vai se fragmentando em papéis sociais. Aqui, falaremos mais claramente nos papéis sociais atribuídos a cada gênero, as masculinidades mais propriamente. Heller (2014) afirma que a história é contínua apesar de seu caráter discreto. Trata-se da história da essência humana, que Heller (2014) fundamenta em Marx como sendo a realização gradual e contínua das possibilidades imanentes à humanidade: o trabalho (objetivação), a sociabilidade, a universalidade e a liberdade. É o desenvolvimento das forças produtivas que permite o desenvolvimento da estrutura total da sociedade. Com o avanço do capitalismo, altera-se, por exemplo, a relação do ser humano com o tempo, com o ritmo de mudança das estruturas sociais, com a própria produção, que agora pode ser universal, livre e consciente. Ganha-se com a alienação, a mecanização, a especialização e a escravidão ao salário, e, conseqüentemente, altera-se a relação do humano consigo mesmo: “as mesmas relações e situações sociais que criaram essa possibilidade impediram, no essencial, seu desenvolvimento, no momento da superação dialética do conjunto da sociedade” (Heller, 2014, p. 60).

Concordamos com Heller (2014, p. 19) quando compreende a história como desenvolvimento e a “substância social como substância em desenvolvimento”. A história é

substância da sociedade, sendo a partir dela que compreendemos o desenvolvimento da consciência, dos afetos, da memória, da linguagem, logo, da individualidade enquanto totalidade das relações sociais.

O indivíduo participa da história, e participa dela pela vida cotidiana, que está no “centro do acontecer histórico”. A vida cotidiana, a vida do indivíduo, é o centro dos processos históricos, é onde singular, particular e universal coexistem (Heller, 2014, p. 34). Por isso, é onde as relações de gênero e as desigualdades nos modos de relação existem, onde ocorre a dominação do humano pelo humano, onde o patriarcado existe e coexiste como modo de organizar da vida, as relações, e onde o capitalismo se dissipa em alienação. Dito isto, podemos compreender a importância da recapitulação histórica desta sociedade na compreensão da socialização de gênero.

Para Heller (2014), não há vida cotidiana sem imitação. Logo, entendemos que também não há papéis sociais sem imitação, sendo esta um ponto-chave para o desenvolvimento do psiquismo humano. O papel social não nasce casualmente, mas, segundo Heller (2014), resulta da organização da vida cotidiana em seus inúmeros fatores, ou seja, é condicionado pelo conjunto da sociedade. Nesse sentido, apontamos a organização do sistema capitalista de produção e o patriarcado como fatores necessários à compreensão dos papéis sociais e da socialização de gênero. O papel social não esgota a totalidade dos comportamentos humanos, pois o humano é mais do que o conjunto de seus papéis, “antes de mais nada porque esses são simplesmente as formas de suas relações sociais, estereotipadas em clichês” (Heller, 2014, p. 47). Supomos também que os papéis sociais se constituem enquanto parte de um fenômeno, enquanto aparência.

Conforme Heller (2014), a determinante da socialização humana é a aspiração de que todo ser humano realize essa socialidade em contatos externos, em relações humanas. De acordo com ela, é o capitalismo desenvolvido que aliena as relações humanas, cristalizando em papéis sociais seus sistemas e contradições. Portanto, as relações de dominação/exploração existentes na base do sistema capitalista perpassam as relações patriarcais no seio da família nuclear burguesa, expandindo-se nas relações familiares, escolares, estatais etc.

A atividade⁵, concebida como algo do masculino, também é expressa por meio da agressividade. Desde a formação da identidade de gênero na infância, observamos como o masculino se “constitui pela hiperatividade dos meninos, que se confunde seguidamente com

⁵ Entendida aqui como ação em oposição à passividade, não no sentido que lhe atribui Leontiev (1978).

agressividade” (Grossi, 1995, p. 6). Quando se trata dos brinquedos direcionados aos meninos na infância, vem a nós uma reflexão: direcionamos a eles carrinhos e armas, e, posteriormente, deparamo-nos com uma população de homens que dominam as estatísticas brasileiras de morte em decorrência de crimes violentos e acidentes de trânsito. Aos meninos é dado desde a infância um cuidado diferente, que permite que sejam vistos socialmente como hiperativos e hiperagressivos, algo que vem sendo naturalizado como uma característica das masculinidades.

Tais questões são muitas vezes pautadas no senso comum. Saviani (1987, p. 12) diferencia senso comum da consciência filosófica da seguinte forma: “se podem dispor os seguintes pares antinômicos: fragmentário/unitário, incoerente-coerente, desarticulado/articulado, implícito/explicito, degradado/original, mecânico/intencional, passivo/ativo, simplista/cultivado”. Em linhas gerais, gênero e sexualidade são tratados como categorias individuais, dissociados da mente, mesmo nos estudos psicológicos.

O dicionário Aurélio denomina a sexualidade como um substantivo feminino que designa um “conjunto de caracteres especiais, externos ou internos determinados pelo sexo do indivíduo”. Quando pesquisamos pela palavra “gênero”, o resultado se mostra ainda mais questionador, pois é fornecida a seguinte definição: “um conjunto de seres ou objetos que possuem a mesma origem ou que se acham ligados pela similitude de uma ou mais particularidades, ou, tipo, classe, espécie”. Se a sexualidade é reduzida à estrutura biológica, a definição de gênero nem sequer menciona as possibilidades de construções de representações sociais sobre os corpos, abordando apenas as definições de base biológica.

Para Grossi (1995), enquanto categoria de análise, o gênero deve ser estudado em sua construção histórica, social e cultural. Grossi (1995) parte de duas perspectivas para inicialmente pensar a categoria gênero. Primeiramente, nas correntes pós-estruturalistas, o gênero se constitui como linguagem/discurso, sendo este um importante instrumento de orientação do mundo, e, logo, da orientação sexual. Já para a corrente estruturalista, o gênero existe como alteridade, de modo que, para falarmos em masculino, necessariamente, precisamos pensar em seu oposto, o feminino. Para essa corrente, o gênero se constitui com base no corpo biológico, que é sexuado; assim, só poderíamos falar em dois gêneros: masculino e feminino, já que biologicamente haveria apenas duas estruturas, macho e fêmea. Nas correntes pós-modernas, por sua vez, o gênero passa a ser visto como algo mutável e não dual, indo além do feminino e do masculino.

Rubin (1975), em um esquema sexo/gênero, situa a sexualidade biológica como transformada pela atividade humana, logo, não natural. Todavia, o sistema sexo/gênero de

Rubin aponta para um campo de neutralidade quando ela admite, pelo menos teoricamente, relações de gênero igualitárias. “A elaboração social do sexo (Saffioti, 1969a) deve mesmo ser ressaltada, sem, contudo, gerar a dicotomia sexo e gênero, um situado na biologia, na natureza, outro, na sociedade, na cultura” (Saffioti, 2004, p. 108). Assim, a postura assumida por Saffioti (1992) considera sexo e gênero uma unidade, uma vez que não existe sexualidade sem construção social de gênero.

Enquanto categoria histórica, o gênero pode ser concebido em várias instâncias: como aparelho semiótico (Lauretis, 1987); como símbolos culturais evocadores de representações, conceitos normativos como grade de interpretação de significados, organizações e instituições sociais, identidade subjetiva (Scott, 1988); como divisões e atribuições assimétricas de características e potencialidades (Flax, 1987); como, numa certa instância, uma gramática sexual, regulando não apenas relações homem–mulher, mas também relações homem–homem e relações mulher–mulher (Saffioti, 2004, p. 45).

Saffioti (2004) exemplifica que as mulheres, sem pênis, têm sua sexualidade difusa em todo o corpo, e, apesar do priapismo ser compreendido socialmente como uma vantagem dos homens, não necessariamente ele é. Além do mais, o orgasmo masculino é percebido em apenas um ponto do cérebro, enquanto o feminino ocorre em três pontos diferentes. A sexualidade feminina parece ser posta de lado em muitos estudos, bem como no ideário popular, que reproduz a ideologia dominante. Este supõe a mulher vulgarmente como quem é “comida”, quando anatomicamente pode não ser bem assim, ou seja, a gíria machista perpetua uma ideologia que esconde a desvantagem da sexualidade masculina em relação à sexualidade feminina, e a reproduzimos sem sequer ter noção de que se trata de uma ideologia que necessariamente inverte os fenômenos. O empobrecimento da sexualidade masculina foi historicamente construído, sendo reduzido ao pênis e ao ato da penetração (Saffioti, 2004).

3.1 Revisão de literatura: O que as pesquisas atuais tem falado sobre gênero e masculinidades?

Antes de retomarmos a socialização do gênero da infância, cabe salientar o que tem sido produzido cientificamente no campo da psicologia sócio-histórica e histórico-cultural. Fizemos um levantamento bibliográfico no portal de teses e dissertações da Capes, tendo como descritores: *Psicologia histórico-cultural & gênero; Psicologia sócio-histórica & gênero; Psicologia sócio-histórica & infância; Psicologia sócio-histórica, infância & gênero; e Psicologia sócio-histórica, masculinidades & literatura infantil*. Tais descritores foram

também utilizados na busca por artigos científicos no banco de dados da *Scientific Electronic Library Online (Scielo)* e no Google Acadêmico.

No portal de teses e dissertações da Capes, foram encontrados ao todo 38 arquivos, sendo o mais antigo de 1989 e o mais recente de 2019. Das 38 teses e dissertações, foram selecionadas 9 como leituras obrigatórias na composição deste capítulo e opcionais para os demais, conforme a necessidade de mais fundamentação. Observamos que os descritores *Psicologia sócio-histórica* e *Psicologia histórico-cultural* apresentaram-se bastante amplos, pois, apesar de tratarem da nomeação de uma visão de ser humano e de mundo e de uma abordagem teórica para estudo e compreensão do psiquismo, os termos “histórico” e “cultural” aparecem em publicações das mais diferentes abordagens teóricas, como uma forma de contextualização temporal ou geográfica das temáticas abordadas. Além disso, pode-se perceber que outras áreas, como letras e pedagogia, apresentam estudos relacionados ao gênero, desenvolvimento infantil e literatura infantil, sendo que nosso objetivo era abordar apenas os trabalhos publicados a partir abordagem teórica aqui em foco.

Portanto, consideramos que a simples utilização dos termos “histórico” e “cultural” pouco ou nada situam o estudo de modo coerente ou crítico acerca da temática, já que o histórico e o cultural não são compreendidos da mesma forma em todas as abordagens. Para a perspectiva teórica aqui adotada, o histórico, o cultural e o social não se referem ao cenário em que as coisas acontecem, mas, sim, ao fundamento máximo da consciência humana. Assim, não basta utilizar os termos “histórico” e “cultural”, pois trata-se de um questionamento ontológico do que a palavra “social” significa. Em linhas gerais, considerou-se estudos de outras áreas, mas tendo como suporte a escolha por autores de base materialista histórico-dialética, como Vygotsky, Luria, Leontiev, Saffiotti e Lukács.

Selecionamos, no Portal de Teses e Dissertações da Capes, algumas leituras essenciais para a organização desta dissertação utilizando como descritores: *Masculinidades; Literatura e Psicologia sócio-histórica*, o que resultou na seleção dos seguintes textos: “Educar para a diferença: uma análise das relações de gênero presentes na literatura infantil sob o olhar da Psicologia Histórico Cultural e do feminismo de orientação marxista” (Toffanelli, 2016); “Reflexões sobre uma intervenção para discutir gênero no ensino fundamental: possibilidades de práticas utilizando a literatura infantil” (Botton, 2017), que não pode ser acessado devido aos critérios de confidencialidade pontuados pela autora; “E o prêmio vai para...: os estereótipos de gênero nos livros infantis premiados na última década” (Botton, 2011); “Um diálogo entre a psicologia e a arte: As interferências e contribuições da arte na produção de subjetividade em contexto escolar” (Dias, 2017); “Literatura e imaginação: realidade e

possibilidades em um contexto de educação infantil” (Danna, 2017); e “Sexualidade humana em sua trajetória do biológico ao social: buscando uma compreensão a partir da psicologia histórico-cultural” (Mafra, 2012).

A partir dos descritores *Gênero*, *Arte* e *Psicologia sócio-histórica*, foram encontrados os textos: “Do ‘Homo ex machina’ a ‘Machina ex machina’? A constituição do sujeito, a arte e a sociedade a partir de A Tragédia de Hamlet (1601) e Blade runner (1982) sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural” (Silva, 2012); “Tornar-se homem: O projeto masculino na perspectiva de gênero” (Junior, 2006); e “Contribuições da psicologia histórico-cultural à educação infantil” (Pasqualini, 2006). Ressaltamos novamente que as buscas com tais descritores apresentaram resultados mais amplos, abarcando pesquisas da educação e de áreas afins, mas, considerando as limitações temporais de uma dissertação, optamos pela seleção de dissertações ou teses que tivessem como área de concentração a psicologia.

De forma geral, os textos escolhidos apresentam uma boa fundamentação acerca da visão de ser humano e de mundo defendida pela abordagem em questão, destacando-se sempre a compreensão da subjetividade enquanto uma construção histórica e social. As produções de Silva (2012) e de Dias (2017) fornecem um bom aporte para a compreensão do método de estudo da arte de Vygotsky, em especial Silva (2012), na medida em que concede importância à obra de Hamlet para compreensão do método no estudo da arte. Também as obras de Mafra (2012) e de Toffanelli (2016) mostraram-se fundamentais para pensarmos as relações de gênero e a sexualidade a partir da Psicologia histórico-cultural. As demais obras, Júnior (2016), Danna (2017) e Botton (2011), apresentam importantes considerações para a reflexão sobre os estereótipos de gênero na literatura, além das possibilidades do uso da literatura como instrumento de mediação do desenvolvimento infantil.

Como exposto, selecionamos dissertações e teses com temáticas relativamente amplas, algumas com enfoque na socialização de gênero, contribuindo para pensarmos as masculinidades, outras com enfoque na arte ou na literatura, citando ou não as relações de gênero e as masculinidades. Apesar de termos utilizado o termo “masculinidades” como um dos descritores na busca por teses e dissertações no portal da Capes, observamos uma certa escassez de publicações que tivessem como temática central ou não as masculinidades sob enfoque teórico da psicologia sócio-histórica; mesmo as dissertações que traziam debates excepcionalmente construtivos acerca das relações de gênero e das sexualidades, pouco ou nada definiram as masculinidades. Dessa forma, julgamos necessária a articulação com leituras clássicas como Saffioti (1992, 2004), Izquierdo (2013) e Grossi (1995). Isto posto,

optamos por não apresentar um resumo de cada dissertação, mas citar como fonte de fundamentação e questionamento ao longo dos capítulos em suas respectivas temáticas.

Foram selecionados também artigos no portal de busca da Capes, utilizando os descritores: *Masculinidades, infância e Psicologia Sócio-Histórica*. A busca resultou, após seleção sob os critérios de fundamentação na abordagem teórica referida e relevância, em três artigos: “A masculinidade e a ideologia: A socialização masculina” (Brito e Paula, 2013); “Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades” (Medrado e Lira, 2008); e “Psicologia e relações de gênero: Constituição do sujeito e relações de gênero em um contexto de ensinar e aprender” (Ros e Abella, 2008). O texto de Brito e Paula (2013) apresenta considerações fundamentais, na medida em que nos permite visualizar aproximações entre a masculinidade hegemônica pelo viés da psicologia histórico-cultural e o conceito de ideologia em Marx, a partir de instituições como escola e religião, determinantes socioculturais das subjetividades.

Assim como Brito e Paula (2013), Medrado e Lira (2008) apresentam as masculinidades enquanto construções de gênero histórica e socialmente determinadas e propõem uma leitura feminista do gênero em saúde. Já o texto de Ros e Abella (2008) traz contribuições importantes acerca dos estereótipos sociais que cerceiam as relações de gênero. Todos os artigos selecionados consideram o gênero como diferente do sexo e como socialmente determinado e retomam de forma concisa conceitos sob uma ótica do feminismo, sem necessariamente denominar-se feminista de vertente marxista. Destacamos também que os textos foram lidos, fichados e posteriormente utilizados como norteadores das análises realizadas posteriormente.

Outro ponto importante relativo à escolha das referências bibliográficas foram os objetivos previamente construídos para elaboração desta dissertação, dentre eles, o objetivo central de *Compreender a relação entre a concepção das masculinidades socialmente construídas e a sua expressão a partir da literatura infantil, tendo como aporte teórico a psicologia sócio-histórica*, bem como os objetivos específicos: *Conceituar a masculinidade a partir dos estudos de autores que tenham como suporte o materialismo histórico-dialético, retomando noções importantes, como a família monogâmica e patriarcal; Examinar a literatura infantil a partir da psicologia sócio-histórica compreendendo-a como parte da cultura lúdica infantil; Articular as representações de masculinidades construídas neste estudo com a literatura infantil; e Analisar, por intermédio da seleção e da leitura de livros infantis que apresentem como temática central ou não, a masculinidade, buscando compreender de que modo se situa o masculino na cultura lúdica infantil.*

Mafra (2012), ainda no que concerne aos estudos sobre a sexualidade humana, fundamental para o debate sobre gênero, realiza em sua dissertação de mestrado uma busca por artigos na temática da sexualidade no *Scielo*. De acordo com a autora, foram encontrados 288 artigos publicados nos últimos anos, sendo 70 em periódicos da enfermagem, 112 na saúde pública, muitas vezes estabelecendo diálogos com as DST's (Doenças sexualmente transmissíveis), e 88 artigos da área da psicologia. Para compreender qualitativamente os conteúdos de tais produções, a autora retoma o cenário em que elas são realizadas. Especificamente no Brasil, os estudos sobre sexualidade se iniciam no século XVIII, quando a masturbação “surge como um subproduto das ‘anormalidades’, antes relacionadas às bruxarias e feitiçarias”. Já no século XX, o contexto é outro, com o Brasil sob fortes influências dos movimentos eugenistas e de higiene mental, que não deixam, é claro, de ter em sua cultura fortes influências religiosas (Mafra, 2012, p. 166).

Não à toa, na Europa do século XIX e XX, Freud encontra bases para a construção da psicanálise pautando-se em seus estudos sobre a histeria. Apesar de suas grandes contribuições, não podemos deixar de destacar os ideais normativos presentes em sua teoria, bem como na construção da psicologia. Conforme Mafra (2012), Leontiev (1975) afirma que, assim como os seres humanos são construídos a partir da materialidade histórica e social, também as produções intelectuais ficam condicionadas à materialidade econômica, política, social e cultural. Desse modo, não falamos em uma ciência neutra, mas socialmente orientada pelas condições materiais e socioculturais. Já Vygotsky (1996), em seu texto *O significado histórico da crise da psicologia*, destaca a psicologia enquanto uma ciência com ramificações diversas e que possuía um caráter histórico e ideológico orientando sua visão de ser humano e de mundo. Ressaltamos que não é nosso foco aprofundar todos os determinantes históricos que respaldam os estudos sobre a sexualidade e o gênero na psicologia, mas reafirmar que eles estão presentes e que o gênero não é a-histórico.

A psicologia tradicional auxilia amplamente na manutenção de saberes e práticas normativos, que muitas vezes reiteram aspectos biológicos e inatos do indivíduo. Bock (1999) já apontava o reducionismo na explicação de fenômenos como a adolescência, a infância e o sofrimento psíquico. Mafra (2012) utiliza como exemplo o artigo de Zorning (2008) sobre a sexualidade humana. Neste texto, ela é entendida como instintiva na medida em que o homem buscaria a satisfação de seus prazeres por diversas modalidades, além de ser baseada na história individual dos sujeitos. Outra referência citada por Mafra (2012) é a psicanálise freudiana. Freud (1985) avança na compreensão da sexualidade como representante da pulsão, conectando corpo e mente e deixando de lado o reducionismo fisiológico predominante no

século XIX ao inserir a representação corporal presente no imaginário social. Essa posição abre espaço para produções futuras baseadas no registro da linguagem (como as obras de Lacan, Althusser e Kristeva), mas ainda não se aprofunda em uma questão muito importante, a saber, o fato de o corpo ser gendrado e as relações de gênero se alicerçarem nas relações materiais de produção e reprodução da vida. O gênero é histórico e socialmente construído, sendo:

importante pensar, ao olhar para tais práticas, que a psicologia burguesa tradicional surgiu (e se manteve) com a tarefa de explicar os traços da natureza humana como universais, a-históricos, cumprindo, ao longo de trajetória histórica o papel de analisar, medir e descrever características específicas e naturais dos indivíduos em determinados padrões, tendo-se como referência um padrão de normalidade ditado invariavelmente pela classe dominante de cada época (Mafra, 2012, p. 172).

Saffioti (2004) relembra que dois discursos foram predominantes no século XX, produzindo ideias subversivas que até hoje repercutem no pensamento humano: os discurso de Freud e de Marx. Freud, mais especificamente, apesar das grandes contribuições à psicanálise, produziu ideias deletérias às vítimas de abuso sexual, em especial o abuso sexual infantil incestuoso, quando colocou em dúvida o discurso de pacientes histéricas ao atribuir seus relatos de abuso a uma suposta fantasia sexual infantil baseada em um desejo não verbalizado das pacientes. Apesar de, em parte, essa teoria já ter perdido sua credibilidade, na prática, ela ainda tem grandes repercussões no ideário popular acerca do abuso sexual infantil. “Na pesquisa realizada entre 1988 e 1992 (Saffioti, 1992), não se encontrou um só caso de fantasia. A criança pode, e o faz, enfeitar o sucedido, mas sua base é real” (Saffioti, 2004, p. 19).

Ainda que ambos os autores sejam de grande relevância para a psicologia, são diferentes em sua base. Freud dedicou-se à filogênese, ou seja, ao desenvolvimento do ser humano, e, embora subversivo, perpetuou o pensamento conservador de sua época, como podemos perceber naquilo que Foucault (1976) chamou de edipização do agente social, isto é, a sua sujeição à lei do pai, a qual Freud concebe como a gênese do social. Marx, por sua vez, estudou o ser em sua ontogênese, ou seja, em sua origem, a qual seria social (Saffioti, 1992).

Ainda nessa temática, a psicologia não fica de fora quando se pensa a reprodução de tais ideologias. Saffioti (2004) não poupa Freud e o acusa de ser “o maior misógino da história” (p.32). Apesar de, em sua teoria, haver uma breve menção à inveja da maternidade, dá-se uma importância muito grande à inveja do pênis, “alimentada por mulheres, porque este órgão representa poder” (Saffioti, 2004, p. 32). A verdade é que, em uma sociedade patriarcal,

pouco importaria a inveja da maternidade, servindo o estatuto teórico da inveja do pênis como aporte à dominação e à predominância do ideário social sobre a masculinidade.

Em linhas gerais, a definição marxiana sobre ideologia refere-se à falsa consciência, um falso socialmente necessário, que, produzindo-se no interior da luta de classes, trabalha em prol de ocultar as contradições existentes na sociedade capitalista, mantendo alienada a classe trabalhadora. Lukács (2013), também citado por Ribeiro (2020), mesmo não negando a concepção de alienação de Marx, propõe importantes contribuições que ampliam o olhar sobre a definição de ideologia como a representação de mundo compartilhada por uma dada sociedade e sobre a compreensão de mundo e de classe, “significando que no interior da visão de mundo compartilhada pelo momento histórico se desdobra a ideologia fruto das relações de classe”. Para Lukács (2013), não existe dimensão da vida humana, desde a alimentação até a sexualidade, que não sejam determinadas pela dimensão de ser social; é por habitarmos nesta sociedade, neste tempo e espaço, essencialmente capitalista, que somos, pensamos e atuamos em sociedade dessa maneira.

Para Lessa (2018), o que situa a ciência como ideologia é o lugar que ela ocupa no interior da luta de classes, a saber, de convencer, apaziguar e justificar posições de desigualdade, violência, miséria e opressão. Segundo Heller (2014, p. 56), “a alienação é sempre alienação em face a alguma coisa”, mais precisamente, a alienação existe em face às possibilidades concretas de desenvolvimento genérico da humanidade, limitando-as, ou estando entre a produção do humano genérico e a participação consciente nesta produção. Porém, a alienação não é uma consequência direta da vida cotidiana, mas existe em determinadas circunstâncias.

Bock (2007) compreende que a ideologia como a representação ilusória que fazemos da realidade é aquilo que oculta a produção social, gerando consequências danosas no campo da psicologia como a impossibilidade de denúncia e de transformação das condições de vida. É a ideologia que cumpre a função de atalhar a capacidade da psicologia de, ao “falar do fenômeno psicológico, falar de vida, das condições econômicas, sociais e culturais nas quais se inserem os homens” (Bock, 2007, p. 25). Defendemos a inseparabilidade entre consciência, personalidade e identidade das condições materiais de existência. Vida social e desenvolvimento psicológico caminham juntos, assim como o gênero e suas representações. É impossível falar de gênero sob o enfoque sócio-histórico e não falar de patriarcado e de desenvolvimento humano.

E como fica a expressão “ideologia de gênero”? Ela é utilizada por muitos conservadores para, segundo Ribeiro (2020), afirmar que a luta pela diversidade sexual é uma

forma de desmoralização do casamento monogâmico, da família patriarcal burguesa, dos papéis sociais estabelecidos etc. Concordamos mais com o pensamento de Izquierdo (2013) quando formula a ideia de que vivenciamos muito mais uma “ditadura de gênero”, onde sujeitos só podem ser e exercer funções e papéis em consonância com o sexo biológico. Logo, o gênero necessariamente necessita corresponder à estrutura biológica, o que configura uma ditadura que rechaça e penaliza socialmente qualquer modo de transgressão na relação sexo-gênero.

A existência dos gêneros é definitivamente uma ditadura, pois por uma parte impõe a existência de unicamente duas formas de intervir na existência, de unicamente duas formas de intervir na sociedade, e por outro lado impõe aos indivíduos, ou de forma persuasiva ou de coação em última instância, em função do sexo. Com isso produz o paradoxo de que sociedades que se autodeterminam democráticas, supostos reinos de liberdades individuais, estão construídos sobre uma férrea ditadura, na medida em que aspectos essenciais da identidade da pessoa, não são a expressão de suas aspirações, decisões ou capacidades, senão da imposição violenta de certos modelos que consagram a mutilação da pessoa, pois só lhe permite desenvolver em uma direção (Izquierdo, 1992, p. 7).

Assim, quando pensamos nos estudos produzidos pela psicologia sobre gênero e sexualidade, não falamos em uma a-historicidade, muito pelo contrário, mesmo quando negada em sua essência, ela ainda se faz presente, mesmo a negativa da historicidade é histórica e socialmente construída. Falar sobre gênero é falar sobre o modo como politicamente se organizam as sociedades; também é sobre a universalidade, a particularidade e a singularidade. Quando se estabelece um padrão histórico sobre a normalidade, é fornecido suporte para a classificação daqueles considerados “desviantes” e “anormais”, permitindo a construção de práticas sociais referendadas socialmente que identificam indivíduos “anormais” ou “desviantes”, e, conseqüentemente, possibilitam práticas de bom ajustamento, visando, é claro, a produção de bens materiais.

Outro aspecto verificado por Mafra (2012) se refere ao fato de que muitos desses estudos desconsideram os condicionantes sociais e as implicações das relações de produção na construção das performances das sexualidades em contexto social. Mafra (2012) também realizou a mesma pesquisa na plataforma *Scielo* utilizando como descritores *Gênero e Psicologia* e encontrando um total de 59 artigos, 54 publicados a partir de 2007, sendo que de 1980 até os anos 1990 não existem publicações referentes à temática.

Entre os anos de 1980 e 1990, a autora afirma que não foram encontrados artigos da psicologia social na temática de gênero nessa base de dados, sendo possível verificar que os trabalhos publicados neste período “possuem como primazia os estudos da medicina e/ou

Biologia” (Mafra, 2012, p. 173). Tais dados levantados por Mafra (2012) são de extrema importância, pois demonstram a historicidade presente no percurso científico para construção de estudos sobre gênero e sexualidade, antes predominantemente com ênfase médica ou biológica, enquanto na psicologia tinham destaque na psicanálise.

Para Saffiotti (1992), não há neutralidade em nenhuma ciência, absolutamente todas são fruto de um determinado momento histórico e certamente podem responder aos interesses de uma determinada classe. Saffiotti (1992) também cita como exemplo a bióloga norte-americana Evelyn Fox Keller, que, ao entrar em contato com feministas militantes e com a literatura feminista, passou a criticar os alicerces da ciência que praticava, chegando a dizer que os genes carregavam uma enorme bagagem histórica. Tal exemplo nos mostra que toda e qualquer ciência é um conhecimento social, isto é, toda ciência reflete o momento histórico, social e político de sua produção (Saffiotti, 2004). Assim, quando buscamos debater masculinidades e feminilidades no espaço acadêmico, estamos falando de uma necessidade e de um compromisso social com a temática.

Segundo Novakowski, Costa e Marcelo (2016), a criança não apenas internaliza a cultura, mas participa dela, e, em contrapartida, a cultura também se modifica pela inserção da criança em um determinado contexto histórico e cultural. As crianças interpretam significados do mundo adulto e reproduzem tais significados na relação com seus pares. Os autores partem do pressuposto de que as relações de gênero presentes na infância são também representadas pelas crianças. Isso pode ser percebido no decorrer de sua pesquisa, que tinha como objetivo, a partir da mediação de jogos, brincadeiras e filmes, observar as representações de gênero expostas pelas crianças. Em síntese, observou-se que as crianças reproduziam nas brincadeiras e nas interações sociais aquilo que, segundo Novakowski, Costa e Marcelo (2016), já era evidenciado em estudos no decorrer da história, ou seja, que crianças reforçam e reproduzem algumas ideias binárias em relação ao gênero.

Para Brougère (1995), Novakowski, Costa e Marcelo (2016) e Kishimoto (2008), as crianças manifestam as experiências vivenciadas em grande parte na escola e na família, ao mesmo tempo em que nelas vivenciam experiências significativas ao seu desenvolvimento. No que concerne aos estereótipos de gênero, lembra que as crianças se apropriam deles por meio das relações com pais, cuidadores e adultos próximos. Assim, família e escola se mostram como importantes ferramentas para a manutenção de um ideário socialmente construído sobre as questões de gênero, afinal, são nestas instituições que são oferecidas e policiadas as identidades.

Diante dos resultados encontrados acerca das produções científicas sobre masculinidades e gênero na Psicologia Sócio-Histórica, com destaque especial para autoras clássicas como Saffioti (1992, 2004) e Izquierdo (1992), além de autores mais recentes como Mafra (2012), Ribeiro (2020), Júnior (2016), Danna (2017) e Botton (2011), Toffanelli (2016) entre outros, destacamos a importância da contínua produção de questionamentos sobre as relações de gênero e masculinidades, destacamos também a importância das produções da Psicologia Sócio-Histórica como abordagem teórica que compreende a socialização como fator determinante ao processo de formação humana. Portanto, buscaremos discutir a socialização de gênero e construção da personalidade tendo como aporte teórico a Psicologia Sócio-Histórica.

3.2 Socialização de gênero e construção da personalidade na infância

De acordo com Mafra (2012), os estudos sobre gênero na psicologia social se iniciam a partir dos movimentos feministas, que têm sua origem em 1871, quando John Stuart Mill reivindica para as mulheres os mesmos direitos conquistados pelos homens na revolução Francesa. Já Vicente e Souza (2006) lembram que os estudos de gênero ganham força depois dos movimentos feministas das décadas de 1960 e 1970, especialmente nos Estados Unidos. É importante destacar que os estudos sobre masculinidades surgem por meio dos movimentos feministas, que, desde a Declaração dos Direitos da Mulher, redigido por Olímpia de Gouges, passa a ser o centro dos estudos da emancipação feminina. Brito e Paula (2013) afirmam que, de acordo com Botton (2007), os primeiros estudos feministas recusaram a participação dos homens, não só por fazerem parte de uma área que ainda buscava se consolidar, mas também pelo fato de considerarem os homens os únicos beneficiados com o sistema de gênero.

Vale lembrar que é na década de 1960-1970 que o movimento feminista enfrenta importantes circunstâncias históricas, como o fundamentalismo católico, a moral sexual conservadora, a autonomia da vida reprodutiva e as importantes reformas civis e trabalhistas. Ribeiro (2020) destaca a origem histórica do 8 de março e as atividades de feministas antecessoras do final do século XIX, ressaltando o caminho de continuidade histórica que culminou na força política do feminismo na década de 1960. Falamos, portanto, de reformas civis, culturais e jurídicas que demarcam tanto as desigualdades ainda existentes quanto uma série de conquistas que permitiram e permitem hoje a construção desta dissertação de mestrado sobre a questão de gênero.

Izquierdo (1992) afirma que o termo gênero tem origem relativamente recente, mesmo no movimento feminista e nas ciências biológicas. Nestas últimas, Izquierdo cita nomes como o psiquiatra Stoller y Money, que parte da ideia de que deva existir uma convergência entre o sexo biológico (fêmea e macho) e o gênero relativo aos aspectos psíquicos e sociais (feminino e masculino). As ideias de Stoller e Money são o centro dos futuros procedimentos diagnósticos que permitem identificar o gênero daqueles pacientes que solicitam ou demandam uma cirurgia de mudança de sexo, sendo, portanto, coerente defender a exigência de que haja uma correspondência entre as características físicas, psíquicas e sociais, respondendo a um sistema sexo/gênero, ou seja, se alguém quer ser uma mulher, seu corpo deve corresponder, se quer ser um homem, biologicamente seu corpo também deve corresponder.

Parece mais aceitável mutilar o corpo que contrariar os princípios da divisão sexual do trabalho. Assim posto, na origem do conceito de gênero e da separação conceitual entre sexo e gênero se encontra o reconhecimento e aceitação da divisão sexual do trabalho e das identidades unitárias diferenciadas para mulheres e homens. E essa afirmação de sexismo se disfarça de direito à realização pessoal (Izquierdo, 2013, p. 15).

Medrado e Lyra (2008) afirmam que, nos últimos quarenta anos, os estudos sobre gênero se consolidaram na produção acadêmica no campo das ciências humanas e sociais, tendo como referência o trabalho de pesquisadoras mulheres sobre o feminismo. Apesar disso, vemos ainda uma grande predominância de estudos realizados por pesquisadores homens no que tange às questões de gênero, os corpos femininos etc., especialmente na psicologia tradicional. Segundo os mesmos autores, os estudos sobre masculinidades só vão ganhar força por volta de 1980, tendo como foco principal: a organização social das masculinidades; a compreensão do modo como os homens entendem e expressam as "identidades de gênero"; as masculinidades como produtos de interações sociais dos homens com outros homens e com mulheres, ou seja, em sua dinâmica relacional; e a dimensão institucional das masculinidades, isto é, de que modo as masculinidades são construídas e sua relação com os dispositivos institucionais (Medrado & Lyra, 2008).

Toffanelli (2016) ressalta que o conceito de gênero se popularizou enquanto sinônimo de construção social, sem, no entanto, explicar a desigualdade entre os sexos (Saffioti, 1992 e Izquierdo, 1992), sendo o patriarcado a categoria específica para explicação da desigualdade entre os sexos. O gênero não se reduz ao sexo, do mesmo modo como é impensável conceber o sexo enquanto categoria puramente biológica, pois é justamente por intermédio da cultura que ele se expressa. Ainda citando Izquierdo (2013), ela retoma o trabalho de Gayle Rubin,

autora que parte de Marx, Lacan e Levi-Strauss para definir o sistema sexo/gênero como o sistema de relações que transforma a sexualidade biológica em um produto da atividade humana.

Aquilo que chamamos de masculinidades e de feminilidades – logo, o que definimos como gênero – são relações que se materializam com base em relações desiguais de poder, “e dentre as muitas relações de poder, as econômicas são fundamentais, como também são fundamentais a constituição psíquica associada a elas”. Diante disso, podemos dizer que a divisão sexual do trabalho tem efeito constituinte nas subjetividades (Izquierdo, 2013, p. 18, tradução nossa). O que propomos neste capítulo é destacar que a desigualdade entre homens e mulheres não é natural, mas é posta pela tradição cultural, pelas estruturas de poder e pelo desenvolvimento do patriarcado, bem como perpassam toda a socialização dos sujeitos.

Saffioti (2004) destaca que o conceito de gênero ganha força no Brasil na década de 1990, mas pouco antes, em 1980, circulavam estudos de Joan Scott (1983) que propunham o gênero como categoria analítica. Entretanto, a socióloga brasileira defende a tese de que o gênero não é somente uma categoria analítica, mas também histórica. Scott, mencionada por Saffioti (2004, p. 112), sinaliza a importância do gênero em seu potencial de significar relações de poder, bem como sua relevância na “tradição judaico-cristã e na islâmica, para também estruturar os modos de perceber e organizar, concreta e simbolicamente, toda a vida social”.

Izquierdo (1992) referencia os termos “homem e mulher” em três níveis: o sexo (macho e fêmea), o gênero psicológico e social (masculinidades e feminilidades) e a identidade psicosssexual (heterossexual, bissexual, homossexual). Apesar de nos remetermos a essas concepções como pertencentes a uma relação unívoca, Izquierdo (1992) destaca que não existe uma linearidade entre sexo, gênero e identidade psicosssexual. É o nosso corpo a primeira base sobre a qual se assenta o sistema sexo/gênero, sendo este mesmo corpo que possibilita a construção de uma sociedade fundamentada da divisão sexual do trabalho.

Izquierdo, no texto “*La construcción social de género*” (2013), retoma a suposição de que a desigualdade social entre homens e mulheres se embasa em um determinismo biológico: “busca se explicar o que é o humano em termos de individualidade orgânica anterior a sociedade” (Izquierdo, 2013, p. 7, tradução nossa). Compreende por determinismo biológico a noção de que fatores inatos “como os genes e os hormônios influenciam o comportamento humano (Izquierdo, 2013, p. 1, tradução nossa). Contudo, a autora constrói a noção de que o organismo é o resultado de sua relação com o meio, pois é o humano que tem a peculiaridade de produzir o meio em que vive. Desde o início dos movimentos feministas, questiona-se a

ideia de que a biologia explica a desigualdade entre homens e mulheres, rechaçando o determinismo biológico. Tal estratégia se traduz na exigência de igualdade de oportunidades, mas a ideia de igualdade de oportunidades baseada no mérito ignora que a desigualdade gera distintos méritos (Izquierdo, 2013).

O que buscamos esclarecer é que a sexualidade dos indivíduos também passa pelas mediações sociais e históricas de sua época. Em parte, tem-se novas determinações nas construções afetivas, assim como se tem as mesmas impossibilidades que brotam do sistema capitalista de produção. Dito de outra maneira, os gêneros e a forma de exercer a sexualidade não são características dadas a priori, mas construídas na história do corpo de cada indivíduo por intermédio das mediações sociais propiciadas no curso de seu desenvolvimento (Lessa, 2012; Toffanelli, 2016). Para Izquierdo (2013), somos seres corporais, e a expressão primeira de nossa corporeidade é a prática de viver em sociedade. Ademais, somos seres corporais capazes de reflexão e consciência de si mesmo, a qual nasce necessariamente de um sujeito histórico cuja “vivência pode se traduzir em uma multiplicidade de experiências” e vice-versa (Izquierdo, 2013, p. 3, tradução nossa). Entretanto, a experiência não é anterior à ideologia, mas um produto dela.

Quando fixamos nossa atenção nas coisas o fazemos mediados por uma linguagem e significados já existentes, e com este material construímos os novos significados. Por isso, é muito difícil falar do corpo como se fosse um ponto de partida alheio a relações de poder, anteriores às condições sociais, algo dotado de existência em si mesmo. O que podemos dizer sobre o corpo, ou sobre as diferenças corporais, não é pura descrição de como é ou como funciona ou como difere de outros corpos. Quem fala do corpo o faz com uma forma de ver o mundo, com interesses definidos, com capacidades cognitivas que dependem do lugar e do tempo em que nasceu e as experiências pelas quais passou. Se levarmos em consideração o teorema Thomas segundo o qual se as pessoas definem as situações como reais, elas são reais em suas consequências, as significações que fazem de seu corpo se materializam em si mesmo (Izquierdo, 2013, p. 4).

De acordo com a citação acima, o corpo não é um fato estritamente natural, sendo também cultural. Izquierdo (1992) exemplifica que as mulheres tem músculos menos desenvolvidos não por serem fêmeas, mas por serem femininas. O corpo é fruto do sexo e também do gênero, que nada mais é do que uma construção social e histórica.

Ao falarmos das construções historicamente datadas sobre o corpo, sobre a sexualidade humana, fazemos isso embasados por uma visão de humano e de mundo a partir de um paradigma filosófico-epistemológico que rechaça o determinismo biológico das ciências naturais, reforçando a posição do materialismo histórico-dialético de que o corpo não é um dado anterior a história.

O materialismo histórico é aquela concepção do percurso histórico que busca a causa última e a grande força motriz de todos os eventos na dialética do sexo: na divisão da sociedade em duas classes biológicas diferenciadas com fins reprodutivos e nos conflitos das referidas classes entre si; em variações nos sistemas de casamento, reprodução e educação dos filhos criado por tais conflitos; no desenvolvimento combinado de outras classes fisicamente diferenciadas [castas]; e na divisão primitiva do trabalho com base no sexo e que evoluiu para um sistema [econômico-cultural] de classes (Izquierdo, 2013, p. 7, tradução nossa).

Concordamos com Izquierdo (2013) quando considera que não se pode tomar o sexo como proveniente da base física do corpo, ou seja, como a base física do gênero, uma vez que o desenvolvimento desse corpo não é puramente biológico, mas se dá em relação a um meio organizado em torno de relações de poder. Destacamos o poder patriarcal e o poder do capital, para além do biológico, já que “o corpo é uma construção social e cultural” (Izquierdo, 1992, p. 4).

Izquierdo (2013, p. 7) menciona que o determinismo biológico é contestado por duas vertentes também reducionistas do fenômeno: o culturalismo e o freudismo vulgar. O culturalismo se apresenta no relativismo sociológico que concebe a primazia do social sobre o individual, como o marxismo vulgar. Já a vertente freudista vulgar “é tomada pela oposição indivíduo-sociedade atribuindo às primeiras experiências um papel determinante”. Além do mais, a autora menciona o determinismo cultural como uma vertente de explicação/oposição também reducionista. Cabe pensar que o reducionismo, tanto em termos de contraposição/explicação do fenômeno quanto em termos da redução dos sujeitos às suas características sexuais primárias, não é a base do problema, mas parte dele.

Como “resolução” do problema, ou como modo de ocultamento, a psicologia por anos assegura uma postura de neutralidade, especialmente quando se trata de pensar as questões de gênero. Essa postura de neutralidade acaba por legitimar práticas sociais que poderiam ser questionadas e reverbera na convivência com o silenciamento dos corpos divergentes e das subjetividades. Do mesmo lado, encontramos a perspectiva de individualização da questão, que também legitima práticas violentas e saberes que contribuem para o ocultamento da realidade concreta. E qual realidade concreta é esta que nos propomos a pensar, se o gênero parece algo da ordem individual/subjetiva? É a de que não se pode pensar masculinidades e feminilidades numa dada cultura como categorias biológicas, naturais e inevitáveis. Pelo contrário, deve-se pensá-las como construções históricas e sociais, como categorias geneticamente ligadas ao desenvolvimento de uma sociedade patriarcal e capitalista.

Nessa perspectiva, posicionamo-nos enquanto feministas marxistas, mesmo que o feminismo e o marxismo sejam movimentos teórico-políticos permeados por encontros e

desencontros, especialmente no século XIX e XX. Também concordamos com Ribeiro (2020, p. 28) quando afirma que essa discussão esteve ausente até em relação à psicologia sócio-histórica: “devemos alterar este quadro e fazer desta discussão presente”.

Izquierdo (1992) nos auxilia a pensar que os estereótipos culturais de gênero dependem diretamente da socialização, que está subordinada à cultura e à organização da sociedade, permitindo que nos remetemos às categorias mencionadas acima: singularidade, particularidade e universalidade. “A primeira base sobre a qual se assenta o sistema sexo/gênero – nosso corpo – é tal que possibilita a construção de uma sociedade fundamentada na divisão das posições fêmeas e machos na sociedade” (1992, p. 4). Se, com nossa atividade, transformamos nosso meio, também transformamos nossos corpos, segundo Izquierdo (1992, p. 3). Porém, acreditamos que a questão vá para além da transformação de nossos corpos, trata-se da transformação da consciência. Assim, a biologia assinala apenas “aquilo que não podemos ser e aquilo que não podemos fazer”.

Izquierdo (2013) contesta, em linhas gerais, que o humano possa ser explicado apenas pela via biológica ou apenas pela via social ou cultural, compreendendo, pois, que todos os fenômenos humanos são simultaneamente sociais e biológicos, químicos e físicos. Homem e mulher, masculinidades e feminilidades, vão muito além do sexo, ou melhor, das características sexuais primárias ligadas diretamente à reprodução. Essas características servem para atribuir papéis e funções que extrapolam o âmbito da biologia (Izquierdo, 1992). O termo “ser homem” nos remete a diversas funções baseadas na divisão sexual do trabalho: sustento a casa, trabalho, responsabilidade pela manutenção sexual da relação, agressividade, racionalidade, competitividade etc. Quando falamos “homem”, não nos referimos aos homens em si mesmos, mas a um sistema de relações que produz a noção do que é ser um homem (Izquierdo, 2013).

Saffioti (1992) tem como originalidade a denúncia da insuficiência do reformismo do feminismo burguês, e, apesar de partir da compreensão de que as relações de produção determinam a existência, dialogando com as ideias de Marx, supera-o na medida em que reconhece os limites do pensamento marxista para análise da opressão histórica sofrida pelas mulheres. De acordo com Toffanelli (2016, p. 18), Saffioti (1992) compreende que as relações de gênero são atreladas às relações de produção “e suas concepções são internalizadas tanto pelo gênero feminino, quanto pelo gênero masculino – há de se afirmar, portanto, que o machismo não deve sua manutenção apenas ao gênero masculino”. Portanto, tanto o gênero feminino quanto as relações homoafetivas reproduzem a lógica patriarcal, não estando libertas

das relações de dominação e submissão do ideário da família burguesa, célula econômica, própria do capitalismo.

No entanto, destaca-se que, mesmo dentro do marxismo, apresentam-se divergências entre os autores no que concerne ao papel do feminismo na luta de classes. MacKinnon (2016) afirma que o marxismo e o feminismo se constituem enquanto teorias que falam sobre a desigualdade de poder: no marxismo, o despojo de seu próprio trabalho; no feminismo, o despojo de seu próprio corpo e sexualidade. Neste cenário, ambas as teorias apontam argumentos consideráveis: as feministas acusam o marxismo de, ao focar nas questões de classe, ignorar a desigualdade entre os gêneros; enquanto marxistas apontam que as análises teóricas de um feminismo burguês acabam por incitar a divisão de classes e a divisão do proletariado. Nas palavras de MacKinnon (2016, p. 804), “[...] marxismo e feminismo acusam um ao outro (em seus próprios termos) de buscarem reforma – mudanças que apaziguam e acalmam sem incidir no fundamento do descontentamento – onde uma transformação fundamental é exigida (novamente em seus próprios termos)”.

Diante disso, ao pensarmos na construção de um saber psicológico que efetivamente se proponha crítico para compreender as relações determinantes de classe, raça e gênero, concordamos com Arruzza (2010, p. 95) quando defende que não se trata de uma “[...] disputa para criar hierarquias artificiais e inúteis entre opressões e explorações”. A classe, segundo autora, não pode ser compreendida como uma categoria puramente masculina, podendo acarretar em uma compreensão fragmentada do capitalismo e, novamente, colaborar mais com a alienação do que com a viabilização de formas de superação das relações de dominação e de exploração vigentes. Isso porque a opressão de gênero, a opressão do feminino pelo masculino, vincula-se a um instrumento poderoso de divisão de classes.

Para além da defesa de que a exploração do feminino pelo masculino não tem relação com fatores biológicos, mas, sim, históricos, apontamos para a compreensão, sob a ótica de um feminismo marxista, de que o capitalismo contribui, pela via de exploração das relações de gênero, com a manutenção do modo de vida patriarcal, que, alicerçado na instituição familiar, reproduz a exploração e a exclusão do feminino, bem como a hierarquização das relações e da força de trabalho (Arruzza, 2010).

Saffioti (1992) afirma que pensar “a reprodução como equivalente a instituição familiar é ir além dos limites da reprodução biológica, tratando-se também da reprodução social” (Toffanelli, 2016, p. 24). Os seres humanos fazem mais do que vender sua força de trabalho, são seres que dispendem afetos e trocas em suas relações sociais. Pensar em tais aspectos nada mais é do que ressaltar que a vida material condiciona o desenvolvimento e as

relações de determinada sociedade, que, por sua vez, condiciona os modos de organização familiar, e, conseqüentemente, as relações de gênero.

Segundo Izquierdo (2012, p. 5), a existência de gêneros é a “manifestação de uma desigual distribuição de responsabilidades na produção social existente”. O modo masculino de produzir a vida difere do modo feminino: ao masculino destina-se a esfera da transcendência por meio da incidência sobre o controle da natureza, tendo o espaço público como lugar de construção de ciência, de invasão de territórios, de atividades públicas, políticas e filosóficas; já ao feminino destina-se a esfera da sobrevivência, da reprodução da vida no espaço doméstico. Para Marx e Engels (2007, p. 94), “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. Logo, a consciência enquanto fenômeno subjetivo se constitui como um produto social, e, ao falarmos de gênero, não partimos de concepções individualistas da realidade, subjetivistas, mas apontamos os modos de produção da vida como determinantes para o desenvolvimento psíquico.

A família monogâmica, que é necessariamente patriarcal, constitui-se como um aspecto decisivo na organização da sociedade de classes, e, portanto, fundamental para pensarmos as relações de gênero. Lessa (2012) esclarece que é impossível pensarmos em uma organização social sem família, mas questiona se a única forma de organização familiar é a família burguesa. Tal crítica é feita pelos comunistas, que, ao tomarem como suporte o pensamento de Marx, o qual defende o desenvolvimento omnilateral (para todos os lados), propõem uma nova forma de organização da vida social: uma sociedade emancipada da exploração do homem pelo homem, que, como veremos, tem na família monogâmica a expressão da opressão familiar (Lessa, 2012).

Saffioti (2004), ao retomar Pateman (1993), relembra o pacto original que estabelece a dominação dos homens sobre as mulheres e o seu direito de acesso sexual a elas. Dessa forma, o pacto original cria a liberdade masculina e sua dominação, ao mesmo tempo em que produz a sujeição da mulher. O pacto original “é tanto um contrato sexual quanto social: é social no sentido de patriarcal – isto é, o contrato cria o direito político dos homens sobre as mulheres –, e também sexual no sentido do estabelecimento de um acesso sistemático dos homens ao corpo das mulheres” (Saffioti, 2004, p. 54). O que o pacto deixa implícito, e Saffioti (2004) evidencia, é que ele, enquanto um contrato social que estabelece o patriarcado, perpassa não apenas a sociedade civil, mas também impregna o Estado, de forma que a própria liberdade ou direito civil passa a depender do direito patriarcal. O contrato original, abordado por Pateman (1993), é um contrato entre homens, cujo objeto de dominação são as

mulheres. A diferença sexual é convertida em diferença política, tornando o patriarcado uma forma de expressão do poder político.

O contrato não se contrapõe ao patriarcado, mas se constitui como a base do patriarcado moderno (Saffioti, 2004). Nesse sentido, destacamos a necessidade de retomar a base histórica da família, uma vez que é nela que se constituem e se reproduzem as relações de gênero, e, pensando na infância, é no centro da família monogâmica, como célula do patriarcado, que se dão as socializações de gênero.

O processo de instauração do patriarcalismo teve início no ano 3.100 a. C. e só se consolidou no ano 600 a. C. “Pode-se dizer que o *patriarcado* conta com a idade de 5.203-4 anos. Se, todavia, se preferir fazer o cálculo a partir do fim do processo de transformação das relações homem–mulher, a idade desta estrutura hierárquica é de tão-somente 2.603-4 anos” (Saffioti, 2004, p. 60). Já a noção de gênero, embora não existisse enquanto nomeação em palavra, já estava presente nas relações, uma vez que os significados de masculino e de feminino já eram produzidos pela vida gregária, o que não significa dizer que eram iguais os significados construídos com o surgimento do modo capitalista de produção e estabelecimento do patriarcalismo. O gênero é também, assim como raça e etnia, um estruturante da sociedade.

O patriarcado diz respeito ao regime de dominação-exploração das mulheres pelos homens, abrangendo não somente a relação familiar, mas a sociedade como um todo (Saffioti, 2004). Em essência, a sociedade burguesa está assentada sobre a propriedade privada, sobre o estado burguês fundado na dominação do homem pelo homem, na luta de classes, e, é claro, no patriarcado (Lessa, 2012; Ribeiro, 2020).

Para Ribeiro (2020), o que é tendencial no capitalismo é o fato de ele se alimentar da determinação do sexo e da determinação da classe. Tal sistema “opera como mecanismo próprio que faz da categoria mulher categoria que se integra socialmente apenas de forma subordinada ao contingente masculino” (Ribeiro, 2020, p. 47). Neste ponto, cabe retomar a inserção histórica das mulheres no mercado de trabalho como mão de obra substitutiva, eficiente e barata no período de guerra e pós-guerra, ou seja, as mulheres adentram ao mercado de trabalho não apenas em circunstância de luta, mas também de modo subalterno à masculinidade hegemônica.

O patriarcado é histórico, tal como a noção de família nuclear burguesa. Afinal, certamente a organização patriarcal de Atenas era diferente da de Roma, que era também diferente da atual. Situar-lo como conceito a-histórico seria erroneamente negar a natureza histórica do fato social. É também uma estrutura hierárquica que confere aos homens poder

sobre as mulheres, e essa máquina funciona até mesmo acionada pelas mulheres. É importante esclarecer tais aspectos para não se reduzir o patriarcado a um mero adjetivo e a uma ideologia, como erroneamente o ideário popular vem fazendo com o conceito de gênero. Sobre isso, Lessa (2012) afirma que nem sempre a sociedade, e por consequência a família, foi organizada tal como conhecemos hoje, fornecendo o seguinte exemplo: nas sociedades primitivas, que se organizavam em torno de uma baixa produtividade, era preciso controlar a quantidade de mulheres adultas, homens adultos e crianças de ambos os sexos de um aglomerado. A criação das crianças não poderia ficar sob a guarda de um pai ou de uma mãe, pois a morte de um deles seria ainda pior para a comunidade nesse cenário; assim, a tarefa de se criar uma criança era muito mais coletiva do que individual, apenas as mães eram individualizadas em decorrência do nascimento.

Nas sociedades antigas, a criança era protegida, já que a sobrevivência de um membro se associava à sobrevivência de todos (Lessa, 2012). Todavia, percebe-se que o autor não usa o termo “infância” como visto em estudos de Áries (1986), já que a consolidação de um sentimento de infância viria muito posteriormente. Apenas por volta do século XIII é que começam a surgir representações de crianças um pouco mais próximas do sentimento moderno, como nas artes, mais especificamente em imagens da criança como anjo, o menino Jesus. No século XV, a infância é retratada pelo putto. Já no século XVI, as crianças são representadas em efígies funerárias, acompanhadas muitas vezes por um adulto. Contudo, a obra de Áries (1986), situada no campo da história das mentalidades⁶, propõe-se a investigar não as origens do novo sentimento de infância, mas a natureza desse sentimento, algo que Klein (2012) questiona veementemente no texto “*Cadê a criança do Áries que estava aqui? A fábrica comeu...*”. Isso porque encontramos uma lacuna histórica a respeito de qual criança Áries fala.

A criança encontrada em diários e dossiês de família, em túmulos e batismos fala mais sobre a classe social a que essa criança pertencia do que necessariamente sobre um sentimento individual de infância. A criança que, nas classes subalternas, sofrera das mesmas condições de exploração da força de trabalho que um adulto estava homenageado em lápides e na iconografia europeia? Segundo Klein (2012), compreender as condições socioeconômicas que influem sobre a infância é de inegável importância para a compreensão dos problemas sociais que determinam o desenvolvimento humano, quer nos refiramos às condições individuais e

⁶ O autor parte de uma perspectiva metodológica comparativa-regressiva, que, de maneira simplificada, implica na comparação do presente, tomado como modelo com o passado (Klein, 2012).

afetivas desse desenvolvimento, quer nos refiramos às condições de acesso à educação, à arte e à literatura. Quais crianças efetivamente têm acesso hoje à arte literária? Esta outra criança, engolida pela fábrica e que historicamente permanece como objeto de violência sistemática do capital, tem acesso a efetivas condições de desenvolvimento? Nas palavras de Marx (1982, p. 560),

a força dos fatos, entretanto, compeliu a que se reconhecesse finalmente que indústria moderna, ao dissolver a base econômica da família antiga e o correspondente trabalho familiar, desintegrou também as velhas relações familiares. O direito das crianças tinha que ser proclamado.

O capital, que há séculos iniciava a produção da exploração por via de extrema violência nas sociedades antigas, permanece enquanto ferramenta de expropriação de condições materiais de desenvolvimento humano. O mesmo ocorre com a infância, hoje é tão defendida sob as mãos de um conservadorismo neoliberal, que busca reiteradamente ocultar as condições de exploração dando força a debates que falseiam as reais condições de desenvolvimento da infância e acabam por naturalizar e vilanizar debates constitutivos ao desenvolvimento dos sujeitos em uma sociedade que é historicamente patriarcal e monogâmica.

A baixíssima produtividade do trabalho nas sociedades primitivas tornava a exploração do homem pelo homem uma impossibilidade histórica. “A sociedade pode se desenvolver – como a história demonstra – sem as relações de concorrência, que hoje, transformaram a todos em lobos de nós mesmos” (Lessa, 2012, p. 20). Portanto, é o trabalho alienado (o trabalho explorado) que fundará a sociedade de classes, sendo que essa organização social nada mais é do que uma sociedade composta por uma classe dominante que explora a outra subalterna. Pouquíssimas tarefas eram divididas conforme o sexo, tampouco tal divisão implicava uma hierarquia de poder (na verdade, grande parte das tarefas exercidas por homens são hoje consideradas tarefas femininas). Nelas, também não havia comércio, e as trocas tinham um valor ideológico.

Nas relações primitivas entre homens e mulheres, entre adultos e crianças, não havia traços das relações de poder, que são necessariamente parte da sociedade de classes e fundadora do casamento monogâmico. O que Lessa (2012) deixa claro é que a transição da sociedade primitiva para a sociedade de classes, decorrente de um longo processo de transformações sociais e de transformações nos meios de produção, representa uma mudança qualitativa a um modo mais acelerado de desenvolvimento das forças produtivas, impactando diretamente nas relações entre sujeitos. Por exemplo, não é mais possível criar crianças de

modo coletivo, como nas sociedades primitivas, na verdade, nada mais é comunitário, nem os bens, nem o meio de subsistência, nem os afetos, tudo passa a ser privado e explorado. É a exploração do homem pelo homem que substitui o modo de organização familiar comunal pela família monogâmica ou família burguesa, sendo que essa substituição também se dá por intermédio da violência (Lessa, 2012).

Se, por um lado, o desenvolvimento das forças produtivas baseadas na exploração do homem pelo homem constitui uma fonte de alienação, por outro, é o seu desenvolvimento que possibilita concomitantemente o desenvolvimento da capacidade sensível dos indivíduos, algo que poderíamos claramente exemplificar pelos movimentos artísticos posteriores, tendo nas artes as representações de novas emoções pelas obras de diversos artistas.

Da Vinci, Rafael e Rembrandt em seguida –, e, séculos depois, Van Gogh e Monet; as novas notações musicais de Bach, que, com Vivaldi, impulsionaram um movimento ascendente que explodiu com Mozart e Beethoven na passagem ao capitalismo desenvolvido; a forma romance, apropriada para cantar a “epopeia burguesa” (Lukács, 1981b), evolui de Cervantes a Tolstói, Dostoiévski e Thomas Mann, passando por Stendhal, Balzac, Flaubert... etc. (Lessa, 2012, p. 48).

O crescimento das necessidades afetivas humanas permite a expansão das artes, e algo análogo acontece com as filosofias, sociologias e ciências. Reconheciam-se nessas obras, como nas peças de teatro, as expressões possíveis dos seres humanos que as pessoas eram impedidas de ser. É necessário evidenciar que tais individualidades se desenvolvem como parte do capitalismo, e o individualismo burguês acaba, por outras vias, negando o poder de os indivíduos fazerem história. Em relação à individualidade, permanece o amor individual sexuado, marca da união pelo casamento monogâmico. Pela primeira vez, é afirmada e reconhecida em escala social a necessidade afetiva dos indivíduos. Neste sentido, Romeu e Julieta aparecem como a marca da virada para essa representação, sendo importantes também pelo fato de se oporem à opressão das relações familiares. Nunca antes a humanidade contou com as novas possibilidades proporcionadas pelo desenvolvimento do amor sexuado individual. “O individualismo burguês, no seu período progressista, cumpriu esse gigantesco papel no que diz respeito ao peso da afetividade humana na reprodução social: torna-nos capazes de amar de modo e em uma qualidade inéditos na história” (Lessa, 2012, p. 54).

Para Lessa (2012), não há dimensão da personalidade humana que não tenha sido alterada pelo surgimento da família monogâmica. A família, tal como a conhecemos hoje, nasce desse movimento histórico, possibilitando transformações no psiquismo humano. Lessa (2012) menciona Engels (2010), que, ao retomar o significado histórico de família, percebe

que esta não significa “o ideal”, mas se aplicava de início ao conjunto de escravos: *famulus* significa “escravo doméstico”.

Nos tempos de Gaio, a família “*id est patrimonium*” (isto é, herança) era transmitida por testamento. A expressão foi inventada pelos romanos para designar um novo organismo social, cujo chefe mantinha sob seu poder a mulher, os filhos e certo número de escravos, com o pátrio poder romano e o direito de vida e morte sobre todos eles (Lessa, 2012, p. 31).

O surgimento da dominação na relação entre homens e mulheres, pelo casamento monogâmico, confere um novo significado às relações sexuais, que agora passam a ocorrer entre maridos e esposas, ou entre senhores e prostitutas. No primeiro caso, o objetivo da relação sexual está na procriação de um herdeiro para os bens materiais, daí a necessidade da virgindade da mulher. Afinal, era fundamental se ter a garantia de que os herdeiros seriam de fato legítimos. Assim, ser atraente para o sexo oposto, no lugar de esposa, era dedicar-se ao desenvolvimento das tarefas domésticas, suportando a repressão de seu desenvolvimento e, é claro, de sua sexualidade.

O que permite ao capitalismo colocar as mulheres nos escalões inferiores das hierarquias internas da força de trabalho não são as lógicas de funcionamento interno do próprio capitalismo, mas sim as constitutivas de outro sistema de opressão, que embora se tenha ligado ao capitalismo goza de vida própria e de uma autonomia relativa: o sistema patriarcal. A subordinação das mulheres criada pelo sistema patriarcal, cujas origens são pré-capitalistas, é assim utilizada pelo capitalismo em benefício próprio (Arruzza, 2010, p. 126).

Neste sentido, é o patriarcado enquanto estrutura que cria, assegura, mantém e controla as relações de gênero, as masculinidades e as feminilidades, ancorando-se em uma falsa naturalização, a qual ideologicamente se propõe a-histórica, que determina subjetividades e compõe aquilo que a psicologia tradicional irá denominar de natureza psicológica (Arruzza, 2010).

Segundo Saffioti (2004), o regime patriarcal ancora-se em uma forma de os homens assegurarem para si e para seus herdeiros os meios necessários à produção diária e à produção da vida. Nesse mesmo regime, as mulheres tornam-se objetos de satisfação sexual dos homens, reprodutoras de seus herdeiros e da força de trabalho necessárias à produção diária da vida. “Esta soma/mescla de dominação e exploração é aqui entendida como opressão” (Saffioti, 2004, p. 105). Nesse sentido, estamos em diálogo com Arruzza (2010), que defende que homens e mulheres partilham o mesmo tipo de exploração (sob diferentes expressões), tendo como inimigo comum o capitalismo. Neste ponto, vislumbramos um possível diálogo

também com os escritos de Lessa (2012), quando ele afirma que o matrimônio passa a depender historicamente de fatores econômicos: um bom casamento era, acima de tudo, um bom negócio entre famílias.

O casamento monogâmico e a exclusividade sexual nele imposta valem apenas para as mulheres. A prostituição passa a ser necessária para a manutenção do modelo de masculinidade imposto na sociedade de classes, sendo que tais questões nascem da mesma afirmação do poder patriarcal que brota da propriedade privada (Lessa, 2012). Ao homem não é exigida a fidelidade, ou ao menos a infidelidade é tolerada. Pode-se observar isso na Constituição Napoleônica, de 1806, que legaliza a infidelidade masculina, podendo o homem ter quantas amantes quisesse desde que em casas diferentes, e pune com a morte a infidelidade feminina, que, com o crescimento das grandes cidades, é facilitada. Assim, para Lessa (2012), o casamento monogâmico e a propriedade privada surgiram porque eram imprescindíveis à reprodução da sociedade de classes. Em síntese, o controle está sempre em mãos masculinas.

A base econômica do patriarcado não consiste apenas na intensa discriminação salarial das trabalhadoras, em sua segregação ocupacional e em sua marginalização de importantes papéis econômicos e político-deliberativos, mas também no controle de sua sexualidade e, por conseguinte, de sua capacidade reprodutiva (Saffioti, 2004, p. 106).

Desta forma, não há possibilidade de preservar o *status quo* do poder patriarcal junto às lutas feministas, são interesses totalmente contraditórios. O patriarcado baseia-se no controle e no medo: aos homens é cobrado um altíssimo preço emocional em troca do poder de comandar, já que eles “pagam pela amputação de facetas de suas personalidades, da exploração-dominação que exercem sobre as mulheres” (Saffioti, 2004, p. 121). A mesma sociedade que comporta relações de dominação-exploração estabelece a disputa de poder que abarca também controle e medo. Mesmo a educação de crianças é pautada pelo medo, uma vez que a socialização dos meninos se dá no caminho de converter agressividade em agressor, impondo o domínio pelo medo, enquanto as meninas são socializadas a sentir medo, de um estranho, da autoridade do pai etc. Portanto, o valor central que perpassa o patriarcado é o controle. Controle e medo são os fenômenos que regem o patriarcado.

A sociedade patriarcal instaura duas importantes características, a saber, o individualismo e o dualismo, separando razão e emoção. O homem constituído sobre as bases de uma sociedade de classes, violenta e fundada na exploração do homem pelo homem, nada mais é do que um ser cindido, fragmentado em suas potencialidades, alienado, um movimento

repetido por uma psicologia acrílica, que não reflete acerca dos aspectos históricos e sociais da constituição humana. “A nossa sociedade, ao oprimir o humano em nome do capital, contrapõe racionalidade deste último às autênticas necessidades do humano” (Lessa, 2012, p. 46). Quando pensamos nos papéis de gênero, com a masculinidade voltada à manutenção do capital, à promoção de transformação da natureza, às características de controle, violência, opressão e dominação, e as feminilidades como o território dos afetos, dos cuidados dos filhos e do lar, não estaria essa mesma dualidade sendo posta às singularidades? Quando pensamos em gênero nessa sociedade, recai sobre nós um pensamento igualmente dual, composto por masculinidade e feminilidade, quando, na verdade, essas são apenas duas possibilidades. Ademais, compreendemos a questão como masculinidades, no plural, considerando as múltiplas possibilidades de exercê-las, para além da masculinidade hegemônica.

Cria-se uma barreira gigante entre o desenvolvimento de homens e mulheres: ao homem é destinado o conhecimento do mundo, a ele cabe pensar os grandes problemas e decidir o destino da humanidade; à mulher é destinado o mundo interior, com um breve conhecimento daquilo que seria necessário à perpetuação de um bom casamento e do seu lugar social de boa esposa, ou seja, um pobre horizonte de cuidar dos filhos, dos alimentos, do lar. A alienação da mulher, decorrente de sua retirada do mundo coletivo em função da nova divisão do trabalho, a converte, portanto, em esposa ou prostituta, sendo este movimento a negação de sua potência histórica. Já a alienação do homem é justamente a manifestação de sua potência histórica, do homem que é proprietário privado, mesmo que por intermédio da violência, uma vez que aos senhores cabem as atividades de controle (trabalho intelectual) e aos trabalhadores manuais cabe a transformação da natureza (Lessa, 2012).

Lessa (2012) também deixa claro que não apenas homens e mulheres foram impactados pela nova organização da família monogâmica, mas também as crianças, que têm agora seu desenvolvimento sócio-histórico orientado em decorrência dessas transformações. Se antes a criação das crianças era coletiva, agora ela é privada, limitada ao convívio com os pais, irmãos e alguns empregados. Além do mais, a socialização é gendrada, pois:

sem a vida coletiva de brincadeiras que envolvia a todas as crianças, desde muito cedo vamos sendo adestrados para o papel feminino e o papel masculino, para o papel de membros da classe dominante ou dos trabalhadores (Lessa, 2012, p. 34).

Em outras palavras, “é a sociedade e não a natureza, que deve se configurar em primeiro lugar como fator determinante da conduta humana. Nisto consiste toda a ideia do desenvolvimento cultural da criança” (Vygotsky, 2000, p. 58). As brincadeiras e o convívio coletivo na infância não deixam de ter extrema importância para o desenvolvimento das

funções psicológicas superiores na atual sociedade. As creches são uma possibilidade de romper com o isolamento dos anos iniciais da infância, apresentando à criança um universo de possibilidades socioculturais ao seu desenvolvimento, seja por meio das literaturas, dos jogos e das brincadeiras, seja pelo conhecimento científico historicamente produzido. Portanto, o processo de humanização é decorrente da passagem à vida em uma sociedade pautada no trabalho, e nossa personalidade não é outra coisa senão a síntese das formações psíquicas, desenvolvidas culturalmente e objetivadas na forma de ser do indivíduo.

De acordo com Saffioti (2004, p. 128), o “conceito de patriarcado, compreendido por meio da história do contrato sexual, permite a verificação da estrutura patriarcal do capitalismo e de toda a sociedade civil”. Nesta estrutura, não é possível ver a dominação sem a exploração, e nela surgem diversas contradições para além das abordadas neste texto. No patriarcado, reproduz-se a lógica binária de pensamento: o homem é visto como essencial, a mulher como inessencial; ele é sujeito de direitos, ela é o outro.

Engels (1997) também faz um resgate histórico do modo de organização familiar em sua obra “A origem da família, da propriedade privada e do estado”, cabe dizer que é o autor que antecede aos demais citados neste trabalho no que cabe a análise da família monogâmica e em como esta vai se constituindo historicamente como determinada e determinante ao capitalismo. Portanto, Engels (1977) compreende a família como um elemento ativo, que, no curso da história, organiza-se até chegar à monogamia, sendo esta modificação de ordem social e não natural. Foi com as mudanças na organização da ordem material que se possibilitou mudanças na organização social (Toffanelli, 2016). A própria significação da palavra “família”, que a princípio dizia respeito apenas ao conjunto de escravos pertencentes a um mesmo senhor, passa a significar, a partir dos romanos, um novo organismo social. A monogamia surge pela escravidão, ou submissão de um sexo ao outro, de forma que, segundo Engels (1997) citado por Toffanelli (2016), o primeiro antagonismo de classes é entre o homem e a mulher na monogamia.

A família monogâmica é, na verdade, um aspecto decisivo na organização da sociedade de classes, pois nela há uma relação de produção e reprodução da forma e organização socioeconômica dominante (Engels, 1997). É neste sentido, que Engels (1997) expõe no prefácio da primeira edição que a ordem social de determinada época está condicionada a duas ordens, a da família e a do desenvolvimento do trabalho, uma em relação dialética a outra.

Lessa (2012) esclarece que é impossível pensar (enquanto membros de uma sociedade alienada pelos modos de produção capitalista) em uma organização social sem família. No

entanto, como já dito, questiona-se se a única forma de organização familiar é a família burguesa. A família monogâmica foi importante na configuração das identidades ao contribuir para a construção daquilo que hoje chamamos de masculinidades e feminilidades, pois é no interior da família que se reproduzem as relações de dominação e as violências que fazem parte da organização patriarcal.

Saffioti (2004) menciona que na família coexistem o velho e o novo. No trato com famílias onde há relações violentas, deve-se trabalhar no sentido de tornar essas relações igualitárias e democráticas e trabalhar a família como um todo. Mesmo que muitos profissionais vejam a necessidade de atendimento apenas da vítima, é necessário atender também o agressor. A violência doméstica necessita, para sua ruptura, de uma intervenção externa, que dentre outras coisas consiga romper com o ciclo da violência.

As consequências do machismo são descritas por Saffioti (2004):

O machismo, numa de suas facetas altamente negativas para os homens – e há muitas –, oculta estas ocorrências, em vez de fazer face a elas e implementar políticas que visem, no mínimo, a sua drástica redução. Retomando resultados da investigação mencionada, todos os agressores sexuais eram homens e, entre eles, 71,5% eram os próprios pais biológicos, vindo os padrastos em segundo lugar e bem distantes dos primeiros, ou seja, representando 11,1% do universo de agressores (Saffioti, 2004, p. 20).

Saffioti (2004) deixa claro que as situações de violência, assim como as masculinidades e feminilidades, tem como marcador fundamental as questões de classe e raça, uma situação de violência sexual, por exemplo, tem repercussões diferentes quando se trata das relações objetivas e subjetivas, a saber, o processo de denúncia, validação da violência, os sentimentos posteriores de culpa, assim em diante.

Quando pensamos em masculinidades e violências no Brasil, é inevitável não pensar nas categorias classe, raça e desigualdade/exclusão social. No Brasil, assim como no restante do mundo, os homens compõem a maior população carcerária, sendo esta constituída também por homens negros e pobres. Muitos passam por experiências de reclusão nas FEBEM's e prisões, que têm na violência sexual um importante meio de dominação e repressão de novos detentos. Tais práticas visam ensinar a hierarquia da cela por meio da feminilização que o ato de penetração anal sugere. Os homens que passam pela violência sexual dentro das instituições de reclusão, que não “controlam suas nádegas para não ser penetrado, pois a penetração é um significante de passividade, portanto de feminilidade” (Grossi, 1995, p. 8), passam a assumir funções socialmente construídas como femininas, como lavar, passar e cozinhar para outros homens. Para se proteger dessa forma de violência, que atinge o homem

no âmago daquilo que ele aprendeu como masculinidade, é necessário agir com ainda mais violência.

A violência de gênero, em suas facetas de violência doméstica e intrafamiliar, é uma violência sem classe social, apesar de comumente utilizarmos da pobreza como um atenuante para a compreensão da violência. “A organização social de gênero, baseada na virilidade como força-potência-dominação, permite prever que há um desencontro amoroso marcado entre homens e mulheres” (Saffioti, 2004, p. 75). A naturalização do feminino em uma suposta fragilidade, e a naturalização do masculino como inscrito no campo da força e virilidade, normatizam condutas que são na verdade construções sociais sobre o que seriam masculinidades e feminilidades. Reforçamos, então, que os corpos são “gendrados” (Saffioti, 2004).

Saffioti (2004) propõe algumas reflexões no que tange à socialização das sexualidades. As mulheres são socializadas para conduzirem-se como caça, tendo sua sexualidade aflorada por um outro, enquanto os homens são socializados a ocupar o papel de caçador, e, na sua condição de macho, tomar sempre a iniciativa diante de sua incontrolável virilidade. Tais discursos não veem com bons olhos qualquer tentativa de diferenciação ou iniciativa das mulheres. A construção social do gênero acaba se revelando como uma “camisa de força” nas relações: o homem deve agredir e a mulher deve suportar as agressões, não parecendo haver outra possibilidade sem o questionamento da ideologia posta.

A penetração do outro, a penetração sexual como modo de expressão e constituição de masculinidade, representa uma sexualidade formada pela visão das mulheres enquanto objeto a ser consumido tal como a aprendizagem da sexualidade pela pornografia incita (Grossi, 1995). Por outro lado, a masculinidade também pode ser representada pelo ideal do homem honrado, retratada nos cinemas e nas telenovelas a partir da ideia do homem de caráter, do homem de palavra, íntegro e respeitado, que lava sua honra com sangue. Lavar a honra com sangue, matar a mulher após a descoberta de uma traição, era algo aceito até poucas décadas como argumento legítimo, levando a justiça a inocentar homens que matavam mulheres (Grossi, 1995). Desse modo, a produção cultural não somente abarca as violências, como reproduz as contradições do sistema patriarcal.

Tais mitos acerca da constituição do gênero, segundo Grossi (1995), tem um poder importante de reatualizar valores ensinados em diferentes momentos de nossa história cultural, auxiliando na manutenção de diversas crenças (entre elas a crença de dominação do homem sobre a mulher). A mulher narrada nos escritos bíblicos como fraca, que não resiste à tentação e cede ao pecado, não é confiável, devendo, assim, ser controlada pelo homem:

“talvez o que não tenha sido contado para vocês é que o mito da criação é um mito que fala da dominação masculina” (Grossi, 1995, p. 15). A dominação masculina vem sendo fonte de grandes debates pelos estudos feministas sobre gênero, especialmente no final da década de 1970, em que “havia uma opinião geral de que a dominação masculina era universal, ou seja, em todas as culturas do mundo, os homens dominavam as mulheres simbolicamente, politicamente e economicamente” (Grossi, 1995, p. 15).

Por mais que a terminologia “dominação masculina” seja bastante interessante, demonstrando um aspecto essencial na socialização do gênero – como faz Pierre Bourdieu (1998) ao falar sobre a condição feminina de subalternidade e da violência simbólica –, optamos por não o utilizar, assim como os termos “falocracia” e “androcentrismo”. Concordamos com o posicionamento de Saffioti (2004) de que o termo opera segundo a ideologia patriarcal, correndo-se o risco de tornar natural essa dominação-exploração e de essa naturalização inviabilizar tanto a pesquisa científica quanto a luta dos próprios movimentos feministas, que precisam se distanciar do esquema patriarcal de pensamento. Além do mais, o termo “patriarcado” exprime de uma só vez o que os demais termos expressam, bem como demarca claramente sua força como instituição social. Assim, Saffioti (2004) defende a necessidade de se manter o nome “patriarcado” por diversas razões, dentre elas por não se tratar de uma relação civil, mas privada, porque dá direitos sexuais aos homens sobre as mulheres, porque configura um tipo hierárquico de relação que invade todos os espaços sociais, porque tem base material, corporifica-se e, por fim, porque representa uma estrutura de poder baseada na ideologia e na violência.

O trabalho, enquanto categoria ontológica do ser social, passa a ser um definidor da masculinidade na sociedade ocidental, que destina às masculinidades o espaço público de produção dos bens materiais, e à mulher o espaço privado de cuidado do lar (Grossi, 1995). A mesma sociedade que oprime as mulheres também as incorpora ao mercado de trabalho nas classes mais abastadas, mas sua entrada nesse ambiente não significa igualdade de direitos, até porque elas representam uma mão de obra que, apesar de igualmente qualificada, têm menores salários; tampouco representa uma igual distribuição das tarefas domésticas e das atividades relacionadas à criação dos filhos. As mulheres têm agora uma dupla jornada de trabalho.

A luta contra a família monogâmica e contra o patriarcalismo cedeu lugar a fantasias de que a libertação das mulheres poderia ocorrer sem a superação da propriedade privada. A derrota das tentativas de superar o patriarcalismo sem superar a propriedade privada era inevitável - porque o objetivo era inviável, impraticável (...)

Mesmo assim, é possível que o tempo não converta em falsidade a afirmação de que a concepção que predominou no conjunto do movimento feminista foi marcada pela redução da contradição entre o casamento monogâmico e o pleno desenvolvimento das pessoas (masculinas e femininas) a uma empobrecida “questão de gênero” entre homens e mulheres (Lessa, 2012, p. 81).

O que era a luta contra a família monogâmica transformou-se em luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres. “A luta pela libertação das mulheres não é o estabelecimento da igualdade entre maridos e esposas/prostitutas, mas sim a superação dos fundamentos sociais que converteram em serviço privado a criação das crianças e as atividades de cuidado da comida, da moradia, ou o intercuro sexual” (Lessa, 2012, p. 77).

Apesar do fato de a repressão ser maior nas mulheres, isso não significa que se deva excluir da discussão os impactos dos processos alienantes da sociedade de classes nos homens. Certamente ser marido e provedor tem seus impactos, afinal a masculinidade reduz-se a uma postura brutal no “ter que dar conta” ou no papel de “guardião da mercadoria” ao cultivar o papel da “razão” do capital (sentimentos agora são parte do feminino). Há um empobrecimento das subjetividades masculinas quando se é exigido uma virilidade infundável baseada na quantidade de relações sexuais que o homem é capaz de manter: “A pouca profundidade afetiva das personalidades masculinas, a sua sensibilidade apenas epidérmica, não requer para sua expressão social mais do que uma vestimenta padrão que esconda até mesmo suas diferenças físicas” (Lessa, 2012, p. 79).

Grossi (1995) menciona que uma das características tradicionais da masculinidade é justamente a negação de qualquer sensibilidade ao homem, sendo que a afetividade, assim como os demais comportamentos e expressões humanas são pensados a partir da psicologia sócio-histórica como socialmente desenvolvidos. Historicamente, percebemos um movimento diferente na expressão dos afetos no século XVIII, como aponta Vincent-Buffault (1998, apud Grossi, 1995). Neste período, as lágrimas não tinham gênero, e o teatro compunha-se de uma narrativa dramática das histórias, obrigando homens e mulheres a chorarem. Com a ascensão do romantismo no século XIX, as lágrimas passaram a ser uma expressão do feminino e de sua fragilidade diante das emoções.

O romantismo e a modernidade passam a trazer novas concepções de amor que o diferenciam do amor cortês, do amor platônico e do amor romântico (sentimento que vai se consolidar a partir do século XIX). O amor romântico vai subjetivar homens e mulheres de formas diferentes em uma relação, “cabendo às mulheres o compromisso com a manutenção do sentimento, a garantia da troca emocional, enquanto que aos homens bastaria o encontro sexual” (Grossi 1995, p. 25). É um modelo de amar que implica necessariamente uma

diferença de gênero, na qual o homem teria certo prejuízo, pois abandonaria sua liberdade para consagrar-se à união matrimonial com uma mulher (que já não tem essa suposta liberdade).

No entanto, para os homens, o amor romântico é como aquele exemplo que eu dava ontem do Luiz Tarley de Aragão, sobre aquela dicotomia do homem brasileiro, onde cada mulher que ele deseja sexualmente depois se torna uma “mãezinha”, e, portanto, ela se torna proibida emocionalmente para ele, porque a mãe é sagrada. Nada impede a um homem casado de ter uma amante, duas ou três. Aqui este é modelo, cabe à mulher segurar o tranco emocional, afetivo, pelos filhos, pelo marido, que cede, que consente, etc. – enquanto o homem, dentro do modelo romântico, é de alguma forma incapaz emocionalmente, ele é um atrapalhado, ele não consegue expressar sua emoção. Por isso, para alguns que trabalham muito com esta questão da violência, uma das formas que resulta do amor romântico é justamente a violência doméstica, porque o homem atrapalha o modelo emocional dessa mulher que é sagrada; não conseguindo expressar o seu conflito, a sua raiva, expressa numa linguagem que é a linguagem da força, do bater na mulher. Este é um modelo de amor muito forte, o mesmo modelo que vai impedir os homens de expressar suas emoções (Grossi, 1995, p. 26).

Neste modelo de amor romântico, a afetividade masculina expressa-se de forma obrigatória em datas comemorativas ou celebrações. Junto ao amor romântico, veiculado na narrativa “casaram e foram felizes para sempre”, há o amor confluyente, presente na narrativa do poema de Vinicius de Moraes “Eterno enquanto dure” (Grossi, 1995). Vale lembrar que tais relações de gênero se apresentam enquanto estrutura e norma social, afetando também relações homoafetivas, na qual o senso comum busca impor uma norma questionando quais sujeitos na relação exercem funções femininas e masculinas.

Como explica Saffioti (2004), ninguém fica de fora das relações de gênero patriarcais: gays, trans e bissexuais estão também inseridos nessa lógica. A mesma sociedade que se fundamenta na exploração do homem pelo homem, tendo como base a violência, passa a ter o medo como traço comum dos processos de individuação, recorrendo ao aprofundamento do individualismo ou à intensificação de seu isolamento como única defesa possível. As relações intrafamiliares reproduzem e reforçam o mesmo individualismo, e, mesmo com o avanço das lutas feministas, a cotidiana violência doméstica, o abuso sexual, a intensificada dupla jornada de trabalho, dentre outras violências e repressões, mantêm-se nessa sociedade. O questionamento que permanece é: como um sujeito poderia se desenvolver de modo íntegro nesse contexto? (Lessa, 2012).

Não se trata apenas de discurso ou fenômeno da linguagem, mas da experiência concreta: “A socialização faz parte deste processo de se tornar mulher/esposa. Mas não se trata apenas daquilo que as mulheres introjetaram em seu inconsciente/consciente. Trata-se de

vivências concretas na relação com homens/maridos” (Saffioti, 2004, p. 131). Do mesmo modo que a socialização masculina é orientada para a violência, repressão e controle dos afetos, ela corrobora a conquista e a competitividade econômica crescente com as ideias neoliberais. A honra como paradigma do valor masculino não se dá em um plano inconsciente, tampouco se estabelece apenas a partir da tríade (pai, mãe, filhos), mas constrói-se historicamente pela vivência concreta de estar em uma dada sociedade e em um dado período histórico e cultural.

Assim como o patriarcado e a família monogâmica, o gênero historicamente se reconstrói com uma nova maneira de articular as relações de poder: as classes sociais. Não é possível falar em gênero desconsiderando as classes sociais como um importante meio de perpetuação das relações de poder vigentes, mesmo que sua história seja muito mais curta que a história do gênero. As classes sociais são um fenômeno gendrado desde sua gênese (Saffioti, 2004). Ao mesmo tempo, uma série de transformações nas relações de gênero são estabelecidas em decorrência da constituição das classes sociais. Logo, ao falarmos sobre gênero, necessariamente, consideramos questões de classe e raça.

Gênero diz respeito às representações do masculino e do feminino, a imagens construídas pela sociedade a propósito do masculino e do feminino, estando estas inter-relacionadas. Ou seja, como pensar o masculino sem evocar o feminino? Parece impossível, mesmo quando se projeta uma sociedade não ideologizada por dicotomias, por oposições simples, mas em que masculino e feminino são apenas diferentes (Saffioti, 2004, p. 116).

Para Lessa (2012), ocorre uma redução da questão de “gênero” das alienações que se concentram na família monogâmica. Tais alienações têm cobrado um altíssimo preço afetivo, levando dominantes e dominados a um empobrecimento de suas subjetividades, sem mencionar mudanças qualitativas em grau de sofrimento humano. Se as mulheres dominam as estatísticas da OMS de depressão, os homens dominam as estatísticas de suicídio (Saffioti, 1987).

O que ocorre é na verdade uma naturalização desse processo de socialização de gênero, construindo um processo de invisibilização dessas questões, sendo a invisibilidade um mecanismo ideológico de dominação. No mesmo passo, a socialização que reproduz a história da humanidade se dá na vivência cotidiana, e, como afirma Heller (1989, p. 20), “a vida cotidiana não está fora da história, mas no centro do acontecer histórico: é a verdadeira essência da substância social”. É no cotidiano que se estabelece a relação entre universal e singular, ele é inerente à vida humana. É no cotidiano que se constroem as relações de violência, de exclusão, as desigualdades de classe, de raça e de gênero. Portanto, são nas

relações cotidianas que se constroem as relações de gênero, ou seja, no cotidiano escolar, nas brincadeiras, na leitura e na assimilação de um conteúdo midiático ou literário etc.

Destacamos que a socialização de gênero é justamente o processo histórico, social e cultural pelo qual mulheres e homens internalizam aquilo que é compreendido como feminino e como masculino, respectivamente, e passam a se identificar com esse rótulo. Segundo MacKinnon (2016, p. 821), a experiência está para mais além na construção da própria sexualidade, sendo o processo no qual mulheres passam a se identificar como “[...] seres que existem para os homens. É o processo por meio do qual mulheres internalizam (tornam delas mesmas) uma imagem masculina da sua sexualidade como sua identidade como mulheres”. A partir da psicologia sócio-histórica e em diálogo com as autoras até então apresentadas, compreendemos a socialização de gênero como uma experiência que do social se faz subjetiva, como um aparato de vivências sociais que constituem afetividade, pensamento, consciência, em outras palavras, o psiquismo humano.

Para Lessa (2012), nascemos e crescemos no interior dessas relações de dominação-exploração, por isso não contamos com a possibilidade histórica de nos desenvolver para além dessas relações. Para tornar-se indivíduo, o ser humano deve se apropriar da cultura, da linguagem, dos usos de instrumentos e dos signos comuns e necessários à reprodução da vida. Logo, a individualidade e aquilo que vamos chamar de personalidade se localizam na construção da humanidade.

Sève (1979) define a personalidade como um complexo sistema configurado por relações sociais entre atividades. Assim, pelo viés da psicologia sócio-histórica, o ser humano é visto como um ser constituído em movimento ao longo do tempo pelas relações socioculturais – determinado e determinante –, sendo o desenvolvimento fundamental ao processo de humanização. O processo de desenvolvimento é sempre mediado pela relação entre adultos e crianças, com estas não se apropriando de forma inerte, mas participando ativamente de seu desenvolvimento por meio da apropriação. A teoria de Vygotsky deixa claro que todo organismo é ativo e “estabelece contínua interação entre as condições sociais, que são mutáveis e a base biológica do comportamento humano” (Mafra, 2012, p. 129). A criança é um ser social, ela é parte ativa da cultura, e estabelece com ela uma relação dialética no processo de socialização.

Para abarcar a relação entre gênero, patriarcado, sexualidade e a literatura infantil, faz-se necessária a construção de um breve resgate sobre a concepção de desenvolvimento humano subsidiada pela psicologia histórico-cultural, a saber, a de que o processo de

desenvolvimento orgânico e cultural passam a ser compreendidos como instâncias que se entrelaçam, mas partem de linhas distintas na ontogênese.

4. LITERATURA INFANTIL COMO ESPAÇO DE SIGNIFICAÇÃO

Para pensarmos este capítulo, partimos das considerações de Abrantes (2011) de que o livro é um signo ideológico, um objeto cultural, produto da história. Neste sentido, consideramos a produção literária como resultante de um processo ativo de pensamento desenvolvido historicamente. Para Engels (1997), a civilização se inicia com a invenção da escrita, e, por conseguinte, do registro literário, sendo a civilização apenas uma das três fases históricas de produção da humanidade, somando-se à fase do estado selvagem, com formação de linguagem articulada e início da fabricação de ferramentas, e à fase da barbárie que tem como ponto marcante o início da agricultura.

Compreendemos, pois, a obra literária como um instrumento de potente humanização, como uma forma de arte que reproduz a realidade de forma imaginativa, mas vai além dela, apresentando outras possibilidades de existência e questionamentos sobre o *status quo*—quando crítica—, sendo uma ferramenta a desfetichização humana e superação da realidade posta. Supõe-se que a literatura seja não apenas resultante do processo de humanização, mas, também, uma possibilidade de instrumentalização e objetivação do desenvolvimento do psiquismo, ao apresentar possibilidades de articulação com o momento do desenvolvimento em que a criança se encontra, expondo em suas histórias as elaborações humanas historicamente produzidas.

Diante disso, defendemos a obra literária como uma modalidade artística a ser estudada para a compreensão da socialização do gênero e (re)produção de masculinidades. Para tanto, levamos em consideração as proposições de Vygotsky (1999) sobre a arte e as bases teóricas da psicologia sócio-histórica, atentando-nos para os aspectos abordados anteriormente, como a concepção de homem e mundo, a perspectiva de desenvolvimento humano e os conceitos de signo e significado, visto que a literatura escrita exige o uso voluntário dos significados das palavras, expondo a linguagem de modo vivo e registrando pela escrita as relações sociais e os modos de vida e de reprodução de determinada época.

A arte na perspectiva de Vygotsky (1999) se concretiza como fruto da história, da humanidade e da dialética⁷. A arte é fruto da história da humanidade porque necessita do desenvolvimento do uso de ferramentas e signos para sua produção, ou seja, só pode existir em uma sociedade que se encontra em certo grau de evolução das forças de produção, mas, também, porque revela “[...] um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social – precisamente o campo do seu sentimento” (Vygotsky, 1999, p. 12). A arte é, antes de tudo, uma produção social capaz de conectar o universal com a singularidade, convertendo o social em individual, na medida em que provoca um determinado efeito em seu público-alvo, mais especificamente a partir da *catarse*, que será melhor explorada no tópico seguinte.

A arte é expressão da dialética, revelando contradições na relação entre forma e conteúdo. É dialética também no sentido de apresentar ao ser humano não apenas a sociedade posta, como ela é, mas ainda expressar o mundo ao mesmo tempo em que o cria em suas múltiplas possibilidades: “[...] nesse movimento a reprodução do passado se completa com a criação do novo, assim como o objetivo se completa com o subjetivo” (Schuhli, 2011, p. 61). Além disso, a arte é dialética na relação entre parte e todo; afinal, a arte concretiza-se em cada detalhe da obra, apesar de vivenciada como um todo, sendo possível analisar as contradições existentes entre forma e conteúdo responsáveis pelo efeito estético que a arte pode de provocar (Vygotsky, 1999).

A arte é compreendida por Vygotsky (1999, p. 315) como “o social em nós”, como reflexo da realidade. Porém, a partir da visão de ser humano e de mundo construída pelo marxismo e seu método materialista histórico-dialético, não compreendemos tal reflexo de forma passiva, mas ativa, tendo a produção como revelação do próprio produtor que é determinado e determinante no que concerne à realidade social e histórica. Portanto, a produção artística não se refere a uma mera reprodução da realidade, mas, sim, a uma produção fundamentada na realidade, que carrega consigo as marcas de seu tempo. A literatura, como toda produção artística, expõe as marcas da realidade e do contexto em que foi produzida, e, sendo uma produção humana, apreende as relações sociais postas. No entanto, a literatura não se constitui, ou não deve se constituir, como mera reprodução da sociedade, mas como modo para sua superação.

Podemos observar, pois, o quanto as obras revelam os autores (seus estilos, suas formações e talentos), mas, também, as épocas, as sociedades e os próprios homens que protagonizam as prosas, que as escrevem, que as leem ou que delas nem tomam

⁷ Para compreensão do termo *dialético(a)* retornar ao capítulo 1 e 2, em que ele é mais bem explicado.

conhecimento. Esse entendimento fundamenta-se na concepção de que a parte não se desvincula da totalidade, mas é constituída, em suas especificidades, enquanto síntese do momento histórico inserido. Assim, podemos entender a totalidade como a realidade histórica, o conjunto das relações sociais e históricas de uma época. Concebemos, então, que a totalidade não é desordenada, mas organizada conforme diretrizes políticas e econômicas, e, enquanto tal, determina dialeticamente as partes, estabelece relação permanente tanto em contextos regionais específicos, por exemplo Brasil e Rússia, como nos homens concretos, feitos de carne, osso e relações sociais, inclusive aqueles com os quais o psicólogo lida no consultório ou nas políticas públicas, como educação, assistencial social e saúde (Superti, 2013, p. 25).

Pela narrativa dessas histórias, a criança se defronta com problemas humanos, cotidianos ou não cotidianos, ou seja, aqueles que não se limitam à reprodução das relações unilaterais e imediatas (Abrantes, 2011). Segundo Heller (2014), a diferença entre as atividades cotidianas e não cotidianas tem como ponto de referência a dialética entre reprodução do indivíduo e reprodução da sociedade. As atividades cotidianas são voltadas à reprodução das relações objetivadas aos sujeitos, é no cotidiano que “mais se presta à alienação”, na medida em que se volta à sobrevivência como dimensão econômica da vida, como busca pela eterna satisfação de necessidades, o que não significa dizer que a vida cotidiana é necessariamente alienada (Heller, 2014, p. 57).

Conforme Heller (2014), não existe como escapar da vida cotidiana como uma dimensão da vida do ser social, a qual se constitui a partir de um conjunto de relações que ocorrem em um determinado tempo e espaço e se caracteriza pela reprodução de atividades que são determinantes aos sujeitos singulares. De acordo com Toassa (2005, p. 226), as “[...] atividades voltadas para a reprodução do indivíduo e que indiretamente contribuem para a reprodução da sociedade podem ser consideradas cotidianas. Por exemplo: sacar dinheiro num banco, comer, comprar, etc.”, assim como a organização do trabalho e da vida privada, as relações de troca, entre outras atividades.

Também para Heller (2014), “a materialidade do gênero humano é social” (Toassa, 2005, p. 224). Assim, pensar o ser social significa compreendê-lo necessariamente como uma categoria objetiva que depende da atividade histórica e socialmente produzida, compreendendo-o a partir de três pilares fundamentais que constituem a essência humana em Marx: o *trabalho*, como sinônimo de transformação ativa do ambiente, transformando também quem o realiza; a *consciência*, que não pode ser entendida por si só, mas como fruto das determinações da realidade social e do trabalho, permitindo ao humano pensar o próprio pensamento; e a *socialidade*, compreendida por meio da cultura e que permite ao gênero humano a criação de relações sociais e de subjetividades objetivadas a partir delas.

Para Duarte (1993 citado por Toassa, 2005, p. 224), quando a psicologia busca responder quem é o humano, “[...] a concepção histórico-social busca critérios de definição de quais as máximas possibilidades concretamente existentes de vida humana”. Contudo, ao olharmos para as condições concretas de existência expostas no cotidiano e a partir das relações ali possíveis, compreendemos que a vida de muitos sujeitos se distancia das “possibilidades máximas de reprodução do gênero humano” (Toassa, 2005, p. 224). Neste sentido, ressaltamos a importância das contribuições de Heller (2014) sobre o cotidiano e o não cotidiano, uma vez que tal perspectiva permite compreender que o desenvolvimento dos sujeitos não escapa do cotidiano e que a alienação fruto da sociedade de classes e todo desdobramento nas práticas reprodutivas e produtivas dos seres humanos, que no trabalho afastam o sujeito de seu objeto e produção, fazem parte da constituição das subjetividades marcadas por determinantes de classe, raça e gênero.

“A vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas, no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira essência da substância social [...]. A vida cotidiana é a vida do indivíduo que é simultaneamente genérico e particular” (Heller 2014, p. 34). Ela possui uma lógica, de modo que Heller (2014) organiza as características fundamentais do cotidiano que abordaremos adiante. A vida cotidiana exige imitação como um processo que possibilita a apropriação de papéis sociais, trabalho, aprendizagem de novas reações etc. Segundo Heller (2014, p. 116), essa imitação manifesta-se sobretudo como “imitação dos usos” em todos os estágios do desenvolvimento social, ou seja, o humano que nasce em uma sociedade posta precisa assimilar seus usos, vivências sociais e tomar “[...] posse da história humana”. Somente a partir dessa apropriação é que podemos falar de processo de desenvolvimento da personalidade, novamente, como resultante da totalidade das relações sociais.

Vygotsky (1995) destaca o papel da imitação dentro da brincadeira, especialmente do jogo protagonizado, que permite à criança reproduzir a vida adulta e os papéis sociais ali representados, tendo a literatura um papel importante no jogo, na medida em que apresenta a realidade para além do que ela é, fornecendo subsídios para que a criança possa representar, na brincadeira, novas narrativas e possibilidades de existência, desenvolvendo linguagem, imaginação etc. Na brincadeira, a criança reproduz um papel que é condicionado pelo conjunto da sociedade. Esses papéis, muitas vezes fixados em um estereótipo (alienação), segundo Heller (2014), não esgotam a totalidade dos comportamentos humanos, mas ainda possuem capacidade de revelar à criança toda a sua humanidade. Neste ponto, estamos em diálogo com Elkonin (1998, p. 404), para o qual a essência do jogo protagonizado é “[...] o

descobrimos de um novo mundo, o mundo dos adultos em suas atividades, funções e relações”.

Em um sentido, no brinquedo a criança é livre para determinar suas próprias ações. No entanto, em outro sentido, é uma liberdade ilusória, pois suas ações são de fato, subordinadas ao significado dos objetos, e a criança age de acordo com eles (Vygotsky 1995, p.136).

Tanto no brinquedo quanto na literatura, a criança produz uma liberdade subjetiva, podendo ir além do que está posto na realidade a partir da imaginação e da criação de novas possibilidades. De acordo com Toassa (2005, p. 237), ao brincar, a criança “[...] precisa ser incentivada a criar novas narrativas, fantasias e possibilidades para sua existência”, sendo a literatura infantil uma forma de viabilizar o processo de humanização e ampliação da consciência, pois, quando mediada, a literatura infantil pode contribuir para com o desenvolvimento dos processos imaginativos da criança. Em caráter de síntese, julgamos que a teoria do cotidiano de Heller (2014) e as proposições da psicologia sócio-histórica possuem interlocuções importantes para compreender o desenvolvimento humano. Como exemplo disso, apontamos breves diálogos em relação aos jogos infantis, os quais posteriormente retomaremos em sua relação com a literatura e com a educação.

Consoante Heller (2014, p. 56), também não há vida cotidiana “[...] sem espontaneidade, economicismo, analogia, precedentes, juízo provisório, ultrageneralização, mimese e entonação”. A espontaneidade se refere à forma comportamental mais rotineira do cotidiano. Apesar de nem toda atividade cotidiana ser rotineira, é ela que caracteriza as atividades humano-genéricas, enquanto que o pragmatismo refere-se a uma perspectiva mais intuitiva das ações, sem muita reflexão. Destacamos ambos os conceitos na justificativa de que eles podem ser importantes para a compreensão da performance de masculinidades, por exemplo, já que é na vida cotidiana que as relações de poder se expressam de forma “natural” em separação à essência humana.

É no cotidiano que se consolidam as masculinidades alienadas, que podem ser reproduzidas na literatura infantil, nas relações da criança com seus pares e cuidadores, ou mesmo em outros materiais que a criança acessa e que são importantes ao seu desenvolvimento. Enfatizamos a alienação nesse sentido em concordância com Heller (2014, p. 58), para quem “existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nesta produção”. Isso nos coloca uma questão importante: estaria a literatura infantil auxiliando na reprodução de

relações de gênero alienadas/alienantes? De quais papéis sociais as crianças podem se apropriar a partir da literatura infantil?

As relações cotidianas são objetivas aos sujeitos, são criadas pelo gênero humano, interpelando-os. Todavia, elas não são exclusivas em nossa vida. Diante disso, falamos também do nível não cotidiano de objetivação, em que as atividades “[...] contribuem diretamente para a reprodução da sociedade e, indiretamente, do indivíduo” (Toassa, 2005, p. 226). O não cotidiano é a esfera em que se estabelece uma relação intencional com as objetivações e produções humanas, como as ciências e as artes, que, além de dimensões das relações humanas que se concretizam em oposição à mera reprodução do cotidiano, possibilitam a efetivação de uma relação mais consciente com a vida no cotidiano (Toassa, 2005; Heller 2014).

Lembremos que aquilo que caracteriza uma atividade como não cotidiana não é o fato de ela não poder ser produzida no cotidiano (a ciência e a arte são elaboradas no cotidiano, por exemplo), mas o fato de não se limitar a ele. A arte e a ciência podem também estar vinculadas a preconceitos que se produzem na esfera do cotidiano, auxiliando na manutenção de ideologias “[...] que servem para consolidar e manter a estabilidade e a coesão da integração dada” a partir dos interesses da classe dominante (Heller, 2014, p. 76). Constituem-se, assim, como atividades cotidianas. Neste sentido, consideramos que a literatura pode sim auxiliar na manutenção de preconceitos, inclusive de performances de masculinidades estereotipadas com base na lógica do patriarcado, as quais valorizam preceitos de força, dominação, honra masculina, entre outras coisas, novamente reforçando a construção de relações de alienação.

Entretanto, é com suporte nas proposições de Vygotsky (1999) e de outros autores da psicologia sócio-histórica, bem como Heller (2014), que ressaltamos o papel das artes e das ciências como possibilidades à criação de um novo conjunto de relações no combate à alienação e reificação desses papéis sociais que criam empecilhos ao pleno desenvolvimento do ser humano em sua essência: *trabalho*, *sociabilidade* e *consciência*. Romper com a alienação não é simplesmente tomar consciência dos preconceitos e das estereotípias reproduzidos no cotidiano, mas se trata de romper com a materialidade existente, algo que só se torna possível por via dos processos de educação mediados criticamente e voltados ao desenvolvimento em suas máximas possibilidades.

É na vida cotidiana que se dá o desenvolvimento humano, quando passado e presente, historicidade e tempo, imbricam-se indissociavelmente na constituição do indivíduo, abarcando a totalidade das relações sociais. Entretanto, o ritmo da vida cotidiana, demarcado

pela alienação do capital em seus saberes imediatos, pela hiper produtividade e pela fragmentação das subjetividades na forma dos “papéis sociais”, assim como por suas próprias características, como a heterogeneidade, a ultrageneralização, o pragmatismo, a mimese etc., não oferece muitas possibilidades de questionamento e reflexão. Diante disso, a arte e a ciência se constituem como um meio para superação dialética das contradições que a vida cotidiana no sistema capitalista de produção interpõe. A arte, de acordo com Heller (2014, p. 17), cumpre, enquanto "autoconsciência e memória⁸" da história humana, a função de “[...] elevar a particularidade individual ao genericamente humano”, ou seja, a arte tem a potencialidade de romper com a tendência espontânea do pensamento cotidiano.

A arte realiza tal processo porque, graças a sua essência, é autoconsciência e memória da humanidade, a ciência da sociedade, na medida em que desantropocentriza (ou seja, deixa de lado a teologia referida ao homem singular); e a ciência da natureza, graças a seu caráter desantropomorfizador (Heller, 2014. p. 43).

Nem a arte nem a ciência está isenta da vida no cotidiano; cientista e o artista estão inseridos nela e têm sua particularidade individual constituída pela cotidianidade. Contudo, a objetivação artística através de determinadas mediações é capaz de ir além das exigências do cotidiano. Falamos de uma arte que favorece os processos de significação dos sujeitos nas diferentes interações e relações, tomando parte sobre as condições de vida postas e sobre novas possibilidades de estar, sentir, pensar e agir sobre o mundo, considerando os sujeitos como determinados e determinantes na realidade social. A arte não é mera reprodução da vida e do cotidiano, mas se constitui como conhecimento historicamente humano necessário para que os sujeitos possam conhecer e transformar o mundo por meio de uma relação que abrange processos cognitivos e afetivos. Falamos de uma arte que expresse o movimento dialético, não se reduzindo a uma atividade subjetiva, mas que se caracterize “[...] como princípio geral de transformação de qualquer material natural ou histórico social” (Abrantes, 2011, p. 42).

⁸ É importante esclarecer a historicidade do pensamento de Agnes Heller. Heller (2014) nasceu em Budapeste, em 1929, e estudou filosofia na Universidade EötvösLoránd. Nesta mesma cidade, Heller foi aluna de Georg Lukács, sendo notória a influência de tal autor na obra de Heller (2014), especialmente no que se refere à compreensão da arte como conhecimento/produção humana não cotidiana, uma vez que Lukács, ao estudar a estética, busca situá-la no conjunto das atividades humanas que se concretizam na vida cotidiana, mas que se desenvolvem atingindo uma visão depurada da realidade. Agnes Heller, Ferenc Fehér, György Márkus e Mihály Vajda, discípulos mais próximos de Georg Lukács, integram a chamada “Escola de Budapeste”, essencial na construção de uma concepção marxista da ontologia do ser social, que é defendida sistematicamente por Lukács. “A Escola de Budapeste opõe-se tanto ao historicismo subjetivista (que dissolve as objetivações humanas em sua gênese social imediata) quanto às versões ‘estruturalistas’ do marxismo (que substituem dimensão ontológico-social por um epistemologismo formalista e anti-histórico)” (Heller, 2014, p. 7).

Em concordância com Yonue (2019) e Abrantes (2011), reconhecemos que a literatura infantil, como produção humana, pode estar vinculada aos interesses das classes dominantes, constituindo-se como atividade cotidiana. Daí uma contradição importante advinda da forma capitalista de produzir a existência: a de que a arte, mesmo sendo uma atividade não cotidiana, pode constituir-se como cotidiana se voltada à mera reprodução do gênero humano ou à reprodução de relações sociais assimétricas. O uso da literatura na educação voltada à colaboração com os processos de desenvolvimento, aspecto mais bem abordado no item 3.2 *Literatura infantil e educação infantil: políticas da infância*, deve ter em pauta tal contradição entre a humanização e a alienação. Isso potencializa “as tensões sociais ao produzir necessidades e possibilidades de existência mediadas pelas produções humanas a partir de relações que inviabilizam a apropriação dessas conquistas pelo conjunto dos indivíduos” (Abrantes 2011, p. 3). Portanto, a literatura, como ferramenta ao desenvolvimento humano, sofre, em uma sociedade de classes, com as determinações de seus antagonismos.

A psicologia sócio-histórica considera o livro como uma ferramenta presente no ambiente escolar, um símbolo ideológico, na medida em que se vincula a um determinado posicionamento político, atravessando o desenvolvimento dos sujeitos e podendo colaborar com a conformação e aceitação das normas sociais postas, ou com o questionamento do mundo, apresentando outras possibilidades à existência e revolução pela resolução de conflitos imaginários da literatura. Desse modo, é o livro um importante instrumento para a educação, podendo configurar-se tanto como obstáculo quanto como objeto de emancipação.

Na idade pré-escolar, a literatura se torna um importante instrumento, na medida em que a criança consegue perceber a si mesma como sujeito integrante do grupo social. “A literatura servirá de instrumento para fortalecer tais compreensões da criança, formando uma teia de ideias que contribuirão para a formação teórica da realidade” (Yonue, 2019, p. 116). Defendemos a hipótese de que a arte como atividade prática humana é parte importante do processo de apropriação da realidade e de formação da consciência, sendo que esta, para a psicologia sócio-histórica, desenvolve-se no seio das relações sociais ao longo de um processo histórico tecido pelo trabalho. Em outras palavras, o desenvolvimento histórico do trabalho é condição para o desenvolvimento humano, agindo sobre a natureza para um determinado fim, conforme as necessidades postas, e cristalizando seus produtos como objetos culturais. É o trabalho, sob esta perspectiva, que possibilita a produção da vida e a transformação da natureza e do humano.

Estas mediações implicadas ao trabalho são condições fundamentais para o surgimento da consciência humana, sobretudo por três razões: 1) possibilitam a representação psíquica do objeto da ação e da realidade em suas características objetivas e estáveis, independente das condições afetivas do indivíduo e motivos biológicos; 2) com a possibilidade de representar psiquicamente o objeto, a ação passa a ser orientada por um motivo social, uma necessidade que se objetiva sob nova ordem, capaz de levar a atividade humana além dos motivos biológicos, ampliando, então, a capacidade de ação e representação psíquica das condições objetivas e de si; 3) livres da ação instintiva, o homem é capaz de planejar ações futuras como também de controlar voluntariamente seu próprio comportamento, já que tem psiquicamente o reflexo objetivo de si e da realidade (Superti, 2013, pp. 60-61).

Comprendemos a consciência como representação psíquica da realidade objetiva, como síntese/unidade das funções psicológicas superiores de modo que seu desenvolvimento é pautado, sobretudo, na atividade prática dos sujeitos que, ao atuarem no mundo, transformando-o, transformam-se a si mesmos. No entanto, quando apontamos que o desenvolvimento da consciência parte do externo para o interno, do interpsicológico para o intrapsicológico, consideramos o externo como sendo necessariamente a realidade social e objetiva. Logo, as funções psicológicas superiores são antes de tudo relações sociais (Vygotsky, 1995, 2018). O trabalho é a atividade que propicia um salto qualitativo no desenvolvimento filogenético, indo do natural ao social, enquanto que, no plano de desenvolvimento ontogenético, as mudanças qualitativas ocorrem pela apropriação da criança do legado cultural, ou seja, pela educação, tendo a linguagem papel determinante na reorganização e internalização das funções psicológicas superiores.

A linguagem é apropriada pela criança a partir das vivências na experiência cultural geral, mediada pelo adulto. É, a partir desse processo de transformação da significação da palavra, que a criança passa a operar com signos, analisando e introduzindo uma série de compreensões sobre a realidade objetiva. É possível exemplificar tal transformação com o desenvolvimento da atividade de jogo. É com a apropriação da linguagem que a criança passa a operar com a generalização e com a abstração. Aquela permite a ampliação do significado da palavra: a palavra bola não é apenas uma bola em específico, mas um conjunto de objetos, bolas. Assim, a criança consegue representar a realidade, aprendê-la e significá-la com base nas suas vivências. Já a abstração permite à criança operar na ausência do objeto. Desse modo, consoante Vygotsky (1984), a linguagem permite um salto qualitativo no desenvolvimento, organizando a ação da criança por meio da fala, além de viabilizar outra forma de comunicação, que não a emocional direta, com o meio em que está inserida. Neste sentido, o jogo, no período pré-escolar, auxilia no desenvolvimento infantil.

Para Superti (2013, p. 66), em diálogo com a perspectiva apresentada por Vygotsky (1984), a aquisição da linguagem, tendo como célula central a palavra, “não somente duplica o mundo e assegura a aparição das correspondentes representações conscientes, mas consiste num instrumento poderoso de análise da realidade objetiva”. É a palavra que transmite à criança as experiências sociais e coletivas da história humana, além de ser o “microcosmo da consciência” (Vygotsky, 2009, p. 486). Logo, está no centro do processo de desenvolvimento psicológico, reorganizando a atividade por meio do desenvolvimento da abstração e da generalização. Em outra formulação, é o desenvolvimento da linguagem que possibilita à criança apropriar-se da experiência coletiva/objetiva, transformando-a em experiência subjetiva.

A literatura, como arte, apresenta-se como uma das possibilidades para a desfetichização humana, “[...] pois a arte eleva os sentimentos humanos a um nível mais complexo, transmutando qualitativamente os aspectos da cotidianidade do sujeito” (Ynoue, 2019, p. 17). Dito de outra forma, é a literatura como arte que possibilita apresentar aos sujeitos ferramentas para desfetichização humana, elevando os afetos a um nível de maior complexidade. É a literatura como instrumento psicológico que possibilita à criança a construção de formas de pensamento complexo e materializados, ampliando também os processos imaginativos na condução de uma realidade objetiva que conecte a realidade individual ao percurso histórico da humanidade, ou seja, que se configure como arte não cotidiana.

Em Vygotsky (2001), temos uma diferenciação entre conceitos espontâneos e científicos que se demonstra fundamental para pensarmos o papel da literatura no curso do desenvolvimento humano. Os conceitos espontâneos e científicos passam por vias distintas do desenvolvimento. Os conceitos espontâneos podem ser apropriados pela experiência concreta, imediata e cotidiana dos indivíduos, e, tendo caráter empírico, são ricos em concretude e pobres em abstração. Por outro lado, o desenvolvimento dos conceitos científicos depende necessariamente de um processo de educação dirigido, organizado e sistematizado, que auxilia na apropriação das características de determinado objeto para além de sua imagem imediata, sendo, pois, rico em abstração e pobre em concretude.

Os conceitos científicos teriam, segundo Vigotski, quando comparados aos conceitos espontâneos, a força dada por sua alta capacidade de síntese, de sistematização e de generalização. A fraqueza dos conceitos científicos estaria, porém, em seu caráter abstrato. Já os conceitos espontâneos teriam a força de sua proximidade imediata ao objeto, dando-lhe mais concretude, mas teriam a fraqueza de sua limitação, sua falta de sistematicidade e sua incapacidade de ir além das aparências. Sem os conceitos

espontâneos a criança e o adolescente não seriam capazes de adquirirem os conceitos científicos, mas sem estes seu pensamento tornar-se-ia prisioneiro da imediatez da vida cotidiana. De maneira similar, a arte gera nos indivíduos, adultos ou crianças, um processo de superação por incorporação das formas cotidianas de reação emocional. Para Vigotski a arte emprega material extraído da vida cotidiana, mas lhe dá uma configuração diferente, que produz nos indivíduos sentimentos que normalmente não são vivenciados no cotidiano. (Duarte, et al., 2012, pp. 3959-3960).

É com o desenvolvimento dos conceitos científicos que se altera a percepção imediata da criança em relação a determinado objeto, causando um embate entre o empírico e a abstração nascente. Nesse cenário, a literatura entra como conteúdo para a construção dos conceitos, dado que auxilia a criança a pensar a realidade para além do que está posto no imediato, apresentando novas possibilidades de estar no mundo e ampliando os papéis sociais a que a criança tem acesso, por exemplo.

Quanto mais rica a realidade a que os sujeitos têm acesso, mais rico é seu desenvolvimento, e só há educação, se houver transformação. Neste sentido, não cabe pensar no uso de qualquer literatura, mas na literatura que, como arte, esteja comprometida política e socialmente com a transformação humana e superação da realidade, sendo capaz de ir além da lógica formal de “isso ou aquilo”, reiterando a intencionalidade de uma educação emancipatória. Diante disso, almejamos a identificação de literaturas que sejam ricas enquanto ferramentas que auxiliem nesse processo de emancipação, no que tange à lógica formal das relações de gênero e masculinidades. Retomamos Abrantes (2011) na afirmativa de que a literatura é um *instrumento ideológico* e, como forma de arte, não deixa de ser um importante instrumento de luta contra o capital. Portanto, não deve pretender-se neutra, legitimando práticas sociais que poderiam ser questionadas, mas deve agir como objeto cultural a favor do processo de humanização, capaz de promover o desenvolvimento e a ampliação da consciência e dos processos afetivos.

Julgamos, em diálogo com a perspectiva de Heller (2014), que o desenvolvimento dos conceitos científicos promove uma revolução qualitativa no psiquismo pela via da superação da compreensão imediata da realidade, superando os conceitos cotidianos. Como já explicamos, segundo Heller (2014), a diferença entre as atividades cotidianas e as não cotidianas tem como ponto de referência a dialética entre a reprodução do indivíduo e a reprodução da sociedade. As atividades cotidianas são voltadas à reprodução do indivíduo, ou melhor, à reprodução das relações objetivadas aos sujeitos. Levando em conta a complexidade da formação dos conceitos científicos, destacamos que sua essência se dá na apreensão da realidade para além de sua manifestação imediata.

Por isso o conceito científico pressupõe necessariamente outra relação com objetos, só possível no conceito, e esta outra relação com o objeto, contida no conceito científico, por sua vez pressupõe necessariamente a existência de relações entre os conceitos, ou seja, um sistema de conceitos. Desse ponto de vista, poderíamos dizer que o todo conceito deve ser tomado em conjunto com todo o sistema de suas relações de generalidade, sistema esse que determina a medida de generalidade própria desse conceito, da mesma forma que uma célula deve ser tomada com todas as ramificações através das quais ela se entrelaça com o tecido comum. (Vigotski, 1934/2009, pp. 293-294).

É também pela via da literatura artística que, no contexto escolar, podemos possibilitar a apropriação dos conceitos científicos ao longo do desenvolvimento, compreendendo que tais conceitos não nos são acessíveis na vida cotidiana, uma vez que em sua essência são capazes de apreender a realidade para além de sua manifestação imediata (Franco & Martins, 2021). Segundo Vygotsky (2001), os conceitos científicos pressupõem uma relação diferente com os objetos. Sendo o conceito passível de generalização, não nos é possível pensá-lo de forma isolada, mas em conjunto com todo um sistema de conceitos. Da mesma forma, é o confronto afetivo-cognitivo suscitado pela catarse artística que permite uma transformação qualitativa na relação do indivíduo com a realidade. Destacamos que a relação do sujeito com o objeto se estabelece a partir da origem histórica da formação de conceitos, sendo que os conceitos espontâneos nascem do choque direto da criança com os objetos, enquanto os conceitos científicos demandam uma relação mediada com esses objetos, e, conseqüentemente, um grau mais elevado de pensamento, envolvendo o desenvolvimento de outras funções psicológicas superiores, como a abstração e a generalização.

Também compreendemos a literatura como uma possibilidade para a formação de conceitos, na medida em que se torna fundamental ao desenvolvimento da linguagem, tendo a palavra como signo dos signos, como célula central do psiquismo humano, o que possibilita a coexistência de uma realidade objetiva em uma realidade subjetiva. A literatura, a partir da mediação pela atividade educativa com intencionalidade de produzir a humanidade em cada sujeito, pode auxiliar na objetivação de diversas questões por seu conteúdo, mobilizando os indivíduos a novas possibilidades de uso das ferramentas e dos signos.

Retomamos esses aspectos concordando com a posição de Vygotsky (1934/2009, p. 398) de que “a palavra sem significado é um som vazio”. Isso nos remete ao fato de que a criança, em seu processo de desenvolvimento, não cria a linguagem, mas se apropria da linguagem dos adultos que a rodeiam e, graças a essa apropriação, é que podemos pensar no desenvolvimento do significado da palavra, que se torna um conceito como ato do pensamento. Tais aspectos são essenciais para pensarmos todo o processo pelo qual as

crianças passam até internalizarem as noções de homem e de mulher, masculino e feminino, gênero e sexualidade, uma vez que os conceitos de tais palavras, ou mesmo seus significados, existem antes para os outros, enquanto sociedade, para depois existir para a criança em sua subjetividade.

Partindo da psicologia sócio-histórica, consideramos que o desenvolvimento do psiquismo se dá pelo estabelecimento de relações externas com a realidade material, mediadas pelo uso de signos, compreendidos por Vygotsky (1998) como instrumentos psicológicos, em analogia aos instrumentos de trabalho de Marx. Portanto, é com base na apropriação do signo como elemento mediador, que ocorrem transformações qualitativas no psiquismo humano, as quais seguem do intersíquico para o intrapsíquico. Isto posto, segundo Vygotsky (1996, p. 150), [...] “toda função psíquica superior passa necessariamente por uma etapa externa de desenvolvimento porque a função, a princípio, é social”, o que nos impele a pensar em um processo de desenvolvimento de formas superiores de comportamento que seguem do plano intersíquico para o intrapsíquico, indo da realidade material mediada por signos à internalização para o plano intrapsíquico.

Ao abordarmos a literatura infantil neste estudo, consideramos sua importância especial na idade pré-escolar, que vai dos três aos sete anos aproximadamente e que, no contexto da educação brasileira, constitui-se como o período de inserção da criança na escola, bem como de desenvolvimento e apropriação da linguagem e relações/papéis sociais por meio da atividade de jogo. A seguir, apresentaremos com maior riqueza de detalhes a perspectiva vygotskyana sobre a psicologia da arte em Hamlet, tomando-a como aporte para a defesa de que a literatura propicia vivências significativas ao desenvolvimento cognitivo e emocional dos sujeitos. A consequência disso é que a literatura se constitui enquanto espaço de significação e apropriação das experiências coletivas, transformando-as também em experiências subjetivas.

4.1 Vygotsky e a psicologia da arte em Hamlet

Para abordarmos a literatura como arte, partimos brevemente das proposições de L. S. Vygotsky (1896-1934) na obra *Psicologia da arte* (1999), escrita entre 1915 e 1925, ou seja, em um período anterior às teorizações do autor calcadas no marxismo sobre o desenvolvimento do psiquismo humano. Não contemplam, pois, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mas já adotam o método materialista histórico-dialético, além de que se tratar de uma obra já orientada à construção de um novo homem na sociedade

Russa revolucionária. Consideramos que a obra demarca o nascimento do sistema de teorizações de Vygotsky, em que categorias como consciente e inconsciente, emoções e vivências, bem como algumas leis psicológicas iniciais, encaixam-se em um texto denso e, conforme Toassa (2011, p. 57), “sinuoso”.

Toassa (2011) menciona que o livro *Psicologia da Arte* é possivelmente um dos trabalhos mais complexos de Vygotsky, mediante a abundância de menções a autores Russos que são desconhecidos no Brasil à cultura artística Russa, especialmente a literatura russa do século XIX e início do século XX, pouco difundida na América Latina. Ademais, como toda a obra de Vygotsky (1924-1953), sofreu censura durante o período do regime Stalinista, chegando tardiamente no Brasil. É também no texto *Psicologia da Arte* que encontramos um conceito bem delineado de arte e uma melhor significação do termo “catarse”, especialmente se compararmos o escrito com *Psicologia Pedagógica* (1926), um texto didático voltado à formação de professores, ou com *A Tragédia de Hamlet: O príncipe da Dinamarca* (1999). Justificamos assim, portanto, a utilização frequente de tal obra neste trabalho enquanto referência teórica para compreensão da literatura como arte.

No decorrer da leitura, pode-se observar que a psicologia que Vygotsky propunha estava ainda em construção, tornando-se evidente também outras influências da psicologia de sua época, como a reflexologia, de Pavlov (1849-1936), que entendia o organismo como respondente aos estímulos do meio. Tal influência é perceptível, por exemplo, quando Vygotsky trata das emoções como resposta à obra de arte (Delari Junior, 2011; Superti, 2013).

Destaca-se que o texto *Psicologia da arte* (1999) não se encontra desconectado de seu tempo, passando pelas determinações dele. Contudo, Vygotsky consegue ir além das produções científicas já elaboradas, e, apesar de se tratar de um livro bastante citado, especialmente nas obras de educação, a *Psicologia da Arte* de Vygotsky (1999) é pouco estudada no que se refere ao seu método⁹. Todavia, mesmo em suas premissas, a obra de Vygotsky já continha uma abordagem do psiquismo humano como síntese de múltiplas relações sociais, fator essencial para sua compreensão, uma vez que as principais obras sobre a arte em Vygotsky são produzidas no início de sua trajetória intelectual, sofrendo pequenas modificações momentos posteriores.

⁹ Não sendo este o tema central desta dissertação, sugerimos a leitura do trabalho de Superti (2013) *Vigotski, Machado de Assis e a Psicologia da Arte: do objeto, do método e das contribuições para humanização do homem*, em que a autora se propõe a retomar o método objetivo-analítico de Vygotsky para compreensão e análise das obras de Machado de Assis, considerando que Vygotsky se dedicou à aplicação de seu método no que se refere à obra *Hamlet*, de Shakespeare.

Acerca da historicidade do texto, vale reforçarmos que a Revolução Russa de 1917, período em que Vygotsky participa ativamente do movimento, não serviu apenas de pano de fundo às teorizações do autor, mas figura como algo central à construção de sua teoria. Diante disso, havia a necessidade de colocar a psicologia sobre uma nova base epistemológica que permitisse compreender o desenvolvimento do psiquismo em relação com o social e com o cultural, tornando-se urgente também a construção de uma nova arte capaz de expressar as necessidades de um novo ser humano, sujeito ativo e participante em uma sociedade revolucionária. Para Vygotsky (1999), a arte era um assunto tão importante que deveria ser abordado pelo Estado, a fim de conduzir de forma coletiva e emancipatória os sentimentos e afetos, já que, para o autor, a arte é um importante instrumento de luta contra o capital (Toassa, 2011).

A arte, como ação humana, e, por conseguinte, como objetivação da atividade do trabalho, constrói-se sobre a base material. Portanto, mesmo que individual, fundamenta-se na condição de humanização, que se dá sempre e necessariamente em sociedade. A arte faz parte do tecido da história, carrega as marcas de seu tempo, mesmo quando subjetiva, e expressa as marcas da objetividade que lhe foi possível em determinada cultura, não sendo uma reprodução fiel da realidade, mas uma superação a partir dela. Neste sentido, Vygotsky propõe-se a pensar a arte como possibilidade de superação, pois, por sua estrutura específica e relação/contradição entre forma e conteúdo, possibilita uma reorganização vivencial das emoções suscitadas, ou seja, uma reorganização psíquica do sujeito.

Neste texto, voltado à compreensão da estrutura e da intencionalidade da obra, ambas expressas na síntese entre forma e conteúdo, Vygotsky (1999) ressalta também a importância do estudo sobre a relação entre psicologia e arte, no “sentido de revelar os processos psicológicos necessariamente envolvidos no ato criativo e na resposta estética” (Superti, 2013, p. 15), uma vez que, ao tratar da relação entre psicologia e arte, Vygotsky (1999) busca compreender a natureza social da arte como produto historicamente humano, algo que não encontra na psicologia de sua época, mais especificamente nas produções referentes a 1920 e a 1930. Além do mais, é nessa obra, especialmente nos capítulos finais, que Vygotsky defende o estudo da gênese das reações estéticas. Pensemos a “reação” novamente como uma influência dos estudos pavlovianos da época. “Esse é um dos primeiros passos de sua proposta metodológica baseada na análise genética e processual dos fenômenos psicológicos, em detrimento do enfoque de objetos estáticos” (Toassa, 2011, p. 56).

As primeiras elaborações de Vygotsky na psicologia dizem respeito justamente à relação entre arte e literatura. Somente posteriormente seu estudo se volta para o

desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A literatura, enquanto modalidade artística, é analisada por Vygotsky (1999) primeiramente a partir da obra *Hamlet*, de Shakespeare, tendo como base o método objetivo-analítico presente na obra *Psicologia da Arte*.

Em *A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*, Vygotsky (1999) defende que a arte não deveria ser baseada em compreensões do pensamento, o que é criticado por Toassa (2011), quando menciona que Vygotsky exagera na dicotomização entre razão e emoção. Já na obra *Psicologia da Arte*, percebe-se uma melhor organização na compreensão afetiva da reação estética, uma vez que também encontramos sinais mais claros do desenvolvimento de um sistema psicológico vygotskiano. Ainda no texto *Psicologia da Arte* encontramos uma melhor conceitualização sobre a arte, assim como sobre a catarse, fundamental para a compreensão da reação estética.

De acordo com Superti (2013), tal método propõe um caminho para o entendimento do que a arte provoca, superando o mecanicismo e a cisão entre conteúdo e forma, presente no estudo da estética, e a cisão metodológica entre idealistas e materialistas no que diz respeito ao estudo da arte em psicologia. Ressaltamos que tal abordagem metodológica para a investigação da arte, proposta por Vygotsky (1999), expressa seu compromisso político e social assumido no período da Revolução Russa de 1917, na qual visava-se a arte como um instrumento de superação da realidade e de construção de outras formas de existência: “por meio da arte vivemos vidas que não nos seriam acessíveis por outro meio, indicando que ela é objetivação/apropriação de conteúdos que pertencem essencialmente à humanidade” (Superti, 2013, p. 78).

Por meio das contribuições apresentadas por Vygotsky (1999), observamos que a arte literária em seu conjunto de significados desenvolvidos pela linguagem escrita, assim como por sua estrutura e conteúdo, não apenas contagia o leitor, “mas suscita a catarse, ou seja, a superação das emoções trabalhadas ao longo da obra” (Superti, 2013, p. 127). Isso possibilita uma nova significação, síntese das emoções desenvolvidas no enredo, a qual “[...] para ser apropriada coloca em movimento demais funções psicológicas, posto que é um novo conjunto de significados dentro da estrutura da obra”. Em outras palavras, a arte mobiliza afetos e processos de pensamento, imaginação etc., propiciando novas formas de organização para esse psiquismo.

A literatura como modalidade artística parte, em seu processo de criação, da realidade social e cultural. Logo, não podemos dizer que a arte é fruto de um ser individual. Igualmente, por meio das relações sociais historicamente produzidas, o ser humano consegue elaborar e

desenvolver funções psíquicas superiores, e o mesmo acontece quando ele cria ou se apropria da arte. Em Vygotsky (1999), compreendemos que tal movimento contribui para que o sujeito possa sair de sua condição de indivíduo particular e passar a estar na condição de sujeito universal, na medida em que a arte apresenta em si o conjunto de características humanas mais complexas, construídas ao longo de toda a história através do trabalho e da atividade.

A arte pertence à superestrutura da sociedade, não se desligando do processo de produção, especialmente quando vista sob uma perspectiva histórica. Vale destacar também que, quando abordamos a concepção de arte como práxis, referimo-nos ao fato de a arte ser uma atividade humana, que possibilita que o ser humano transforme o mundo natural e social. “[...] Para a filosofia materialista, a práxis é a ação consciente dos sujeitos que une a teoria (compreensão da realidade) a prática (transformação do mundo, trabalho criativo)” (Schuhli, 2011, p. 60). Além do mais, sendo uma ação consciente, transforma também o sujeito da ação.

Faz-se necessário distinguir entre a práxis, como ação consciente do homem, e a ação do homem comum. Esta última encontra-se presa à satisfação das necessidades básicas, à dimensão prático-utilitária, e, sob o domínio do capital, acaba por revelar-se numa ação alienada, quando o produto torna-se uma força independente e estranha ao trabalhador e o trabalho não pertence mais a ele. O homem comum não compreende, então, que seus atos práticos contribuem para a história e até que ponto suas ações necessitam da mediação teórica (Schuhli, 2011, p. 60).

Para Schuhli (2011), a arte só pode ser criada em uma sociedade em que já exista certo grau de evolução do trabalho, podendo se estabelecer diferentes níveis de dependência em relação à evolução das forças produtivas e das relações sociais de produção. Tal consideração ganha mais força quando retornamos aos apontamentos de Lessa (2001), para quem o trabalho é a categoria fundante do ser social, permitindo ao humano uma diferenciação em relação aos animais ao inaugurar uma nova esfera ontológica, a esfera social. Neste sentido, o processo de humanização, o desenvolvimento de uma subjetividade, não existe isolado da objetividade social, uma vez que é a partir da apropriação das objetivações sociais que se dá o desenvolvimento de cada indivíduo singular. Em vista disso, a arte, como parte do processo de humanização, não se dá de modo natural, inato e unicamente subjetivo, mas necessariamente como parte do desenvolvimento do humano social.

Retomar a concepção de desenvolvimento humano defendida pela psicologia sócio-histórica é necessário quando se tem por intenção compreender o pensamento de Vygotsky (1999) sobre a arte. Isso porque o autor busca fugir das tendências subjetivistas e de estímulo-resposta de sua época. Vygotsky (1999) supera as tendências subjetivistas que consideravam a arte produto das profundezas psíquicas, bem como as tendências de estímulo-resposta, ao

afirmar que a arte não é fruto de um único ser humano, mas um produto da história da humanidade, expressando a síntese entre forma e conteúdo. Em Vygotsky (1999), podemos compreender que a arte literária pode realizar mediações entre o indivíduo e o gênero humano, provocando uma reorganização psíquica, visto que suscita emoções pelo seu conteúdo. Para o autor, a arte assume um papel de produto da realidade objetiva e se constrói, por assim dizer, com base no trabalho do ser humano e no seu processo de imaginação criativa. O que impulsiona esse movimento dialético da arte seria a catarse.

Para ele, as emoções sentidas pelo receptor no momento catártico, em que a forma e o conteúdo entram em contradição, irão se transformar em novas emoções. Mas, mais do que isso, as emoções contraditórias serão impulsionadas graças aos signos e à sua mediação quando os elementos do conteúdo da obra são colocados em relação. Esse seria o “[...] processo que gostaríamos de definir com o termo catarse. Poderíamos mostrar que o artista sempre destrói o seu conteúdo pela forma [...] a oposição entre a estrutura da forma artística e o conteúdo é o fundamento do efeito catártico da reação estética” (Vygotsky, 1999, p. 271).

Vygotsky (1999) não analisa somente a literatura, mas, também, a música, as artes plásticas e a arquitetura, defendendo que elas possuem algo em comum, a saber: a contradição entre forma e conteúdo, que dependem das relações sociais e da evolução do processo de trabalho, compondo uma unidade contraditória. O conteúdo pode ser compreendido como tudo aquilo que já existe na realidade imediata e de que o artista se utiliza para elaboração, podendo ser as relações sociais postas no cotidiano ou outros elementos que já existiam independentemente da organização em forma artística. A forma, por sua vez, é o arranjo desses conteúdos seguindo as leis de construção estética. “A forma aqui se manifesta como um princípio ativo de elaboração e superação do material em suas qualidades mais triviais e elementares” (Vygotsky, 1999, p. 177). De acordo com Junqueira e Gomes (2021, p. 40), “o livro infantil traz na sua forma material uma potência estética”, uma vez que é pela contradição entre forma e conteúdo que é possível suscitar emoções, as quais, apesar de nem sempre consoantes, podem desencadear processos afetivos revolucionários ao psiquismo humano.

Para Vygotsky (1999), a arte é necessariamente um objeto cultural a favor do processo de humanização capaz de promover o desenvolvimento e a ampliação da consciência. A literatura, como toda produção artística, expõe as marcas da realidade e do contexto em que foi produzida, e, sendo uma produção humana, apreende as relações sociais postas. No entanto, para a psicologia sócio-histórica, a literatura não se constitui –ou não deve se constituir – como mera reprodução da sociedade, mas como modo de superação dela. Em

Vygotsky (1999, p. 315), a arte é um instrumento da sociedade viabilizado pelo uso de objetos externos, “[...] a arte é uma técnica social dos sentimentos, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do ser”.

A partir da psicologia da arte de Vygotsky, compreendemos que o papel da arte na formação dos indivíduos é tão complexo quanto a formação dos conceitos científicos e seu papel no desenvolvimento das sociedades. De acordo com Yonue (2019), a arte tem como função fundamental possibilitar ao indivíduo a apropriação de formas socialmente desenvolvidas do sentir. Tal apropriação tem como fator fundamental o processo de catarse, que, por meio da vivência artística, promove a superação dos processos afetivos a níveis mais complexos, considerando-se o movimento de contradição entre forma e conteúdo na obra de arte.

A arte tem a função de superação do sentimento individual, na medida em que possibilita uma vivência conectada ao coletivo. É ela que proporciona o movimento de conversão do social em individual, agindo no humano, independentemente de sua possibilidade: como pintura, música, literatura etc. Ela atua mediante a contradição emocional posta por sua forma e conteúdo, provocando uma reação estética, a qual Vygotsky (1999) irá denominar como catarse.

O termo *catarse* foi inicialmente cunhado por Aristóteles (384 a.C.–322 a.C.) para referir-se à purificação das almas por meio da descarga emocional causada pela tragédia. Contudo, Vygotsky (1999), embora não se aprofunde no uso proposto por Aristóteles, em muitos momentos se assemelha a essa concepção quase médica do efeito artístico, ao afirmar que, na tragédia, ocorre a transformação de um sentimento em seu oposto: por exemplo, a conversão de um afeto positivo em um afeto negativo. Apesar da dualidade do exemplo proposto, reconhecemos que a arte pode conduzir a transformações emocionais muito mais complexas (Toassa, 2011). Portanto, Vygotsky, ao “emprestar” o termo “catarse”¹⁰ de Aristóteles, atribui seu próprio sentido: o de reação estética e transformação qualitativa dos afetos.

O termo também é utilizado na psicanálise como definição para o estado de hipnose em que os pacientes de Josef Breuer (1842-1925) se encontravam como forma de contornar as censuras psíquicas (Schuhli, 2011). Em diálogo com a perspectiva psicanalítica, Vygotsky

¹⁰ Trata-se de um termo de origem médica que significa “purgação”. De acordo com Toassa (2009, p. 95), Aristóteles o utiliza nas obras sobre história natural “atribuindo-lhe o sentido de purificação, sendo o primeiro a utilizá-lo também num sentido estético, designando a libertação e a serenidade que a poesia, em particular, o drama e a música provocam no homem”.

(1999) admite que boa parte dos processos afetivos desencadeados pela arte são inconscientes, no sentido de inacessíveis à consciência. Apesar disso, tece fortes críticas à extrema subjetivação do processo artístico e à redução dos processos humanos a inclinações sexuais. Vygotsky (1999, p. 269) também menciona Lessing, para quem o termo “catarse” designa o “efeito moral da tragédia”, e Zeller que compreende a catarse como tranquilização emocional. Todavia, na perspectiva de Vygotsky (1999), a catarse pode ser entendida como o ápice da reação estética que leva à superação das emoções a partir de uma vivência afetiva intelectual propiciada pela obra de arte, referindo-se, portanto, a uma complexa transformação afetiva por meio da arte.

Poderíamos dizer que a base da reação estética são as emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas como toda realidade e força, mas encontram a sua descarga naquela atividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção da arte (...). É nessa unidade de sentimento e fantasia que se baseia qualquer arte (Vygotsky, 1999, p. 272).

Para Vygotsky (1999), quando entramos em contato com uma obra de arte, estabelecemos uma relação social, sendo que o social existe mesmo quando há apenas um humano e suas emoções. Essa relação social com a obra não se dá por mero contágio emocional ou por imitação dos afetos, mesmo que a arte acarrete emoções que suscitem imagens refletidas em uma série de representações (Vygotsky, 1999), mas por uma transformação a partir da catarse artística. Vygotsky (1999, p. 267) reconhece a dificuldade dos autores da psicologia em diferenciar as emoções e sentimentos suscitados pela obra de arte das emoções e sentimentos “comuns” ou cotidianos, mas reconhece que as “emoções da arte são emoções inteligentes”. Isso significa dizer tanto que as emoções artísticas envolvem processos psicológicos superiores, quanto que se organizam a partir da dualidade de sentimentos opostos, a partir da contradição.

A arte suscita emoções que vão para além da mera excitação comum “[...] quase sempre sequestrada pela rotina, pelas ocupações da vida social” (Toassa, 2011, p. 59), ou seja, pela vida cotidiana e suas paixões alienantes (Heller, 2014). É por intermédio da arte que o apreciador suspende temporariamente o pragmatismo da vida cotidiana para vivenciar processos afetivos e imaginativos que foram também vivenciados pelo artista em sua criação. Segundo Toassa (2011), na catarse, “[...] as emoções desagradáveis são submetidas a certa descarga nervosa, a destruição e a transformação em seu contrário”, processo que se assemelha à concepção dialética de tese-antítese-síntese.

A catarse refere-se a uma transformação qualitativa das emoções, porque a arte seria sempre “portadora desse comportamento dialético que reconstrói a emoção e, por isso, sempre envolve a mais complexa atividade de uma luta interna que é resolvida pela catarse” (Vygotsky, 1999, p. 239). Em outras palavras, a arte, como contribuição à vivência artística, possui função reorganizadora dos comportamentos humanos. A ideia de catarse evidencia que a obra de arte age no humano como um sistema de estímulos, a fim de desencadear uma reação estética: “[...] quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social” (Vygotsky, 1999, p. 315). Em outra formulação, a catarse que age ao nível subjetivo, transformando qualitativamente as emoções e afetos, age também ao nível social e objetivo.

Sendo a vivência compreendida como de natureza social, é a vivência artística que possibilita a superação do sentimento individual, conectando a afetividade à realidade social/cultural. Por via da experiência artística, também é possibilitado à criança, por exemplo, dominar o sistema de suas vivências, tornando o encontro com a arte necessário ao desenvolvimento infantil e ao domínio e superação das vivências a partir da catarse. A arte destaca algo especificamente humano. “Ela carrega um universo de fantasia, de sentimentos e vida que não se reduz a estimulação do ambiente” (Toassa, 2011, p. 230).

O sentido e a importância dessa criação artística permitem à criança superar o desfiladeiro estreito e íngreme no desenvolvimento de sua imaginação criadora, imprimindo à sua fantasia uma direção nova, que fica para toda a vida. Seu sentido consiste também no aprofundamento, na expansão e na depuração da vida emocional da criança, que pela primeira vez desperta e se dispõe à ação séria; por último (...) permite à criança, exercitando seus desejos e hábitos criadores, dominar a linguagem, o sutil e complexo instrumento de formular e transmitir pensamentos humanos, seus sentimentos, o mundo interior do homem (Vygotsky, 1987, p. 84; trad. nossa).

Em Vygotsky (1999), podemos compreender que a finalidade da arte não é a repetição de uma reação emocional comum ao cotidiano, tampouco o contágio afetivo, mas a superação pela via da contradição. Se pensarmos a literatura infantil como veículo artístico a partir da dialética entre forma e conteúdo, observaremos que ela apresenta aspectos subjetivos, afetivos e particulares. Por meio da forma e do conteúdo expresso na linguagem escrita ficcional e imagética utilizada no livro, temos dois aspectos da função representativa do texto: linguagem escrita e representação ilustrativa, que, em síntese, compõem o que buscamos abarcar pela forma e conteúdo. A forma e o conteúdo do livro infantil podem “concordar, tencionar, negar, expandir ou propor uma nova visualidade para o que está em prosa” (Junqueira & Gomes,

2021, p. 40), uma vez que, pela via da contradição, ocorre uma excitação emocional que pode culminar em catarse artística.

Vygotsky (1999) reconhece que não são todas as situações que promovem a catarse ou uma reação estética diante da obra de arte, e, para além disso, chega a diferenciar a reação emocional cotidiana da reação emocional a partir da arte. A base da reação estética são as emoções suscitadas pela arte: “[...] uma energia concentrada no sistema nervoso central que articula fantasias, representações, estados internos e manifestações corporais externas, de um modo ambivalente que culmina na catarse estética (Toassa, 2011, p. 235). Desse modo, a catarse é o nó central do impacto subjetivo provocado pela arte em sua contradição entre forma e conteúdo,

A reação emocional comum “[...] seria outra subcategoria das reações emocionais. Em comum, elas evidenciam que todo o organismo reage aos estímulos do meio, como parte desse processo de reação” (Toassa, 2011, p. 235). Neste sentido, ressalta-se a importância da arte para a promoção do desenvolvimento do psiquismo e da necessidade de se pensar formas de educação emancipatórias, que garantam à criança acesso às formas mais elaboradas e complexas da arte, viabilizando interpretações e transformações variadas da subjetividade humana mediante a evocação de diferentes reações e emoções estéticas.

Para Vygotsky (1999), a vivência estética é um momento de forte carga afetiva, sejam positivas ou negativas. Lembremos que as emoções¹¹, na psicologia sócio-histórica, não estão sujeitas às mesmas leis de volição/orientação das demais funções psicológicas superiores, como atenção ou memória voluntária, mas se constituem como processos psicológicos culturalizados, ou seja, embora tenham uma base biológica, por meio do processo de vida em sociedade transformam-se qualitativamente, demandando, pois, diferentes artifícios e técnicas para sua regulação indireta (Toassa, 2011; Vygotsky, 1999, 2018).

Sendo as emoções humanas funções psicológicas superiores, a arte e a linguagem se constituem como os principais meios culturais para o desenvolvimento qualitativo delas. No que se refere à arte, é a catarse que possibilita que a vivência artística tenha função na

¹¹ Quando falamos de emoções e vivências nesta dissertação, consideramos a base histórica da psicologia da época em que Vygotsky inicia suas teorizações sobre o tema. Entendemos que os processos afetivos em geral teriam certo teor incontrollável ou solo no irracionalismo, destacando a dicotomia entre razão e emoção na psicologia. Todavia, defendemos que Vygotsky, ao fazer crítica às perspectivas predominantes sobre os afetos e emoções de sua época, à reflexologia e à psicanálise, abre caminho para pensar a psicologia geral que se empenhava em criar. Consideramos também que se trata de teorizações inacabadas, frente à morte prematura de Vygotsky, sendo as produções de Toassa (2009; 2011) fundamentais para a discussão do tema em contexto brasileiro, uma vez que o texto *Teaching about emotions* sequer foi traduzido e que muitas das obras de Vygotsky chegam ao contexto latino-americano permeadas por recortes e censuras que buscam desligar sua produção do contexto histórico e cultural da Revolução Russa e de suas bases marxistas.

organização do comportamento humano, “[...] ou seja, possibilita um processo de generalização que amplia o domínio do sujeito sobre si e o mundo” (Barroco & Superti, 2014, p. 30).

Compreendemos que a catarse a partir da vivência artística pode contribuir na formação humana, sobretudo nos processos afetivos e possibilidades de ampliação da consciência sobre a realidade. A catarse artística leva à superação das emoções suscitadas pela vivência artística, anunciadas pelo conflito entre forma e conteúdo. Assim, a arte tem papel fundamental no desenvolvimento humano, possibilitando à criança o domínio e a superação de suas próprias vivências. A arte que está para além da teoria do contágio, ou seja, que não provoca a repetição de pensamentos e emoções presentes na obra, mas que nos permite ir para além dos sentimentos provocados pela vivência estética, tem essa potencialidade porque seria sempre “portadora desse comportamento dialético que reconstrói a emoção e, por isso, sempre envolve a mais complexa atividade de uma luta interna que é resolvida pela catarse” (Vygotsky, 1999, p. 239).

Em Vygotsky (1999) torna-se evidente a concepção da “arte como social em nós”, em que o caráter socialmente conflitivo da obra de arte, por sua forma e conteúdo, é superado mediante a catarse que permite um processo de interiorização dos afetos de social para individual (sem deixar de ser social). Deste modo, podemos supor a arte como uma técnica social dos afetos, possibilitando resoluções e transformações qualitativas na relação do sujeito com o meio.

4.2 Literatura infantil e educação infantil: políticas da infância

Como abordado nos capítulos anteriores, a arte não surge de um lugar desconhecido, “das profundezas psíquicas” ou de “dentro do indivíduo”. Na verdade, ela se constitui como uma função criadora consciente e conectada com a vida social e com a realidade material. Falamos de arte como uma ação humana sobre o mundo que, ao recriar a realidade, transforma o próprio sujeito a partir da possibilidade de uma reação estética pela catarse. Assim, o sujeito determinado e determinante é capaz de promover transformações ao nível social e histórico. Diante disso, neste trabalho, escolhemos a literatura infantil como uma forma de arte capaz de promover um processo catártico, compreendido também como um salto qualitativo no desenvolvimento, ampliando e enriquecendo a “[...] subjetividade individual e a objetividade sociocultural” (Duarte, 2019, p. 30). Consideramos a literatura como um meio artístico que possibilita uma superação psicológica da cotidianidade e a

formação de uma consciência para si, um instrumento de luta ideológica que se organiza no plano individual e coletivo.

Como abordado anteriormente nos capítulos sobre a periodização do desenvolvimento e nos fundamentos teóricos-metodológicos apresentados, as atividades são mediadas pelo uso de instrumentos e de signos que transformam qualitativamente as funções elementares em funções psicológicas superiores. Posto isso, torna-se fundamental que a psicologia sócio-histórica se debruce a estudar e compreender os objetos culturais que se apresentam à criança nos diferentes períodos do seu desenvolvimento.

O livro infantil, expresso sob a forma de arte literária, constitui-se como um importante objeto cultural para a criança, auxiliando-a na internalização e na apropriação das condições e produções sócio-históricas da humanidade, que “[...] influenciam de forma determinante na constituição psíquica dos sujeitos que vivem em uma sociedade estruturada por múltiplas opressões” (Alves, 2021, p. 29). Em síntese, compreendemos que a literatura infantil, em sua função artística, pode auxiliar de modo decisivo no processo de formação humanal. Nesse quadro, quando nos referimos à construção do gênero e das masculinidades, propomos uma literatura que permita a apropriação da realidade apontando para o humano atual, como também apontando possibilidades para a construção de novas relações em torno das masculinidades, o que não se restringe a pensá-la apenas em seus efeitos e aspectos subjetivos que implicam no sofrimento psíquico do próprio homem, mas, principalmente, nas múltiplas determinações que as masculinidades dentro do sistema patriarcal impõem ao sofrimento e à manutenção de diversas formas de opressão, violência e sofrimento mental.

Todavia, devemos ressaltar que tais processos de desenvolvimento que seguem do intersíquico para o intrapsíquico se beneficiam muito com a educação escolar, na medida em que partimos de uma perspectiva que considera o humano como uma possibilidade de vir a ser mediante a natureza social de seu desenvolvimento. Deste modo, a atividade educativa deve voltar-se a intencionalidade de produzir a humanidade em cada sujeito em suas máximas possibilidades, permitindo a eles pensar a própria realidade e quiçá se emancipar de certas condições de alienação. Neste contexto, acreditamos na literatura como uma potente ferramenta para emancipação das pessoas.

Segundo Junqueira e Gomes (2021), a literatura tem na educação escolar seu principal meio difusor, dialogando com a função escolar de sistematização e mediação dos conhecimentos científicos (Abrantes, 2011). A literatura infantil é uma possibilidade de síntese das necessidades socialmente construídas na forma de um “problema”, que ganha aspectos imaginativos e criativos, sobre o qual a criança é interpelada a

pensar/refletir/questionar. Segundo Toffanelli (2016), o livro infantil age como um objeto da realidade que se vincula a um determinado posicionamento ético-político, podendo agir como obstáculo ou como recurso para a emancipação humana.

Vygotsky (1999) propõe que a arte é a síntese entre forma e conteúdo, exprimindo características humanas, como os sentimentos e afetos. Quando apontamos para a arte literária infantil como instrumento para apreensão das relações de gênero e das masculinidades, objetivamos uma literatura que não permaneça na aparência dessas relações ou naquilo que denominamos como senso comum, mas que seja capaz de estabelecer nexos dinâmico-causais e relações com outros processos mentais para além da leitura imediata, de modo que a criança, ao se apropriar do legado cultural precedido pelas gerações, possa ir além desse legado.

Segundo Vygotsky (2009), a apropriação da palavra está no início do processo de desenvolvimento da consciência. Ao surgir no mundo da criança, ela reorganiza a atividade e requalifica as funções psicológicas superiores, de modo que, ao propormos a utilização de uma arte literária que vá para além dos conteúdos cotidianos e imediatos acerca das masculinidades, propomos a requalificação dos conceitos sobre esses papéis. Propomos que a criança possa apropriar-se de relações de gênero que estejam para além da sua realidade imediata e que, por via dialética, reinterprete as relações às quais tem acesso, promovendo o que Vygotsky chama de “superação do afeto”.

Na escola, a criança efetiva seu direito de acesso à cultura e à educação, adquirindo conhecimentos por meio da obra literária: contos de fadas, fábulas e narrativas populares. De acordo com Junqueira e Gomes (2021, p. 37), a literatura, seja ela artística ou científica, é a expressão de uma visão de mundo, “[...] um fenômeno de consciência coletiva que alcança um determinado grau de clareza conceptual, sensível ou prática na consciência de um pensador, artista ou cientista”.

A arte literária é uma importante ferramenta pedagógica, tanto no que concerne ao ensino da leitura e escrita, quanto na promoção do “desenvolvimento omnilateral da criança em suas máximas possibilidades” (Pasqualini, 2010, p. 195). Isso porque transforma e possibilita o contato com conteúdos que vão além da realidade imediata da criança, desenvolvendo-o à consciência como outros contextos e sistemas conceituais acerca da realidade.

O livro registra, através da linguagem escrita, as relações sociais e os modos de vida de cada época, mas tem sido objeto de consumo da classe burguesa ou da fração de classe conhecida como “mídia”. Esses trabalhadores com maior poder aquisitivo ou proprietários acabam por ter um melhor acesso aos livros. No entanto, concordamos com Superti (2013)

quando afirma que a literatura deve ser instrumento das classes trabalhadoras, possibilitando às pessoas ferramentas para emancipação e construção de novas possibilidades de existência.

Compreendemos que a literatura adentra o ambiente escolar como ferramenta e conteúdo para a construção do pensamento por conceitos científicos, em diálogo com a situação social de desenvolvimento, o que permite aos sujeitos a qualificação e a generalização de suas vivências e ações com os objetos. É a literatura que viabiliza uma forma qualitativamente diferente de a criança pensar a realidade e se apropriar do que foi historicamente produzido. É a formação dos conceitos científicos, pelo processo de educação, que permite a apreensão da realidade para além de sua aparência imediata, ou seja, para além dos conceitos espontâneos a que a criança já tem acesso na vida cotidiana (Vygotsky, 2009).

[...] Este [conceito científico] seria desnecessário se refletisse o objeto em sua manifestação externa como conceito empírico. Por isso o conceito científico pressupõe necessariamente outra relação com objetos, só possível no conceito, e esta outra relação com o objeto, contida no conceito científico, por sua vez pressupõe necessariamente a existência de relações entre os conceitos, ou seja, um sistema de conceitos. Desse ponto de vista, poderíamos dizer que o todo conceito deve ser tomado em conjunto com todo o sistema de suas relações de generalidade, sistema esse que determina a medida de generalidade própria desse conceito, da mesma forma que uma célula deve ser tomada com todas as ramificações através das quais ela se entrelaça com o tecido comum (Vygotsky, 2009, pp. 293-294).

Com o desenvolvimento do pensamento por conceitos científicos, que se inicia na educação escolar e atravessa diferentes períodos do desenvolvimento, torna-se possível à criança a representação de algo a partir da abstração, o uso de signos e a ampliação da compreensão sobre a função social dos objetos. Os conceitos espontâneos, segundo Abrantes (2011), vão sendo apropriados ao longo da história cotidiana dos indivíduos conforme sua importância comunicativa e relacional ao longo do desenvolvimento. Porém, ao longo do desenvolvimento dos conceitos científicos, a palavra passa a ser tensionada em suas contradições, ou seja, é a partir daí que pensamos na palavra como unidade de análise da língua escrita, mas, também, das relações que constituem o significado desta ou daquela palavra: “[...] a palavra sem significado é um som vazio” (Vygotsky, 2009, p. 288).

Reiteramos que os signos são dispositivos sociais que servem para o domínio da conduta de si e do outro e que são apropriados necessariamente por via da linguagem, requalificando a conduta humana mediada culturalmente. Segundo Abrantes (2011) e Yonue (2019), a literatura possibilita a humanização porque permite a ampliação e a internalização dos significados das palavras, sustentando os sistemas psicológicos e a atividade humana. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores está em constante conexão com o

sistema de conceitos que é perpassado pelas relações de classe, raça e gênero na sociedade capitalista, sendo a escola um importante instrumento na formação de significados que sustentarão os papéis de gênero.

Junqueira e Gomes (2021) nos lembram também que a literatura surge como uma importante ferramenta pedagógica da infância em um sentido moral. A infância, tal como é entendida hoje, passa por um longo processo de consolidação histórica. Segundo Postman (1994), a ideia de infância como etapa da vida e lugar social no ocidente começa a se constituir a partir do século XII, fortalecendo-se nos séculos XV e XVIII, mesmo período de consolidação do capitalismo. Também entre os séculos XV e XVIII ocorreu a expansão do mercado editorial na Inglaterra industrial, tendo, no livro e no brinquedo, o símbolo dos valores morais de proteção à inocência da infância. A escola, instituição fundamental para a diferenciação cultural entre crianças e adultos, adota o livro e a literatura infantil como uma importante ferramenta de moralização e disciplinarização das crianças.

A literatura infantil surge na injunção dos pilares que sustentaram a constituição da infância enquanto uma categoria social. Aliando-se a família nuclear e a escola, tornou-se um caminho de moralização e ensino, lugar fértil para instruir as crianças divertindo. Os registros de contos de tradição oral que eram exemplares não apenas para as crianças foram os primeiros textos selecionados para serem lidos para e pelas crianças (Corsino, 2015, citado por Junqueira & Gomes, 2021, p. 36).

No século XVIII, o capitalismo consolidava-se como forma de organização social junto ao sentimento de infância alimentado e difundido pela classe média alta da Inglaterra, para a qual inicialmente destinava-se a educação. Já nesse período histórico, a instituição escolar chega às classes mais abastadas como um local para se fazer possível o condicionamento das crianças ao trabalho, isto é, preparando-as para o trabalho fabril e para a reprodução da vida cotidiana. Portanto, observamos dois pontos importantes acerca da historicidade da literatura na educação: em primeiro lugar, a literatura acompanha o processo de industrialização, consagrando o livro como mercadoria a ser consumida; em segundo lugar, a literatura passa a ser utilizada como uma importante ferramenta de moralização da infância, destacando uma característica importante do capitalismo: a subjetivação da criança (Junqueira & Gomes, 2021). Todavia, quando a literatura é utilizada como meio para moralização, ela torna-se cotidiana e seu sentimento estético é amortecido. Além disso, a arte não é passível de uma única explicação ou vivenciamento, nem mesmo quando a escola busca utilizá-la como instrumento de moralização, “[...] sem suspeitar que o texto artístico não só não ajuda a assimilá-lo como infunde uma concepção moral de ordem oposta” (Vygotsky, 2010, p. 327).

As relações sociais marcadas pela divisão do trabalho demarcam uma cisão na atividade humana compreendida como processo histórico de transformação da realidade, e conseqüentemente no pensamento, uma vez que, frente às proposições de Marx sobre o materialismo histórico-dialético, compreendemos que a materialidade é primária ao desenvolvimento do pensamento, e são essas atividades fragmentadas que corroboram com um assujeitamento dos indivíduos às esferas cotidianas da vida. Para a psicologia sócio-histórica, o humano cria a sua própria realidade e transforma-se a partir dela, ou seja, humaniza-se pela atividade social. Nesse cenário, a arte literária se inscreve no curso da história humana como uma objetivação desse processo.

É a arte literária que, por meio de uma dada linguagem, representa o pensamento social objetivado. A literatura não se dá como uma construção subjetiva/individual que transcorre apenas na cabeça de um homem, mas representa o que é compreendido como consciência social, na medida em que envolve processos ativos de pensamento que se dão necessariamente a partir da atividade humana social, envolvendo instituições, grupos, sujeitos, culturas.

O sujeito do pensamento que produz uma determinada obra literária não pode ser visto à parte das determinações sociais, e, mesmo que sua escrita represente algo que seja compreendido como de cunho subjetivo, ela é condicionada pelas relações de classe, raça e gênero, que atravessam e determinam vivência do autor. Sendo assim, ao explorarmos temáticas como a sexualidade e as relações de gênero (masculinidades) na literatura infantil, não abarcamos apenas a consciência e produção individual de determinado autor, mas, necessariamente, a consciência social que se vincula aos processos de conhecimento elaborado histórica e culturalmente.

Segundo Abrantes (2011, p. 109),

[...] o ser humano se encontra determinado pelas circunstâncias objetivas e sociais, mas, ao mesmo tempo, produz as próprias circunstâncias humanas, na medida em que, pela prática social, lhe é possível pensar e compreender as contradições reais que se apresentam na forma de problemas humanos a serem superados.

Neste sentido, apontamos a literatura infantil como uma possibilidade de compreensão das contradições sociais que se apresentam na forma de problemas humanos, sendo ela também uma possibilidade de superação pela via do questionamento e da confrontação. Fundamentados nessa perspectiva, evidenciamos a função da escola de sistematização dos conhecimentos, permitindo aos sujeitos em processo de desenvolvimento a apropriação e o

acesso às necessidades “[...] socialmente construídas na forma de um ‘problema’ colocado ao ser humano” (Abrantes, 2011, p. 112).

Junqueira e Gomes (2021, p. 38) lembram também que a escola muitas vezes utiliza o livro como ferramenta para o ensino de outros conhecimentos, “[...] deixando para segundo plano o desenvolvimento da emoção estética suscitada pelo texto literário, o que acaba por distorcer a função estética da obra”. Toffanelli (2016) e Abrantes (2011) destacam o livro como um importante instrumento na luta ideológica, demarcando a importância da presença de literaturas que no espaço escolar auxiliem os sujeitos na formação de conceitos científicos, conhecimentos que possam ir além do cotidiano. Consideramos também que o desenvolvimento do pensamento tem como condição fundamental a apropriação de conhecimentos já produzidos socialmente, e, desta forma, a literatura como arte pode se constituir como uma ferramenta para a expressão da realidade, não apenas como ela é, mas também como ela pode vir a ser, atendendo às necessidades humanas.

Heller (2000, citado por Toassa, 2005, p. 226) postula que “[...] a apropriação das coisas, sistemas de usos, e instituições existentes no cotidiano de uma sociedade complexa não termina e tem uma relação com a classe social a que o indivíduo pertence”. Assim, é função da escola, em uma perspectiva crítica, transcender as exigências do cotidiano, que muitas vezes requerem apenas a preparação para a reprodução do mercado de trabalho. Dito de outra maneira, a educação escolar deve abarcar conteúdos e vivências não cotidianas, que não se voltem apenas à reprodução do indivíduo e indiretamente à reprodução da sociedade, mas que incluam a arte e a ciência tornando possível uma relação mais consciente com a realidade.

O livro, e mais especificamente a literatura, pode ser uma ferramenta de mediação entre os sujeitos e a realidade social coletiva, explorando, pela via da imaginação, conteúdos que serviram de base para a apropriação e a revolução dos papéis sociais. Toffanelli (2016, p. 65), ao pensar a importância do livro infantil na apropriação dos papéis de gênero, destaca que ele não será capaz sozinho de desenvolver a compreensão da criança acerca de tais conteúdos, fazendo-se necessária a presença de alguém, um professor, “que em prol do desenvolvimento omnilateral, realize a mediação destes conteúdos de maneira adequada”, conduzindo a criança ao desenvolvimento de conceitos em sua totalidade, da consciência.

(...) notamos que a afirmação de que um recurso, no caso o livro infantil, nem sempre comporta um conteúdo científico, é análoga à compreensão de que nem todo aprendizado conduz ao desenvolvimento: há livros que não comportam conteúdo científico, e em nada contribuem para o processo de desenvolvimento do psiquismo

em direção a uma postura consciente e ética diante do legado histórico da humanidade. (Toffanelli, 2016, p. 90).

É a literatura e seu conteúdo imaginativo, em conjunto com a mediação do professor, que mobilizam diferentes processos de pensamento, impulsionando o desenvolvimento. A literatura, na perspectiva aqui apresentada, representa também um importante papel ante a afetividade e a imaginação, que não seguem um curso livre, mas são orientadas pelo uso das palavras e pela história abordada, sendo o professor um mediador dessa relação, ao possibilitar o exercício e a ampliação dos processos imaginativos e cognitivos (Abrantes, 2011). A literatura, como uma produção social, expressa as contradições de nosso tempo e ao mesmo tempo apresenta a realidade em constante movimento e transformação, articulando-se com a relação teórica frente ao real.

Diante disso, defendemos a potência da literatura infantil como uma ferramenta que ajude a criança não apenas a identificar, comparar e descrever os fenômenos, mas que permita apreender a realidade em seu movimento e contradição, compreendendo as múltiplas determinações presentes na temática abordada. Por exemplo, se objetivamos utilizar a literatura como instrumento para compreensão das masculinidades, é de extrema importância não desvincular a condição de gênero do contexto patriarcal, bem como descrever e apresentar as múltiplas possibilidades de construção de masculinidades. Franco e Martins (2021) nos lembram que não existe neutralidade na produção de conhecimento, o que nos leva a considerar que, se uma obra literária se pretende artística, não basta apresentar a realidade como ela é a partir dos interesses hegemônicos, de maneira neutra e a-histórica.

No texto *O significado histórico da crise da Psicologia*, Vygotsky (1927) já apontava para a necessidade de compreendermos a relação entre conhecimento científico e revolução quando se trata de pensar a velha psicologia como paradigma de questionamento e construção de uma nova psicologia que se constituiria em uma sociedade revolucionária. Apesar de sua não concretização, salientamos a necessidade de expansão desse questionamento no que tange às reflexões sobre literatura infantil e masculinidades. Franco e Martins (2021, p. 75) frisam que, embora a lógica formal seja importante para a construção do conhecimento e do domínio dele na atual sociedade, a análise dos fenômenos a partir dessa lógica “[...] fica limitada ao desenvolvimento de conceitos empíricos, as generalizações advindas desta forma de pensar os fenômenos acabam por tomar a aparência como essência de forma reducionista e naturalizante”.

Com o suporte da psicologia sócio-histórica que se embasa no pensamento materialista histórico-dialético, compreendemos que a função social da ciência e da arte é compreender e

apresentar a realidade, tomando-a como ponto de partida e de chegada. A literatura infantil, quando comprometida politicamente com a construção de um pensamento dialético, que não reduz a subjetividade e as formas de ser e estar dos sujeitos em sociedade a uma coisa só, deve ter como compromisso a transformação e o questionamento dos fatos dados como naturais e a-históricos. Tal compromisso se constitui a partir da linguagem.

A psicologia sócio-histórica considera a linguagem como o sistema de signos mais importante, ou seja, como “[...] a unidade de análise nuclear no estudo do comportamento complexo” (Martins, 2013, p. 67). Compreende-se que a palavra é sempre uma generalização, na medida em que não abrange apenas um objeto isolado, mas uma classe de objetos. Neste sentido, sua apropriação a partir do processo de escolarização tendo como instrumento a literatura infantil não pode ser algo mecânico e estanque, esgotando-se o significado da palavra em algo dado. Essa reflexão é válida para pensar o conceito da palavra “gatinho”, por exemplo, não como um “gatinho” em isolado, mas como uma classe maior que abrange diferentes felinos. Isso vale também para outras palavras, como a construção de gênero e das masculinidades.

De acordo com Martins (2011), são as formas de existência social que criam as formas de funcionamento psíquico, ou seja, que criam a individualidade. Diante do exposto, consideramos a literatura como uma produção histórica e humana que não está à parte dos conteúdos e tensões de nosso tempo. Em vista disso, da mesma forma que podemos encontrar literaturas que reproduzem injustiças e que pontuam o gênero e a sexualidade como naturais e biológicos, como bem demonstra Toffanelli (2016), colaborando com a construção de subjetividades conformadas e passivas ante a realidade, também podemos encontrar literaturas que privilegiam o questionamento, que reconhecem a pluralidade do psiquismo humano e que revelam as contradições inerentes ao sistema capitalista de produção.

Destacamos a defesa por uma educação que não esteja centrada unicamente na figura do professor, conteudista, pautada em uma lógica tecnicista e voltada à correção, à reprodução e à equalização das subjetividades, mas que seja uma educação de qualidade para o conjunto da sociedade, que, organizada, orientada e intencional, possibilite o desenvolvimento e a apropriação não fragmentada da realidade; uma educação emancipatória, portanto (Saviani, 2008). Neste sentido, compreendemos a literatura como uma prática de resistência ao processo de dominação e de assujeitamento dos indivíduos que perpassam as relações sociais em uma sociedade de classes. Sendo a educação orientada para a superação dessas relações, a formação em docência deve visar a apropriação de tais conteúdos, estabelecendo nexos com os fundamentos do pensamento teórico. A literatura é, então, um instrumento mediador das

ações educacionais, de modo que o docente deve prezar por livros que comportem conteúdos posicionados a favor da emancipação humana.

Enfim, defendemos uma educação que considere as potencialidades da criança em desenvolvimento, a criança como sujeito de direitos sociais, rica em capacidades e necessidades. Neste contexto, a literatura adentra o ambiente escolar como uma possibilidade para articulação dos conteúdos sociais com o momento do desenvolvimento de cada criança, considerado, por nós, como essencial para pensar a sistematização do conhecimento e a mediação do professor. Isso permite que a criança se aproprie de formas de pensamento mais elaboradas, indo do sincretismo ao pensamento por conceitos, construindo uma relação diferente com a realidade concreta que não se limita às relações unilaterais e cotidianas, mas que exige também um conhecimento e uma sistematização do não cotidiano para a compreensão de outras práticas sociais.

5. OS LIVROS INFANTIS E AS MASCULINIDADES: O QUE DIZEM?

Dedicamos este capítulo para pensar a importância da arte literária infantil na construção de relações de gênero e masculinidades, considerando a conjuntura e organização social patriarcal e capitalista como determinantes no desenvolvimento humano. Destacamos a importância de pensar a superação da mera reprodução destas relações e seus estereótipos, auxiliando no desenvolvimento e emancipação frente a papéis sociais demarcados pela relação sexo-gênero.

Reiteramos a compreensão nesta pesquisa de que a sexualidade humana e as relações de gênero têm como fundamento a organização social patriarcal e capitalista, portanto, não se constituem enquanto atributos naturais de base exclusivamente filogenética, mas, como construções históricas passíveis de questionamento e transformação cujo desenvolvimento se dá pela via do ontogenético. Ao buscarmos analisar a expressão das masculinidades na cultura lúdica infantil, estabelecemos como objeto desta análise a literatura infantil, com destaque para os livros que tenham como objeto central as relações de gênero de forma mais ampla ou as masculinidades.

A princípio buscamos selecionar os livros infantis a partir dos critérios de inclusão a) mais vendidos e comercializados, b) premiados nacionalmente, e c) Programa Biblioteca na Escola. Para atender ao primeiro critério, pesquisamos os sites líderes em vendas de livros no Brasil: *Amazon Prime* e *Americanas*, utilizando do descritor “para meninos” na seleção de

livros. A princípio foram encontrados livros de temáticas variadas, de religiosos à livros de colorir, todavia, tomando como base a ideia inicial de trabalharmos com obras literárias infantis, fizemos uma pré-seleção dos livros expostos na busca pelo descritor “para meninos” considerando a síntese apresentada no livro, ou seja, na síntese deveria conter a temática de gênero e/ou masculinidades e a obra deveria estar organizada em formato de um livro literário com ilustrações, e ser destinado a crianças em idade pré-escolar. Após leitura prévia da síntese, foram encontradas as seguintes obras: *Fausto o Dragão que queria ser dragão* (1969) de André Romano, *Cachinhos de Urso* (2015) de Stephane Servant, e *Olívia tem dois papais* (2010) de Marcia Leite.

Reconhecemos que a utilização deste recurso não engloba a totalidade da população brasileira, que sequer possui acesso à internet de qualidade. Da mesma forma que reconhecemos que tal modelo de busca denota o livro enquanto mercadoria a ser consumida, e a sua exploração pelo viés das relações de gênero mercantilizadas. Todavia, ao optarmos por outras possibilidades como a busca por livros premiados nacionalmente, como o Prêmio Literário Biblioteca Nacional realizado desde 1994, observamos que temáticas como gênero e sexualidade pouco ou nada foram alvo de premiações nos últimos 10 anos, mesmo este sendo um tema cada vez mais debatido no cenário e mídia nacional, além do mais consideramos que a dissertação da Botton (2011) ao abarcar a seleção dos livros infantis premiados na última década pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), com objetivo de compreender como as questões de gênero se constituem nessas obras já cumpre, em grande medida, com a problemática das relações de gênero nos livros premiados, apesar das diferentes metodológicas. Também tivemos dificuldade em encontrar livros infantis que tratam da temática de gênero e masculinidades nas livrarias físicas e Sebos do Município de Maringá em decorrência do período de pandemia de covid-19 que afetou de modo determinante o funcionamento de diversos serviços no período de seleção dos materiais para análise.

Comprendemos que não poderíamos esgotar a nossa análise em obras literárias que apesar de estarem em sites líderes de vendas poderiam não fazer parte da realidade e cotidiano das crianças em período de escolarização, então como alternativa realizamos uma busca por referências literárias no site do Ministério da Educação, considerando ele como norte fundamental da política de educação do Brasil. No portal no Ministério da Educação é possível encontrar o Programa Nacional Biblioteca da Escola (2014, s/p) que tem como objetivo atender “às bibliotecas das escolas da rede pública de ensino, com obras de referência que ampliem a compreensão de professores e estudantes sobre as temáticas da diversidade,

inclusão e cidadania e atendam ao desafio de promover o desenvolvimento de valores, práticas e interações sociais”. No ano de 2014, tal documento teve como objetivo atender escolas da educação infantil, anos iniciais (1º ao 5º ano) e educação de jovens e adultos (ensino fundamental e médio), sendo que 100 obras se destinaram a educação infantil, 100 aos anos iniciais e 50 a educação de jovens e adultos.

O documento da PNBE (2014) é composto por diversos gêneros literários, tais como as obras clássicas da literatura universal; poemas; contos, crônicas, novela, teatro, textos da tradição popular brasileira; romance; memória, diário, biografia, relatos de experiências; livros de histórias em quadrinhos, dentre outros, de forma que foi necessário realizar uma seleção prévia dos livros considerando o objetivo central desta dissertação: *Compreender a relação entre a concepção das masculinidades socialmente construídas e a sua expressão a partir da literatura infantil, tendo como aporte teórico a psicologia Sócio-Histórica.*

Uma vez que o documento apresenta obras literárias com temáticas variadas, realizamos uma leitura prévia da síntese apresentada de cada obra para então selecionarmos de acordo com a temática de gênero e masculinidades. Buscamos selecionar os livros destinados a crianças de 0 a 6 anos considerando o período de desenvolvimento pré-escolar em que, segundo a psicologia sócio-histórica, se caracteriza pelo jogo de papéis enquanto atividade dominante que permite a representação e apropriação do mundo e das relações nele existentes, seguindo para a atividade de estudo na idade escolar. Após leitura prévia da síntese e seleção dos livros, foram encontrados dois livros no Documento da PNBE (2014): *Meninos de Verdade* (2019) da Manuela Olten publicado pela editora Saber e Ler, e, *Guerreiro* (2012) de Eliardo França publicado pela editora Global.

Num segundo momento desta pesquisa, após a seleção e leitura prévia dos materiais, buscamos analisar os cinco livros infantis destinados a crianças de 0 a 6 anos que tivessem como temática central as relações de gênero e as masculinidades em diferentes contextos, como a família, a escola, as brincadeiras infantis. O material foi analisado a partir da metodologia de construção da informação (Aguiar e Ozella, 2006; 2013).

De acordo com Aguiar e Ozella (2006), tal metodologia é composta por alguns procedimentos para a construção dos núcleos de sentido e significação. Inicia-se pela leitura flutuante e organização do material, na sequência levantamos os pré-indicadores que vão emergindo de acordo com as temáticas e palavras que mais se repetem, seja pela importância, frequência, carga afetiva ou pelas ambivalências e contradições (Aguiar e Ozella, 2006). Neste caso, buscamos selecionar os pré-indicadores também levando em consideração a relevância destes para com o objetivo proposto: *Compreender a relação entre a concepção*

das masculinidades socialmente construídas e a sua expressão a partir da literatura infantil, tendo como aporte teórico a psicologia Sócio-Histórica.

Selecionados os pré-indicadores, seguimos para construção dos núcleos de significação aglutinando-os em indicadores, que a partir da

leitura deste material permitiu que iniciássemos “[...] um processo de articulação que resultará na organização dos núcleos de significação através de sua nomeação”, sendo que a construção dos núcleos permitirá a organização e articulação dos conteúdos por sua semelhança, contradição e complementaridade (Aguiar e Ozella, 2006). De antemão, iniciamos a organização dos pré-indicadores pela exploração da forma, ou seja, pela organização e exploração estética dos conteúdos apresentados no livro infantil, tendo como objetivo posterior seguir para o levantamento dos pré-indicadores elencados por seu conteúdo, compreendido por nós como os elementos da realidade material (Vygotsky, 1999).

5.1 Organização do material

Adiante apresentaremos a breve seleção dos pré-indicadores de acordo com as leituras iniciais dos livros selecionados. Os pré-indicadores se constituem a partir das palavras apresentadas no texto e caracterizadas por sua maior relevância, frequência, contradição, similaridade, complementaridade e, também, pela carga afetiva do texto. Considerando os objetivos da nossa investigação e o material utilizado optamos pela seleção de alguns pré-indicadores não verbais caracterizados a partir das ilustrações dos livros infantis, como as brincadeiras, cores, considerando também a contradição entre forma e conteúdo, destacada na análise da arte em Vygotsky (1999).

Apresentação dos indicadores e pré-indicadores				
Livro	Ano	Autor	Pré-indicadores	Indicadores
Cachinhos de Urso	2015	Stéphane Servant e	<i>Cavaleiro valente, ogro feroz, prático o porquinho, frangotes, meninos não usam saia.</i> Nas ilustrações: estereotipia da força, do trabalho braçal, do uso de armas e facas na fantasia.	Afetividade
Olívia tem dois papais	2010	Marcia Leite	<i>Absurdo, óbvio, encantador, aborrecida, intrigante.</i> Nas ilustrações brincadeiras	Afetividade, jogos infantis
Fausto o dragão que queria ser dragão	2018	André Romano	<i>Perfeição, imperfeição, superação, cegonha,</i> ocultamento das diferenças nas relações de gênero, <i>rosa é cor de meninas, azul para meninos.</i>	<i>estereótipos de meninos e meninas</i>
Meninos de Verdade	2019	Manuela Olten	<i>Medroso, medo, megamedrosa, menina sem graça, meninos de</i>	<i>Afetividade; jogos infantis;</i>

			<i>verdade, não somos meninas.</i> Nas ilustrações: brincadeiras de menina e de menino.	<i>estereótipos de meninos e meninas.</i>
Guerreiro	2012	Eliardo França e Mary França	<i>Arma:</i> instrumento musical, <i>guerreiro.</i>	Afetividade

Na lista de referências:

França, E., França, M. (2012). *O guerreiro*. Grupo Editorial Global: São Paulo.

Olten, M. (2019). *Meninos de Verdade*. Saber e ler: São Paulo.

Romano, A. (2019). *Fausto, o dragão que queria ser dragão*. Giostri: São Paulo.

Servant, S., Saux L. (2010). *Cachinhos de urso*. São Paulo: Editora SM.

Leite, M. (2010). *Olívia tem dois papais*. Companhia das Letras: São Paulo.

5.2 Levantamento dos indicadores e conteúdos temáticos

A partir da seleção dos pré-indicadores podemos avançar para a aglutinação dos indicadores seguindo os critérios de semelhança, complementaridade e contraposição (Aguiar e Ozella, 2006). Como indicadores importantes que aparecem nas diferentes obras identificamos palavras que remetem a um teor afetivo, como “*medo*” em *Meninos de Verdade* (2019), “*aborrecida*”, “*encantador*”, e “*absurdo*” em *Olívia tem dois papais* (2010), além de “*valente*” e “*feroz*” em *Cachinhos de Urso* (2015). Elencamos a afetividade presente em tais palavras considerando os apontamentos de Aguiar e Ozella (2006) de que a afetividade deve ser considerada na análise do pensamento, possibilitando um avanço na compreensão do desenvolvimento humano em dialética. A nossa análise busca, em uma perspectiva vygotskyana, ir além da aparência dos fenômenos, sem recair em um reducionismo semiótico dos sentidos, ou seja, sem reduzir o sistema de signos que abre possibilidades para a construção de representações sobre o real, para a formação de conceitos, que segundo Martins (2015) é o ponto de partida de todo o desenvolvimento cultural.

Compreendemos que é também o afeto que permite incorrer os motivos enquanto implicação dos sujeitos sob o mundo. Portanto, na perspectiva adotada para este trabalho, a separação da categoria *afetividade* para a compreensão das masculinidades na literatura infantil não seria possível “[...] sob o risco de fechar-se definitivamente o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, pois a análise do pensamento pressupõe

necessariamente a revelação dos motivos, necessidades e interesses que orientam o seu movimento” (Aguiar e Ozella, 2006, p. 227) e que são determinados pela afetividade dos sujeitos em dialética com o social e cultural.

Destacamos que a afetividade se apresenta também pela via da ilustração nas obras literárias selecionadas, especialmente pela **contradição** entre forma e conteúdo, como bem explorado pelos livros Cachinhos de Urso (2015), Meninos de verdade (2019) e O guerreiro (2012) por exemplo, na qual em muitos momentos são observados no texto a condução para um sentido e finalização que passa a ser contraposto pela ilustração por sua carga de dramaticidade.

Os livros apresentam *estereótipos de gênero* que podem ser considerados como importantes indicadores a partir dos critérios de **semelhança** entre uma obra e outra e pelos critérios de **complementaridade**, uma vez que não nos referimos ao mesmo demarcador de estereótipo em todas as obras. Chamamos de estereótipos de gênero as generalizações de uma aparência sobre o que é do masculino e o que é do feminino, como, por exemplo, nas frases “*meninos de verdade não sentem medo de nada*” e “*meninas são megamedrosas*” do livro Meninos de verdade (2019) ou mesmo, a partir das representações ilustrativas que perpassam os livros, como em “Fausto o dragão que queria ser dragão” (2018) em que a cor azul é inicialmente exclusiva dos meninos e a cor rosa inicialmente exclusiva das meninas, indicando uma “perfeição” em relação à representação deste gênero, como indicado na imagem adiante:

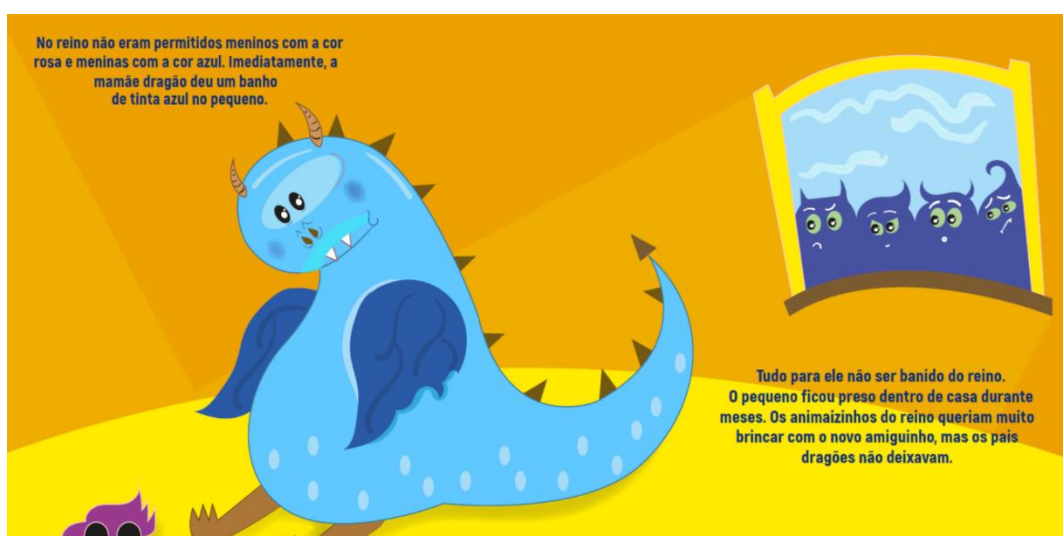


Figura 1

Na lista de referências:

Romano, A. (2019). *Fausto, o dragão que queria ser dragão*. Giostri: São Paulo.

Também em **complementaridade** aos estereótipos encontram-se as *brincadeiras infantis*, outro importante indicador que perpassa as diferentes histórias selecionadas, especialmente nos livros “Meninos de Verdade” (2019), “Olívia tem dois papais” (2010) e “Cachinhos de Urso” (2015), na qual são destacadas brincadeiras que são reservadas às meninas e brincadeiras reservadas aos meninos. Compreendemos este como um importante indicador também em diálogo com a perspectiva teórica apresentada na psicologia sócio-histórica, que compreende os jogos infantis como produtos da sociedade e parte da periodização do desenvolvimento humano. Segundo Alves (2008, p. 239) “a brincadeira de casinha, os brinquedos de guerra, os heróis da televisão ou a sandalhinha da dançarina de axé, são elementos que encerram em si significados e ideologias”, portanto, não falamos da brincadeira enquanto elemento isolado, mas, como uma construção social que perpassada pelas relações de gênero, classe e raça, abordam ideologias e significados sobre as masculinidades na cultura lúdica infantil.

Destacamos que será com a organização dos núcleos que abordaremos detalhadamente a análise das obras literárias selecionadas em diálogo com o referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores.

Adiante buscamos retratar brevemente os livros selecionados com a seguinte organização: exploração inicial da forma, descrição dos personagens e ilustrações essenciais ao tema e; breve exploração do conteúdo de cada livro elencando palavras-chave (pré-indicadores) conforme apresentado na tabela acima, posteriormente, seguindo da seleção dos livros selecionados nos sites de venda na categoria infantil “para meninos” para os livros selecionados a partir do documento da PNBE (2014) considerando a temática de gênero e masculinidades.

Livro 1: **Cachinhos de Urso**

Cachinhos de Urso dos autores franceses Stéphane Servant e Laetitia Le Saux (2015) foi publicado no Brasil pela editora SM e traduzido por Adilson Miguel. É um livro que apesar de inspirado no conto de fadas *Cachinhos dourados e os três ursos* (Southey, 1837), tem a sua temática bastante alterada para as relações de uma família de ursos diante do desejo do filho de ir à festa a fantasia da floresta vestido de “cachinhos de urso”. Conforme síntese do livro:

A família Urso se prepara para a festa a fantasia na floresta. A mãe pensa em ir de Bela Adormecida, o pai de Lobo Mau e o filho... de Cachinhos de urso, com direito a saia rosa e maria-chiquinha loira” Papai urso não se conforma. Vestir-se de ogro ou de cavaleiro não seria mais apropriado para um menino? O pequeno Urso discorda. E talvez não só ele...

Cachinhos de Urso é um livro rodeado por elementos gráficos e ilustrativos, e para fins desta pesquisa nos atentarmos à descrição da forma de alguns elementos. A história é retratada em grande parte na casa da Família Urso no momento de organização das fantasias da festa que acontecerá em breve. Tal família é representada pela figura de uma mãe Urso que irá fantasiada de Bela adormecida, vestindo cores em tons de rosa, e o pai Urso vestindo a fantasia de lobo Mau na cor azul e performando a raiva por elementos ilustrativos e escritos como o “Grrr!”. O pequeno urso é apresentado como menino e decide se vestir de Cachinhos de Urso, usando um vestido rosa com bolinhas e laços, além de usar uma peruca loira, causando indignação no pai. Este tira sua fantasia de Lobo Mau e passa a questionar o filho fornecendo opções de fantasia para um menino: *cavaleiro Valente* onde o pai veste uma armadura e monta em um cavalo de brinquedo enquanto segura uma espada, *Ogro Feroz* com botas e uma faca, *Prático o Porquinho* vestindo um macacão e segurando uma espátula e tijolos em referência a um trabalho masculino. Todas essas fantasias são veementemente negadas pelo menino Urso que fica emburrado e de braços cruzados frente às tentativas do pai. A mãe questiona, também de braços cruzados, o porquê de o filho não poder usar tal fantasia, sendo exposta à afirmativa do pai de que meninos ursos não usam saia rosa, nem perucas loiras, sendo isso algo das meninas e dos *frangotes*. Na imagem adiante, a ilustração de uma das fantasias apresentadas pelo papai urso, cavaleiro valente, e a quebra da narrativa com a aparição do personagem Chapeuzinho Lobo:

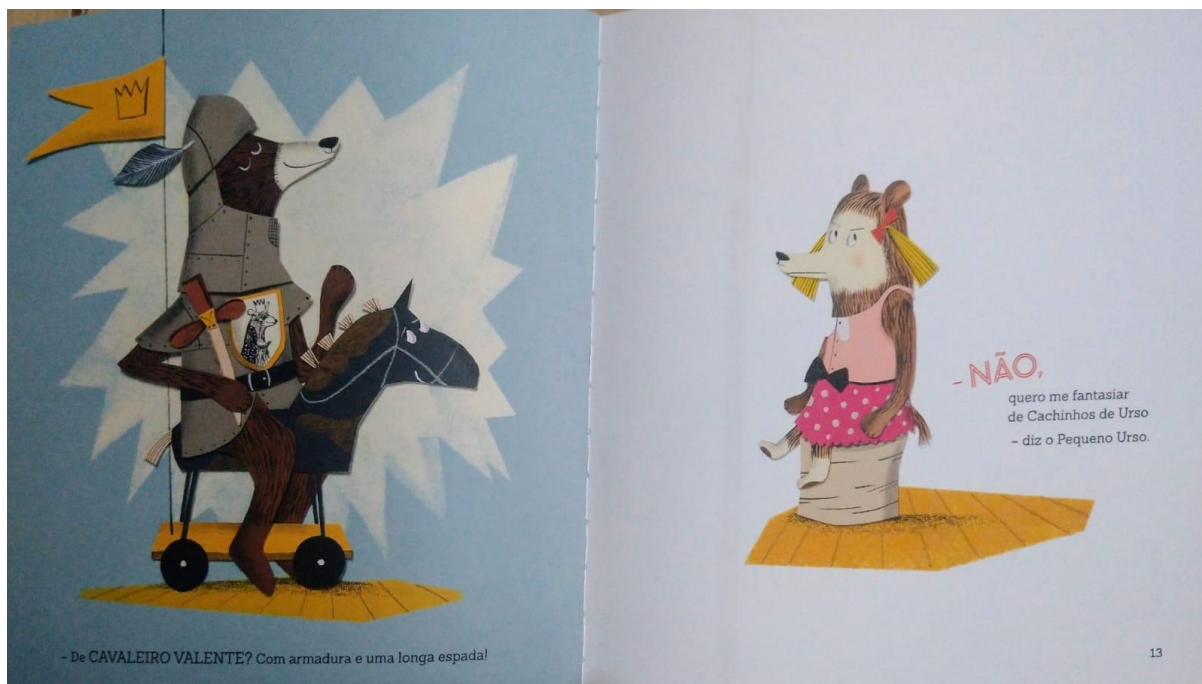


Figura 2

Na lista de referências:

Servant, S., Saux L. (2010). *Cachinhos de urso*. São Paulo: Editora SM.



Figura 3

Na lista de referências:

Servant, S., Saux L. (2010). *Cachinhos de urso*. São Paulo: Editora SM.

É neste contexto em que o pai é questionado por outro personagem fantasiado de Chapeuzinho lobo, usando uma saia vermelha de bolinhas e uma peruca loira por baixo da capa, sobre qual o problema de meninos usarem saias em resposta irônica o pai afirma não

haver problema, sendo “punido” pela mamãe urso que passa a fazer uma Fantasia para ele de Cinderelursa. A história finaliza com o filho arrumando o pai que passa a ficar de cara feia frente a produção da sua fantasia, e o pai, apesar de ter sido o mais bonito da festa na companhia do seu filho que se fantasiou de cachinhos de urso, aparenta pelas ilustrações não estar feliz com a finalização da história, conforme imagem abaixo.



Figura 4

Na lista de referências:

Servant, S., Saux L. (2010). *Cachinhos de urso*. São Paulo: Editora SM.

Livro 2: Olívia tem dois papais

O livro *Olívia tem dois papais* (2010) da Marcia Leite publicado pela Editora Companhia das Letras narra de forma divertida a rotina e as preocupações de Olivia enquanto uma menina vivendo com os seus dois pais adotivos. É um livro, que, diferente dos demais selecionados, possui poucas ilustrações apesar de destinado ao público infantil. Todavia, o consideramos de grande valia por apresentar entre outros aspectos os estereótipos das masculinidades e feminilidades.

Caminhando para a breve descrição das formas apresentadas na obra por intermédio de ilustrações que acompanham o texto, tem-se em primeira cena o retrato da família da qual Olívia faz parte, uma família de pessoas brancas que aparece composta por diversos membros: a vovó Ângela e a Beth, o vovô Paulo, o tio Roberto e a tia Carla, além dos seus dois pais e os dois animais de estimação, que surgem na história como a família que os pais

escolheram ter junto de Olivia. Olivia é representada por uma *menina negra* que usa os seus cabelos enrolados soltos junto de um lenço vermelho com bolinhas brancas e veste um vestido azul junto de uma camiseta verde com listras vermelhas. Seu pai Raul é pintor e trabalha no seu próprio ateliê, aparecendo em cenas brincando de boneca com Olivia. É um *homem branco*, que usa óculos e veste roupas coloridas, camiseta laranja e calça com listras em azul, remetendo a um personagem sensível e afetivo, já o seu pai Luis que é professor e costuma passar mais tempo fora de casa é representado na imagem de um *homem branco* com roupas formais, calça e camisa em tons de azul e bege, e, apesar de ser inicialmente representado como mais distante surge em cenas se dedicando a realização de atividades como cozinhar junto com Olivia, ou mesmo cenas mais afetivas de carinho físico. Adiante ilustração que apresenta Olívia junto de seus dois pais:



Figura 5

Na lista de referências:

Leite, M. (2010). Olivia tem dois papais. Companhia das Letras: São Paulo.



Figura 6

Na lista de referências:

Leite, M. (2010). *Olívia tem dois papais*. Companhia das Letras: São Paulo.

Optamos pela seleção dos pré-indicadores no livro *Olívia tem dois papais* (2010) tanto pelos aspectos de **contraposição**, **complementaridade** e **contradição** de seu conteúdo e forma, quanto pela exposição de palavras chaves que vão se repetindo ao longo da história, e que fazem parte da vivência de Olívia, como: *absurdo* usado pela personagem quando ela não compreende algo muito bem, *óbvio* usada quando busca demonstrar que tem certeza sobre algo, mesmo sem ter, *encantador* usado em situações especiais para ela, além de *aborrecida* e *intrigante*, tais termos podem ser importantes para compreensão dos papéis de gênero e os seus estereótipos. Também consideramos como um pré-indicador relevante as *brincadeiras* representadas por Olívia ao longo da obra.

Livro 3: **Fausto o Dragão que queria ser Dragão**

Fausto o Dragão que queria ser Dragão de André Romano, foi publicado pela editora Giostri, com primeira publicação no ano de 2018. É um livro narrado no formato de fábula, ou seja, com personagens do reino animal que representando e assumindo características humanas buscam na história uma vinculação moral com o cotidiano ali apresentado. Trata-se

de um livro bastante colorido nas suas ilustrações e com predomínio das cores rosa para as personagens do sexo feminino e azul para os personagens do sexo masculino, sem necessariamente apresentar uma diferença entre sexo e gênero.

A fábula narra a história de Fausto, um dragão que nasce no reino da perfeição e é muito esperado por sua família composta por um casal de dragões macho e fêmea, também representados pelas cores azul e rosa. O reino é governado por um rei que manda tudo que é imperfeito para o reino vizinho, o reino da imperfeição, mantendo as coisas no seu lugar de harmonia. A chegada de Fausto aconteceu de madrugada, sendo seu nascimento representado pela cegonha. Fausto é um dragão menino que chega causando expressão de espanto visto que ele é cor de rosa por isso poderia ser expulso do reino, de forma que os seus pais passam a disfarçá-lo pintando-o de azul e trancando ele em casa, onde brincava com os seus carrinhos. Porém, numa festa do reino, Fausto foge e pula na piscina, estragando o disfarce dos pais e se revelando rosa para todos do reino. Como consequência por ser um menino/dragão cor-de-rosa, Fausto é expulso para o reino da imperfeição sob o discurso do rei: "*Rosa é para meninas! E o azul é cor de meninos. Você não pode viver aqui com essa cor. Não basta se pintar, você é imperfeito*" em contraposição ao discurso dos pais de ainda o amarem.

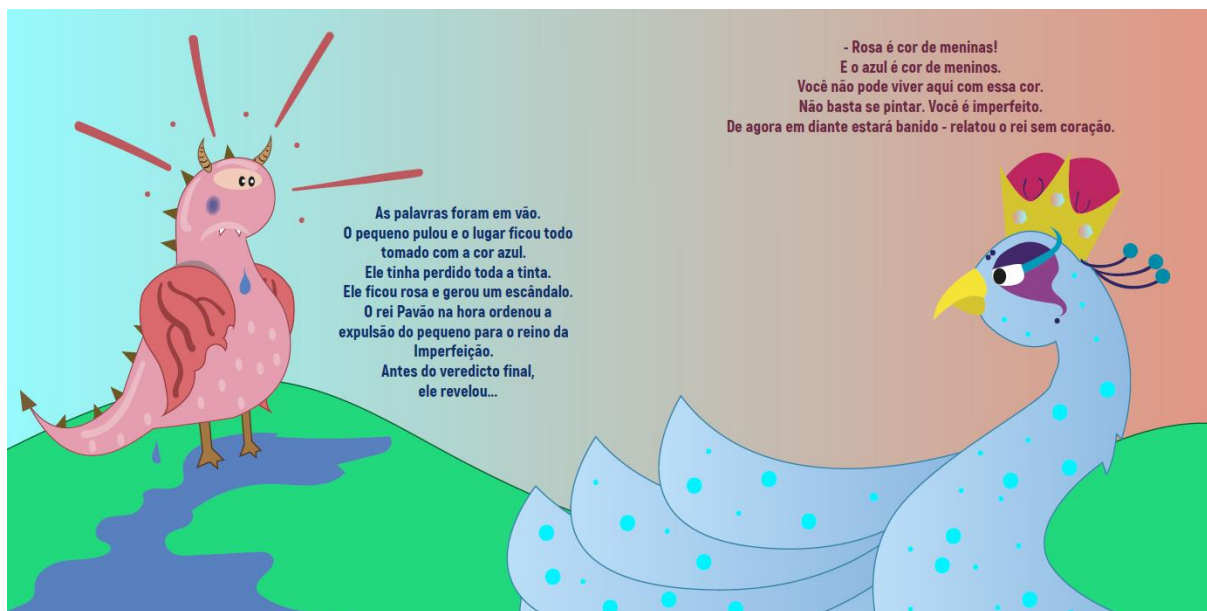


Figura 7

Na lista de referências:

Romano, A. (2019). *Fausto, o dragão que queria ser dragão*. Giostri: São Paulo.

Ao chegar no reino da Imperfeição Fausto se depara com animais de diversas formas e diferenças, de zebras sem listras a elefantes sem trombas. É aí que Fausto com ajuda dos seus

amigos e acreditando que o rei não era perfeito, decide tentar desmascará-lo dizendo na frente de todos que o pé do rei era horroroso, e que todos deveriam abandonar o reino da Perfeição, pois não existe ninguém perfeito. Neste final todos reencontram seus pais e vão viver felizes no *Reino da Superação*. Na história de Fausto, o Dragão que queria ser dragão, nos deparamos com alguns possíveis pré-indicadores: o *ocultamento das diferenças* e os marcadores de gênero a partir de frases como *azul cor de menino e rosa cor de menina*, assim como o uso de outras palavras: *perfeição, imperfeição e superação*, que na história vão constituindo diferentes sentidos.

Adiante iniciamos a seleção dos pré-indicadores pela breve descrição da forma e do conteúdo dos livros selecionados no documento da PNBE: *Meninos de Verdade* da Manuela Olten (2019) e *Guerreiro* de Eliardo França (2012).

Livro 4: **Meninos de Verdade**

O livro *Meninos de Verdade* da Manuela Olten (2019), publicado pela editora Saber e Ler apresenta a seguinte síntese: “Os meninos sempre se acham melhores! Mais corajosos, que não têm medo de nada. Mas eles vão descobrir que não é bem assim!”.

O livro inicia com a apresentação de dois personagens meninos (sem nome), ambos de cor branca, deitados numa cama com lençóis com pequenos desenhos de estrelas e fantasminhas com certo distanciamento físico, utilizando as cores azul e amarelo e caçoando das atividades que as meninas realizam como pentear bonecas, tirar e colocar a roupa da boneca. A menina apresentada na história, também de cor branca e utilizando um vestido roxo, aparece em um primeiro momento rodeada de bonecas com tranças e cabelos longos como o seu em um cenário rosa, posteriormente a mesma personagem aparece deitada em uma cama com lençóis nas cores amarelo e rosa com desenhos de estrela e corações (figura 9). É rodeada de ursos de pelúcia de cores variadas e com medo pela representação dos olhos abertos e arregalados, pois são medrosas e fazem xixi “na camisola” de tanto medo. Enquanto riem das atividades realizadas pelas meninas a partir de frases como “meninas são tão sem graça” (figura 8), eles pulam, abaixam as calças e dão risadas, até mencionarem o medo de fantasmas sentido pelas “*meninas medrosas*” e chegarem ao questionamento se eles existem mesmo, com cara de medo eles correm para fazer xixi finalizando a história deitados entre uma menina dormindo, e abraçados em ursos com olhos arregalados representando o medo de fantasmas, conforme figura 10.



Figura 8

Na lista de referências:

Olten, M. (2019). *Meninos de Verdade*. Saber e ler: São Paulo.



Figura 9

Na lista de referências:

Olten, M. (2019). *Meninos de Verdade*. Saber e ler: São Paulo.

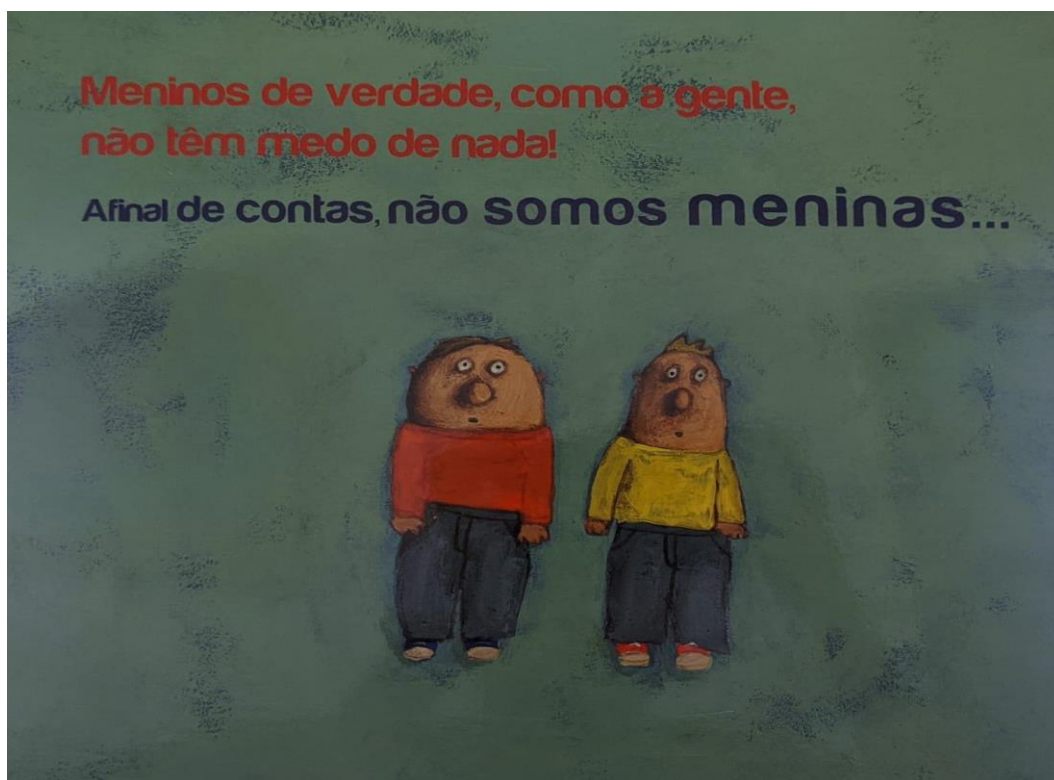


Figura 10

Na lista de referências:

Olten, M. (2019). *Meninos de Verdade*. Saber e ler: São Paulo.

Por fim, os meninos vestidos com calças, tênis e camiseta nas cores laranja e amarelo, afirmam na expressão de medo que meninos de verdade, como eles, não têm medo de nada, pois não são meninas.

Elencamos alguns pré-indicadores de acordo com a narrativa da história, seu conteúdo, a saber: a menina/o feminino apontado como “*sem graça*” com base nas atividades ditas como *coisas de menina*, por exemplo, brincar de boneca penteando e vestindo diferentes roupas nelas, possibilitando um debate futuro sobre a construção da dualidade masculino e feminino rodeada por um certo elemento de repulsa ao que difere, a saber o que é feminino, seja no campo dos afetos ou das ações e atividades cotidianas.

Livro 5: **O Guerreiro**

O guerreiro (2012), de Eliardo França e Mary França, foi publicado pela editora Global. Possui uma escrita poética e diversas ilustrações que serão descritas a seguir para identificação dos pré-indicadores. A capa do livro apresenta como personagem principal um

guerreiro que espanta gigantes retratado sob a forma de um homem de cabelos longos e ruivos, vestindo uma calça verde de bolinhas e uma camiseta azul e laranja como os seus sapatos. É um guerreiro com certo aspecto grosseiro e grande, que “*encanta fadas*” retratadas com a delicadeza de meninas usando vestidos nas cores azul, verde e laranja, com varinhas mágicas e voando. Também “*espanta bruxas*” retratadas na imagem de uma mulher na sua vassoura usando roupas pretas, com nariz grande, sobrancelhas peludas e espantada. Ele “*atrai borboletas*” coloridas em azul e laranja, “*adormece o leão*” que dorme junto de um gatinho. E seguindo a transcrição direta:

“Que ao passar, faz as flores se abrirem e... Os frutos se multiplicarem. Que desperta o sol e... faz até a lua se apaixonar... De guerreiro que tem uma arma que, ligeira e forte, atinge o coração”.

Observamos uma ilustração que segue os eventos abordados, as flores e os frutos, o sol e a lua, sendo surpreendidos ao final da história pela contradição entre forma e conteúdo apresentada na obra, uma vez que a arma do guerreiro é representada por uma flauta tocada por um menino vestindo calças e um casaco, e não necessariamente uma arma de verdade. Tal livro apresenta alguns elementos importantes na seleção de possíveis pré-indicadores que irão compor núcleos de significação para compreensão das masculinidades na cultura lúdica infantil, a princípio a contradição conteúdo e forma, pela arma como um instrumento musical indicando uma resolução alternativa no que cabe às armas de um menino, e a representação do guerreiro que como menino age de forma sensível frente a realidade. Destacamos como imagens importantes, o guerreiro no início da história: Figura 11, e o guerreiro no final da história: Figura 12.

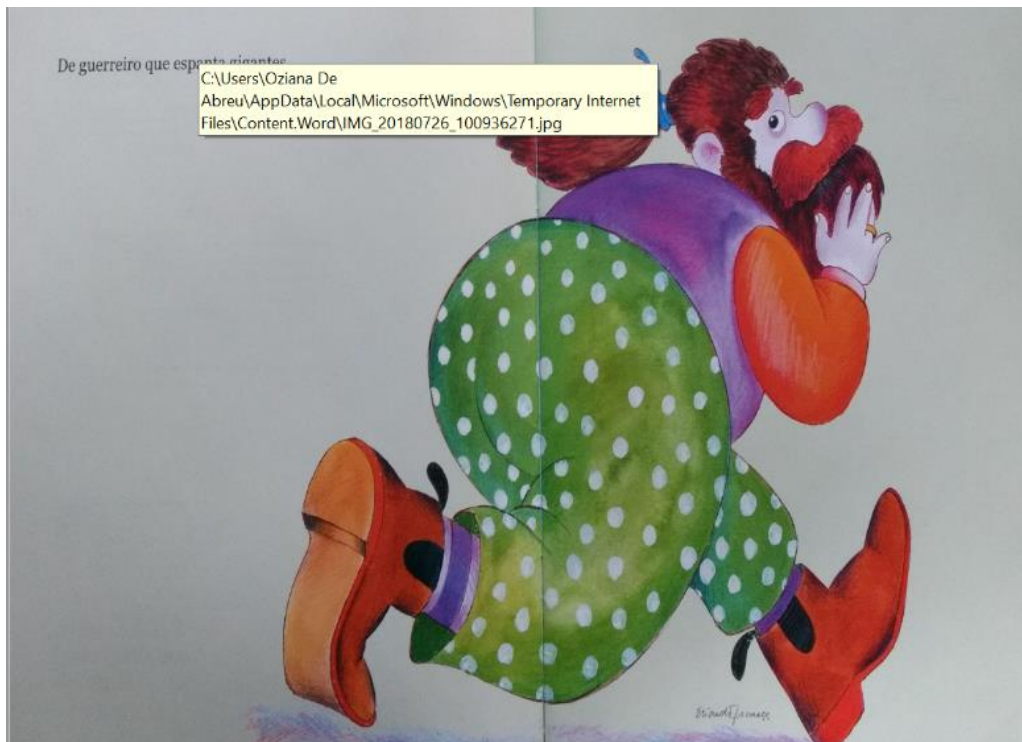


Figura 11

Na lista de referências:

França, E., França, M. (2012). *O guerreiro*. Grupo Editorial Global: São Paulo.



Figura 12

Na lista de referências:

França, E., França, M. (2012). *O guerreiro*. Grupo Editorial Global: São Paulo.

A partir dos livros selecionados temos como objetivo apresentar uma breve discussão articulando as temáticas apresentadas nesta dissertação nos capítulos iniciais, ou seja, articulando as conceituações sobre gênero e masculinidades na arte literária infantil com cada obra a partir da construção dos núcleos de sentido e significação de Aguiar e Ozella (2006).

5.3 Núcleos de significação

Conforme apontamentos de Aguiar e Ozella (2006), após o levantamento dos pré-indicadores e organização dos indicadores, seguimos para etapa de seleção dos núcleos de significação, que tem como critério de articulação dos conteúdos por fatores de **semelhança**, **complementaridade** e **contradição**, a partir daí seguiremos para etapa de análise dos núcleos em que é possível avançar do empírico para o interpretativo, “[...] da fala para o seu sentido” (Aguiar e Ozella, 2006, p. 231).

5.3.1 Núcleo 1- Afetividade e masculinidades: Da repressão a expressão dos afetos

A partir da articulação dos indicadores observamos a presença da *afetividade* nas suas diferentes expressões perpassando as obras literárias, seja pela identificação direta da palavra com teor afetivo: *medo*, *valente*, *feroz*, *absurdo*, *óbvio*, *encantador*, *aborrecida*, entre outros, seja pela **contradição** entre forma e conteúdo em algumas obras.

Compreendemos que a apropriação das relações de gênero para construção das identidades acompanha a expressão emocional, o afeto, enquanto categoria socialmente construída, apesar da sua ampla identificação na literatura como algo pertinente ao campo das individualidades (Alves, 2021). Todavia, a psicologia sócio-histórica ao adotar o materialismo histórico-dialético para compreensão da realidade, tem no social e no cultural o fundamento ontológico da constituição das subjetividades humanas, e logo, dos fenômenos psicológicos, abarcada aqui as emoções e afetos.

A Psicologia Sócio-Histórica compreende que são as relações sociais o fator de mediação da construção da afetividade, e, mais especificamente, da sua expressão. Neste sentido destacamos a importância do livro *Meninos de Verdade* (2019) que ao abordar a temática do medo sob a oposição das *meninas megamedrosas* e dos *meninos que não sentem medo de nada* deixa evidente a importância do debate sobre os afetos na construção das

masculinidades, afinal de contas, meninos de verdade não sentem medo ou não podem expressá-lo? As emoções não podem ser pensadas deslocadas da cultura ou do contexto da vivência dos sujeitos no seu período de desenvolvimento, logo, não podemos falar sobre as masculinidades propostas por estas obras literárias sem considerar a carga afetiva, seja ela viabilizando a expressão de algumas emoções, seja ela interditando a expressão afetiva nas masculinidades.

As emoções humanas, de acordo com os fundamentos da psicologia sócio-histórica se desenvolvem em conjunto com o processo de humanização, contrapondo-se às concepções clássicas da psicologia que em suma buscam compreender a afetividade a partir de um “núcleo fossilizado, como rudimentos arcaicos da existência do homem” (Martins, 2013, p. 258). É a partir desse enfoque sistêmico que Vygotsky defende a compreensão do desenvolvimento humano entrelaçado pela cognição e afetividade:

No processo de desenvolvimento ontogenético, as emoções entram em conexão com as normas gerais relativas tanto à autoconsciência da personalidade quanto em relação à consciência da realidade. Meu desprezo a uma pessoa entra em conexão com a valorização desta pessoa, com a compreensão sobre ela. É nessa complicada síntese em que transcorre a vida. O desenvolvimento histórico dos afetos ou das emoções consiste fundamentalmente em que se alteram as conexões iniciais em que se tem produzido e surgem uma nova ordem de conexões (Vygotsky, 1997, p. 87, tradução nossa).

Portanto, o autor não apenas demarca a atuação da afetividade a partir de um complexo sistema de conceitos em sua unidade afetivo-cognitiva que sustenta a atividade humana, como também evidencia a possibilidade de constante transformação destas conexões e significações frente a complexificação dos processos de apropriação da linguagem e do pensamento que requalificam a relação subjetiva e objetiva dos sujeitos com o mundo, ou seja, a palavra e o seu significado não se impõe de forma rígida e inalterável, mas, a partir de mediações podem ser requalificadas.

Vygotsky (2004, 2010) ao longo da sua obra constrói importantes apontamentos acerca das emoções e afetos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e apesar de reconhecer a sua base filogenética, aponta para emoção mediada pelo signo (palavra) em amplo diálogo com o conceito de vivência, de extrema importância para a compreensão da catarse artística e elemento fundamental para a construção deste núcleo de significação. Vygotsky (2001) em consonância com Espinosa, como observado nos escritos sobre a arte e a partir das considerações de Toassa (2011), propõe que a afetividade ocupa um espaço primordial na construção do psiquismo, portanto, ao estudarmos as masculinidades na

literatura infantil não podemos deixar de considerá-la como uma importante categoria para análise da consciência, uma vez que para Vygotsky (2001), o sentimento é sempre experienciado e conhecido pela consciência. Assim como os demais sistemas psicológicos que possuem por base a socialização (intersubjetividade), também a afetividade se constitui e atua a partir de um complexo sistema de conceitos, tendo na palavra uma das suas vias de expressão.

A criança que adentra numa vida cultural previamente estabelecida pelos antepassados, apropria-se deste mundo sensorial e afetivo primeiramente pela comunicação emocional direta, engendrada nas relações com adultos e cuidadores e posteriormente pelo brincar, que cumpre uma função na elaboração dos afetos e das regras. E por fim, na apropriação da linguagem verbal e escrita que se estrutura a partir de um sistema de conceitos, determinante no desenvolvimento da consciência. Para Vygotsky (2009) o sistema de conceitos se constitui também por intermédio da afetividade.

Os afetos atuam num complicado sistema com nossos conceitos e quem não souber que os ciúmes de uma pessoa relacionada com os conceitos maometanos da fidelidade da mulher são diferentes dos de outra relacionada com um sistema de conceitos opostos, não compreende que esse sentimento é histórico, que de fato se altera em meios ideológicos e psicológicos distintos, apesar de que nele reste sem dúvida um certo radical biológico, em virtude do qual surge essa emoção (Vygotsky, 2009, p. 87).

Para Vygotsky, a palavra é a célula do pensamento, é por meio dela que se estruturam as possibilidades de abstração e generalização. Destacamos que a palavra como unidade fundamental da linguagem está para além da mera descrição de fenômenos ou objetos (Luria, 1986), pois a palavra se compõe pela complexidade de um campo semântico. Compreendemos que a palavra é também atravessada pela vivência considerada como unidade de análise da relação entre consciência, personalidade e meio (Toassa, 2011). A vivência é permeada por uma carga afetiva (Vygotsky, 2010), não sendo possível pensá-la nesta sociedade fora das relações de gênero, classe e raça. Corbelo (2019), aponta para a indissociabilidade entre a vivência e os marcadores sociais na expressão dos conteúdos cognitivos e afetivos das relações de gênero. Portanto, também não podemos pensar na palavra que compõe a expressão de uma emoção ou afeto e que na formação humana se integram na constituição de um sujeito que é, pensa e age sob o mundo, fora do compilado de múltiplas determinações sociais que atravessam a constituição da palavra/afeto.

É possível pensarmos, por exemplo, a culpa enquanto palavra/afeto que se constitui dentro de uma sociedade capitalista e monogâmica desconsiderando os múltiplos

determinantes de classe e raça? A partir da psicologia sócio-histórica compreendemos não ser possível pensar os afetos e emoções desconsiderando o controle dos mesmos pelas relações de gênero, que historicamente se constitui como ferramenta de opressão dos corpos e subjetividades, em especial as masculinidades hegemônicas que alicerçadas no poder patriarcal asseguram a subordinação das mulheres pelo exercício constante da virilidade, da força, da atividade exclusiva e excludente.

Reconhecemos também que uma das faces históricas da socialização de gênero na constituição de subjetividades em um sistema capitalista e patriarcal é a reprodução da dualidade e divisão entre mecanismos psicológicos, atribuindo ao feminino a função psicológica da afetividade e ao masculino uma racionalidade superestimada. Essa separação entre afeto e cognição que ocorre pela via das relações de gênero, constitui uma importante ferramenta de empobrecimento das subjetividades, não deixando de se distanciar das estratégias sociais de controle e coerção. Nos livros selecionados, com destaque para *Meninos de Verdade* (2019), *Cachinhos de Urso* (2015), *Olívia tem dois papais* (2010) e *Fausto, o dragão que queria ser dragão* (2018) observamos uma divisão entre masculinidades e feminilidades, que se efetiva por intermédio da constituição de uma afetividade demarcada pelo gênero enquanto produção social.

No livro *Meninos de Verdade* (Olten, 2019), vai se construindo a narrativa via ilustração e palavra, das meninas como sujeitos que precisam dormir com *bichinhos de pelúcia, senão entram em pânico!* e *megamedrosas*, em contrapartida, à ideia inicial de que os meninos não sentem medo de nada reproduzindo a dualidade feminino/afetivo e masculino/racional. Destacamos também a vivência de uma masculinidade que reproduz o interesse de “[...] viver a opressão no lugar do opressor” (Iasi, 1991, p. 8) na medida em que o feminino é colocado como motivo de riso, e como bem aponta Saffioti (1987) e Grossi (1995), torna-se inevitável falarmos da constituição das masculinidades sem abordar a dominação masculina e a consequente subordinação do feminino.

Para Vygotsky (2008, p. 26) “[...] a criança generaliza sua relação afetiva com o fenômeno independentemente da situação concreta real, pois a relação afetiva está ligada ao sentido do fenômeno”, posto isso, destacamos que a literatura enquanto instrumento ideológico possui papel fundamental na construção e reorganização afetiva uma vez que a relação da criança com os conteúdos apresentados, como exemplo, meninos não sentem medo, não se dá pela unicamente via da racionalização deste conteúdo, mas, pela unidade com aspectos afetivos do desenvolvimento particular de cada criança.

Ressaltamos a importância de pensar o afeto medo enquanto um determinante das masculinidades, em especial pela impossibilidade da expressão deste afeto, uma vez que a fala de que *meninos não sentem medo de nada* inviabiliza transformações concretas no modo de sentir e agir, cristalizando afetividades e construindo masculinidades fadadas a constantes repetições na vida cotidiana. As saídas imaginativas para o dilema se apresentam de forma vazia a partir da expressão ilustrativa do medo que os meninos aparentam sentir, mas não verbalizam, em outras palavras, não visualizamos a apresentação de reelaborações afetivas pela possibilidade de sentir. Reconhecemos a afetividade na sua gênese social como um motivador da ação do humano sobre o mundo, que expressos sob a qualidade da palavra exprime sentidos e significados apresentando a relação do sujeito com a realidade, assim, em primeira linha, o livro apresenta contraditoriamente uma masculinidade que não pode sentir medo, mas sente e visualiza-se pela expressão ilustrativa dos meninos com olhos arregalados de medo dos fantasmas, e não pela fala.

É pela via da contradição entre forma e conteúdo que observamos na construção da história o medo como elemento afetivo que quebra com a permanência do feminino como motivo de riso dos meninos, porém, não há questionamentos. O medo é sentido por eles frente à dúvida se fantasmas existem, o que os leva a expressões de medo pelas atitudes representadas via expressão facial/ilustração: correr para fazer xixi e dormir abraçado aos ursos de pelúcia com uma menina no meio, que com expressões tranquilas e sem medo, dorme entre os meninos. Grossi (1995) e Nakamura (2021) mencionam que a masculinidade se constitui a partir da separação com o feminino, esta separação dá-se por diversas vias, pela via do corpo, do afeto que repercute no corpo e pelo afeto que atravessa o pensamento e a partir da unidade afetivo-cognitivo constitui o psiquismo, destacamos que o livro *Meninos de Verdade* (2019) a princípio, aparenta se propor crítico, ao longo da história construída demarca a separação entre feminino e masculino, sendo o feminino objeto de aversão e riso, algo que em tese a história não quebra de modo explícito, a não ser pela exposição ilustrativa de que meninos também sentem medo.

É com o desenvolvimento do capitalismo e fortalecimento da monogamia que Lessa (2012) nos lembra o quanto foi acentuada essa divisão, muitas vezes pela via da violência, entre aquilo que era pertinente as masculinidades e as feminilidades, entre o trabalho doméstico e fabril, entre o trabalho intelectual e o manual, e também entre afetos por mais que com o advento do romantismo seja afirmada a necessidade afetiva dos indivíduos. Essa separação histórica dos afetos que compõem as feminilidades passíveis do sentir e as masculinidades enrijecidas sob o argumento do “homem não chora” e dentre outros interditos

afetivos corroboram para nada além de uma alienação, um empobrecimento das subjetividades que tolhem emancipações objetivas e subjetivas de ambos os gêneros. A masculinidade hegemônica que torna os homens solitários se reproduz pela via de meninos que são representados sentindo medo, sozinhos.

Também no livro *Olívia tem dois papais* (2010) observamos a presença de palavras (conceitos) que demarcadas pela unidade afetivo-cognitivo se impõem como componentes da atividade, na medida em que a afetação do mundo condiciona a vivência social dos indivíduos (Martins, 2013). A história de Olívia, construída sob o dilema de como a personagem irá aprender a realizar atividades que são de meninas, como se maquiar e andar de salto, e, sobre como os seus pais podem, individualmente, saber brincar de boneca ou cozinhar, realçando duas contradições importantes, a primeira de que existem atividades e modos de ser que se referem a um ou outro gênero, e a segunda de que o sujeito que se identifica com um destes gêneros poderia realizar atividades que não necessariamente condizem a ele, como o pai que cozinha e cuida das atividades domésticas. Na história de Olívia, destacam-se palavras que por sua significação no enredo propostam afetos importantes para a construção dos dilemas que abarcam a relação de Olívia com a realidade que a circunda.

A história narrada pela linguagem carrega sentidos e significados, carrega afetos da personagem em seus conflitos e contradições, ou seja, carregam não apenas os significados criados e compartilhados socialmente, mas também uma forte carga de sentido pessoal e afetivo, indicando um modo de generalizar a realidade em que está inserida. Para Vygotsky (2001, p. 466) “o sentido de uma palavra nunca é completo. Baseia-se, em suma, na compreensão do mundo e no conjunto da estrutura interior do indivíduo”, tal aspecto se torna extremamente importante tendo em vista que a literatura possibilita as mais diversas vivências singulares, uma mesma palavra pode ser sentida e experienciada de modo a conectar particularidade e singularidade, afetividade e imaginação. Destacamos, assim, algumas palavras de Olívia na sua significação afetiva.

“Absurda” (2010, p.10) é uma palavra utilizada por Olívia que demarca sua incompreensão com algo que não entende, e mais do que isso, com algo que parece incompreensível como um céu vermelho, e como nos lembra Vygotsky (2010) as emoções se entrelaçam com as experiências da vida concreta, assim como, a imaginação que também é formada pela experiência, logo, nos parece compreensível que Olívia se encontre em questionamento diante da apresentação artística de um céu vermelho. A imaginação também se configura como meio de ampliar a consciência humana ao longo do desenvolvimento, “absurda” é a palavra/afeto que se constitui diante a incompreensão de algo, e como conceito

não surge de modo espontâneo no desenvolvimento infantil, de modo a pensarmos as possíveis vivências que levam Olívia a utilizar palavras que destacam sua incompreensão com uma realidade diferente, como um céu vermelho que para a personagem mais parece sangue do que céu.

“Óbvio” é a palavra que Olívia utiliza diante das coisas que compreende como certezas, enquanto que “entediada” é utilizada pela personagem quando deseja que o pai pare de trabalhar e leve a sério seu pedido de atenção. Olívia brinca com as palavras, as utiliza como modo de expressão de afetos, vontades e (in)compreensões, destacando sua consciência e vivência de mundo, mais além, destacando conceitos e afetos enquanto elementos constituintes da consciência humana. Como nos lembra Vygotsky (2008, p. 26): “a criança generaliza sua relação afetiva com o fenômeno independentemente da situação concreta real, pois a relação afetiva está ligada ao sentido do fenômeno”.

“Intrigante” (2010, p. 21) também aparece enquanto um conceito importante acerca dos afetos elencados na história de Olívia tem dois papais (2010), uma vez que Olívia a utiliza em dois contextos bastante semelhantes. Primeiramente com papai Raul, quando o questiona sobre como ele sabia cuidar dela se nunca brincou de boneca, e sim, de “brincadeiras de menino”, e, posteriormente, com papai Luis quando afirma ser “intrigante” o fato dele saber fazer comidas gostosas se ao invés de brincar de comidinha, brincava de escolinha. Intrigante se destaca enquanto uma palavra que expõe a surpresa e o questionamento da personagem diante uma contradição que surge a partir dos conhecimentos cotidianos de Olívia.

Compreendemos a importância deste conceito primeiramente por demarcar como “intrigante” a existência de masculinidades hábeis a realizar atividades domésticas e de cuidado cotidiano, sem necessariamente cumprir com o estereótipo do homem gay que se aproxima mais da feminilidade do que da masculinidade, rompendo parcialmente com o estereótipo das “coisas de menino”, uma vez que as saídas para tais contradições caminham no sentido de uma naturalização, como nessa passagem: “tem coisas que a gente não precisa aprender, já nasce sabendo” (p. 22). A contradição apresentada no texto de Olívia tem dois papais (2010) se constitui enquanto mola propulsora de transformações a partir de mediações que viabilizem ir do abstrato ao concreto, do geral para o particular, do cotidiano para o não cotidiano. No entanto, em Olívia tem dois papais (2010) visualizamos a reprodução de relações de gênero que pouco viabilizam a emancipação dos afetos em detrimento das relações de gênero. Destacamos como ainda mais fundamentais as mediações que possibilitem o questionamento e a elucidação de palavras/afetos que podem passar

despercebidas para crianças ainda em desenvolvimento da apropriação dos significados das palavras.

A personagem principal, uma menina negra, expressa palavras/afetos circundados por importantes determinações de gênero, ao contrário das questões de raça que atravessam a discussão sem um olhar crítico ou mais aprofundado. Acerca das determinações de gênero que circundam as narrativas de Olivia destacamos também a utilização do termo “aborrecida” (p. 20) palavra que desponta um afeto que logo deve ser motivo de preocupação dos pais, afinal, a personagem Olívia se trata de uma menina. A raiva e o aborrecimento podem ser considerados dentro do sistema patriarcal sentimentos passíveis de expressão nas masculinidades, uma vez que cabe a elas o uso da força e da virilidade, tanto no campo da história individual quanto da história coletiva ao passo que coube aos homens a produção das guerras, por exemplo.

Os afetos como produto das condições históricas e sociais podem assumir um caráter de emancipação ou de alienação das subjetividades, de modo que a opressão do gênero feminino pelo masculino está para além da organização econômica da sociedade, mas, abarca toda a consciência humana construída historicamente, incluída as possibilidades afetivas, e, também as impossibilidades, como a expressão da raiva nas feminilidades que historicamente ganha espaço na produção do saber psicológico enquanto patologia, a histeria, por exemplo. Reconhecemos a sutileza do discurso que acompanha a construção da moral do livro, reproduzindo o entendimento de que Olívia, enquanto uma personagem do gênero feminino, pode demonstrar sua tristeza com as brincadeiras “injustas” do amigo que a provoca por não ter uma mãe, mas, seu aborrecimento se torna motivo de preocupação e intervenção.

É o conteúdo afetivo, também pela via da mediação, que permite à criança apreensão dos signos e organização destes em seus significados, a criança pode se deparar em contradição afetiva/cognitiva com o conteúdo apresentado, sem mediações que viabilizem uma real compreensão da contradição entre forma e conteúdo. Como poderia se sentir um menino ainda em desenvolvimento que sente medo ao deparar com o discurso final “meninos de verdade, como a gente, não tem medo de nada! Afinal de contas, não somos meninas...”? Pois mesmo se tratando de um conteúdo que aparece em evidente contradição com sua forma, não podemos reduzir o significado da vivência estética a percepção imediata e as particularidades do período de desenvolvimento infantil daquele sujeito, pois como nos lembra Vygotsky (2018, p. 288) “a particularidade da idade infantil reside justamente no fato de que a força direta de uma vivência real concreta é muito mais significativa para a criança

que a força de uma emoção imaginária”, se tornando ainda mais evidente a importância da mediação no desenvolvimento infantil.

Chamamos atenção também ao fato do afeto medo ser primeiramente dispensado ao feminino, algo que Grossi (1995) nos lembra ao afirmar que o sofrimento vai se constituindo como aspecto central na construção de feminilidades que tem como demarcadores a sensibilidade e a vulnerabilidade, de modo que Olivia se sentir triste com comentários de outros personagens acerca de sua família, ou sentir um medo bobo brincando não se torna alvo de preocupação ou intervenção, mas é visto com certa naturalidade dentro da obra literária. Os afetos, abarcando sua expressão pelos sentimentos e emoções, tem seu desenvolvimento culturalmente determinado sob os condicionantes do sistema capitalista e patriarcal, se pensarmos mesmo a expressão destes afetos, da tristeza, por exemplo, podemos destacar que a vivência do sentimento de tristeza é regida pelas limitações e possibilidades de cada sociedade, e em uma lógica neoliberal, tendo como via de controle não somente o sistema sexo-gênero, mas também a patologização da vida e a popularização alienante de diagnósticos médicos e psiquiátricos.

A arte viabiliza vivências afetivas, que permanecem sempre nas categorias de vivências sociais, e que compreendem uma série de contradições, sendo que a resolução das mesmas não vem pela via dos afetos apenas, mas, principalmente, por mediações de outros sujeitos que viabilizam reflexões e questionamentos. Se pensarmos na obra *O guerreiro* (2012) que conta a história de um guerreiro representado primeiramente pela imagem de um homem grande e posteriormente pela imagem de um menino cuja força reside em uma arma “que ligeira e forte, atinge o coração”, entende-se que sem as devidas mediações, pode não ser possível compreender o significado desta “arma” representada pela ilustração como uma flauta (instrumento musical). Seu ar poético com frases curtas e ilustrações de grande expressividade contrapõem de forma sensível à ideia de força do guerreiro, importante determinante social da masculinidade, porém, é apenas a mediação pela linguagem que pode viabilizar a compreensão das reações emocionais à obra, afinal, a vivência afetiva abarca a relação com os outros e com o próprio pensamento. Será que uma criança de 5 ou 6 anos poderia compreender o significado social do instrumento musical como uma “arma que atinge o coração”?

Grossi (1995) aponta que a música se constrói socialmente como um dos raros espaços em que o homem pode expressar suas emoções, assim como, a poesia e ocasiões pontuais, como a morte de um familiar, neste sentido, o livro *O guerreiro* (2012) se constitui enquanto uma literatura que apresenta essa possibilidade de expressão dos afetos nas masculinidades.

Destacamos que as emoções e afetos também são presentes e constituintes nas masculinidades, e, mais que isso, nos deparamos com um novo modelo de masculinidade oriundo do romantismo (Grossi, 1995), que tem a afetividade como expressão emocional obrigatória, sem, no entanto, uma real e efetiva revolução das relações de gênero, ou seja, sem necessariamente caminhar no sentido de uma emancipação das relações de gênero e do patriarcado. Conforme a psicologia sócio-histórica, uma transformação da consciência individual não é necessariamente uma mudança social (MacKinnon, 2016), portanto, uma maior sensibilidade nas masculinidades não significa necessariamente uma transformação social concreta.

Grossi (1995) relembra também que a frase “homem não chora” se reproduz como uma afirmação recorrente na constituição das masculinidades, expressão esta que carregada de emoções acompanha o processo de humanização. Nas literaturas selecionadas observamos uma expansão da masculinidade que não tem o choro como expressão à masculinidade que não tem a possibilidade de expressão do medo, ou que encontra empasses na expressão de características afetivas consideradas femininas, como em Cachinhos de Urso (2015) em que a representação lúdica do feminino ora aparece como um impasse frente às proposições de uma masculinidade hegemônica, ora é colocada como “castigo” quando o papai Urso é implicado a fantasiar-se como *Cinderelursa*.

No livro Cachinhos de Urso (2015) visualizamos um forte teor afetivo na construção da masculinidade, especialmente a partir do personagem Papai Urso que busca cercear as manifestações afetivas na escolha da fantasia do filho que se aproxima do feminino. A forma como o papai urso se afeta pela escolha lúdica do filho se encontra em estreita relação com o conteúdo, e mais especificamente com a visão de mundo defendida a princípio: de que existem coisas de meninos e coisas de meninas, e que o filho urso utilizá-las o caracteriza como **frangote** e **fracote**, sendo tais expressões carregadas de alto teor afetivo negativo e valorativo das masculinidades. O uso de tais termos, especialmente fracote, qualifica uma característica oposta à masculinidade, a força. A força vem como conceito que carrega uma carga afetiva na construção de uma masculinidade distante da afetividade permeada de dominação e brutalidade, respaldando uma violência histórica e socialmente construída.

Neste sentido, recorreremos novamente a defesa de que a linguagem permeada por afetividade se materializa como [...] “toda ação social produtora de significado, mediante a qual se torna possível tanto a tomada de consciência da existência de um “eu”, quanto de um “outro” numa relação histórica e culturalmente situada” (Delari Junior, 2013, p. 140). Essa tomada de consciência impacta na construção dos papéis sociais de gênero, afinal, quais

masculinidades são socializadas a partir da construção de que o feminino os torna “fracotes”? Se a consciência de si e do outro emerge das relações materiais e sociais, que consciência de masculinidade se produz ante a discursos literários que respaldam a ausência de medo e a necessidade de força? Portanto, é na construção da palavra como conceito e afeto que se constrói a própria materialidade da vida e das relações que significam o humano como tal.

Souza (2006) aponta que a socialização de gênero dentro do sistema capitalista tem forte relação também com como construímos sentidos e significados acerca das emoções e afetos, com como construímos dialeticamente as vivências afetivas e materiais da vida. Em suas palavras:

Uma das estratégias mais utilizadas pela sociedade capitalista patriarcal na constituição do gênero é a divisão entre os mecanismos psicológicos, sendo que a função psicológica de afetividade tem sido superestimada nas mulheres e a racionalidade superestimada nos homens (Souza, 2006, p. 141).

Também visualizamos elementos afetivos importantes na história de Fausto, o dragão que queria ser dragão (2018) de André Romano. O livro, carregado pela dualidade das cores rosa e azul, aborda a história de um dragão que nasce imperfeito (rosa), no reino da perfeição, causando espanto e raiva por parte do rei, e tristeza em Fausto, sendo que tais emoções podem ser visualizadas com maior clareza a partir da ilustração da obra literária, abordada de modo mais detalhado no tópico anterior deste capítulo. Diante da expulsão do dragão imperfeito do reino da perfeição, apontamos três elementos afetivos importantes: a tristeza com a expulsão, a demonstração de amor dos pais do dragão “nós amaremos você para todo sempre” (s/p), e posteriormente, o *medo* e a *segurança* com as revoluções finais da história e o retorno ao reino da perfeição. Por mais que a história, narrada de forma bastante simples, não se aprofunde na exploração dos elementos afetivos, destacamos sua importância na exploração de um personagem infantil masculino que revela chorar frente às exclusões que sofre, que sente medo frente às conquistas.

Acerca da expressão de amor apresentado no livro de Fausto, o dragão que queria ser dragão (2018) relembremos Vygotsky (1999) ao considerar a afetividade enquanto dimensão constitutiva da arte, mas, também, como construção social a partir da história humana. Portanto, o amor enquanto sentimento ancora-se sob a história de desenvolvimento da monogamia e do patriarcado, se sustenta como afeto romântico, passivo, que existe “para todo sempre” sem, no entanto, implicar em ações transformadoras que viabilizem a permanência de Fausto no reino da perfeição. Nas palavras de Toffanelli (2016, p. 106):

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

Respaldamos a necessidade de identificar os afetos que circulam nos espaços sociais e refletir criticamente sobre eles para que nossas ações impliquem transformações, enquanto partimos da perspectiva sócio-histórica que considera o humano como determinado e determinante, portanto, trata-se reconhecer o afeto sem cair em emocionalismos reducionistas que aprisionam identidades, mas, reconhecendo sua implicação política na vivência social e subjetiva dos sujeitos (Sawaia, Albuquerque, Busarello, 2018). Finalizamos a apresentação do afeto amor, na história de Fausto, o dragão que queria ser dragão (2018) como contraditória, ao passo que se apresenta afeto, morre como tal, sem saídas, sem ações, mas reconhecemos a complexidade do afeto amor em uma sociedade capitalista demarcada em classe, raça e gênero. Desta forma, destacamos o papel que a literatura como ferramenta de mediação dos processos de desenvolvimento humano tem na direção de superação de sentidos fragmentados e alienados em torno das relações de gênero e masculinidades.

Consideramos importante retomar Vygotsky (1999) para qual a arte implica em um processo de catarse, em que as emoções provocadas pela vivência contraditória que a arte mobiliza implicam em um complexo processo de reestruturação do psiquismo, envolvendo processos subjetivos organizativos do sujeito. Segundo Abrantes (2011), a literatura enquanto uma forma de arte cumpre a função de revelar pelo trabalho da imaginação a realidade em suas múltiplas contradições. Ao envolver um conhecimento sobre o real mobilizando afetos por via catártica, a arte influi transformações qualitativas estruturantes do psiquismo humano.

A arte literária não é percebida de forma passiva pela criança, Vygotsky (2003) menciona que a percepção da arte envolve um trabalho psíquico difícil, porém, com potência para ampliar nosso campo de compreensão sobre o fenômeno abordado enquanto a literatura também apresenta mediações dos signos produzidos pela cultura. É a partir da mediação dos processos de educação que visualizamos a arte literária enquanto ferramenta ideológica capaz de problematizar conceitos e tornar acessível à criança, de modo imaginativo e lúdico, a realidade em suas contradições, reorganizando as funções psíquicas em sua totalidade. Desta forma, reconhecemos que as obras literárias selecionadas possuem potencial de atuar no desenvolvimento infantil, auxiliando na compreensão dialética das contradições que estruturam as relações de gênero dentro do sistema capitalista-patriarcal.

A partir da catarse artística falamos de uma transformação qualitativa e afetiva na relação do indivíduo com a realidade, logo, uma transformação da consciência, uma vez que para Vygotsky (1999) o afeto mobilizado pela arte é um afeto consciente, além disso, a literatura como arte apresenta um dilema, transposto enquanto moral do livro que em Vygotsky (2010) não implica em uma moralização da arte. A discussão de Vygotsky (2010) sobre a moral da arte retoma um ponto defendido no decorrer deste trabalho, a saber que a criança em período de desenvolvimento pode não ter como acessível a sua compreensão o conteúdo da arte literária, sendo necessário ressaltarmos, portanto, a importância dos processos de mediação para compreensão da contradição entre forma e conteúdo potencializadora do processo de catarse artística. Nas palavras do autor:

Este fato adquire um significado ainda maior porque nesse caso não se trata de uma excepcional torpeza ou incompreensão moral, mas porque a possibilidade dessa conclusão está inserida na própria natureza das vivências estéticas infantis e nunca podemos ter certeza antecipadamente de qual será a influência moral de um determinado livro (Vygotsky, 2010, p. 226).

Portanto, seria injusto supor que uma criança em idade pré-escolar poderia compreender que na história de Meninos de Verdade (2019) os meninos sentem medo, nem tampouco a qualidade deste afeto ante as representações de masculinidade trabalhadas ao longo do livro, assim como na história de O Guerreiro (2012) não poderíamos antever uma compreensão da criança sobre a flauta enquanto elemento que supera qualitativamente a apresentação afetiva e concreta do guerreiro. Sem mediações por parte de um adulto acerca da imagem subjetiva de mundo abarcada em cada livro, a criança pode construir uma noção moral totalmente oposta, pode compreender que de fato meninos não devem expressar o medo que sentem, ou que histórias terminam de fato com finais felizes, mantendo-se na aparente ausência de contradições como em Fausto, o dragão que queria ser dragão (2018), a criança pode reproduzir a moralidade presente na dualidade dos gêneros, a de que existem coisas de menino e coisas de menina, sem se apropriar das significações últimas daquela obra.

5.3.2 Núcleo 2: Jogos de papéis e masculinidades

A partir das teorizações de Vygotsky (1986) e Elkonin (1998) compreendemos que os jogos infantis se configuram enquanto uma situação privilegiada de desenvolvimento, fornecendo estrutura básica para transformações qualitativas na consciência e se constituindo como fundamental à zona de desenvolvimento proximal.

A brincadeira, mediada pela literatura infantil como fonte de humanização, permite à criança desenvolver o faz de conta, a imaginação e a imitação, além de se apropriar de forma lúdica dos papéis sociais, que segundo Heller (2014) são condicionados pelo conjunto da sociedade capitalista e patriarcal. Neste sentido, este núcleo de significação tem por objetivo o questionamento dos papéis sociais atravessados pelo gênero e construídos nas brincadeiras infantis representadas nos livros infantis selecionados, auxiliando na organização dos nexos que constituem a dinâmica do sistema psicológico superior vivenciado como intersubjetividade.

Diante da construção deste núcleo consideramos importante retomar um dos objetivos da dissertação: *compreender a relação entre a concepção das masculinidades socialmente construídas e a sua expressão a partir da literatura infantil, tendo como aporte teórico a psicologia sócio-histórica*. Ao iniciarmos a busca pelos livros possíveis dentro dos critérios de inclusão, compreendemos que seria importante selecionarmos tais livros considerando o período de 5 a 8 anos, que conforme Vygotsky (1996) costuma ser marcado pela idade pré-escolar e pela crise dos sete anos, além disso, o jogo de papéis se interpõe como atividade fundamental para o desenvolvimento do psiquismo no período que se sucede dos 5 aos 6 anos mais ou menos. Portanto, o período do desenvolvimento que optamos selecionar na construção dos objetivos é demarcado pela transição do brincar para a atividade de estudos, de forma que a relação entre a brincadeira e a literatura infantil não poderia estar à parte deste trabalho.

Considerando a relação entre jogo e literatura infantil, nos convém dar ênfase ao papel que a atividade principal exerce no desenvolvimento do psiquismo, seja na atividade de brincar ou na atividade de estudos. Conforme Toffanelli (2016, p. 65), podemos considerar que “[...] toda ação consciente se forma no interior de determinado tipo de relações e da atividade que confere forma às suas particularidades psicológicas, e que o aspecto social é fundamental nesta construção”. Neste sentido podemos apontar para a importância da literatura infantil na brincadeira, seja pela apresentação e mediação de conteúdos emancipatórios a partir da imaginação, possibilitando a criança a reinterpretação de papéis sociais acerca do masculino e do feminino, seja pela via de reprodução de estereótipos e preconceitos cotidianos acerca destes papéis sociais (Toffanelli, 2016; Heller, 2014).

Alves (2009) menciona que a origem da palavra brinquedo significa aquilo cuja função é unir, ou seja, o jogo tem potência de conectar as vivências infantis à cultura, ou nas palavras de Benjamin (1984, p.74) “o brinquedo é um mudo diálogo da criança com o seu povo”. Vygotsky (1996; 2018) nos dá ferramentas para compreender que a brincadeira é fonte

de importantes vivências psíquicas, que tem como base a relação direta com o mundo material. Mas, afinal de contas, o que os livros infantis selecionados fornecem de material para pensarmos o jogo infantil e sua relação com as masculinidades?

Durante o processo das leituras flutuantes e seleção dos pré-indicadores e indicadores, as brincadeiras infantis emergem como um conteúdo de considerável relevância para a compreensão das masculinidades na literatura infantil. As brincadeiras e jogos são apresentados nos livros em diálogo com as temáticas abordadas, além de atravessadas por determinações de gênero. Em *Meninos de Verdade* (2019) as brincadeiras são apresentadas na ilustração a partir das personagens *meninas* penteando bonecas e trocando suas roupas, dormindo com ursinhos de pelúcia, enquanto os meninos são apresentados com brincadeiras que envolvem o pular e o caçar das meninas, rindo inclusive das brincadeiras dedicadas às meninas como se tais brincadeiras não pudessem ser realizadas com meninos. Portanto, neste livro em específico, acompanhamos a mera descrição das brincadeiras de maneira gendrada, sem, no entanto, qualquer questionamento sobre como tais representações são organizadas.

É importante destacar que as artimanhas da ahistoricidade das relações de gênero caminham justamente na naturalização, a exemplo, naturalizando pela via do estereótipo o feminino como delicado, sensível, passivo, etc. Quando observamos as brincadeiras apresentadas pelas ilustrações em *Meninos de Verdade* (2019), temos meninas cuidando das bonecas e ursinhos de pelúcia, apontando para as considerações de Martins (2013), que afirma a consciência humana como construção subjetiva da realidade objetiva. São as relações humanas objetivas, na retratação das feminilidades como destinadas ao privado e ao cuidado, ou as masculinidades como ativas e viris pautadas no trabalho, que condicionam subjetividades demarcadas pela diferença estrutural entre os gêneros. Tais individualidades incorporam a alienação presente nas relações de gênero tratadas como naturais e ahistóricas, colaborando com a continuidade histórica da opressão do feminino pelo masculino.

No livro *Cachinhos de Urso* (2015) as fantasias para a festa também são apresentadas com um teor lúdico, além do forte atravessamento de gênero nas fantasias que deveriam ser utilizadas pelo filho menino, como *Cavaleiro valente, ogro feroz, prático o porquinho*. No livro *Cachinhos de Urso* (2015) a brincadeira como jogo protagonizado tem como essência a reconstrução das relações entre pessoas, e mais especificamente a reprodução de modelos de masculinidade cabíveis ao menino Urso, que desejava utilizar uma fantasia que conforme o Papai Urso caberia as meninas.

O pai urso sugere outras fantasias diante da negativa de que seu filho se aproprie de características voltadas a feminilidade, como cavaleiro valente demarcado pelo uso de

armadura e espada, o ogro feroz com uma grande faca, e o porquinho Prático utilizando uma espátula. Tais fantasias apresentam ao personagem menino possíveis performances de gênero voltadas a uma masculinidade que valoriza a força, a valentia e virilidade ou o trabalho enquanto sustentação de poder. Mais adiante a história apresenta um novo personagem a fim de resolver o dilema imposto na história, trata-se de um lobo fantasiado de “Chapeuzinho Lobo”. Tal personagem apresenta elementos de força e virilidade ao mesmo tempo, em que, ao se fantasiar como uma personagem clássica das histórias infantis, a chapeuzinho vermelho, carrega elementos de uma feminilidade como flores, a peruca loira e um vestido com laço. Este personagem, tão importante para a confrontação final com o papai Urso, conduz à finalização da história por um caminho contraditório, pois, agora com a ajuda do Chapeuzinho Lobo, o pai é interpelado a se fantasiar também como um personagem feminino: Cinderelursa, além de ter sido mantida a fantasia de Cachinhos de Urso.

No livro *Olívia tem dois papais* (2010), são apresentadas diferentes brincadeiras, tanto de Olívia sozinha, como a brincadeira da cabaninha de quadros, as brincadeiras de mamãe e filhinho e de castelo em que Olívia narra a história de um casamento entre um príncipe e uma princesa, seja as brincadeiras dos pais quando eram crianças: futebol, carrinho, videogame, bicicleta e luta do papai Raul e a brincadeira de escolinha do papai Luis. Em geral, o conteúdo das brincadeiras nos livros selecionados aparece por meio das ilustrações, exceto em *Olívia tem dois papais* (2010), em que o conteúdo é apresentado por meio dos questionamentos da personagem sobre as brincadeiras dos pais na infância.

No livro *Olívia tem dois papais* (2010) observamos o questionamento de Olívia, personagem principal, para o pai Raul sobre do que ele brincava quando era criança, sendo este diálogo um demarcador importante:

“- De **brincadeiras de menino**, com o tio Roberto. Carrinho, futebol, videogame, luta, bicicleta. Coisas assim.

- Então você nunca brincou de boneca? Nunca brincou de mamãe e filhinho? Que intrigante! - ela refletiu em voz alta. [...]

- O que você achou **intrigante** Olívia? - ele perguntou.

- Se você nunca brincou de boneca ou de casinha, como foi que aprendeu a cuidar tão bem de uma filha menina?

- Ah querida, **tem coisas que a gente não precisa aprender**, já nasce sabendo. E cuidar de você é muito fácil.” (pp. 21-22).

Posteriormente, em uma conversa com papai Luís, também em relação a brincadeiras, Olívia questiona como que ele aprendeu a cozinhar, se ele não brincava nem de *casinha*, nem de *comidinha*, e sim de *escolinha*. Ele responde “Tem coisas que a gente aprende quando precisa”. Destacamos estes dois trechos a fim de apontar duas importantes contradições que vão se construindo ao longo da história, a primeira acerca das brincadeiras como espaço de reprodução dos papéis de gênero, e a segunda como contradição entre o questionamento e a naturalização destes aspectos, algo que retomaremos também no núcleo seguinte sobre *Estereótipos de gênero: superação?*

No livro *Olívia tem dois papais* (2010) atentamos para a existência de *brincadeiras de meninos*: carrinho, futebol, videogame, bicicleta, todas cerceadas pelo aspecto da atividade e da força. Grossi (1995, p. 6) nos lembra que na sociedade ocidental o masculino é constituído pela ideia de atividade, “[...] o masculino é ativo”, atividade esta que diz respeito não apenas a sexualidade, mas, também a agressividade, que passa a ser interpelada às masculinidades desde as primeiras socializações das relações de gênero. Além disso, Duarte (2006) nos lembra que a brincadeira não é desenvolvida de forma espontânea no curso do desenvolvimento, e quando segue a espontaneidade infantil, sem mediações que visem sua emancipação, a brincadeira pode seguir o curso de reprodução de alienações, como a cotidianidade dos papéis sociais enrijecidos.

Trata-se de uma contradição importante, pois, ao mesmo passo que temos a reprodução daquilo que é esperado como feminino e masculino no jogo infantil, temos a presença de um personagem masculino, papai Luís, que quebra com este paradigma quando brinca com a filha de boneca, e, na mesma medida em que visualizamos Olívia reproduzindo brincadeiras que visam legitimar o discurso monogâmico do feminino como vulnerável, da felicidade via casamento com um príncipe, a temos considerando o príncipe um chato. A presença dessas contradições e reproduções de estereótipos de gênero nas brincadeiras infantis é refletido o contexto social em que as crianças estão inseridas, enquanto membros de uma sociedade monogâmica e patriarcal, em que as normas de gênero são amplamente difundidas e internalizadas. No entanto, é importante destacar a presença do personagem masculino que quebra com o paradigma e brinca com a filha de boneca, demonstrando a possibilidade de subversão dessas normas de gênero e de construção de novas formas de masculinidade.

Abrantes (2011), aponta para as histórias de conto de fadas como importantes ferramentas para a reprodução dos interesses das classes dominantes, portanto, ao demarcar o casamento monogâmico como destino final de uma princesa, as histórias de conto de fadas e as brincadeiras dela provenientes reforçam a ideia de que a felicidade e a realização feminina

estão intrinsecamente ligadas ao casamento e à maternidade, limitando as possibilidades de escolha e realização das mulheres. Além disso, essas histórias muitas vezes apresentam o papel da mulher como submisso e passivo, reforçando ideias de hierarquia e subordinação de gênero, algo que pode ser visualizado na brincadeira de Olivia.

Tais contradições presentes no livro infantil de forma imaginativa colaboram com a apresentação da realidade de forma dialética, em movimento, ora de superação, ora de reprodução de alienação, portanto, a literatura infantil é imprescindível para a constituição do psiquismo infantil, todavia, tais contradições e superações podem passar despercebidas para a criança em estágio de apropriação da linguagem escrita, sendo fundamental a mediação de um adulto que “transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, explicita os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura e organiza a atividade da criança” (Pasqualini, 2006, p. 193).

Olivia, personagem do gênero feminino do livro *Olívia tem dois papais* (2010) também apresenta no decorrer da história brincadeiras que percorrem diferentes aspectos: da Olivia que pode brincar de se imaginar em uma floresta e sentir um “*medo gostoso*” (p. 14) em contraposição ao livro *Meninos de Verdade* (2019), em que o medo vem como negativo para os meninos, e também a Olívia que brinca de mamãe e filhinho e casamento real com o imaginário de príncipes e princesas, apontando para uma reprodução das relações de gênero, da feminilidade enquanto sensibilidade, cuidado, maternagem, etc. Masculinidades e feminilidades estas que vão apontando muito mais para uma relação desigual entre os gêneros dentro do sistema patriarcal, do que para uma efetiva superação ou para o questionamento destes papéis (Izquierdo, 1992).

A brincadeira infantil que surge no desenvolvimento a fim de resolver a contradição entre a necessidade de agir sob o objeto e a impossibilidade desta ação, por exemplo, a impossibilidade de cozinhar, de dirigir um carro, de ser mãe não passa aquém das determinações do sistema sexo-gênero, e neste sentido, caminha nossa análise acerca das possibilidades de brincadeiras apresentadas. Em *Olívia tem dois papais* (2010) observamos a personagem principal conduzindo a história no sentido de apresentar a brincadeira como uma ferramenta importante para a apropriação ou para o aprendizado de atividades que permeiam o mundo adulto, quando questiona seus dois pais, em diferentes situações, sobre as atividades de cuidado que realizam com ela, mas que não estavam presentes nas brincadeiras de suas infâncias. Compreendemos este aspecto como fundamental, mas a narrativa não conduz para um “questionamento” acerca do papel de cuidar e a quem está atribuído, questionando a

naturalidade do papel materno: “[...] **em coisas que a gente não precisa aprender, já nasce sabendo**” (pp. 22).

No brincar, que em grande medida é atravessado pela representação de um papel social, a criança que brinca de dirigir um caminhão, por exemplo, generaliza não somente uma atividade, mas toda uma aspiração que é decorrente das relações sociais, e, comumente, no papel social atribuído àquela atividade. Elkonin (2009) nos dá suporte para pensar tal questão quando pontua a importância do jogo protagonizado no desenvolvimento, que nada mais é do que o jogo em que a criança interpreta papéis sociais. O jogo protagonizado é a forma mais desenvolvida e complexificada da atividade lúdica, ele que possibilita à criança mudanças qualitativas na forma de se relacionar com a realidade circundante, enriquecendo sua relação com o mundo. Neste sentido, a literatura infantil se apresenta como uma possibilidade de mediação do processo de educação, sendo necessariamente um processo de humanização (Abrantes, Pasqualini, 2013), pois apresenta a realidade em sua totalidade, movimento e contradição, portanto, enriquecendo a compreensão da criança sobre as relações que a rodeiam socialmente.

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

Para a psicologia sócio-histórica, tanto a incorporação destes papéis sociais, quanto a brincadeira e as relações de gênero que a atravessam, não podem ser compreendidos como da ordem do natural, uma vez que parte do pressuposto teórico e metodológico de que o ser que possui condições filogeneticamente formadas, se transforma e se humaniza apenas a partir do processo de apropriação da cultura, que se dá mediante processo de aprendizagem interpondo-se às relações interpessoais, logo, não nascemos sabendo sobre os papéis sociais que constituem nossas subjetividades.

Concordamos com Toffanelli (2016, p. 118) quando a mesma aponta que a relação que a literatura infantil tem na atividade de jogo/brincadeira, uma vez que o livro pode fornecer ferramentas para a problematização de conceitos, pois “[...] ao tornar uma questão social acessível ao mundo infantil através da linguagem artística, o livro consegue levar a criança,

em sua capacidade imaginativa, a compreender a realidade de forma dialética e emancipada da ideologia dominante, reorganizando as funções psíquicas até então desenvolvidas”.

No jogo protagonizado, cuja literatura infantil pode exercer papel fundamental na superação de sentidos fragmentados e alienados, a imaginação se apresenta com ainda mais força como um meio de transformar o meio, uma vez que a imaginação é justamente a função psicológica superior que permite ao sujeito a possibilidade de criar o novo a partir da vivência passada. Segundo Silva e Magiolino (2018, p. 42): “ao transformar o ambiente, o homem cria. Para criar, o homem imagina” sendo a capacidade de imaginar instanciada pela palavra, destacando-se novamente a importância da literatura para a construção do novo, logo, para o desenvolvimento, uma vez que em Vygotsky (2018) o desenvolvimento é o surgimento do novo. Consideramos que a imaginação e os afetos suscitados pela arte mobilizam processos criadores assim como processos de pensamento por sua relação com os conceitos, desta forma, a arte literária como ferramenta cultural se constitui como força ativa no desenvolvimento infantil, mobilizando vivências e brincadeiras que estão para além das vinculações cotidianas.

As brincadeiras infantis representadas nos livros selecionados se encontram para além da mera fantasia, mas, se direcionam ao entendimento e reprodução dos fatos historicamente constituídos do mundo adulto acerca das relações de gênero e masculinidades. Compreendemos que o modo como os livros selecionados expõem as brincadeiras infantis representadas tanto pelos personagens do gênero feminino, quanto pelos personagens do gênero masculino apresenta uma lacuna importante de reprodução da dualidade de que existem brincadeiras “de meninos” e brincadeiras “de meninas”, além do mais, em poucos momentos visualizamos um diálogo entre os gêneros nas brincadeiras infantis.

De acordo com Alves (2008) tanto o brinquedo quanto o mundo da imaginação são permeados por valores ideológicos, e sendo o livro infantil também um instrumento ideológico (Abrantes, 2011), questionamos qual a moral apresentada pelas literaturas selecionadas no que tange às brincadeiras e jogos infantis. Na atividade de jogo a criança brinca não apenas com os objetos, mas, com os significados que mediam o processo de internalização da cultura, nos livros selecionados: *Olívia tem dois papais* (2010), *Cachinhos de Urso* (2015) e *Meninos de Verdade* (2019) são apresentados elementos importantes acerca da relação entre gênero e brincadeira, a primeira consideração que destacamos gira em torno da apresentação da dualidade entre brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas.

Olivia não brinca apenas de boneca, ela brinca com maquiagens e vestidos, que assimila e internaliza objetificações sociais postas ao feminino, tais como o cuidado e o

casamento. Em *meninos de Verdade* (2019), brincar de rir sobre as atividades das meninas fala sobre a apropriação de uma masculinidade socialmente posta, possuindo uma função subjetiva na organização de identidades que se organizam em torno de um modelo de masculinidade que se opõe ao feminino. Em *Cachinhos de Urso* (2015) se interpõe pelas falas e ilustrações nas cenas com o pai a necessidade de um brincar/fantasiar que se objetive em torno de um modelo de masculinidade socialmente aceito, todavia, o filho Urso apresenta uma reorganização do ato de brincar que tem possibilidade de expressão lúdica do feminino, apontando, talvez para uma reorganização cultural da brincadeira, que novamente ancora-se sobre fatores ideológicos de consumo em uma sociedade que busca novos agentes consumidores, ou que de fato necessite de uma reorganização não revolucionária de masculinidades que permaneçam contribuindo para a manutenção de um ideário capitalista e patriarcal.

O jogo infantil requer importantes mediações culturais, pois, como bem aponta Abrantes (2011, p. 35) “a atividade de jogo tem como uma de suas características o fato de que a criança modela pela brincadeira as relações sociais”, ou seja, pela brincadeira a criança imagina, subverte e reinventa o real, amplia sua experiência, assimila o contexto histórico e social na qual ela está inserida, daí novamente a importância da literatura como forma de mediação desta vivência determinante ao desenvolvimento infantil. Os elementos que compõem a literatura enquanto arte são fundamentados na experiência concreta e sensível dos sujeitos, assim como, o afeto e a imaginação se entrelaçam à vida material (Silva e Magiolino, 2018).

Quando observamos tais livros reproduzindo o sistema sexo/gênero em torno das brincadeiras e ações próprias a cada um dos gêneros, não podemos pressupor necessariamente uma cristalização dos processos imaginativos, mas, a partir de mediações que busquem ir além de explicações unilaterais e reducionistas, podemos pressupor um processo de reelaboração do pensamento, de modo que a imaginação e os afetos suscitados retornem ao mundo material de modo novo. Acreditamos que esse movimento dialético de superação da realidade por incorporação possa possibilitar transformações materiais significativas na forma como cada sociedade e cultura constitui as relações de gênero e as masculinidades.

Para Vygotsky (2010, p. 22) “[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência se constitui o material com que se criam as construções da fantasia”, tal ideia apresenta-se de modo semelhante no livro *Psicologia da Arte* (1999), quando o autor ao falar sobre afetividade menciona a lei da realidade dos sentimentos, evidenciando que emoções e

afetos são experienciados de modo real mesmo que decorram da imaginação. É na relação com o outro, por meio da linguagem, que enriquecemos a realidade vivenciada e atribuímos significados diferentes a esta realidade, sendo a vivência artística mediada pela relação com sujeitos que apresentem a realidade material e afetiva, revelando contradições de modo crítico que podemos repensar relações de gênero e masculinidades qualitativamente diferentes.

A realidade material intermediada pelo uso de instrumentos e signos, pelos processos de significação desta realidade, que novamente constituindo-se por relações de classe, raça e gênero dentro do sistema patriarcal e capitalista, tem as masculinidades como modelo hegemônico e expressão determinante dos processos de dominação e violência dos homens, neste engodo, o psiquismo é compreendido por Vygotsky como um conjunto de funções psicológicas superiores decisivamente marcados por tais processos de criação e utilização de instrumentos, signos e significados, estando incluída a afetividade e a imaginação enquanto processos psicológicos criadores e transformadores dos sujeitos determinados e determinantes a realidade histórica e social.

5.3.3 Núcleo 3: Estereótipos de gênero: Superação?

Com base na construção final dos indicadores também foi possível visualizar que os livros infantis selecionados narram histórias que partem da reprodução de estereótipos sobre o gênero, seja ele vinculado a conteúdos afetivos - como meninos não sentem medo em *Meninos de Verdade* (2019) - seja ele vinculado a expressão dos papéis sociais, como meninos vestem azul e meninas vestem rosa, presentes no livro *Fausto o dragão que queria ser dragão* (2018). Até mesmo questionamentos feitos por *Olívia em Olívia tem dois papais* (2010) no apontamento de coisas essenciais para as meninas.

De modo geral, os livros infantis selecionados trazem a noção inicial de que algumas coisas são de menino e outras coisas são de menina, estereótipos marcados por concepções culturalmente cristalizadas e, que trabalham pela via da naturalização dos papéis de gênero, sendo esta naturalização pela via do estereótipo de gênero um importante instrumento na manutenção do ideário social monogâmico e patriarcal (Brito e Paula, 2013). Às coisas de menino se vinculam a estereótipos de força, voracidade, agressividade, coragem, na ausência de aproximações com as coisas que fazem parte das características das meninas: sentimentos como medo, além de brincadeiras voltadas ao cuidado, maternagem, etc. As coisas associadas aos meninos são vinculadas a estereótipos de força, voracidade, agressividade e coragem, sem aproximações com características associadas às meninas, como sentimentos como medo, e

brincadeiras voltadas ao cuidado e maternagem. Essa falta de aproximação com as características associadas às meninas pode contribuir para a manutenção de uma concepção de masculinidade hegemônica, na qual os meninos são ensinados a rejeitar tudo o que é considerado "feminino". Isso acaba por limitar as possibilidades de expressão e desenvolvimento humano, perpetuando a ideia de que alguns comportamentos e interesses são adequados apenas para um determinado gênero.

A exemplo, no livro *Fausto, o dragão que queria ser dragão* (2018), o estereótipo encontrado nos indicadores, *rosa é cor de meninas, azul para meninos*, também se vincula a ideia de perfeição e imperfeição, nos permitindo o futuro questionamento da dualidade nas relações de gênero. A partir da observação destes elementos será possível discutir elementos de **contradição**, **complementaridade** e **similaridade** entre os livros e de cada história em particular.

Consideramos, em concordância com Brito e Paula (2013) que o conceito de ideologia é fundamental para analisarmos a socialização masculina, não apenas por compreender que onde existe uma relação de dominação/exploração existe também uma ideologia a ela correspondente, sendo a ideologia compreendida por uma ótica marxista como a falsa consciência sobre as coisas, ocultando contradições e contribuindo para a manutenção do *status quo*. Retomamos que a socialização de gênero, ou a socialização masculina, é compreendida por nós como a experiência social que constitui do objetivo o subjetivo, sendo este nosso principal foco na análise da forma e conteúdo apresentados nos livros infantis selecionados. É na socialização das masculinidades nos livros infantis que objetivamos alienações e estereótipos, e nesse caminho reconhecemos a importância dessas literaturas no desenvolvimento do pensamento infantil.

Uma face da socialização são os processos de constituição da subjetividade, a outra são os processos de cooperação na atividade básica de tornar nossas vidas viáveis. A socialização ocorre basicamente através de dois caminhos, identificação com pessoas importantes em nosso ambiente, especialmente nossos pais: queremos ser e fazer o que eles são e fazem. Também nos socializa a própria prática de viver, particularmente as atividades que realizamos na produção de nossa existência. Nesse sentido, o trabalho seja remunerado ou não, é um fator de socialização de primeira ordem. . . . A divisão sexual do trabalho é uma característica da organização das atividades produtivas, e é também um mecanismo básico de socialização. Em condições sexistas, a escolha do objeto de identificação é orientada para o progenitor do mesmo sexo e as atividades que são realizadas estão marcadas pelo gênero, uma vez que o sexo é tomado como um ponto de referência básico (Izquierdo, 2013, p. 20).

Portanto, a socialização sexista, que demarca a divisão de papéis abarcando todos os campos da vida cotidiana e afetiva dos sujeitos, se relaciona intimamente com a construção de

sentidos e significados (Corbelo, 2019). Ao nascer mulher, a socialização segue o curso da opressão e dominação, determinando de forma opressiva e autoritária as feminilidades em seus modos de existência no mundo. Por outro lado, ao nascer homem, a socialização segue o caminho do controle e da opressão como possibilidade de existência material e subjetiva. Nesse sentido, Izquierdo (2013) argumenta que homens e mulheres são socializados de forma materialmente desigual, de modo que a divisão sexual do trabalho, que é determinante para os modos de socialização das masculinidades e feminilidades, opera de maneira constitutiva das subjetividades.

Diante disso, continuamos questionando: quais são, de fato, as possibilidades materiais e afetivas de existência das masculinidades apresentadas nas literaturas infantis no processo de socialização de gênero? Quais estereótipos e alienações estão representados ali, contribuindo para a manutenção dos papéis sociais estabelecidos ou para a emancipação humana?

Compreendemos que os estereótipos de gênero se vinculam intimamente às necessidades e interesses de uma sociedade capitalista e patriarcal, se relacionando com os núcleos anteriormente selecionados. Essa articulação se dá através do exercício dos papéis sociais, uma vez que é pela via da construção das identidades e dos papéis sociais que muitas vezes são fixados os estereótipos (Heller, 2014). O estereótipo se refere ao clichê do cotidiano, a alienação das relações de gênero em “isso ou aquilo”. Destacamos que, para este núcleo de análise, a partir das leituras flutuantes, e dos procedimentos anteriormente elencados selecionamos como estereótipos: a violência masculina, a ausência de afetividade e a racionalização masculina, a divisão entre “coisas de menino e coisas de menina”, e a proposição de uma masculinidade que supere estereótipos.

Conforme Izquierdo (1992), os estereótipos das relações de gênero são diretamente influenciados pela socialização subordinada à cultura e pela organização da sociedade em seu modo de produção capitalista. Portanto, é de extrema importância discutir e compreender a expressão das masculinidades na literatura infantil. Ressaltamos os estereótipos das masculinidades como a reprodução do ideário socialmente construído sobre o que significa ser um homem, ou mais especificamente, o que esse papel social implica na construção da subjetividade masculina. Isso inclui a subordinação dos afetos à racionalização da vida, a valorização do trabalho, a associação da força e da virilidade como expressões possíveis da masculinidade, e a distância e contraposição em relação ao feminino.

Acreditamos que a partir da discussão dos estereótipos abriremos margem para o questionamento: os livros infantis se configuram como arte a partir da Psicologia Sócio-

Histórica? Eles buscam ir além da cotidianidade, da aparência dos fenômenos, superando-os? Apenas a superação dos estereótipos é suficiente para uma efetiva transformação das relações de gênero? Buscaremos argumentar sobre tais questionamentos neste núcleo.

Os livros selecionados, *Cachinhos de Urso* (2015), *Olívia tem dois papais* (2010), *Fausto o dragão que queria ser dragão* (2018), *Meninos de Verdade* (2019) e *Guerreiro* (2012) trazem como elemento marcante as relações de gênero, e em alguns momentos diversos estereótipos, em sua forma e conteúdo. No livro *Cachinhos de Urso* (2015), por exemplo, observamos uma construção artística bastante expressiva por sua forma e conteúdo. A história que segue a narrativa em torno do conflito entre o pai que considera errado seu filho Urso usar uma fantasia feminina, e o filho que não vê problemas nessa expressão do feminino de modo lúdico. Nos atentemos a frase “[...] um urso de verdade não usa saia rosa! Nem maria-chiquinha loira! **Isso é para as meninas**, as ursas, os **fracotes**, os **frangotes**, os **pequenotes**” (2015, s/p), consideramos ela relevante na construção do estereótipo de que existem coisas de meninos e de meninas e que ao serem usadas por meninos, estes, são reduzidos a algo fraco, pequeno.

No livro *O guerreiro* (2012) encontramos um avanço importante acerca do estereótipo da força determinante as masculinidades. A princípio *O guerreiro* “que espanta gigantes” (s/p) é representado a partir da ilustração de um homem grande, com cabelos ruivos, trajes coloridos, bota e barba. No decorrer da narrativa, vão surgindo elementos de maior sensibilidade na composição do guerreiro, que também “encanta fadas”, “afasta bruxas”, “adormece o leão” e “que ao passar faz as flores se abrirem” (s/p), tal narrativa segue o curso de ilustrações coloridas que vão auxiliando na construção final do guerreiro como um menino vestido em trajes de luxo cuja arma se compõe como uma flauta que “ligeira e forte atinge o coração”. Portanto, a contradição entre a forma e o conteúdo possibilita a construção de uma ideia de força ancorada em aspectos de sensibilidade. A arma não se trata mais de um instrumento de guerra, mas de uma forma de arte, o guerreiro não se trata mais de um homem grande e forte, mas de um menino, possibilitando mediações e vivências afetivas que conduzem o leitor às emoções igualmente contraditórias, porém, transformadoras.

A força ganha espaço valorativo nas masculinidades (Grossi, 1995), tanto quanto a virilidade, se por um lado as mulheres são socializadas para a submissão e o cuidado, os homens são vigiados à manutenção de suas masculinidades, sendo este uma moral importante do livro *Cachinhos de Urso* (2015). Destacamos que a masculinidade não se trata de um signo abstrato à vida material, e por mais que se naturalize pela via da alienação, não deixa de materializar-se ideologicamente enquanto parte de um sistema de opressão e violência

patriarcal. Observamos pelas literaturas selecionadas uma expressão bastante sutil desta subordinação, muitas vezes por intermédio do lúdico, do motivo de piada dos meninos, como no livro *Meninos de Verdade* (2019) ou em *Cachinhos de Urso* (2015), quando o feminino é colocado como categoria própria de fragilidade pelo uso dos conceitos: **frangotes, fracotes, pequenotes**. Saffioti (2004) lembra que a desvalorização simbólica das mulheres se torna uma metáfora fundante da sociedade ocidental, auxiliando na estruturação e naturalização do patriarcado.

Compreendemos que tanto no livro *Meninos de Verdade* (2019) quanto no livro *Cachinhos de Urso* (2015), o feminino é apresentado em seu estereótipo e em oposição ao masculino, reproduzindo a ideia do masculino enquanto superior, dotado de força e ausência de medo. Mais especificamente em *Cachinhos de Urso* (2015), o masculino é primeiramente apresentado a partir da representação do “Lobo mau”, do “Cavaleiro valente”, do “Ogro feroz” e do “Prático, o porquinho”, com exceção deste último cuja valoração da masculinidade gira em torno também do trabalho, e não apenas da força e agressividade. Conforme Kawamura (2021), a masculinidade hegemônica se vê historicamente cerceada pela ideia de agressividade enquanto virilidade, representando um ideal de força e dominação, estereótipo que se faz contraditório, pois na mesma medida em que os homens são socializados a masculinidades violentas, sendo a violência masculina legitimada por sua honra (Grossi, 1995), esta mesma violência é foco de controle e criminalização em masculinidades marginalizadas em sua classe e raça, mais especificamente homens negros e pobres (Grossi, 1995; Saffioti, 1987; Kawamura, 2021; Brito e Paula, 2013).

Neste sentido, a violência das masculinidades se faz legítima quando serve a manutenção da ordem patriarcal, quando branca, quando dona dos meios de produção. Reconhecemos uma tendência histórica da Psicologia e de outras ciências em legitimar a violência masculina como algo biológico, todavia, a partir do olhar da psicologia sócio-histórica, ressaltamos a necessidade de reconhecer tal violência determinada pela via da socialização masculina como pertinente à legitimação e manutenção da ideologia patriarcal-capitalista (Kawamura, 2021). Destacamos a violência da masculinidade como um estereótipo importante, também considerando que a apropriação fragmentada de um fenômeno nos leva a alienação dele. Logo, supor que esta agressividade é algo natural é colaborar com a interdição de processos de educação e socialização que, de fato, se proponham emancipadores.

Arruzza (2010) nos lembra que historicamente as mulheres são foco de uma opressão importante que se ancora no sistema doméstico-familiar, obstaculizando a participação das mulheres da produção, colocando como fato natural sua atividade em torno dos cuidados com

o lar. Destacamos que, no livro, este elemento é reproduzido a partir de ilustrações (forma) de modo considerável e acrítico. No livro *Cachinhos de Urso* (2015) observamos que a história constrói seu enredo no ambiente domiciliar da família de Ursos, se destacando a construção de um ambiente cuja mãe se encontra envolta nas tarefas domésticas, costurando, cuidando do alimento e das roupas a lavar, já o pai realiza outras atividades, como ler a revista “Sistema: A revista do Urso Br...” (sem continuidade), com uma clara separação dos papéis de gênero: o feminino envolto nas tarefas de cuidado e o masculino nas tarefas que demandam maior racionalidade. Portanto, o livro infantil apresenta em sua forma e conteúdo a divisão sexual do trabalho.

Neste sentido, Izquierdo (1992) afirma que nas sociedades patriarcais os modos de contribuir na produção da vida destinados às masculinidades e feminilidades são desiguais. Nas palavras da autora:

A dimensão da posição ocupada na produção da existência [grifo da autora] é o que determina em última instância a desigualdade social entre as mulheres e os homens. Essa opção é tomada como o que nos impulsiona a usar o sistema sexo/gênero como ferramenta teórica para interpretar a realidade é justamente a desigualdade social entre os homens e as mulheres, enquanto consideramos que a forma de desigualdade fundamental é aquela relativa às formas em que os seres humanos estão relacionados na produção de sua existência [grifo nosso]. O que é proposto na prática quando se constrói uma teoria da desigualdade de natureza materialista não é que o resto das esferas da vida social seja ignorado, mas que se considera que em última análise, mesmo os aspectos legais, a ordem dos valores etc., ou a importância que eles têm são o resultado do modo em que se organiza a produção da existência [grifo nosso] (Izquierdo, 1994, pp. 48-49 – tradução nossa).

Portanto, às masculinidades reservam-se atividades da esfera pública e ao gênero feminino estão reservadas atividades da esfera doméstica, constituindo subjetividades e afetividades dentro deste estereótipo por via de alienação. Temos que a literatura infantil compõe um espaço importante de reprodução e manutenção desse ideário, enquanto que reapresenta de modo lúdico e sutil a divisão sexual do trabalho. Como nos lembra Corbelo (2019, p. 41) “para superar o patriarcado é necessário superar a divisão sexual do trabalho” e superar o patriarcado é fundamental para a superação da alienação dos papéis sociais de gênero: “Cada uma destas esferas constitui o espaço social de um dos gêneros. Sendo a esfera doméstica o espaço próprio do gênero feminino e a esfera pública o espaço próprio do gênero masculino” (Izquierdo, 1992, s/p).

Também no livro *Fausto, o dragão que queria ser dragão* (2018), a categoria família é apresentada por meio da utilização de animais, característica presente nas fábulas infantis. Consideramos a família como um aspecto importante da história, uma vez que são apontados

uma série de conflitos e contradições. Na história de 'Fausto, o dragão que queria ser dragão' (2018), a família é apresentada pela organização em pai, mãe e filho.

Em ambos os livros, 'Fausto, o dragão que queria ser dragão' (2018) e 'Cachinhos de Urso' (2015), os autores recorrem ao uso de animais para compor a família patriarcal, composta por macho, fêmea e filhotes. Portanto, a família é apresentada como a união de sexos opostos. Destacamos que, mesmo a família não sendo o elemento temático principal de ambos os enredos, ela se compõe de forma fundamental na naturalização da instituição e, portanto, na estruturação das relações de gênero presentes ali.

Ressaltamos a importância da família na construção e reprodução dos estereótipos de gênero nas obras literárias selecionadas, considerando a organização social em famílias nucleares e monogâmicas após a consolidação do capitalismo. Este espaço é respaldado como centro privilegiado da reprodução histórica e social dos papéis de gênero, em seu estereótipo mais cotidiano do homem racional/trabalhador e da mulher emotiva/cuidadora, reproduzindo, por norma, uma dualidade contraposta entre os gêneros e seus papéis sociais.

Concordamos com Toffanelli (2016, p. 97) ao pontuar que “[...] aludir a família humana a partir da união e reprodução de dois indivíduos de sexo oposto, comparando-a com a reprodução animal, é não só uma distração para todo o desenvolvimento da categoria humana, mas também naturaliza a constituição familiar”. Compreendemos que a apresentação da família nos livros Cachinhos de Urso (2015) e Fausto, o dragão que queria ser dragão (2018) dificulta a compreensão do conceito de família em suas múltiplas determinações históricas e sociais pela criança, além de colaborar com a naturalização dos papéis de gênero expressos pela maternidade e paternidade presentes na história: a mãe em torno do cuidado doméstico, o pai voltado ao trabalho.

Como nos lembra Engels (1997) o conceito de família em sua etiologia sequer tem relação com a união e reprodução de indivíduos do sexo oposto, mas, sim, com o conjunto de escravos pertencentes ao mesmo homem:

Famulus quer dizer escravo doméstico e família é o conjunto dos escravos pertencentes a um mesmo homem. Nos tempos de Gaio, a família ‘*id est patrimonium*’ (isto é, herança) era transmitida por testamento. A expressão foi inventada pelos romanos para designar um novo organismo social, cujo chefe mantinha sob seu poder a mulher, os filhos e certo número de escravos, com o pátrio poder romano e o direito de vida e morte sobre todos eles (Engels, 1997, p. 61).

A família patriarcal e monogâmica retratada nos livros selecionados se constitui como fator importante na constituição das masculinidades na medida em que se atrela a constituição de uma identidade masculina voltada ao trabalho como qualitativo ou valorativo, sustentando

o papel social do provedor cuja responsabilidade atrela-se a vigiar, manter e comumente, punir - muitas vezes pela via da violência - comportamentos que não correspondem aos valores atrelados a cada papel de gênero (Brito e Paula, 2013). A título de exemplo, observamos no livro *Cachinhos de Urso* (2015) ambas as características deste modelo de masculinidade: o pai retorna do trabalho e dedica-se às atividades externas, enquanto a mãe se dedica ao cuidado do lar. A mãe retorna para casa vigiando a masculinidade e buscando sua manutenção. Entretanto, ao invés de caminharmos para uma punição do filho, visualizamos uma "punição" do pai ao ser coagido a se fantasiar de um personagem com características femininas.

Por outro lado, em *Fausto, o Dragão que Queria Ser Dragão* (2018), a família não é apresentada como a única via para a apropriação das relações de gênero e masculinidades. O final constrói uma "superação" do reino da perfeição e uma revolução contribuindo na aceitação das diferenças a partir das amizades feitas por Fausto no reino da imperfeição. Reconhecemos que a família é imprescindível para a manutenção e apropriação da organização dos papéis de gênero, mas não é a única. Como nos apresenta Fausto, a superação dessas relações acontece a partir de socializações diversas, uma vez que o desenvolvimento humano ocorre por meio de um processo dialético, com períodos de avanços, recuos e crises. As funções psicológicas superiores são internalizadas a partir dos processos de socialização com a cultura e da relação entre indivíduos. Isso potencializa a capacidade humana em criar e empregar signos, constituindo diferentes sentidos e significados para as relações de gênero e masculinidades.

A idealização da configuração familiar nuclear, conjugal e heteronormativa revela a marca hegemônica de classe e os estereótipos de gênero e faz emergir o tipo considerado "saudável" e "correto" de família, levando a que todas as outras configurações passem a ser tratadas como "desequilibradas" e passíveis de intervenções normativas (Sawaia, Albuquerque, Busarello, 2018, p. 176).

Neste sentido, consideramos que a literatura infantil pode contribuir tanto com a manutenção e permanência de estereótipos que sustentam a dominação e a violência de um gênero, quanto contribuir como ferramenta para o questionamento e emancipação dessas múltiplas determinações. Como aponta Izquierdo (2013, pp. 19-20) "As relações de poder tornam-se mais estáveis quando o processo de atribuição de posições sociais é acompanhado por um processo de socialização paralela que torna desejável o que nos foi imposto, por exemplo, ou nos condena a escolher o que nos foi predeterminado socialmente (por exemplo, ser donas de casa ou manter uma família). Assim, quando nos referimos ao gênero, não

podemos deixar de considerar a dupla dimensão dele, a social e a psíquica”. Neste sentido, ao debatermos o papel da literatura infantil na constituição de masculinidades apontamos para seu papel na formação do psiquismo, ao construir uma arte que contraditória apresenta masculinidades diversas com possibilidades de afetação ao mesmo passo em que apresenta privilégios sem questionamento ou desconstrução.

Tais aspectos distinguem-se da proposta de família do livro *Olívia tem dois papais* (2010, p. 23), em que o conceito de “família de verdade” é apresentado pela organização dos sujeitos por vinculação afetiva, incluindo-se os avós, os tios e os pais de Olívia. Destacamos que, apesar de a obra propor a composição familiar a partir da união de um casal de homens gays, este não vem como aspecto central. Os dilemas de Olívia, representados pela questão da falta de contato com “coisas indispensáveis para meninas”, seguem sendo solucionados independentemente da presença ou não de uma mãe. Neste sentido, reconhecemos um avanço importante da obra: primeiramente, a apresentação de uma masculinidade capaz de exercer cuidado, colaborando com a proposição de que Olívia pode apropriar-se do feminino sem necessariamente ter como referência uma mãe. Todavia, nem só de avanços se constrói a história. Ao passo em que o enredo apresenta possibilidades de masculinidades afetivas e envoltas no cuidado, ainda se destaca a dualidade entre coisas de menino e coisas de menina.

Brito e Paula (2013) retomam a noção de masculinidade marginalizada, representada pelos indivíduos que não gozam dos privilégios de uma masculinidade hegemônica (branca, heterossexual, provedora financeira, racional e protetora), ou seja, grupos/raças/etnias, aqui incluídas as masculinidades negras, pobres e os homens gays, nos quais observamos uma representação importante no livro *Olívia tem dois papais* (2010). Acreditamos ser importante destacar alguns elementos acerca das masculinidades marginalizadas que reconhecemos terem sido pouco explorados neste trabalho. A princípio, Garcia (1987, p. 47) caracteriza que “[...] a marginalização é sempre relativa ao poder da masculinidade hegemônica do grupo dominante” e que não se caracteriza enquanto algo estático, mas, que se altera conforme “[...] as condições para a defesa do patriarcado mudam, as bases para a dominação ou hegemonia de uma masculinidade particular são gradualmente destruídas” (Garcia, 1987, p. 47).

Observamos na história de *Olívia tem dois papais* (2010) uma clara separação entre os papéis representados por cada pai, muitas vezes reproduzindo estereótipos de masculinidades e feminilidades, apesar de ambos os pais brincarem com Olívia e participarem de modo presente de seus cuidados afetivos e alimentares. Papai Raul aparece representando uma masculinidade mais sensível, descrito por Olívia como “Encantador” (p. 22) e sendo ilustrado com roupas mais coloridas e com trabalho voltado as pinturas e artes; enquanto Papai Luis é

descrito como pai que não pode ser interrompido por estar trabalhando em algo muito importante, sendo ilustrado a partir de uma representação de trabalho formal. Portanto, observamos esta divisão e aproximação dos pais com estereótipos de feminilidades e masculinidades, não pelos cuidados com Olívia, mas a partir das atividades de trabalho e representações via forma e conteúdo da obra, conforme Saffioti (2005, p. 58):

Ninguém, nem mesmo homossexuais masculinos e femininos, e travestis ficam fora do esquema de gênero patriarcal [...] tomem-se, por exemplo, as religiões. Estão inteiramente perpassadas pela estrutura de poder patriarcal.

A construção de família da história de Olívia tem dois papais (2010) se difere das apresentações de Fausto, o dragão que queria ser dragão (2018) e Cachinhos de Urso (2015), não apenas por sua configuração composta por um casal de homens gays, mas, principalmente porque nestas duas últimas obras, o espaço doméstico é apresentado como espaço de exercício do poder masculino pela via do controle social dos papéis de gênero, e, também, pela via da proteção. E como nos lembra Toffanelli (2016, p. 17) “assim como o gênero feminino reproduz a lógica patriarcal, as relações homossexuais também não estão libertas das relações de dominação e submissão do ideário da família burguesa”, daí a importância de ao estudarmos as masculinidades não abstermos tanto as feminilidades, quanto as masculinidades não hegemônicas.

Em Olívia tem dois papais (2010) caracterizamos como um avanço importante apresentado pelos questionamentos e vivências da personagem, como a cozinha não ser destinada ao grupo feminino, mas como uma necessidade que se interpõe aos diferentes modos de vida independente dos papéis sociais de gênero. Os estereótipos e papéis de gênero são apresentados no livro Olívia tem dois papais (2010) de modo a viabilizar a problematização e instrumentalização para mediações que busquem a compreensão das relações de gênero em suas múltiplas contradições. Novamente, os autores de Olívia têm dois papais (2010) apresentam a masculinidade a partir de uma desnaturalização de alguns atributos conferidos a masculinidade hegemônica, a saber a força, a ausência de cuidados em relação ao cotidiano domiciliar, a afetividade expressa verbalmente em relação à filha Olívia.

A paternidade, como nos lembra Grossi (1995), se apresenta como um modo para pensarmos as masculinidades a partir das transformações socioculturais a quais está suscetível, e também como elemento essencial para a construção de uma identidade masculina, apesar de não ser o único. A paternidade nas masculinidades marginalizadas, aqui incluída a paternidade homossexual, se refere muito mais a um projeto individual do que conjugal, ou mesmo coletivo. Ressaltamos sua importância enquanto paternidade que vem em

contraposição parcial ao modelo exposto nas literaturas anteriores: o pai que se dedica às atividades laborais e surge no enredo em prol da manutenção e vigilância das masculinidades. Novamente, a literatura surge demarcando sua vinculação, enquanto signo ideológico e cultural, com transformações sociais nas relações de gênero e representação das masculinidades, transformações estas atravessadas por contradições, por movimentos de superação e permanência.

Outro elemento importante acerca da organização familiar na história de Olívia tem dois papais (2010) é o preconceito, compreendido por Heller (2014) como uma categoria fundamental do pensamento e comportamento da vida cotidiana alienada. Olívia destaca seu sentimento de tristeza frente às violências sofridas por ela e por um amigo com duas mães, narradas sob a forma de "provocação" por parte de Lucas, amigo da escola que não compreende sua vivência como filha de dois pais: "[...], mas sabe, não é todo mundo que acha bom ter dois pais ou duas mães. Cada família é de um jeito... E o Lucas só conhece um tipo de família" (p. 37). Concordando com Heller (2014) quando a mesma considera que os preconceitos servem à manutenção e consolidação desta ordem social, "[...] na medida em que tendem a fixar e a naturalizar a realidade a partir da qual são criados" (Crochík, 1996, p. 50). Desta forma, o preconceito opera na conservação da ordem patriarcal e capitalista e na contraposição à alteridade e pluralidade vivencial dos subjetivos que, determinados pelo social, também determinam transformações sociais.

Tal explicação corrobora com a compreensão até então construída de que o preconceito se baseia numa falsa ideologia, a saber que a família se compõe apenas por mãe, pai e filhos, e, que leva os sujeitos a um sentimento de inconformismo levado às últimas consequências, dentre elas, a própria violência permitida pela lógica de um individualismo cotidiano e pela naturalização e ahistorização da família e das relações de gênero regidas pelo capitalismo e pelo patriarcado (Heller, 2014). Essa falsa ideologia que naturaliza a família nuclear patriarcal e monogâmica corrobora com uma falsa consciência, ou seja, com um sistema de preconceitos que obscurece a realidade, contribuindo para a manutenção do sistema hegemônico de desigualdades entre masculinidades e feminilidades no sistema patriarcal (Heller, 2014). Concordamos com Abrantes (2011), ao destacar que a literatura carrega consigo as tensões sociais sintetizadas em contradições ora permeadas por humanização, ora por alienação, todavia, possuem material para atuar como força promotora do desenvolvimento psíquico dos sujeitos, contribuindo para conhecerem o mundo em suas múltiplas determinações e contradições, e como ferramenta de mediação deste

desenvolvimento potencializam ações que contribuam com os processos de emancipação frente ao assujeitamento e a dominação.

Salientamos que, ao pensarmos nas elaborações sociais acerca do gênero, a sexualidade não pode ser deixada de lado, uma vez que é sob o estatuto do corpo gendrado que a sexualidade é construída e exercida pelos sujeitos sociais. A partir de uma compreensão do feminismo marxista, destacamos a construção social da sexualidade e a família monogâmica e patriarcal como enlaçadas na constituição da consciência e, portanto, das subjetividades, constituindo-se como elemento fundamental na análise dos livros selecionados.

Acerca da sexualidade, observamos este como elemento pouco presente nos livros selecionados, apesar destes trazerem como temática central as relações de gênero e/ou as masculinidades, a sexualidade aparece no livro Fausto, o dragão que queria ser dragão (2018) de modo a ingenuamente ocultar uma diferença inevitável aos humanos que repercute nos processos de reprodução biológica da espécie, oculta-se o exercício da sexualidade ao apresentar a chegada do filho a partir da cegonha, elemento cultural a ocultar a sexualidade apresentando a criança uma compreensão fragmentada, e logo, alienada sobre a sexualidade humana.

O livro "Fausto, o dragão que queria ser dragão" (2018) apresenta a sexualidade de modo unilateral, não permitindo a problematização do conceito em sua totalidade. Nos demais livros, a sexualidade é tratada como uma lacuna em sua relação com o gênero, com exceção de "Olívia tem dois papais" (2010), em que a homossexualidade, embora pouco explorada, aparece como plano de fundo para a composição familiar. A partir de mediações críticas, essa abordagem pode contribuir para apresentar às crianças a realidade em suas múltiplas contradições, especificamente no que diz respeito ao desenvolvimento afetivo-sexual, que não se explica apenas pelos ditames biológicos, mas que é também influenciado pelas construções sociais que naturalizam a sexualidade, o gênero e a família monogâmica e patriarcal como naturais e ahistóricos.

Por fim, conduzimos para a análise do último estereótipo de gênero a ser abordado neste estudo, a saber a reprodução da ideia de que existem coisas de meninos e coisas de meninas, de que azul é cor de meninos e rosa é cor de meninas.

Observamos que em todos os livros selecionados: Olívia tem dois papais (2010), Fausto, o Dragão que queria ser dragão (2018), Cachinhos de Urso (2015) e Meninos de Verdade (2019), novamente com exceção do livro O guerreiro (2012), reproduz-se a dicotomia dos papéis de gênero muitas vezes naturalizado enquanto uma condição do

feminino e uma condição do masculino, sem, no entanto, oferecer possibilidades concretas para o questionamento destes estereótipos como construções históricas e sociais. Portanto, a análise apresentada evidencia a presença de estereótipos de gênero nos livros infantis selecionados, em que se reproduz a ideia da superioridade masculina, da heteronormatividade e da dicotomia dos papéis de gênero. Além disso, ressaltamos a necessidade de se promover uma leitura crítica dos livros infantis, e uma mediação que possibilite a problematização dos estereótipos de gênero e a reflexão sobre as diversas possibilidades de vivências e expressões de gênero, a fim de contribuir para a desconstrução de preconceitos e para a construção de uma sociedade que viabilize o desenvolvimento humano em suas máximas potencialidades.

Observamos que tal estereótipo se faz presente nas obras literárias de diferentes formas, tanto pelo conteúdo quanto pela forma. Em *Meninos de Verdade* (2019), pela representação de brincadeiras de meninas que se tornam foco da ridicularização dos meninos; em *Cachinhos de Urso* (2015), também aparece como conteúdo enquanto o menino Urso tem sua escolha por uma fantasia dita feminina questionada pelo pai que segue apontando que existem coisas de menina, como usar saia. Mas também pelas formas e ilustrações que de modo sutil seguem distinguindo atividades no cenário em que se encontra a mãe (cuidado, costura e cozinha) e o pai (trabalho, jornal).

Em *Olívia tem dois papais* (2010), tal dicotomia aparece, ora sendo questionada, como na cena em que um de seus pais questiona os cuidados na cozinha, também como uma necessidade para a vida dos sujeitos masculinos, e ora sendo mantida, especialmente nos questionamentos de Olívia que reproduzem a queixa inicial de que algumas coisas são de menina, como se maquiar e usar vestidos e como ela poderia aprender tais coisas se não tem uma mãe. Já em *Fausto, o Dragão que queria ser dragão* (2018), a construção deste estereótipo se dá de modo menos sutil, a princípio, pela trama inicial de que existe um reino da perfeição em que meninos nascem azul e meninas nascem rosa, algo que vai sendo questionado ao longo da história mediante a expulsão de Fausto, um dragão que nasce rosa.

Ressaltamos que o estereótipo já popularizado dos meninos usam azul e as meninas usam rosa se refere a uma elaboração social do sexo que repercute marcas significativas no desenvolvimento dos sujeitos mesmo antes do nascimento destes (Saffioti, 1997), uma vez que se implica uma noção falsa de que pessoas do sexo masculino necessariamente vão se identificar com o gênero masculino por um determinismo biológico, ou seja, se alguém quer ser mulher ou homem biologicamente seu corpo deve responder (Izquierdo, 1992). Como nos lembra Izquierdo (1992, p. 4) “a primeira base sobre a qual se assenta o sistema sexo/gênero – nosso corpo – é tal que possibilita a construção de uma sociedade fundamentada na divisão

das posições fêmeas e machos na sociedade”, essa divisão se constrói também pela via de estereótipos que fomentam o controle de corpos e subjetividades, bem representadas nas obras literárias escolhidas.

Todavia, essa construção se torna problemática enquanto conduz a uma falsa consciência das coisas, ou seja, a uma ideologia construída sob a ótica de um determinismo biológico onde sexo e gênero se encontram em relação de codependência, em que ser um sujeito do sexo masculino necessariamente implica em representar socialmente o gênero masculino. A reprodução de tal ideia a partir da literatura implica em um modo de funcionamento cotidiano alienado (Heller, 2014), colaborando com a formação de sujeitos que reproduzam padrões de pensamentos e ações pré-estabelecidos, recorrendo a pensamentos ultra generalizadores, eliminando como possibilidade de transformação social subjetividades diversas e plurais que se proponham críticas ao preconceito enraizado no pensamento cotidiano.

Ressaltamos que quando a literatura reproduz o ideário de que existem coisas de menino e coisas de menina, colabora com a construção de um pensamento por pseudoconceitos, empobrecido e esvaziado da potencial individualidade sobre a qual se assenta as alteridades, colaborando com a formação de sujeitos que tenham no pensamento cotidiano ultra generalizadores que impossibilitam de ações transformadoras da vida material. De modo geral, o estereótipo de que meninos usam azul e meninas usam rosa aparece como aspecto inicial dos livros Cachinhos de Urso (2015) e Fausto, o Dragão que queria ser dragão (2018), novamente reproduzindo uma separação histórica entre os gêneros e a perspectiva dual em relação a eles. Porém, tal separação é confrontada no decorrer das histórias, construindo finais que apresentam uma superação contraditória sob a ótica de uma perspectiva marxista.

Destacamos a contradição destes finais que elencam uma superação da problemática apresentada de que existe uma dualidade entre meninos e meninas intransponíveis. Em Cachinhos de Urso (2015) a superação ocorre pela via da punição, em que o papai Urso ao ser exposta a contradição do Lobo Mau vestido de “Chapeuzinho Lobo” é punido, sendo coagido a vestir-se de Cinderelursa e apesar de premiado pela ação, vemos uma contradição entre forma e conteúdo pela expressão de insatisfação do papai Urso. Já em Fausto, o Dragão que queria ser dragão (2018) se constrói a finalização da história com um final feliz em que todos retornam para o Reino da Perfeição para expor a imperfeição do rei Pavão em seu pé feio. Ao comprovarem que não existe perfeição, chamam todos para viver em um lugar sem julgamentos, o reino da **superação**. É importante ressaltar que a superação apresentada nos

finais das histórias ainda se dão dentro de uma perspectiva limitada, em que a solução para a problemática da dualidade de gênero é encontrada dentro da própria lógica binária que a reproduz. Nesse sentido, a superação apresentada não é completa, pois não leva em conta a possibilidade de uma desconstrução radical das categorias de gênero e da própria concepção de dualidade.

Destacamos o final deste livro como utópico por sua narrativa final de “felizes para sempre”, utopia que poderia ser compreendida como limitante a formação de um pensamento que compreende a realidade, todavia, é justamente a articulação entre a compreensão da história da humanidade e o pensamento utópico que possibilita aos sujeitos a construção de um projeto político que objetive a emancipação, sem recair no reducionismo de resoluções simplistas (Ciampa, 2003). Como nos diz Galeano (1993, s/p) em sua obra *Las palabras andantes* “A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”. Novamente, destacamos a arte como uma possibilidade de emancipação, permitindo ao humano ir além das determinações imediatas.

A ideia de superação aparece como conceito chave, uma vez que se apresenta como resolução para o falseamento de que a perfeição não somente existe como também é determinada biologicamente e molda as organizações sociais daquele reino, além disso, não basta se pintar azul, precisa nascer azul (2018, p. 7). Consideramos que a obra de Fausto, o Dragão que queria ser dragão (2018), apesar de seu teor de romantização dos finais felizes, apresenta uma possibilidade importante para a superação da dicotomia biológico-cultural fundamental a partir do referencial teórico da psicologia sócio-histórica.

A superação é uma ideia que aparece na obra de Vygotsky (1986) em apropriação da dialética Hegeliana, especialmente nos textos vinculados à defectologia. A superação, é compreendida pelo autor em sua relação com o desenvolvimento, a princípio pela noção de que as funções psicológicas inferiores não são liquidadas no ciclo do desenvolvimento, mas, são transformadas qualitativamente e conservadas nas funções psicológicas superiores. O desenvolvimento se dá pelo surgimento do novo em superação dialética ao estado anterior do desenvolvimento. Novamente, o desenvolvimento é a construção do novo por superação e incorporação. Reconhecemos que neste sentido o livro Fausto, o Dragão que queria ser dragão (2018) apresenta um final que se propõe a superação, mas, a partir do momento que não se apresenta enquanto superação por incorporação, destoa da compreensão marxista de superação. Por outra via, propõe uma finalização própria dos contos de fadas, marcando uma

ahistoricidade e ressaltando os interesses da classe burguesa. Afinal de contas, não seria o discurso de uma sociedade sem julgamentos e com masculinidades não tóxicas também do interesse das classes dominantes, desde que esse discurso permaneça enquanto tal, não promovendo transformações efetivas na ordem social?

6. Considerações finais.

Saffioti (2004, p. 54) mostra que “as relações patriarcais, suas hierarquias, sua estrutura de poder contaminam toda a sociedade” indo da organização da vida às expressões artísticas, e como observado nas obras literárias selecionadas, as masculinidades se estruturam enquanto manutenção das relações patriarcais e monogâmicas. Considerando a visão sobre desenvolvimento humano defendida pela Psicologia Sócio-Histórica, acreditamos que tais relações determinam a constituição do psiquismo e das subjetividades.

Como nos lembra Vygotsky (2003), ao estudarmos a sociedade a partir da literatura devemos estar cientes de que a literatura não se constitui como uma cópia da realidade e que ela pode propagar ideias falsas e distorcidas, muitas vezes sob um discurso que falseia ideias ou estereótipos socialmente aceitos. A literatura infantil entendida como objetivação humana (Abrantes, 2011) sintetiza uma compreensão de mundo, abstrai artisticamente a realidade em suas múltiplas contradições e apresenta uma criança imaginária. Os livros selecionados apresentam masculinidades diversas, desde as que realizam aproximações importantes com o feminino, até as que apresentam masculinidades baseadas em estereótipos de controle, força, virilidade e ausência de medo. Tais representações sem mediações críticas podem conduzir a criança a uma apropriação parcial ou distorcida da moral do livro.

A literatura, como uma ferramenta de desenvolvimento dos processos de pensamento da criança, pode auxiliar na transformação da consciência sobre as coisas, todavia, como nos lembra MacKinnon (2016, p. 807) “[...] o que o marxismo concebe como mudança na consciência não é, em si, uma forma de mudança social”. Portanto, não basta para Psicologia Sócio-Histórica pensar a literatura ou outras ferramentas sociais de construção das masculinidades e relações de gênero como únicos determinantes para uma transformação do sistema patriarcal, monogâmico e capitalista.

As masculinidades que funcionam pela lógica do silenciamento, ou seja, do ocultamento de privilégios estruturais, tem na literatura espaço certo de manutenção, uma vez que mesmo se tratando de leituras que tenham como elemento central as masculinidades, as mesmas aparecem sempre por sua oposição ao feminino. Destacamos que a compreensão do masculino por sua oposição ao feminino conduz a uma compreensão fragmentada de subjetividades em sua construção e desenvolvimento, funcionando, principalmente, como ferramenta do *status quo* vigente nas relações de gênero. A compreensão do masculino em sua oposição ao feminino reproduz um pensamento cotidiano, permeado por ultrageneralização.

Por meio da literatura infantil a criança não apenas apreende a realidade e suas contradições, mas, participa dela ativamente, pois, os conteúdos da obra literária são fonte de elaboração social e mobilizam processos cognitivos e afetivos que agem diretamente sobre o desenvolvimento da criança e a formação da sua personalidade. De acordo com Martins (2001) o desenvolvimento da personalidade se encontra em íntima relação com o desenvolvimento das condições objetivas de existência: “[...] a personalidade de cada indivíduo não é produzida por ele isoladamente, mas sim, como resultado da atividade social” (Martins, 2001, p. 79), neste sentido, destacamos que a vivência artística se constitui como uma atividade social e subjetiva. Consideramos que nenhuma formação subjetiva é apartada da organização objetiva da vida, assim, não nos escapa considerar que a vivência artística é permeada por contradições, evidenciando a luta de classes, a organização patriarcal e a cisão entre masculinidades e feminilidades de modo objetivo e subjetivo.

Por sua potência objetiva, a literatura infantil pode auxiliar no desenvolvimento da consciência ao apresentar a realidade nas suas múltiplas contradições e propiciar a vivência da catarse artística. Ou pode se realizar como mais um instrumento de alienação das relações de gênero, enquanto naturaliza e se ocupa de uma ahistoricidade que apresenta a realidade de modo linear, neutro ou romantizado. Além do mais, apontamos que a literatura deve ser compreendida em seu papel mediador do desenvolvimento, logo, o professor, considerando a escola como ambiente de maior potencialidade na difusão da literatura, deve ser pensado como foco dessa mediação, como agente capaz de apresentar a realidade em suas múltiplas contradições.

Neste sentido, consideramos que o debate sobre gênero e masculinidades é uma discussão extremamente importante que precisa chegar aos espaços políticos de planejamento da educação pública. É necessário pensar em políticas que forneçam uma formação de professores crítica e de qualidade, potencializando a abordagem desses temas de forma consciente, e viabilizando a tomada de consciência das múltiplas determinações do fenômeno, a saber, a organização social capitalista e patriarcal. Portanto, as políticas públicas precisam ser repensadas para que haja uma luta efetiva por políticas de formação docente mais amplas, que promovam uma educação inclusiva e acolhedora, em que a diversidade não seja vista como um problema, mas sim como uma oportunidade de aprendizado mútuo. É preciso avaliar o tipo de formação que tem sido ofertada aos professores e buscar maneiras de aprimorá-la, para que os profissionais estejam mais preparados para lidar com a complexidade do tema e para que sejam capazes de trabalhar de forma inclusiva e respeitosa, proporcionando aos alunos não somente um ambiente de aprendizado seguro e saudável, mas,

de fato, buscando uma educação que objetive o desenvolvimento humano em suas máximas potencialidades.

Reconhecemos, a partir da análise literária, que ainda existem desafios na superação das relações patriarcais e capitalistas fundamentadas na exploração do humano pelo humano, e, sobretudo, na exploração do feminino pelo masculino. Lembremos Saffioti (2004), Arruzza (2010), Izquierdo (2012), MacKinnon (2016), Lessa (2012) e Corbelo (2019, p. 131), onde afirmam que a emancipação efetiva das mulheres é impossível sob o jugo do capital. Com relação à arte, Vygotsky (1999) a compreende como um potente instrumento político de transformação social e subjetiva, e importante instrumento na mediação de novas subjetividades.

A vivência artística, a partir da literatura, pode evidenciar as implicações da socialização de gênero e de suas particularidades na transformação daquilo que é social em individual, ou mais especificamente, nas possibilidades de uma singularidade que só é possível a partir do social. Singularidades estas que vivenciam o cotidiano, e a partir dele se inserem no centro da história, transformando-a ou sendo incorporado por ela de forma alienada. A vivência artística, ao possibilitar à criança dominar o sistema de suas vivências e vinculada ao processo de desenvolvimento, fornece a ela possibilidades de compreensão do real. Reconhecemos haver desafios ainda em construção acerca das relações de gênero e dos processos de socialização, todavia, para a psicologia sócio-histórica o humano se constitui num movimento dialético de afirmações e negações, avanços e retrocessos.

Ao longo desta dissertação tivemos como objetivo central *compreender a relação entre a concepção das masculinidades socialmente construídas e a sua expressão a partir da literatura infantil, tendo como aporte teórico a Psicologia Sócio-Histórica*. Diante disso, evidenciamos uma lacuna histórica na compreensão das masculinidades via literatura infantil, que tivessem como foco principal as masculinidades até a reprodução de estereótipos. Também nos deparamos com literaturas que evidenciaram aspectos qualitativamente diferentes em relação ao modelo de masculinidade hegemônica, seja pela contradição entre forma e conteúdo, seja pela exploração narrativa de personagens masculinos com possibilidades de expressão de afetividade ou de cuidado.

Abrantes (2011) apontava que a luta de classes também ocorre no campo ideológico, de modo que suas tensões não escapam ao livro infantil. Ao longo deste trabalho buscamos destacar sob a ótica de uma perspectiva do feminismo marxista que a exploração do sistema capitalista de produção incorpora a partir do patriarcado as relações de gênero e as subverte a uma suposta naturalização que oculta explorações e se reproduz a partir de processos de

socialização de gênero. Estes processos são caracterizados como processo histórico, social e cultural, através do qual mulheres internalizam aquilo compreendido como feminino e passam a se identificar como tal, enquanto homens internalizam o que é compreendido como masculino e passam a se identificar como tal, produzindo uma lacuna objetiva e subjetiva na construção da consciência, produzindo e reproduzindo papéis sociais.

Nosso debate não se ateve a identificação de quais livros se constituem enquanto arte literária ou não, caminho já trilhado por Abrantes (2011), todavia, tivemos no autor grande fundamentação ao buscar examinar a literatura infantil a partir da psicologia sócio-histórica. Este autor compreende a literatura como parte da cultura lúdica infantil, logo, reconhece que a temática da literatura em si é perpassada por diversas contradições: que crianças têm acesso à literatura? Como se dá esse acesso? Quais as mediações de fato se efetivam nos processos de educação humana?

Compreendemos ao longo deste trabalho a arte literária como uma possibilidade de a criança ter acesso à realidade para além do cotidiano imediato, apresentando a realidade em seu movimento e contradição, considerando a consciência como resultante da atividade humana no mundo. Nossa investigação apresenta resultados ainda preliminares de um debate que se constrói a pouco na história da humanidade, é um debate necessário à luz da perspectiva do feminismo marxista, com vinculações e concepções pessoais de uma pesquisadora, novamente destacando que a pesquisa não é e nem se pretende neutra, mas, vinculada a um projeto de emancipação humana. Finalizamos com um poema de Mauro Iasi para o qual destacamos o movimento científico e artístico, que em dialética é potente de transformações.

“O conhecimento
caminha lento feito lagarta.
Primeiro não sabe que sabe
e voraz contenta-se com cotidiano orvalho
deixado nas folhas ávidas das manhãs.
Depois pensa que sabe
e se fecha em si mesmo:
faz muralhas,
cava trincheiras,
ergue barricadas.
Defendendo o que pensa saber
levanta certeza na forma de muro,

orgulha-se de seu casulo.

Até que maduro

explode em voos

rindo do tempo que imaginava saber

ou guardava preso o que sabia.

Voa alto sua ousadia

reconhecendo o suor dos séculos

no orvalho de cada dia.

Mas o vôo mais belo

descobre que um dia não será eterno.

É tempo de acasalar:

voltar à terra com seus ovos

à espera de novas e prosaicas lagartas.

O conhecimento é assim:

ri de si mesmo

E de suas certezas.

É meta da forma

metamorfose

movimento

fluir do tempo

que tanto cria como arrasa

a nos mostrar que para o voo

é preciso tanto o casulo

como a asa.”

(Aula de voo, Mauro Iasi).

7. REFERÊNCIAS

- Abrantes, A. A.; Dias Facci, M. G.; Martins, M. L. (Org.). (2016). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: Do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores associados.
- Abrantes, A. A., Pasqualini, J. C. (2013). Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: O papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. *Germinal: Marxismo e educação em debate*, 5(2), 13-24.
- Abrantes, A. (2011). *A Educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: A mediação da literatura infantil* (Tese de doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Abella, S. I. S., Ros, S. Z. (2008). Psicologia e relações de gênero Constituição do sujeito e relações de gênero em um contexto de ensinar e aprender. In Ploner, KS., et al. (Org.) *Ética e paradigmas na psicologia social* (pp. 287-298). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Aguiar, W. M. J.; Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição de sentidos. *Psicologia, ciência e profissão*, 26(2), 222-245.
- Almeida, L. R.; Almeida, S.H.V.; Mahoney, A. A. (2007). Produção de Vygotsky (e grupo) e Wallon: comparação das dimensões epistemológica, metodológica e desenvolvimental. *Psicologia e educação*, São Paulo, 24, 35-50.
- Alves, A. M. P. (2009). Jogo, cultura e imaginação: aproximações histórico-culturais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, 4(1), 97-105.
- Alves, A. M. P. (2008). O jogo infantil, a brincadeira e suas relações com a cultura: uma revisão teórica. *Akrópolis*, Umuarama, 16(4), 237-243.
- Alves, A. M. P. (2021). A mediação emocional na gênese do psiquismo e sua relevância na psicologia sócio-histórica. In Alves, A. M. P., Zaniani, E. J. M., Moura, R. H. (Org.) *Pesquisa e intervenção em psicologia sócio-histórica: temas emergentes e práticas contemporâneas* (pp. 16-34). Paranaíba: Edu Fatecie.
- Ariès, P. (1978). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Arruzza, C. (2010). Feminismo e Marxismo: Entre casamentos e divórcios. In Arruzza, C (Org.), *Uma união queer entre feminismo e marxismo?* (pp. 123 -139). Portugal: Edição Combate.
- Arruzza, C., Fraser, N., Bhattacharya, T. (2019). *Feminismo para os 99: Um manifesto*. São Paulo: Boitempo.
- Barroco, S. M. S., Superti, T. (2014). Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & sociedade*, 26(1), 22-31.
- Barral, D. C.; Zanello, V. (2021). Estudos das masculinidades na psicologia brasileira: Da invisibilidade da crítica à crítica da invisibilidade. *Psicologia Política*, 21(52), 673-688.

- BRASIL. (2014). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. PNBE na escola: literatura fora da caixa. Guia 1: Educação infantil. Brasília.
- Benjamin, W. (2002a). História cultural do brinquedo. In *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (2a ed., pp. 89-94). São Paulo: Editora 34.
- Bissoli, M. F. (2005). *Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da teoria histórico-cultural* (Tese de doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Bock, A. M. B., Furtado, O., Gonçalves, M. G. M. (2007). *Psicologia sócio-histórica: Uma perspectiva crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez.
- Bock, A. M. B. (1999). *Aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia*. São Paulo: Cortez.
- Botton, F. B. (2007). A masculinidade em questão: uma perspectiva da construção teórica. *Revista Vernáculo*, 19(20).
- Botton, A. (2011). *E o prêmio vai para...: os estereótipos de gênero nos livros infantis premiados na última década* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Escola de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.
- Botton, A. (2017). *Reflexões sobre uma intervenção para discutir gênero no ensino fundamental: possibilidades de práticas utilizando a literatura infantil* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Escola de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.
- Brito, G. F., Paula, J. V. (2013). A masculinidade e a ideologia: A socialização masculina. *OPIS, Catalão*, 13(2), pp. 173-182. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/307844278 A masculinidade e a ideologia a socializacao masculina](https://www.researchgate.net/publication/307844278_A_masculinidade_e_a_ideologia_a_socIALIZACAO_MASCULINA)
- Brougère, G. (1995) *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.
- Chauí, M. (1995). Cultura política e política cultural. *Estudos Avançados*, 9(23), 71-84. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8848>
- Ciampa, A. C. (2003). A identidade social como metamorfose humana em busca da emancipação: articulando pensamento histórico e pensamento utópico. In *XXIX Encontro da Sociedade Interamericana de Psicologia Lima*.
- Corbelo, L. G. (2019). *Vivência e Gênero a partir da Psicologia Histórico-Cultural: Primeiras aproximações* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Maringá, Paraná, Brasil.
- Crochík, J. L. (1996). Preconceito, indivíduo e sociedade. *Temas em Psicologia*, 4(3), 47-70. Recuperado em 06 de março de 2023, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300004&lng=pt&tlng=pt.

- Chauí, K. (1981). *O que é a ideologia*. São Paulo: Brasiliense.
- Danna, T. (2007). *Literatura e imaginação: Realidades e possibilidades em um contexto de educação infantil* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.
- Delari Junior, A. (2011). Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. *Psicologia em Estudo*, 16 (2), 181-197.
- Delari Junior, A. (2013). *Vigotski: Consciência, linguagem e subjetividade*. Campinas: Alínea.
- Dias Facci, M. G. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Caderno Cedes*, 24(62), 64-81.
- Dias, A. S. M. (2017). *Um diálogo entre a Psicologia e a arte: as interferências e contribuições da arte na produção de subjetividade em contexto escolar* (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Instituto de Educação, Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro.
- Duarte, N. (2019). A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. *Pro-Posições*, 30 (5). doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0035>.
- Elkonin, D. B. (2012). Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. (M. L. Bissoto, Trad.). *Educar em revista*, 43, 149-172. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/er/n43/n43a11.pdf>
- Elkonin, D. B. (2012). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infancia. In V. Davidov, & M. Shuare (Org.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)* (pp. 104-124). Moscou: Progreso.
- Elkonin, D. B. (1998). *A psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Engels, F. (1997). *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- França, E., França, M. (2012). *O guerreiro*. Grupo Editorial Global: São Paulo.
- Franco, A. F.; Martins, L. M. (2021). *Palavra escrita: Vida registrada em Letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA)*. Goiânia: Editora Philos Academy.
- Garcia, S. M. (1998). Conhecer os Homens a Partir do Gênero e para além do Gênero. In Arilha, M.; Ridenti, U., Sandra G., & Medrado, B. (Org.). *Homens e Masculinidades: outras Palavras*. São Paulo: Editora 34.
- Galeano, E. H. (1993). *Las palabras andantes*. Siglo XXI Ediciones.
- Grossi, M. P. (1995). Masculinidades: Uma revisão teórica. *Antropologia em primeira mão*, 1 (22).
- Heller, A. (2014). *O Cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra.

- Izquierdo, M. J. (1992). *Bases materiais do sistema sexo/gênero*. São Paulo: SOF. Mimeografado.
- Izquierdo, M. J. (2013). La construcción social de género. In Díaz, C, Y, Dema, S. *Sociología y género*. Madrid: Editorial Tecnos, 2013.
- Iasi, M. (1991) Olhar o mundo com os olhos de mulher? (A respeito dos homens e a luta feminista).
- Junqueira, C. C.; Gomes, C. A. V. (2021). Literatura e Psiquismo cultural: O encontro da arte com os direitos humanos da infância. *Bauru*, 9 (1), 31-45.
- Junior, M. P. A. (2006). *Tornar-se homem: O projeto masculino na perspectiva de gênero* (Tese de Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Clínica, São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Kawamura, E. A. *A relação entre a violência e a masculinidade a partir da Psicologia Histórico-Cultural: sobre o desenvolvimento da personalidade e o domínio da conduta* (Tese doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. Recuperado de http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_7cd10f72d71b424de86c0bf48aaf3712
- Klein, L. R. (2012). *Cadê a criança do áries que estava aqui? A fábrica comeu...* IX Seminário nacional de estudos e pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil”. João Pessoa.
- Kishimoto, T. M. (2009). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez.
- Lazaretti, L. M. A. (2011). A compreensão histórico-cultural da brincadeira no desenvolvimento infantil – das hipóteses de Vygotsky às elaborações de Elkonin. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo – Marxismo, Educação e Emancipação Humana. 11, 12, 13 e 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis-SC.
- Leontiev A. N. (2010). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In L. S. Luria, & A. N. Leontiev (Org.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 59-83). São Paulo: Ícone.
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes.
- Lessa, S. (2012). *Abaixo a família monogâmica!* Instituto Lukács: São Paulo.
- Lessa, S. (2001). Lukács e a Ontologia: uma introdução. *Revista Outubro*, 5(1), 93-100.
- Leite, M. (2010). *Olívia tem dois papais*. Companhia das Letras: São Paulo.
- Lukács, G. (2013). *Para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo.
- MacKinnon, C. A. (2016). *Feminismo, Marxismo, Método e o Estado: Uma agenda para a teoria*. Rio de Janeiro, 07(15), 798-837.
- Mafra, A. C. P. A. (2012). *Sexualidade humana em sua trajetória do biológico ao social: Buscando uma compreensão a partir da Psicologia Histórico-cultural* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil. Recuperado de <http://www.ppi.uem.br/arquivos-para-links/teses-e-dissertacoes/2012/ana-peck-2>

- Martins, L. M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Livre-docência (Livre-docência em psicologia da educação), Departamento de psicologia da UNESP Bauru, Bauru, São Paulo, Brasil.
- Martins, L. M. (2015). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores associados.
- Martins, L. M. (2004). A natureza histórico-social da personalidade. *Caderno Cedes*, Campinas, 24(62), 82-99.
- Martins, L. M. (2016). *Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-crítica*.
- Martins, L. M.; Duarte, N. (2013). As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno. In Ferro, O. M. R.; Lopes, Z. A. (Org.). *Educação e Cultura: Lições históricas do universo pantaneiro* (pp. 43-79). Campo Grande: UFMS.
- Marques, P. (2022). *Liev S. Vigotski: Escritos sobre arte*. Bauru, SP: Mireveja.
- Marx, K.; Engels, F. (2007). *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo.
- Marx K. (1982). *O Capital (Crítica da Economia Política)*. Livro 1: O Processo de Produção do Capital. Vol. 1. 7ª. ed. Tradução de Reginaldo de Santana. São Paulo: Difel.
- Medrado, B., Lyra, J. (2008). Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. *Revista Estudação Feminista*, 16(3), 809-840. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000300005&lng=pt&nrm=iso
- Ministério da Educação. (2014). *PNBE na escola: Literatura fora da caixa* (Vol. 3). Brasília: Secretaria de educação Básica. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15609-guia-ei-leituraforadacaixa-pdf&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192
- Oliveira, B. (2001). *A dialética do singular-particular-universal*. Exposição apresentada na abertura do V Encontro de Psicologia Social Comunitária sobre o tema O método materialista histórico dialético promovido pela Abrapso-Núcleo Bauru, Neppem e o Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências/Unesp-Bauru, nos dias 16 a 18/08/2001. Recuperado de <http://stoa.usp.br/gepespp/files/3115/17336/ADialeticaDoSingularParticularUniversal.pdf>
- Oltén, M. (2019). *Meninos de Verdade*. Saber e ler: São Paulo.
- Pasqualini, J. C. (2006). *Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, São Paulo, SP, Brasil. Recuperado de <https://tinyurl.com/vsgdder>
- Pasqualini, J. C. (2009). A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em Estudo*, 14(1), 31-40.

- Pasqualini, J. C., Martins, L. M. (2015). Dialética Singular-particular-universal: Implicações do método materialista dialético para a Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 27 (2), 362-371. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/psoc/a/WFbvK78sX75wDNqbcZHqcPj/?lang=pt#ModalArticles>
- Postman, N. (1994). *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia.
- Ribeiro, L. S. (2020). *Diálogos entre Heleieth I. B. Saffioti e Daniil B. Elkonin: Uma contribuição à análise histórico-cultural da idade pré-escolar* (Dissertação de Mestrado). Programa Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, Araraquara, São Paulo, Brasil.
- Romano, A. (2019). *Fausto, o dragão que queria ser dragão*. Giostri: São Paulo.
- Sawaia, B. B.; Silva, D. N. H. (2015). Pelo reencantamento da Psicologia: Em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. *Caderno Cedes Campinas*, 35, 343-360.
- Sawaia, B., Albuquerque, R., Bussarelo, F. R. (2018). *Afeto & comum: reflexões sobre a práxis psicossocial*. Alexa Cultural: São Paulo.
- Sawaia, B. B., & Maheirie, K. (2014). A psicologia sócio-histórica: um referencial de análise e superação da desigualdade social. *Psicologia & Sociedade*, 26(spe2), 1-3. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000600001>
- Sawaia, B. (2001). As emoções como lócus de produção do conhecimento: Uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa. *III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural*, 16(20), Campinas, São Paulo, Brasil.
- Saffioti, H. I. B. (1987). *O poder do macho*. Editora Moderna.
- Saffioti, H. I. B. (2004). *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Saffioti, H. I. B. (1997). *Violência de gênero: lugar de práxis na construção da subjetividade*. Lutas sociais: São Paulo, 2, pp. 57-79.
- Saffioti, H. I. B. (1992). Rearticulando gênero e classe social. In: Costa, A. O., Bruschini, C. (Org.) *Uma questão de gênero* (pp.183-215). Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (1987). *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados.
- Superti, T. *Vygotski, Machado de Assis e a Psicologia da arte: do objeto, do método e das contribuições para a humanização do homem* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós Graduação em Psicologia, Maringá, Paraná, Brasil.
- Servant, S., Saux L. (2010). *Cachinhos de urso*. São Paulo: Editora SM.

- Sève, L. (1979). *Marxismo e a teoria da personalidade*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Schühli, V. M. (2011). *A dimensão formativa da arte no processo de constituição da individualidade para-si: a catarse como categoria psicológica mediadora segundo Vigotski e Lukács* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Curitiba, Paraná, Brasil.
- Silva, R. E. L. (2012). *Do "Homo ex machina" a "Machina ex machina"?: A constituição do sujeito, a arte e a sociedade a partir de A Tragédia de Hamlet (1601) e Blade runner (1982) sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural*(Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós Graduação em Psicologia, Maringá, Paraná, Brasil.
- Silva, D. N. H.; Magiolino, L. L. S. (2018). Imaginação e emoção: liberdade ou servidão nas paixões? Um ensaio teórico entre L. S. Vigotski e B. Espinosa. In Sawaia, B. B.; Albuquerque, R.; Busarello, F. Afeto & Comum: reflexões sobre a práxis psicossocial. Alexa Cultural: São Paulo.
- Souza, T. M. S. (2016). Patriarcado e capitalismo: uma relação simbiótica. *Temporalis*, 15(30), 475–494.
- Toassa, G. (2004). Conceito de liberdade em Vigotski. *Psicologia: ciência e profissão*, 24(3), 2-11. Recuperado em 06 de março de 2023, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000300002&lng=pt&tlng=pt.
- Toassa, G. (2005). O cotidiano e o não-cotidiano na idade pré-escolar. *Pró-posições*, 16 (1). Recuperado de <https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2300/46-artigos-toassag.pdf>
- Toassa, G. (2006). O conceito de consciência em Vigotski. *Psicologia USP*, 17(2), pp. 59-83.
- Toassa, G. (2011). *Emoções e vivências em Vygotsky*. Campinas: Papirus.
- Toassa, G. (2009). *Emoções e vivências em Vygotsky: Investigação para uma perspectiva Histórico-cultural* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Psicologia, São Paulo, SP, Brasil.
- Toffanelli, A. C. (2016). *Educar para a diferença: uma análise das relações de gênero presentes na literatura infantil sob o olhar da Psicologia Histórico Cultural e do feminismo de orientação marxista* (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil.
- Woolf, V. (2014). *Um teto todo seu*. São Paulo: Tordesilhas.
- Vygotsky, L. S.; Luria, A. R. Leontiev, A. N. (2010). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.
- Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 8.

- Vygotsky, L. S. (2018). *Sete aulas de L. S. Vygotsky sobre os fundamentos da pedagogia*. In Prestes, Z. & Tunes, E. (Org.). Rio de Janeiro: E-Papers.
- Vygotsky, L. S. (1999). *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1931). *Obras Escogidas. Historiadeldesarollo de las funciones psíquicas superiores*. Tomo III. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1934/2009). Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância: experiência de construção de uma hipótese de trabalho. In L. S. Vigotski. *A construção do pensamento e da linguagem* (2a ed) (pp. 241-394). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1996). *Obras escogidas*: Tomo IV. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas*: Tomo III. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Obras escogidas*: Tomo I. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (2004). *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal.
- Vygotsky, L. S. (2010). A educação estética. In Vygotsky, L. S. *Psicologia pedagógica* (pp. 323-363). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Psicologia concreta do homem. Manuscrito inédito de Vygotsky*. (pp. 51-64). Texto russo copyright pela Universidade de Moscou, Vestn. Mosk. Un-ta Ser. 14, Psikhologiya.
- Yonue, A. I. (2019). *A apropriação da escrita sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e o desenvolvimento do pensamento teórico* (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil.