



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RITA DE CÁSSIA COSTA MOREIRA

**HISTÓRIA E HISTÓRIAS
EDUCAÇÃO E RELAÇÕES DE GÊNERO NA OBRA DE MABEL VELLOSO**

**SALVADOR
2013**

RITA DE CÁSSIA COSTA MOREIRA

**HISTÓRIA E HISTÓRIAS
EDUCAÇÃO E RELAÇÕES DE GÊNERO NA OBRA DE MABEL VELLOSO**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Sara Martha Dick

SALVADOR
2013

M838h MOREIRA, Rita de Cássia Costa

História e histórias: Educação e relações de gênero na obra de Mabel Velloso./Rita de Cássia Costa Moreira. _Salvador/UFBA/FACED, 2013.

220 f. :il.

Orientador: Profª Drª Sara Martha Dick

Tese (Doutorado) UFBA/FACED, 2013

1.Educação 2. Estudo de gênero na literatura - Tese 3. Velloso, Mabel. I. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação II. DICK, Sara Martha III. Título

CDU 370:305

RITA DE CÁSSIA COSTA MOREIRA

HISTÓRIA E HISTÓRIAS
EDUCAÇÃO E RELAÇÕES DE GÊNERO NA OBRA DE MABEL VELLOSO

Tese apresentada como requisito parcial de avaliação para a obtenção do grau de Doutora em Educação, pela Universidade Federal da Bahia.

Aprovado em ____ de _____ de 2013.

Banca Examinadora

Sara Martha Dick: Orientadora
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Professora Associada III da Universidade Federal da Bahia - FACED.
Assinatura: _____

Ângela Maria Freire de Lima e Souza
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Docente e Pesquisadora Permanente do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher - NEIM.
Assinatura: _____

Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia.
Professora Titular da Universidade Salvador – UNIFACS, da UAB - Universidade Aberta do Brasil e UNEB - Universidade do Estado da Bahia.
Membro do Conselho da SBRASH - Sociedade Brasileira de Estudos em Sexualidade Humana.
Assinatura: _____

Nancy Helena Rebouças Franco
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia.
Professora adjunta - Universidade Federal da Bahia.
Coordenadora do Projeto de Extensão em Educação para as Relações Étnico-Raciais.
Assinatura: _____

Lícia Maria Freire Beltrão
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia.
Professora Adjunta III - Universidade Federal da Bahia - FACED.
Assinatura: _____

Maria Antônia Ramos Coutinho
Doutora em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais
Professora adjunta - Universidade do Estado da Bahia (UNEB).
Assinatura: _____



ATA DA DEFESA PÚBLICA DE DOUTORADO DE RITA DE CASSIA COSTA MOREIRA, NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.

Aos dezessete dias do mês de janeiro do ano de dois mil e quatorze, às quatorze horas, reuniu-se no Auditório I, desta Faculdade de Educação, a Comissão Examinadora composta pelos Professores Doutores Ângela Maria Freire de Lima e Souza, Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes, Nanci Helena Rebouças Franco, Lícia Maria Freire Beltrão, Maria Antônia Ramos Coutinho e por mim, Sara Martha Dick orientadora, para julgar o trabalho intitulado: HISTORIA E HISTÓRIAS EDUCAÇÃO E RELAÇÕES DE GÊNERO NA OBRA DE MABEL VELLOSO, de autoria de Rita de Cassia Costa Moreira. Após arguição e discussão, a banca examinou, analisou e avaliou o referido trabalho, chegando a conclusão que este está APROVADA. Nada mais havendo a ser tratado, esta Comissão Examinadora encerrou a reunião da qual eu lavrei a presente ATA, que após lida e achada conforme, vai assinada pelos presentes e encerrada por mim Sara Martha Dick. Salvador, 17 de janeiro de 2014.

Banca examinadora:

Prof. Dr. (a) Ângela Maria Freire de Lima e Souza.....

Prof. Dr. (a) Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes.....

Prof. Dr. (a) Lícia Maria Freire Beltrão.....

Prof. Dr. (a) Nanci Helena Rebouças Franco.....

Prof. Dr. (a) Maria Antônia Ramos Coutinho.....

Prof. Dr. (a) Sara Martha Dick.....

Ângela Maria Freire de Lima e Souza

Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes

Lícia Maria Freire Beltrão

Nanci Helena Rebouças Franco

Maria Antônia Ramos Coutinho

Sara Martha Dick

Rita de C. C. Moreira

*À minha mãe, Maria Lúcia, Dona da minha vida.
A Luís, Dono do meu coração.
A Ariane e Gabriel, Donos de mim...
A minhas irmãs, Donas.*

AGRADECIMENTOS

São muitos os desejos que me movem...

*De paz, amor, realização
De cumprir com seriedade a
Minha missão.
De amanhecer,
ver brilhar o sol,
De agradecer à **Deus**
À **Mãe Maria**, a criação
o amor, a inspiração.*

*No sorriso, a poesia,
aprendizagem no coração.
Nos saltos do Cavalinho
Na Arraia que ganha o céu
No apito do Trenzinho
Tudo me lembra: Obrigada **Mabel**.*

*Mãe coragem
Mãe força
Mãe sabedoria
Mãe **Maria Lúcia** chamando
Doce, forte, cheia de vida
Todas/os acompanhando
Numa procissão de alegria.*

*Chuva no outono
Chuva no inverno
Chuva na primavera
Chuva que molha, alimenta
e faz renascer a cada estação,
Luis, companheiro
Dedicado guardião
Do meu Amor eterno.*

*Sol, praia, calor
Onda verde, azul, furta-cor
Na maré que sobe e desce
No verão que me aquece,
Alegria!!!
Ariane e Gabriel
Amor que me antecede
Transcende, justifica,
Melhora, alimenta
E fortalece.*

*Jardim de muitas flores,
Borboletas de mil cores*

*Pássaros e canções
Amizades, irmandades
escuta, superação...*
Carmem, Vânia, Carla
*Leques abertos que
Acariciam meu coração.*

*Doce como o mel
Cheirosa como uma flor*
Sara, abelha rainha
*Em sua linha de pesquisa
Me acolheu, abraçou.
Orientando, estimulando
Deu à minha pesquisa,
muito mais cor e sabor.*

*Minha cidade tem casas,
Tem calor e proteção
Minha cidade tem festa,
Baile e procissão
Tem **Ângela Freire**,
Feminista, companheira
Fonte de inspiração.
Mentora na Ciência, na pesquisa.
Meu coração tem saudade,
E isso não passa não!*

*Praia, sol, embarcação
Crianças, areia, arrebentação.
Jangada colorida
No vai-e-vem da maré
É beleza, é verão
É sonho, imaginação.
É amizade conquistada
Tereza, Dedé, Chico,
Alex, Izaura, Sheila e Tati
Fiéis e carinhos/os
Companheiras/os de jornada.*

*Relva verde e macia
Dia claro, céu azul
Já penso no carinho
No colo,
Na proteção
Dos filhos que pari
E dos outros que acolhi
Bela, Dudu, Camila e quem mais quiser vir.*

*Seis filhos meus pais tiveram;
Seis vidas diferentes*

*Cada uma em seu papel.
Alegrias e desafios
Em novos tempos
Novas gerações.
Caminhos cruzados
Tecidos, bordados.
A todas/os e suas famílias
minha gratidão.
Pelos aprendizados, desafios;
pela participação,
no meu caminho de evolução.*

*Desta família, trago ainda
Marcada no coração
A alegria, as bênçãos, a aprovação
De tias e tio queridas/os
Presentes da Criação:
Valda, Regina, Demilson, Zete, Joana
Que se doam e ensinam a cada dia
Com coragem e simpatia.*

*Muitas janelas, de diferentes formas e cores;
Branças, azuis, amarelas...
Em todas a palavra,
O verso,
A cor, a beleza
De quem ama, e agradece, com certeza!
Aos espaços abertos, aos acervos partilhados
por muitas Donas, que generosamente,
Me conduziram a leituras e descobertas, como:
**Lícia Beltrão, Ana Alice, Nancy, Maria Antônia,
Albenira, Stella, Vera, Mirian, Valéria, Ana Cristina...***

*Dia vai, noite vem
Dia vem, noite vai
No sol que cresce
O abraço que aquece
No sol que desce
O amigo que aparece.
No coração agradecido
e acarinhado,
Três nomes aparecem
Daniel, Ricardo e Leonardo*

*Fechada como uma concha
Aberta como uma flor
Em cada verso deste poema
Uma confissão de amor.
Pra louvar e deixar claro
Meu amor e gratidão*

*Pra todas as pessoas e
Instituições,
Que direta ou indiretamente
Contribuíram e Inspiraram
esta produção.*

*Rita Moreira,
Verão 2013*

Nascer mulher é começar a vida com laços mais fortes com os costumes.

É menina! E logo crescem os laços do bercinho, do cortinado, dos vestidos.

Depois, laços nos cabelos e das imposições sociais.

Novos laços se entrelaçam e a mulher cresce amarrada.

Mabel Velloso

RESUMO

É proposta desta investigação, analisar e discutir, numa perspectiva de estudos de Educação e Gênero, a literatura produzida pela professora e escritora baiana Mabel Velloso, buscando perceber nas linguagens e nos discursos presentes em suas obras, representações e construções acerca de Educação, de Gênero e das relações de poder historicamente construídas entre mulheres e homens. Este estudo se justifica quando se pensa no processo de formação das representações de gênero, que têm se perpetuado através da educação, também veiculadas através da literatura, largamente utilizada como recurso didático e paradidático - espaço onde também se insere a prosa poética infanto/juvenil de Mabel Velloso - e que contribuem para a manutenção e reprodução de assimetrias que privilegiam homens em detrimento das mulheres. As discussões sobre Educação, Gênero e Literatura são tecidas, portanto, num movimento dialógico que envolve a História, a Linguagem, os Sujeitos e suas implicações com as representações e relações de poder. Abraça a perspectiva: do afastamento do paradigma da simplificação, e aproximação do paradigma da complexidade (MORIN, 2002), tão mais adequado porque próximo do real (HARAWAY, 1991); da diversidade e nela a dialógica e a dialética; da polifonia e polissemia do discurso literário; da priorização do rigor e da atividade crítica; da pesquisa situada e da emoção como conhecimento válido. Ao revelar, através da obra e ação docente de Mabel Velloso, a perspectiva androcêntrica presente nos processos educativos (formais e informais) para meninas e meninos, afirmar sua importância para a História das Mulheres, para os Estudos de Gênero e da Educação na Bahia.

Palavras-Chave: Educação, Gênero, Representações de Gênero, Literatura, História.

ABSTRACT

It is proposed in this research analyze and discuss, in a perspective of Education and gender studies, the literature produced by Professor and writer Mabel Velloso, fetching perceive in the languages and in the discourses present in his works, representations and constructions about Education, gender and power relations historically built between women and men. This study is justified thinking of the process of formation of gender representations, which have been perpetuated through education, also through literature, widely used as didactic resource and reader-space where also inserts the poetic prose Mabel Velloso - and contributing to the maintenance and reproduction of asymmetries which favour men over women. Discussions on education, gender and literature are woven, in a dialogic movement that involves history, language, subject and its implications with the representations and power relations. Embraces the removal of paradigm of simplification and approximation to paradigm of complexity (MORIN, 2002), so more suitable because close to the real (HARAWAY, 1991); the diversity and on it, the dialogic and the dialectic; polyphony and polysemy of literary discourse; the prioritization of rigour and critical activity; situated research and emotion as a reliable source of knowledge. To reveal, through the work and teaching of Mabel Velloso, the androcentric prospect present in educational processes (formal and informal) for girls and boys, to assert their importance to the history of women, gender studies and education in Bahia

Keywords: Education, Gender, Representations of Gender, Literature, History.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Moça Lendo – Renoir (1895).....	26
Figura 2 - Imagem atual da Escola Dr. Araújo Pinho – Santo Amaro/Bahia.....	118
Figura 3 - Escola Dr. Araújo Pinho - Infocentro Mabel Velloso – Santo Amaro/Bahia.....	119
Figura 4 - Escola Dr. Araújo Pinho - Infocentro Mabel Velloso – Santo Amaro/Bahia.....	120
Figura 5 - Folder/convite do Sarau Literário em homenagem a Mabel.....	127
Figura 6 - Folder/convite do Sarau Literário em homenagem a Mabel.....	127
Figura 7 - Trabalho com O Leque - Homenagem ao Dia da Vovó – Acervo do Colégio 2 de Julho.....	129
Figura 8 - Bienal do Livro na Bahia.....	130
Figura 9 – Colégio São Paulo.....	131
Figura 10 - Folder/Convite Geling março de 2010.....	132
Figura 11 - Colégio Anchiétinha.....	135
Figura 12 - Colégio Anchiétinha.....	136
Figura 13 - Folder convite para as mães.....	137
Figura 14 - Mabel nos jardins do Museu.....	138
Figura 15 - Folder Convite para educadores.....	139
Figura 16 - Acervo do Colégio Nossa Senhora da Luz.....	140
Figura 17 - Folder do Espetáculo Barrinho - Teatro Jorge Amado/Bahia.....	142
Figura 18 - Lançamento do Documentário sobre Mabel Velloso.....	142
Figura 19 - Lançamento do Documentário sobre Mabel Velloso.....	143
Figura 20 - Convite Sarau da Felicidade.....	144
Figura 21 - Capa do livro Cavalinho de Pau.....	159
Figura 22 - Página do livro Cavalinho de Pau.....	160
Figura 23 - Capa do livro Medo do Escuro.....	164
Figura 24 - Ilustração livro Medo do Escuro.....	165
Figura 25 - Ilustração Medo do Escuro.....	167
Figura 26 - Capa do livro o Trenzinho Azu.....	168
Figura 27 - Ilustração - O Trenzinho Azul.....	169
Figura 28 - Ilustração Trenzinho Azul.....	170
Figura 29 - Capa do livro Arraia Azul.....	172
Figura 30 - Capa do livro Bonequinhos de papel.....	175

Figura 31 - Capa do livro Barrinho.....	179
Figura 32 - Capa do livro O Leque.....	182

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE A INVESTIGAÇÃO.....	16
1.2	TESSITURA TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	20
1.2.1	O contexto em perspectiva histórica.....	20
1.2.2	O foco do estudo: mulher, escritora, sujeito situado e sua perspectiva privilegiada.....	32
1.2.3	O “caminho das pedras” em diálogo.....	41
2	EDUCAÇÃO, LITERATURA, HISTORICIDADE E GÊNERO (CAPITULO I)	54
2.1	LITERATURA E HISTÓRIA.....	54
2.2	EDUCAÇÃO E LITERATURA.....	67
2.3	A PALAVRA DAS MULHERES.....	72
3	A TECELÃ MABEL VELLOSO: ARTE NARRATIVA, AÇÃO EDUCATIVA (CAPÍTULO II).....	90
3.1	JANELAS.....	90
3.1.1	A Mulher na escola.....	90
3.1.2	A Escola na Mulher: a experiência de Mabel Velloso.....	94
3.1.3	Mulheres nas “Janelas”.....	100
3.1.4	Tecer e ensinar, contar e reproduzir.....	116
3.1.5	As muitas “janelas” da professora Mabel Velloso.....	124
4	ENTRETECENDO CAMINHOS COM LITERATURA, GÊNERO E EDUCAÇÃO: ABRINDO O “LEQUE”... VIAJANDO NO “TREM AZUL” (CAPÍTULO III).....	147
4.1	LITERATURA, EDUCAÇÃO E GÊNERO NOS CAMINHOS DA HISTÓRIA.....	147
4.1.2	Nos trilhos... As relações e representações de gênero que as histórias nos contam.....	156
4.2	PROTAGONISMO MASCULINO E REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO.....	157
4.2.1	Cavalinho de Pau.....	159
4.2.2	Medo do escuro.....	164
4.2.3	O trenzinho azul.....	168
4.2.4	Arraia Azul.....	172

4.2.5	Bonequinhos de papel.....	175
4.2.6	Barrinho, o menino de barro.....	179
4.2.7	O Leque.....	182
5	PONTOS (CAPÍTULO IV).....	189
5.1	JANELAS, ESTRADAS, POEMAS: CAMINHOS, LEITURAS E APRENDIZAGENS.....	189
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	203
	REFERENCIAS.....	210
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	218

1 INTRODUÇÃO

1.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A INVESTIGAÇÃO

É proposta deste trabalho, investigar e discutir, numa perspectiva de estudos de Educação e Gênero, a literatura produzida pela professora e escritora baiana Mabel Velloso, buscando perceber nas linguagens e nos discursos presentes em suas obras, representações e construções acerca de Educação, e de Gênero, e das relações de poder entre mulheres e homens. Este estudo se justifica quando se pensa no processo de formação das representações de gênero, que têm se perpetuado através da educação, também veiculadas através da literatura, largamente utilizada como recurso didático e paradidático - espaço onde também se insere a obra infantil de Mabel Velloso - e que contribuem para a determinação e manutenção de assimetrias que privilegiam homens em detrimento das mulheres.

No presente estudo uma especial atenção às linguagens, aos sinais, as marcas, aos indícios (objetivos ou subjetivos) que na literatura, mostram-se indicativos de representações de gênero e relações de poder e que são transmitidos através da escola, em suas práticas educativas. Uma atenção que também se revela na escrita: ao demarcar, com o uso de expressões no feminino quando se fala de mulheres, para fugir ao modelo hegemônico androcêntrico abraçado pela gramática e que generaliza no masculino - um modelo que historicamente invisibilizou e ocultou as mulheres no discurso; ao registrar intencionalmente o substantivo mulheres antecedendo homens, no intuito de quebrar uma abordagem que reafirma a assimetria de dominantes (para os homens) e dominadas (para as mulheres); ao deixar explícito que se trata de um estudo de gênero com foco nas mulheres; ao demarcar nome e sobrenome das teóricas e pesquisadoras referenciadas neste trabalho; ao usar a primeira pessoa, em alguns momentos da narrativa, explicitando a crença numa ciência implicada, situada crítica e fortemente marcada por relações de gênero.

Esta decisão também parte da percepção quanto à histórica valorização/validação da pesquisa realizada por homens, cabendo assim o registro explícito, como critério de rigor e validade, de que esta é uma pesquisa realizada por mulher. Esta decisão respeita os critérios linguísticos e de rigor e validade acadêmica, e aposta num novo paradigma, num novo olhar que possa validar/valorizar/visibilizar, sem hierarquizações as pesquisas feitas por mulheres.

Quero destacar também que a expressão Donas - tomada de empréstimo à Mabel Velloso que denomina de Donas as figuras femininas que marcaram sua vida - quando me refiro às mulheres que deram preciosos depoimentos para esta Tese, configurou-se para mim, na escolha ideal para homenagear e ao mesmo tempo respeitar a identidade das mulheres que, gentilmente, aceitaram participar dessa investigação. Todas elas, Donas de um olhar e um saber único e potencialmente privilegiado - já que, em sua existência material unificam os esforços, como analisa a feminista Sandra Harding (1993) “mental, manual e emocional”: porque mulheres; porque situadas; porque profissionais; porque sensíveis e, como eu, amantes de Mabel e de sua poesia. Porque, envolvidas com a educação e a literatura, se revelaram disponíveis para contribuir com a investigação feminista.

Minha relação com a literatura foi, desde muito cedo, extremamente forte. Os livros mexiam com a minha imaginação, meu interesse, meus desejos. Ler, estudar, pesquisar e descobrir eram palavras que namorava, acalentava, experimentava enquanto dominava a escrita e avançava nos estudos escolares. Crescendo percebi o amor nas entrelinhas, o medo nas construções narrativas, o suspense nos silêncios, nas lacunas. Mulheres e homens envolvidos em tramas, em situações cotidianas, viviam suas alegrias, medos, crises, lutas. Neste mundo agitado entre realidade e fantasia fui me descobrindo mulher... Fui percebendo o incomodo silêncio dos “nãos”. Ora através da poesia, ora através do terror, ora através da aventura, os discursos diziam que os homens desbravavam, vivenciavam, conquistavam, realizavam. E que as mulheres viviam, sofriam e amavam. E isso me inquietava.

Experiência tão definitiva não poderia ficar de fora da minha trajetória acadêmica. Os textos que li e que compõem a minha história de vida ilustram de maneira singular contextos, épocas, histórias sobre mulheres e homens em sua vida cotidiana, em sua existência/experiência concreta. Vida conduzida através da assunção de papéis socialmente determinados e internalizados no longo processo de socialização a que meninas e meninos, desde a mais tenra idade são submetidos, na família, na escola, na sociedade.

Na caminhada acadêmica, investiguei *Idosos em movimento*, na graduação em Sociologia, e percebi a desigual e injusta luta dos aposentados por autonomia, liberdade, cidadania. Uma luta em que homens assumiam posições de comando na categoria, e as mulheres, funções de secretariar, administrar, atender, já que, em sua maioria, eram viúvas pensionistas. Na Pós-Graduação *Lato Sensu*, na UNEB, investiguei a condição feminina em dois estudos monográficos: *A ascese feminina: um estudo comparativo entre Orlando (Virginia Wolf) e Entre a Espada e a Rosa (Marina Colasanti)*, sob a orientação da professora Vera Motta e *A Moça Tecelã*, com a minuciosa análise dos discursos sobre o feminino na

obra de Marina Colasanti, orientada por Stella Rodrigues. Nos dois ensaios, uma discussão acerca da força da linguagem na construção das identidades de gênero. Na *Stricto Sensu* mergulhei nos discursos veiculados na escola e sua vinculação à construção das identidades de Gênero, sob a criteriosa orientação da professora Ângela Freire. Na escola e em seu corpo técnico-pedagógico, uma avalanche de discursos marcados por representações estereotipadas sobre os papéis de mulheres e homens, veiculados ora explícita, ora implicitamente, mas sempre favorecendo classificações, confinamentos, reproduções, assimetrias.

Na escola, meninas e meninos são introduzidos no que oficialmente é denominado Ensino formal. Um ensino estruturado através de currículo legitimado, vinculado ao Projeto Político Pedagógico da instituição escolar que tem inspiração nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S); dispositivo formal e instrumento de poder criado pelo Estado para definir e regular o que, quando, e como ensinar nas instituições públicas e privadas, como expresso nas Considerações Preliminares do livro introdutório: “[...] Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a Educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional...”. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p. 13).

Nesse contexto e buscando promover situações adequadas para o ensino e a aprendizagem, a escola seleciona profissionais que atendam suas expectativas (formação profissional e humana) e material didático-pedagógico (onde se insere a literatura) que possa (com o mínimo de conflitos), compartilhar e construir conhecimentos, mantendo para isso modelos historicamente construídos de ciência, de participação política, de desempenho para meninas e meninos. Desta forma os currículos são definidos mais para igualar que para respeitar as individualidades, e os diferentes ritmos dos sujeitos e suas aprendizagens.

Nessa perspectiva, a escola em sua complexidade, é um privilegiado campo de estudos sobre as relações de Gênero, e sobre as relações de poder que permeiam a existência concreta de mulheres e homens. Mantendo seu papel socializador, em parceria com a família e o Estado - Aparelhos Ideológicos, como aponta Althusser (1974) - a escola se insere na esfera do político, do econômico, do ideológico, de micro e macro relações que se estabelecem em diferentes espaços e contextos sócio-históricos.

Do currículo formal explicitamente colocado nos documentos oficiais que regem a prática educativa para cada série e etapa do desenvolvimento escolar (PCN'S e PPP), ao currículo oculto (forças sutis, normas e valores transmitidos através dos discursos da escola Apple (1999), a disseminação de padrões de conduta, de expectativas, de funções adequadas, de comportamentos e respostas esperadas para meninas e meninos. Neste fazer, a escola

promove construções que são “naturalizadas”, estereotipadas e alimentadas ao longo dos muitos anos de educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) através de uma linguagem marcadamente ideológica (de perfil androcêntrico) e legitimada cotidianamente.

Para que o currículo formal possa ser, de fato, contemplado, a escola define livros didáticos, paradidáticos e de literatura que trabalhem conteúdos previamente selecionados e contemplem temas transversais e valores humanos. Esta definição, como tudo que envolve o humano, não é neutra nem imparcial. Ela se baseia nas crenças e nos valores morais do Estado, dos diretores, docentes e coordenadores. Assim, ao divulgar para a família a lista de materiais didáticos no início de cada ano letivo, a escola evidencia sua posição ideológica, política e suas crenças.

Partindo do princípio de que a leitura é condição básica para a aprendizagem escolar e de que a literatura, para além da fruição, é fonte inesgotável de conhecimentos sobre os mais diferentes assuntos, como expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, p. 36 - 37): “[...] É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas de sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento”, a escola seleciona obras que “facilitem” o acesso dos/as alunos/as a determinados saberes, que veiculem valores éticos e morais a serem internalizados por sua clientela, que permitam o debate sobre temas atuais, polêmicos e desafiadores sob a chancela e mediação do olhar “autorizado” da professora ou professor. Dessa forma, já na escolha, a literatura precisa atender ao caminho político abraçado pela escola, tornando-se assim, autorizada e também comprometida ideologicamente.

Analisar, numa perspectiva dos estudos de Educação e Gênero, a obra da professora e escritora Mabel Velloso, ícone da Literatura Infantil e da poesia na Bahia, buscando perceber representações de gênero e relações de poder - parte de uma motivação pessoal (minha afeição pela poesia, pela literatura, pela sabedoria e simplicidade da pessoa Mabel, pela investigação feminista) e de uma provocação que norteia toda a investigação: a linguagem de Gênero presente na literatura e difundida na escola atua na construção das representações de gênero e na manutenção das relações de poder entre homens e mulheres? Uma provocação que definiu caminhos, etapas e possibilidades de interpretação: pesquisar e destacar dados biográficos da educadora Mabel Velloso; fazer o inventário de sua produção bibliográfica e relacionar/selecionar material para análise; analisar, nas malhas do seu discurso oral e escrito, relações e representações de Gênero e Poder, e suas implicações com a educação; discutir o papel da literatura na educação e na construção, transmissão e atualização de ideologias e

representações de gênero; suscitar debate sobre a importância dos estudos de Gênero para a Educação.

Investigar a tríade educação/gênero e literatura e suas implicações com as representações e relações de poder, abraça a perspectiva do afastamento do paradigma da simplificação, tão caro a certos ambientes acadêmicos, e aproximação do paradigma da complexidade (MORIN, 2002), tão mais adequado porque próximo do real (DONNA HARAWAY, 1991); das relações e implicações dos diferentes sujeitos que atuam no plural e político ambiente escolar; da diversidade e nela a dialógica e a dialética, (dos atores/atores, das opiniões, dos contextos); da polifonia e polissemia do discurso literário; da priorização do rigor e da atividade crítica; da crença nas muitas possibilidades de ler e interpretar os discursos que dizem de mulheres e homens em suas representações; da ciência em suas verdades provisórias e ao mesmo tempo inovadoras.

Necessário, portanto, desvendar os discursos, e buscar, nas malhas da palavra, nos indícios, nos sinais ideológicos e nas diferentes linguagens presentes no texto de Mabel Velloso, o caminho para outras leituras, outras interpretações, outros olhares e relatos sobre as relações de gênero e poder na instituição escolar, na literatura, na educação da Bahia, e assim promover a legitimação da produção e participação feminina na educação, na academia e nos diversos campos do conhecimento humano, com discute a bióloga, feminista e pesquisadora baiana Ângela Freire de Lima e Souza:

Nos interessa um projeto mais amplo de inclusão e ampliação de estudos de gênero na academia, no sentido de contribuir para tornar possível uma nova ordem que, partindo do âmbito acadêmico, se dissemine na sociedade, especialmente no âmbito da educação, para proporcionar, de modo irreversível, o fim de mitos e preconceitos de gênero que desqualificam as mulheres. (ÂNGELA F. DE L. E SOUZA, 2005, p. 24):

1.2 TESSITURA TEÓRICO-METODOLÓGICA

1.2.1 O contexto em perspectiva histórica

“Era uma vez... foi um dia tão longe que não sei mais”...; das cantigas de ninar a outras formas de narrativa, mulheres e homens, ao longo da história, buscaram ninar, explicar, entender, aquietar, alegrar, entreter, despertar. Observando o entorno, percebendo detalhes do

mundo físico, interpretando sinais, os seres humanos produziram representações do mundo ora simbólicas, ora figurativas, 20.000 a.C. Em diferentes civilizações e em todos os tempos, o ser humano manifestou necessidade de narrar, comunicar, registrar o que via, vivia e aprendia no passado.

Como ser social, é provável que (a partir do que apontam as narrativas oficiais), mulheres e homens se reunissem para em torno da fogueira comer, dividir e registrar nas paredes de pedra fatos cotidianos. Um/uns contavam, outras/os ouviam acontecimentos reais: conquistas, derrotas, vitórias, disputas, relatos, descobertas; ou medos e desejos.

O interesse constante da “plateia” pode ter instigado o enriquecimento dessas narrativas, tornando-as mais heroicas e verossímeis. Façanhas podem ter originado mitos (entidades/deuses de cunho simbólico que buscam explicar fenômenos naturais) e suscitado o surgimento de rituais (evidenciando o mito em ação, em danças e sacrifícios...).

Por seu caráter “educativo”, e por acionarem o universo simbólico, mitos e ritos foram largamente utilizados, adorados, reinventados na complexa aventura humana ao longo da história. Registros históricos e literários apontam heróis¹ (figura que encarna atributos de força, coragem e ousadia) e suas façanhas, como norteadores do comportamento humano, dos bons costumes, de boas expectativas. Ocupando a política posição intermediária entre deuses (imortais) e humanos (mortais), o herói em sua condição quase divina pune, repreende, castiga e ensina acionando ao mesmo tempo o real e o simbólico. Com o surgimento da escrita o que se deu por volta de 4.000 a.C, outras formas de registro foram abraçadas em diferentes portadores textuais, a pedra, o marfim, o pergaminho, o papiro, o papel... Na oralidade ou na escrita, a história contada, gravada, preservada e interpretada sob a ótica da divindade, e da virilidade.

Mas é na Idade Média que se dá a grande difusão dessas narrativas. Nos grandes bailes, nos encontros sociais, as histórias contadas (arte de relatar oralmente fatos, experiências, emoções e casos), ganham ares de entretenimento, mas também de autoridade. A tradição oral se amplia, a cultura local ganha os salões, narradores performáticos são alçados à condição de contadores de histórias, profissionais/artistas da “da voz e do gesto”, no dizer de Gillig (1999).

Seu principal arquivo, a memória passada de geração em geração. Seu principal instrumento, a palavra - forma de compartilhamento, troca, manifestação de poder, domínio,

¹ Herói, figura arquetípica (expressão que na psicologia Jungiana designa um modelo criado e apropriado pelo inconsciente coletivo), marcadamente masculino, que realiza feitos extraordinários e que tem poderes quase divinos (GILLIG, 1999)

sabedoria. Através dela tradições e culturas foram preservadas, mantidas, reeditadas, atualizadas, possibilitando à humanidade fazer e documentar sua história. Muito antes do surgimento da escrita², a narrativa oral já exercia a função de entreter e ensinar; manipular e mobilizar; representar, interpretar e reproduzir a vida de mulheres e homens, em momentos que combinavam gestos, expressões, sons, movimentos. Nesta *mise en scène* interpretações maniqueístas, valoradas, hierarquizadas; ampliadas ou diminuídas de acordo com o contexto sócio histórico, a necessidade e a capacidade interpretativa da/o narradora/or. Assim analisa Nely Novaes Coelho:

Entre as formas literárias mais importantes, vindas dos tempos remotos, e que se transformaram em Literatura Infantil estão as narrativas de acontecimentos ou aventuras que se passam no mundo mágico ou maravilhoso, espaço fora da realidade comum em que vivemos, e os fenômenos não obedecem as leis naturais que nos regem. (NELLY N. COELHO, 1993, p. 153).

Na Europa do século XVII, nomes masculinos como Charles Perrault, na França e Irmãos Grimm, na Alemanha, considerados os criadores do Gênero “Contos de Fadas”, figuram entre os que coletaram e utilizaram narrativas populares para imortalizar lições de moral e bons costumes, inicialmente para adultos e mais tarde, adaptadas para crianças (GILLIG, 1999). Lições diretamente relacionadas à experiência cotidiana, às inculcações, interpretações e representações dos papéis estereotipados para mulheres e homens. Papéis historicamente abraçados, veiculados pela educação (em suas muitas práticas e linguagens), e agentes ativos na construção das identidades de gênero, como propus pensar na minha hipótese de trabalho: a Literatura e, em especial a produzida por Mabel Velloso e veiculada nas escolas, com fortes marcas de sua experiência de vida, formação escolar e prática docente, revela e reproduz representações de gênero e relações de poder.

Histórias cada vez mais ricas e mirabolantes ganham os salões e cativam um público cada vez maior. Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, João e Maria, Cinderela e tantas outras, ao tempo que entretêm, veiculam os valores éticos e morais do período, a serem seguidos principalmente pelas mulheres. Fortalece-se a figura do contador de histórias, “profissional” que dominando o texto e os sentimentos nele presentes, empresta sua voz e seu corpo para transmitir com calor e paixão a verossimilhança dessas narrativas.

Histórias da Carochinha, Contos de Fadas, Contos Maravilhosos, Contos Exemplares e de Encantamento, Poesias. Para cada gênero, cada estilo, uma performance de contação diferente, mesclando suspense, romance, perigo, aventura e lições de vida, e criando um

² Aproximadamente “1500 a.C. quando os fenícios inventaram a escrita fonética alfabética” que usamos até hoje. Antes disso, tivemos a escrita Pictográfica (uso de figuras), Cuneiforme (em forma de cunhas) na Mesopotâmia, e Hieroglífica no Egito (MARIA LÚCIA ARANHA, 2006, p. 42).

público cada vez mais cativo da arte narrativa, da mitologia, da literatura, da aventura humana na história. Na Dinamarca, anos mais tarde, Hans Cristian Andersen (1805-1875), daria novo impulso à Literatura para crianças, criando em pleno século XIX, histórias destinadas a este público, também repletas de ensinamentos, moral, valores, tradições e desafios (GILLIG, 1999).

No início do século XX a Literatura Infantil já era amplamente cultivada no mundo. Em nosso país, nesta época, já chegavam traduções e adaptações dos Contos de Encantamento europeus, acessíveis somente à classe dominante. Nos salões, os Saraus abriam portas para histórias cada vez mais refinadas; nas ruas mitos, lendas e crenças que mesclavam a cultura africana, indígena e europeia se atualizavam.

No Brasil, a tradição dos contos europeus ganhou a magia e atualização dos contos indígenas e africanos, numa mistura peculiar da cultura dos três elementos colonizadores, como expresso no referencial e minucioso estudo folclórico empreendido por Luis Câmara Cascudo, historiador, antropólogo e jornalista brasileiro, que viveu de 1921 a 1985. Durante o ciclo da escravidão (aproximadamente 400 anos), havia uma íntima relação entre as crianças brancas e suas amas de leite (negras). Estas buscavam aspectos de sua própria cultura para acalantar e suportar a substituição do seu próprio filho (que lhe era tirado para que amamentasse o filho de sua senhora), por uma criança (aos seus olhos) pálida, sensível e provavelmente pouco amada pelos pais. Com voz forte e doce essas mulheres/mães negras resistiam, ninavam, assustavam, comoviam, ensinavam e ao mesmo tempo transmitiam e perpetuavam suas crenças e tradições, com verdade, sensibilidade e fantasia, permitindo assim uma *sui generis* confluência cultural. Da Europa, os contos clássicos evidenciando contextos, modelos, estereótipos de beleza e atuação feminina e masculina. Da África e sua miríade de culturas e costumes, incorporamos narrativas que diziam aos mais jovens, de respeito aos antepassados, aos ideais de liberdade, à natureza; de diversidade, tradições milenares, ritos e mitos, da riqueza culinária. Dos povos nativos do Brasil, erroneamente designados de índios, herdamos, da tradição literária expressa em seu vasto e rico conjunto de práticas, lendas e mitos, o desejo de entender, explicar e ensinar sobre a criação do mundo, das pessoas, do universo, da fauna e da flora.

Assim, a história da humanidade vai se configurando também como a história de relatos e casos. Heróis de grandes batalhas, bruxas e frágeis donzelas se misturam com realidade, fantasia, imaginação. Eles desenham a misteriosa e gloriosa história do homem na terra, e mais misteriosa ainda e com bem menos glamour, já que oculta da historiografia oficial, a história da mulher. Esta, vivendo sob a égide da autoridade masculina, encontra

nesses textos modelos de vida, comportamento, fuga para suas angústias e libertação (ainda que simbólica).

Como se vê, é forte o papel ocupado pela literatura, e nesse contexto, a literatura infantil e seu caráter educativo, na história de mulheres e homens em sua vida na terra; “[...] Com ela, o jovem leitor e cidadão, dentro ou fora da escola, pode ser introduzido, através da ficção e do discurso poético, à abordagem dos temas humanos da vida concreta não idealizada, portanto, necessariamente relacional, diversificada e complexa”, como afirma Azevedo (2005, p. 8). Através dela, fazem uso da imaginação para explicitar, sentir e satisfazer quereres impossíveis na realidade. Através da fantasia, viajam no tempo, vivem aventuras, desafiam e matam monstros e bruxas, encontram-se, superam-se. Diferentemente da criança que brinca com o real através do imaginário, o adulto utiliza a literatura como possibilidade de resgatar o passado, compreender e justificar o presente, presumir o futuro. Um universo do qual se ocupa a Psicanálise, a Antropologia, a Sociologia e a Linguística no desejo de explicar e entender a complexa relação sujeito, história e subjetividade.

Essas breves considerações trazem à tona a força da palavra, na literatura, como concretização do pensamento humano. Palavra que constrói mitos cria imagens, representa desejos; interpreta a mulher, explica o homem; palavras prenes de ideologias, pré-concepções, assimetrias. Nessa perspectiva, a linguagem, na literatura, seria um instrumento de comunicação, e também de ação sobre o outro, de educação, de poder. Através dela, realiza a literatura – veículo produtor de conhecimento, de descoberta, de transformação, de aprendizagens. E a literatura, como toda arte, está repleta de realidade, e também de sonhos, fantasias, pensamentos, tradições culturais, sentimentos, interpretações, representações. E assim resiste e persiste numa lógica sempre atualizada pelo jogo de palavras (o claro e o escuro) de quem escreve, como expressa Virginia Wolf (1978, p. 44): “[...] Assim, o ato mais vulgar do mundo, como o de sentar-se a uma mesa e aproximar o tinteiro, pode agitar mil fragmentos díspares, ora iluminados, ora em sombra”.

A literatura o simbólico, o ideológico e o político se encontram: ora dialogando, ora se estranhando. No seu discurso o real, o imaginário; tempo, espaço e contexto – o suspenso onde as coisas acontecem, onde os sujeitos se manifestam e abrem espaços de leitura para a vida, a cultura, a ciência, as interpretações, os desabafos, as críticas. Onde os sujeitos significam e aprendem em sua subjetividade.

Na literatura, um retrato social. Retrato, onde feminino e masculino, envoltos em tramas, romances, suspenses e aventuras se encontram, enfrentam, estranham. Amam e odeiam. A assimetria presente desde o “início dos tempos” nas relações entre mulheres e

homens, toma corpo e se naturaliza. Homens, heróis, poderosos, seduzidos e **dominados** pelo amor de uma mulher. Mulheres frágeis, belas, fracas e **dominadas** por seus “príncipes” salvadores. Duas faces da dominação: para a masculinidade, uma expressão que valoriza, qualifica, dignifica a ação do salvador; para a feminilidade, a expressão de submissão e obediência. Fortes relações naturalizadas, padronizadas, normatizadas pela linguagem, pela palavra. Uma palavra que, na história, evidencia poder e adequação de papéis. Doces, belas e assujeitadas mulheres reproduzem sua fragilidade; fortes, belos e corajosos homens constituem sua autoridade através da virilidade.

Entretendo, ensinando e reproduzindo a literatura vai dizendo de tempos, lugares, pessoas, contextos, sentimentos, ideologias; do proibido e do permitido, dos papéis adequados e inadequados. Do que **pode** um homem, do que **deve** uma mulher. Impressões, pistas, sinais. Na literatura, histórias de lutas, conquistas e libertação diferentemente vividas e sentidas por mulheres e homens, nos processos de socialização levados a termo pela família, pela escola, pela literatura, pela educação. Literatura e historicidade fortemente unidas, interligadas participam dos processos educativos na escola e fora dela. Em diferentes tempos e contextos, autorizada ou não, clássica ou popular, infantil, juvenil ou para adultos a literatura ensina, educa, transforma, reproduz, mantém.

Cerceadas pela escola, pela família, pelas construções ideológicas do pensamento dominante (androcêntrico) advindas de homens e de mulheres também, as mulheres veem, ao longo da história mesclando submissão e resistência, carinho e agressividade, amor e, ódio, permanência e mudança, traços que caracterizam o humano, mas desqualificados quando relacionados ao sexo feminino. A imagem ideal de mulher submissa, casta e dócil, que habita o imaginário social, foi e ainda é fortemente veiculada pela educação e pela literatura, inicialmente autorizada pela igreja, pelos pais, pela família, no seu afã de separar saber e feminilidade. Ser mulher e ser culta, inadequada formação para alguém que precisa apenas obedecer, renunciar, submeter-se, reproduzir. Conflito constante para as mulheres que almejam a mudança, a legitimação de suas produções, a justa inserção na vida pública, a legitimidade, como aponta Ângela Freire de L. e Souza (2003, p. 133):

As mulheres, treinadas e condicionadas desde a infância para o cuidado e a maternagem, enfrentam cotidianamente o conflito entre a carreira e suas “obrigações” com a família; traem-se no discurso, seja ao referir-se frequentemente aos filhos, ao marido, aos pais idosos, seja através de imagens e metáforas que trazem de suas experiências no mundo privado.

Durante um tempo bastante longo, a leitura feminina foi cerceada, controlada, selecionada. Às mulheres das classes dominantes era permitido ler somente volumes

educativos que as mantivesse sob a mira do poder patriarcal. Uma leitura autorizada que ensinando regras e bons costumes as mantivesse castas, confiáveis, dedicadas ao marido, à família. Muito comum, até o século XIX ver quadros e gravuras retratando moças e donzelas em harmonia com o imaginário masculino, no quarto ou jardim particular, com um livro nas mãos (não raras vezes um romance) ou um bordado - como ilustraram renomados artistas como Renoir (1895 - figura 1), Boucher (1765) e Claude Monet (1875) -, sob a chancela daqueles que representavam autoridade (pais, maridos, padres...), como analisa a historiadora feminista Michele Perrot:

A leitura, por tanto tempo pouco acessível às mulheres, julgada contrária à sua função e nefasta à sua imaginação. A leitora é um dos temas favoritos da pintura [...] Para inúmeras mulheres, ainda no início do século XX, a leitura era um prazer secreto, praticado quase clandestinamente na cama, à noite, à luz de uma vela [...]. (PERROT, 2011, p. 162)

Figura 01 - “Moça Lendo” - Renoir 1895



Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:As_duas_irm%C3%A3s_-_Renoir.jpg. Acesso em: 15 mar. 2012

Nestas publicações, indicações de postura correta, discrição, zelo, doçura, delicadeza, maternagem, apropriados e imprescindíveis para uma boa dona de casa. Gerenciar o lar e os filhos deveria ser tarefa prioritária para toda mulher. Assumir funções no mundo público desvirtuaria as mulheres da sua missão suprema: ser mãe e esposa, reprodutora de mão de obra.

Ocupar o espaço público, lócus da participação e decisão política, das reivindicações, da democracia, era missão dos homens. A entrada e a aceitação das mulheres nesse espaço se deu de maneira lenta e gradual, resguardando-se sua condição (socialmente construída) de esposa, mãe, frágil e limitada intelectual e fisicamente. Sua inserção no mundo da escola e da educação se deu considerando as relações entre sua “essência” e sua “competência para ensinar”. Aproximá-las de funções ligadas ao ensino as colocaria na “confortável” (para a ideologia dominante), posição de maternar (uma extensão do seu afazer doméstico), e ao

mesmo tempo gerar renda (no caráter de complementariedade) para a sobrevivência da família. Uma aproximação polêmica, complexa e reducionista.

Ensinar, maternar, professar, educar. Professora e educadora são, no contexto aqui analisado, expressões relativamente novas no que diz respeito à mulher. Mãe, dona de casa, prendas do lar, governanta, doméstica etc., atribuições específicas para mulheres no espaço privado. Ensinar era papel dos homens, dos padres, da igreja. Meninos precisavam ser educados para a força, a virilidade, a inteligência. Precisavam ser preparados: para a liderança, as lutas, as conquistas e a vitória no mundo público.

Com a evolução do pensamento burguês e do capitalismo (Sec. XVII), a dinâmica familiar foi ressignificada, a necessidade de formar mão-de-obra foi intensificada, promovendo outro modelo de educação. Das mulheres, que antes se dedicavam exclusivamente às prendas domésticas, foi “exigido” que também “educassem”. Que se ocupassem, junto com a maternagem, da formação dos próprios filhos e de outras crianças a elas confiadas, fora do ambiente doméstico.

Nesta nova lógica social, a “escola” se modifica. Antes pensada para a masculinidade, precisa agora incorporar um contingente de meninas a serem disciplinadas. Os conventos configuram-se assim como locais de ensino para que as meninas/mulheres aprendam “academicamente” “prenda do lar” e humanidades. Transmitidos por religiosas ou austeras mulheres, esses conhecimentos objetivavam inicialmente preparar jovens donzelas para a assunção do papel historicamente determinado – o gerenciamento da casa, dos filhos, da família. Freiras, “solteironas” e viúvas foram as primeiras mestras da educação formal feminina. Mergulhadas na ideologia dominante e fortemente influenciadas pela religiosidade, pela mística (educar, missão divina), pelo ideal burguês. Mulheres ensinando e aprendendo. Mulheres aprendendo e também ensinando. Um processo lento, gradual e impregnado de androcentrismo.

Um processo que, no caso brasileiro, teve seu marco com o Ato adicional à Constituição de 1824, o que permitiu às mulheres, em algumas províncias, o acesso a instrução com vistas à formação no magistério. Uma formação, que em nosso Estado, aconteceu com a fundação da Escola Normal da Bahia em 1842, da qual Mabel Velloso foi seguidora. Sara Martha Dick, historiadora baiana, assim analisa a implantação destes espaços para a educação feminina:

A implantação de Escola Normal também para o sexo feminino, que ocorre na segunda metade do século, desenvolve-se no período considerado como o de desagregação da monarquia (1870-1889), com inúmeras repercussões na sociedade brasileira e baiana. Deve-se destacar que a proliferação de cursos de formação de professoras no Brasil, durante estes últimos anos do século XIX, é uma característica

própria de um período em que as relações econômicas e patriarcais estavam se modificando. (SARA DICK, 2008, p. 2).

Espaços que permitiam a formação profissional de mulheres nos padrões que mantivessem uma educação para o assujeitamento, para a redução de suas capacidades intelectuais aos afazeres domésticos, como se vê nos Artigos 16: “[...] As mestras de Instrução Primária serão admitidas a um curso especial da escola normal”, e 17 “[...] O curso Normal para mestras limitar-se-á às matérias do ensino primário, ajuntando-se a Desenho Linear e às prendas que servem à economia doméstica”.

A escola, portanto, como espaço primordial para a transmissão de saberes socialmente constituídos, tem sua história atravessada por questões que envolvem Gênero, poder, classe, etnia, religião... Inicialmente ocupada por homens, mestres e alunos, passa a ser também espaço para mestras e meninas. Para eles, conhecimentos legitimados, valorizados, a álgebra, a geometria, a engenharia... Para elas, o aprimoramento do fazer doméstico, e um pouco de história, de literatura, de puericultura. Tudo isso pensado para o bom desempenho no lar, nos salões, na condução dos filhos, na educação de crianças. Uma condução rapidamente estendida – da casa, para a escola; do espaço privado, para o público.

Uma série de fatores, a ser oportunamente discutido, entre eles a relação entre maternar e educar, foi constituindo esse espaço como apanágio das mulheres que passaram a ser chamadas não apenas de professoras (a que professa a fé católica), mas também de educadoras. De religiosas vocacionadas e conscientes da sua doação ao outro, do seu papel solidário, da sua resignação ao chamado divino, às mestras, professoras, educadoras... Um longo e desafiador caminho de muitos avanços, ganhos, retrocessos, manutenções. Difícil (mas não impossível) caminho para as mulheres, já que sua formação (limitada e limitante) provocou um despreparo de imensas lacunas no que diz respeito ao conhecimento socialmente estabelecido.

A lógica androcêntrica que domina os discursos, ao estabelecer a supremacia masculina (na escrita, na educação, nos saberes...), hierarquiza conhecimentos, atuações, áreas, ações com argumentos biologizantes que desqualificam as mulheres e tudo que a elas se relaciona (ÂNGELA F. DE L. E SOUZA, 2005). Desde o início da história humana, a escrita esteve relacionada ao sagrado tendo este a face masculina (Moisés e os Dez Mandamentos, os escribas e os faraós, os brâmanes, os monges medievais...), um poder reconhecido, legitimado, difundido. Aos homens, o conhecimento lógico-matemático, objetivo, considerado “mais difícil”. Para as mulheres, consideradas frágeis, sensíveis, domésticas, um sagrado ligado à maternidade e destituído de autoridade. Para elas, de início, um saber voltado

para humanidades, para a preservação da moral e dos bons costumes, para o controle do corpo (vulnerável, como defendia a filosofia clássica) e da mente, para a aprendizagem de valores morais necessários para o fortalecimento da família. Um conhecimento veiculado nos conventos, sob a austera supervisão das “esposas de Cristo”.

Educadora é, portanto, uma expressão polifônica, carregada de simbolismos, ideologias, “pré-conceitos”. Educadora, feminino de educador (primeiro modelo de educação escolar), na perspectiva de uma sociedade androcêntrica, que tem no homem a medida de todas as coisas e onde só a palavra do masculino tem força e valor, grande responsabilidade a ser “assumida” pelas mulheres. Na ação de educar a meta de formar cidadãos, de transmitir-lhes os conhecimentos socialmente construídos e inicialmente ministrados por homens. Mas também a de ensinar-lhes pelo exemplo a reproduzir construções estereotipadas e a associar cuidado, carinho e postura correta à ação feminina. E força, coragem e sustento da família, à ação masculina, mesmo observando todas as mudanças na dinâmica familiar, nas relações de trabalho, na sociedade. Construções que hierarquizam papéis de mulheres e homens, que validam visões estereotipadas que os sexos têm de si mesmos e do outro, que conferem privilégios a um em detrimento do outro, que legitimam o domínio masculino e a submissão feminina.

Nesse contexto se insere a literatura ficcional como “[...] material temático que documenta melhor os processos sociais ou os eventos políticos que são o foco da pesquisa”, como aponta a feminista norte americana Joan Scott (1994, p. 22). Esta, ao se alimentar e inspirar na realidade expõe, através de suas metáforas, o sujeito na história. Um sujeito disciplinado, educado, escolarizado, socializado, gendrado, sexuado. “Treinado” nas diferentes linguagens que atuam em seu processo educativo para que assuma papéis, reproduza modelos, mantenha a ideologia dominante e a naturalizada hierarquia social. Valores éticos, morais, religiosos, políticos, ideológicos, em maior ou menor escala, estão, portanto, implícita ou explicitamente presentes no discurso literário, e são transmitidos pela educação, como será discutido adiante.

Das mulheres, que até finais do século XVI era exigido que, circulando nos salões, fossem anfitriãs politicamente simpáticas e belas, se espera mais um papel com o advento da burguesia, o que se deu de forma mais sistemática por volta do século XVII. Que incorporem o ideal da ordem burguesa: família conjugal, homem provedor/produtor, mulher reprodutora/maternal, mas também mão de obra em potencial para o desenvolvimento capitalista. Novo papel incorporado – mão de obra assalariada - o que definitivamente as leva à ocupação do espaço público (antes destinado aos homens), velha ideologia.

A família conjugal, ícone da sociedade burguesa, torna-se forte referência para os discursos, as políticas de educação e trabalho, para os comportamentos adequados e esperados para mulheres e homens. Acolhida pelo ideal católico de doçura e abnegação, a mulher burguesa se reveste de “importância” na preservação da família, do lar, da privacidade; na reprodução de mão de obra dócil, disciplinada; na manutenção dos silêncios. É mãe, trabalha fora, mas não é independente, livre, autônoma, É antes, prisioneira da ideologia que a constitui e que fatalmente reproduz como ilustra Mabel Velloso em uma das entrevistas: “*Vim pra Salvador trabalhar em Pau da Lima, transferida de Santo Amaro. Eu tinha que andar do Tororó até a Barroquinha para pegar Ônibus, era uma viagem... Foi uma loucura, passei maus momentos. Deixava as meninas na escola e pegava o ônibus, elas voltavam para casa andando sozinhas*”. (Citação verbal).

Delas continua sendo exigido que maternem, que sejam doces, abnegadas, que não cobrem. Que cuidem para além dos filhos, do marido e da casa, do outro, dos espaços, da organização. Que antes de serem profissionais, sejam maternais. Dupla, tripla, quádrupla jornada. Subutilização da inteligência e da capacidade femininas. Reducionismo, desvalorização, desqualificação. A lógica Aristotélica, “[...] o macho é por natureza superior e a fêmea, inferior, um domina e o outro é dominado” (ROBIN SCHOTT, 1996, p. 32) domina os discursos e as relações entre homens e mulheres.

Dos homens se espera que, sendo machos façam filhos. Precisam prover e garantir a reprodução da espécie. A sobrevivência deste filho estará garantida com o fruto do trabalho e não, necessariamente, com carinho. Não há “paternagem”. A expressão nem consta no dicionário. Há exemplo, sustento, comando, chefia, autoridade. Há um poder legitimado que independe da presença física, mas que é mantido pela ordem vigente e internalizado por meninas e meninos, mulheres e homens. São os homens, os donos da casa; chefes de família; condutores do contrato sexual, ou o direito sexual dos homens sobre as mulheres, como analisa a feminista britânica Carole Pateman (1993); os que recebem a noiva no altar, das mãos do pai; que recebem o cardápio nos restaurantes (mas que não necessariamente pagam as contas)... No imaginário coletivo, a mulher se realiza servindo, parindo, sendo fiel, sublimando o desejo sexual. O homem chefiando, fazendo filhos, amando muitas mulheres, demonstrando uma libido exacerbada. Esta é a lógica binária que tem regulado as relações entre mulheres e homens ao longo da história.

Parir, cuidar, maternar, disciplinar corpos e mentes, reprimir desejos e vontades, silenciar a sexualidade e o prazer é papel desta mulher. A nova imagem de família professada pela burguesia, ao legitimar o casal procriador, marginaliza as discussões sobre sexualidade.

Sexo é procriação. Prazer é libertinagem. No quarto do casal, “lugar por excelência das mulheres” já que é nele que leem, rezam, sonham, choram, como descreve Michele Perrot (2011, p. 131), a legitimação de uso do corpo feminino para fecundação e prazer masculino. Fora dele, para as mulheres, interdições, ilegitimidade, repressão, medicalização. O poema *Contraste*, de Mabel Velloso (1987), expressa essa dura realidade vivida pela feminilidade: “[...] Sim, sim, sim. Vivo a repetir aos seus desejos, aos seus caprichos, a tudo enfim. E você, nem passado tanto tempo, aprendeu a dizer: Sim”. (VELLOSO, 1987, p.21).

Esta perspectiva moralista, que a modernidade associa à família ao tempo em que quer silenciar vontades, desejos, prazeres e, legitimar uma sexualidade vinculada à reprodução, amplia a vontade de saber, entender, experimentar, falar sobre si, sobre o outro, sobre suas experiências. Ao buscar reprimir e ocultar as discussões sobre sexo e sexualidade possibilitam, na análise de Foucault (1988), “a colocação do sexo em discurso”. O que não devia ser nomeado e exposto tornasse discurso. Nessa perspectiva, sexo e poder, indissociáveis, regem as relações entre mulheres e homens. A Família, a Igreja, o Estado, a Medicina, normatizam, naturalizam, reprimem. Aos homens, o controle sobre a sexualidade feminina e a possibilidade de prazer dentro e fora da família; às mulheres, a procriação e a negação do prazer dentro e fora de casa. O que foge a esta regra, é o anormal, excêntrico, marginal. Ao buscar a homogeneidade de comportamentos para mulheres e homens, a sociedade desconsidera os processos de subjetivação, as diferentes formas com que os discursos atravessam a nossa existência e experiência, e nos constituem.

Assim, mulheres e homens são presos a processos de disciplinamento: mentes e corpos produzidos, dóceis, ajustados à dinâmica social, aos processos de educação escolar, aos papéis exigidos para cada um dos sexos, referenciados e representados em diferentes textos literários e não literários. Confinados numa possibilidade de ser/estar no mundo condizente com papéis pré-estabelecidos, onde dois e apenas dois – mulher ou homem – são impostos como modelos de existência. Olhares conduzidos para limitados padrões de “normalidade”. Nesta perspectiva ajustados, centralizados, “normais”. O que destoa, nomeado como “excêntrico”, como aponta a feminista Guacira Louro (2003, p. 44) - referência no Brasil nos estudos sobre educação, sexualidade e gênero – o diferente, o patológico, carece de controle, de dominação, de acompanhamento especializado. De adequação, enquadramento, educação.

Na perspectiva vivida por mulheres e homens em seus processos longos e complexos de socialização, como vimos até aqui, uma educação como imposição: do Outro que nos constitui, da família, da Escola, do Estado, da Igreja... Uma educação disciplinar, classificatória, excludente. Que institui e demarca com precisão os locais em que podem atuar

meninas e meninos, mulheres e homens, e os comportamentos adequados e esperados para cada um deles. Que adjectiva e hierarquiza jeitos, expressões, gestos, tendo o masculino a face valorizada. Que invalida, e muitas vezes inviabiliza, com sua organização curricular/disciplinar/temporal, a educação da sensibilidade, dos sentidos, da experiência, das trocas, do respeito às igualdades e as diferenças. E que, nesta dinâmica invisibiliza sujeitos, ideias, representações, singularidades.

Esta pesquisa se alimenta do entendimento de que a história é o que acontece a mulheres e homens em sua existência social, concreta. Uma história que é também feita de relatos de experiências, situações, acontecimentos, representações, discursos como afirma Michele Perrot (2008). Uma história composta e construída por mulheres e homens, por sujeitos ativos. Eles, visíveis, legitimados, reconhecidos; elas ocultas pela linguagem, pelos discursos, por leituras parciais e equivocadas. Mas presentes, fazendo história, vivendo, participando, escrevendo. Uma história que Mabel retrata (em linhas e entrelinhas) nas suas produções; que relata nas entrevistas; que expõe em palestras e eventos culturais.

1.1.2 O foco do estudo: mulher, escritora, sujeito situado e sua perspectiva privilegiada

Esses processos também foram/são vividos por Mabel Velloso (professora e escritora baiana) ao longo de sua vida: em sua infância e adolescência na tradicional e patriarcal cidade de Santo Amaro da Purificação, no Recôncavo Baiano; no Colégio de Freiras Nossa Senhora dos Humildes onde estudou até o 4º ano do Ensino Primário (1946); no Ginásio cursado em Colégio Público de Salvador: Santa Bernadete (1947) e Ginásio Itapagipe (1948); na sua formação profissional (Magistério) no Instituto Central de Educação Isaias Alves – ICEIA (1955), quando concluiu o curso Normal, em Salvador; na vida adulta como professora e Diretora de escolas públicas no interior e na capital baiana (1956 – 1983); em sua produção literária, ora dirigida às crianças, ora aos adultos, ora à ciência da culinária; em sua participação política, para além desses postos, em palestras e encontros de pais e docentes; nas aulas de poesia para a Faculdade da Felicidade³ que atende a um público de idosos; em

³ A Faculdade da Felicidade é um projeto de trabalho multidisciplinar voltado pra a Terceira Idade, com aulas, oficinas e cursos livres que tem por objetivo promover a integração e a melhoria da qualidade de vida de mulheres e homens com faixa etária acima dos 60 anos.

sua participação política e pedagógica como voluntária/irmã/escritora da Santa Casa de Misericórdia, contando histórias e formando novos contadores e profissionais do riso.

Processos que serão investigados nas linguagens e nos discursos presentes em suas obras, que podem evidenciar construções acerca de Educação, Gênero, representações e relações de poder entre mulheres e homens. E que, interpretados à luz dos dispositivos de análise construídos com base na Análise do Discurso de linha francesa e dos Estudos Feministas, especialmente no campo da historicidade, poderão se constituir em rico material de ampliação para as investigações sobre a História da Educação e a História das Mulheres na Bahia, e sobre representações de Gênero e relações de poder na educação de meninas e meninos.

Investigar os discursos é investigar língua e linguagem. Caminhos socialmente constituídos, que permitem vislumbrar e analisar indícios ideológicos na literatura difundida no ambiente escolar. Nessa perspectiva os estudos de Bourdieu⁴ sobre formação, fixação e naturalização ideológica que se processa através do *Habitus* (BOURDIEU, 1995) – literatura, gestos, músicas, atitudes..., são fundamentais para a compreensão das mensagens, das linguagens e dos discursos que atuam na construção estereotipada das representações de gênero nos processos educativos efetivados pela escola.

A inspiração fundante neste trabalho é o conceito de Gênero, aqui compreendido como categoria que permite dizer da complexa história social de mulheres e homens. Como instrumento de análise fundamental para as Epistemologias Feministas este conceito permite também: pensar a história de mulheres e homens em seu caráter relacional e discutir a multidimensional organização social da diferença sexual (cujos pressupostos são construídos cultural e historicamente); explicitar a abordagem feminista sobre a construção das assimetrias e das relações de poder entre os sexos, como proposto por Joan Scott na década de 1980 - período de fortalecimento em todo o mundo dos estudos sobre mulheres, das discussões acerca dos saberes sobre o corpo, dos processos políticos envolvidos nos significados das diferenças corporais, sobre teoria e método nos estudos feministas. E propor análises inovadoras e provocativas sobre conhecimento, reconhecimento e cidadania para as mulheres.

O conceito de Gênero, reafirmando uma perspectiva feminista de ver a história, revisitado e atualizado desde então, nasce do desejo/necessidade de historicizar a “construção

⁴ Bourdieu (1995) ainda que não abrace as discussões promovidas pelo movimento feminista, é pioneiro ao discutir as questões de “violência simbólica” e “dominação masculina”- fundamentais para a compreensão das assimetrias de gênero.

social da diferença sexual” e nesse percurso, legitimam a história feminina, revelar contextos, sujeitos, olhares, interpretações, fontes e novas possibilidades de fazer uma ciência situada, crítica, transversalizada pelos sujeitos (mulheres e homens) e suas subjetividades; uma ciência para o empoderamento das mulheres caminho radicalmente contrário à filosofia iluminista, liberal e patriarcal do século XVII, a exemplo de John Locke, Jean Jacques Rousseau e John Stuart Mill que, entre outros, pregavam a soberania masculina, a incapacidade civil e intelectual feminina, a paixão irracional, e sua sujeição natural ao marido (PATEMAN, 1993). Visão que ainda inspira, e contamina estudos, discussões, práticas e manifestações em diferentes linguagens, como analisa Sandra Harding (1993, p. 93):

[...] a concepção iluminista explicitamente negava que as mulheres possuíssem a racionalidade e a capacidade de observação desapaixonada e objetiva exigidas pelo pensamento científico. As mulheres podiam ser objeto da razão e da observação masculinas, mas nunca seus sujeitos [...].

Ao abraçar o conceito de Gênero como base dialógica, abraço também a compreensão da integralidade do ser social, único, complexo, autônomo; sujeito, assujeitado, e transversalizado por relações de gênero, classe, raça, geração etc., na organização social. Não a mulher como sujeito universal, homogêneo; mas mulheres plurais, de diferentes espaços, classes, etnias, gerações... Ser constituído pelo aparato biológico, e também psicológico, emocional, cultural e social; que interage com o meio e com os outros indivíduos em diferentes ambientes e contextos; que pensa, pesquisa e constrói conhecimentos e identidades de Gênero; que representa e reproduz papéis e estereótipos; que se mobiliza e participa politicamente da vida social. E nessa perspectiva, não são bem vindos conceitos generalizantes, hierarquizantes, deterministas e outras abordagens que excluam e desqualifiquem os sujeitos e, em especial, as mulheres.

A “instabilidade” do conceito de Gênero, como categoria histórico-analítica própria ao feminismo (SANDRA HARDING, 1993) favorece sua constante revisão, crítica e atualização por diferentes teóricas e linhas de pesquisa. Para esta autora, empenhada na crítica da ciência e da epistemologia feminista, todo conhecimento até aqui construído não pode ser simplesmente descartado; deve contribuir para novos olhares, críticas e proposições. A ciência moderna, em seu “caráter totalizante” prescreveu pressupostos teórico-metodológicos ainda hoje seguidos, e é papel da ciência feminista crítica, situada e atualizada desafiar e revisar essas construções que, marcadamente androcêntricas, hierarquizam racionalidade e subjetividade. Defende assim, uma “[...] teoria do trabalho, ou da atividade humana” (SANDRA HARDING, 1993, p. 27) que reconhecendo a visão privilegiada do sujeito mulheres, construída “[...] na unificação dos esforços mental, manual e emocional no trabalho

da mulher, o que lhes proporciona uma compreensão potencialmente mais abrangente da natureza e da vida social” (SANDRA HARDING, 1993, p. 27) - a incorpore e legitime nas análises dos diferentes campos do conhecimento.

A feminista Linda Nicholson (2000) abraçando as discussões de cunho histórico e metodológico, propõe pensar as relações de gênero como construção social criada e legitimada por argumentos biologizantes. Propõe, portanto, analisar a opressão e a desvalorização da mulher a partir da histórica divisão hierárquica entre doméstico e público – espaços em constante mudança, por onde circulam sujeitos, construções sociais e ideologias. Para ela, as imposições associadas à existência social das mulheres, vão muito além da Biologia, utilizada como argumento para legitimar a reedição e atualização das relações de gênero em sistemas sociais específicos – durante muito tempo (e ainda hoje se vê) a subordinação feminina foi associada à fragilidade e maternidade como aspectos biológicos. Interpretar historicamente a relação doméstico/público é, para ela, o caminho necessário para explicar e transformar as atuais relações de gênero.

Donna Haraway (1991), bióloga feminista fortemente influenciada pelos Estudos Culturais, defende a ruptura do discurso dualista de Gênero; um discurso severamente inspirado na perspectiva cartesiana que de maneira análoga separa corpo e mente, razão e emoção, objetividade e subjetividade – conceitos com fronteiras e espaços fortemente entrelaçados. Defende também (seguindo a linha pós-estruturalista) análises seguramente provocativas e inovadoras sobre as diferenças, em contraponto à política de identidade; sobre parcialidade, em contraponto à universalidade; sobre contradição em contraste com a linearidade, na busca por uma apropriação responsável da ciência e da tecnologia – instrumentos favoráveis para rupturas e releituras acerca da relação entre os sexos.

Para ela, é necessário reconhecer a complexidade das relações sociais e suas muitas, e mutáveis interlocuções. Em sua contundente crítica, propõe romper com campos teóricos caros à investigação feminina como o marxismo e o feminismo radical por considerá-los parciais e impotentes nas análises sobre classe, raça e gênero. Nessa perspectiva afirma que as categorias de análise do feminismo precisam ser repensadas, levando-se em conta as “contaminações” fincadas nos nocivos pensamentos dicotômicos e na naturalização da categoria “mulher”.

Na esteira da contemporânea crítica feminista, a filósofa e pesquisadora norte americana Judith Butler (2010) seguindo a inspiração da historiadora Joan Scott (1991), propõe, para além de gênero, historicizar corpo e sexo e trazer a Biologia para o campo social. Para ela, é preciso pensá-los criticamente, vendo-os como instrumentos expressos por uma

cultura que estabelece padrões de comportamento a partir da fechada e estereotipada relação sexo-gênero, uma relação historicamente construída e diretamente ligada à percepção anatômica (“natureza biológica”) das diferenças sexuais e dos papéis socialmente atribuídos a cada um dos sexos. Apresentando o conceito de “ordem compulsória” ou coerência entre sexo, gênero e performatividade, discute essa corporeidade imposta a mulheres e homens, por diferentes linguagens, ao longo dos processos de socialização. Em síntese, para ela e seus seguidores, gênero é um ato intencional, um gesto performativo que produz significados, que tem atuado na legitimação da ordem vigente, na condição de instrumento reprodutor de uma cultura que aprisiona o sexo em papéis previamente determinados: “[...] O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado [...] tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos.” (JUDITH BUTLER, 2010, p. 25).

Judith Butler é também uma das precursoras da Teoria Queer; teoria que, partindo de uma provocação linguística “[...] Queer pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário” (GUACIRA L. LOURO 2004, p. 38), pretende lançar um novo olhar sobre as identidades sexuais. Esta linha de análise, ao historicizar a sexualidade, expõe sua recusa pelas categorias universais – homem, mulher; homo, heterossexual - que classificam e hierarquizam os sujeitos. Esta corrente de pensamento, defende que não existem papéis sexuais essencial ou biologicamente inscritos na natureza humana, sendo, as identidades (sexual e de gênero) constructos sociais variáveis no tempo e no espaço, fruto de complexas relações e intersecções entre pessoas, grupos e contextos. Neste sentido, amplia as discussões sobre sujeito e identidade, e critica os recortes feitos nas tradicionais análises das Ciências Humanas, a partir de categorias criadas pelos pressupostos acadêmicos da ciência moderna (classe, social, sexo, raça...), para enquadrar e limitar a existência dos múltiplos sujeitos que compõem o tecido social, como defende Guacira Louro (2001, p. 547): “[...] a teoria queer pode ser vinculada às vertentes do pensamento ocidental contemporâneo que, ao longo do século XX, problematizaram noções clássicas de sujeito, de identidade, de agência, de identificação”.

Considerando as relações históricas concretas, subjetivas e por isso mesmo complexas entre mulheres e homens as Epistemologias Feministas (debruçando-se, em todas as áreas do conhecimento, do Empiricismo ao Pós-estruturalismo), se afirmam como caminho teórico-metodológico legítimo para discutir e apresentar conceitos, investigar e evidenciar a História das Mulheres, sua participação e contribuição nas diversas esferas do saber (sob diferentes perspectivas) e, mais especificamente, no caso aqui estudado, na educação; elas ampliam o

olhar e propõem análises e críticas inovadoras sobre velhos ou novos objetos, mantendo o propósito de promover uma ciência que possa, com rigor acadêmico e de maneira legitimada, servir a todos os sujeitos da história, e especialmente às mulheres, independentemente de sexo, cor, religião, etnia, geração etc.

A História das Mulheres, portanto, como rico campo teórico e metodológico, bem expresso na obra de Michele Perrot, torna-se fundamental para a análise acerca da produção de saberes e das relações de Gênero. Seu estudo, marco na história formal das mulheres, abraçando a perspectiva feminista da emoção (já presente no título da obra “Minha História das Mulheres”) questiona o silêncio e a invisibilidade feminina na historiografia oficial.

Como campo de estudos A História das Mulheres, “fundada na negação e no esquecimento” como analisa a historiadora brasileira Mary Del Prori (2000), e na crítica à parcialidade da historiografia oficial branca, androcêntrica e heterossexual, ganhou força na década de 1970; período de efervescência do movimento feminista e das discussões da História das Mentalidades: campo de estudo que em “quatro gerações” revelou pensadores como Michel Foucault, Marc Bloch e Philippe Ariés, preocupados em investigar as formas de pensar e agir do homem ao longo do tempo, e que influenciaram a História Cultural crítica de Michele Perrot, Joan Scott e Judith Butler.

Evoluindo das questões políticas (importantes e bem características da década de 60 – direitos civis, invisibilidade, discriminação sexual entre outros), a História das Mulheres, envolvida com a melhoria das condições de vida e expansão dos limites da história abriu espaço para estudos sobre novos temas/objetos/questionamentos levando em conta tempo e espaço: corpo, sexualidade, morte, família, espaço público e privado, etc. E se ampliou na década de 1980 com os estudos de Gênero e a ultrapassagem da barreira do campo político, para o campo epistemológico (JOAN SCOTT, 1992).

Sempre presente, mas oculta da história oficial pelo pensamento patriarcal, as mulheres precisavam existir como sujeitos. Uma existência visibilizada pelos estudos feministas, pela inclusão da categoria gênero nos estudos históricos, pelo reconhecimento da História das Mulheres e seus desdobramentos, como categoria válida de construção do conhecimento. E para isso, o próprio silêncio é pista, é marca, é indício de sua presença. E são essas pistas (em diferentes fontes e linguagens) que nos permitem questionar o passado, investigar os discursos, criticar o presente, abrir novas frentes e assim, fazer um novo relato – proposta desta pesquisa. Um relato que evidencie a presença feminina na história, como analisa Mary Del Prori (2000, p. 234): “A História das Mulheres engloba [...] a história de suas famílias, de suas crianças, de seu trabalho, de seu cotidiano, de suas representações na

literatura, na mídia, na sociedade na qual estão inseridas”; que reconheça sua identidade, voz, importância, cidadania.

No contexto de mulheres professoras/produtoras ativas, do conhecimento da história e transformação social na Bahia a professora primária e escritora Mabel Velloso é forte exemplo e por isso mesmo mote desta pesquisa. Com a análise de sua produção literária, na perspectiva dos estudos de Gênero e Educação, quero discutir a força desta mulher que abraçando a poética, e um grande compromisso com a educação, insere em suas obras (a primeira publicada em 1980, aos 46 anos) e sua prática docente, o educar para a sensibilidade, para o respeito às tradições culturais, para o amor à leitura e à literatura, para a valorização da experiência de vida de meninas e meninos, ainda que veiculando representações estereotipadas de gênero recebidas através dos seus processos formativos (formais e informais).

Tecendo a complexa existência humana, seus medos, sonhos, angústias, descobertas, aprendizagens... de forma poética, situada e sensível Mabel expõe sua experiência de vida (de dor, descobertas e alegrias) e seu amor à família e às tradições culturais, em palavras carregadas de sábia e consciente poesia, ao tempo em que denuncia e revela papéis de gênero, relações de poder, assimetrias. Com a mesma intensidade, ainda que aposentada, se engaja em projetos culturais, em oficinas de leitura e poesia com crianças, jovens, e idosos, e com a transmissão de saberes através da sua literatura.

Em suas publicações em prosa poética, voltadas para o público infantil, *O Cavalinho de Pau* (1998); *O leque* (1993); *O Trenzinho Azul* (1992), *Medo do Escuro* (1995) *Arraia azul* (1995), *Barrinho* (2005) e *Bonequinhos de Papel* (2005), textos recheados de poesia, sabedoria, aventura e sensibilidade descortinam as emoções, descobertas, aprendizagens e medos da infância, e configuram-se como possibilidade lúdica e também didática para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, como veremos adiante. Para além dos temas explicitamente trabalhados em seus textos infantis (medo, imaginação, liberdade, criatividade...), papéis sociais bem marcados para meninas, meninos, mães e avós, fruto de suas experiências formativas e educativas. Papéis internalizados através do *Habitus* e transmitidos/apropriados por crianças de diferentes idades, em seus processos de subjetivação por meio da leitura autorizada/orientada nas escolas onde são adotados.

Em seus relatos não menos poéticos, *Donas* (2004), *Janelas* (1990), *Candeias* (2000), *Terno* (1992), *O Sal é o Dom* (2008) e *Conversando com Nossa Senhora* (2011); e biografias, *Irmã Dulce* (2011), *Gilberto Gil* (2002) e *Caetano Veloso* (2002), impressões de “Dona Mabel”, como a denomina Jorge Portugal (ilustre professor e comunicador baiano), sobre o

seu singular e original olhar: acerca das mulheres que ao longo de sua vida a ensinaram a “[...] ser melhor” (VELLOSO, 2003, p. 4); às janelas que lhe permitiram experimentar a alegria, o medo, as descobertas; aos mestres que através da música ensinaram beleza, sensibilidade, história; aos saborosos encontros gastronômicos em família; à ternura e tradição do Terno de Reis. Todos atravessados por relações de Gênero, de poder, pela tradição, pela cultura, pela família.

Em seus livros de poemas reflexões sobre a vida, o envelhecimento, a condição feminina e sobre dores, aprendizagens e vivências: *Poemas Grisalhos* (1997), *Pedras de Seixo* (1990), *Mulher nos cantos e na poesia* (1990), *Trilhas* (1990), *Cartas de Amor, Cartas de Alforria* (2005), *Gritos d'estampados* (1984), *Muito prazer* (1988) em coautoria com Liana Melo, *Poemas Endereçados* (1987) em parceria com Claudionora Rocha, *Cem horas de poesia – coletânea de poemas de dez mulheres*, (1991) e *À matoverde e magia* (1981) coletânea com outros autores, *Poesia Mabel* (2013) antologia poética recém-editada. . Em sua extensa obra, abraçada por editoras de renome nacional e regional, como Editora do Brasil, Edições Paulinas, Editora Moderna, Oitti, EGBa e Laranja Original etc., o cuidado com a palavra, o desejo de escuta, de ensino, de libertação. A evidência do olhar de quem educa. De quem, “amarrada” no “destino de mulher”, e entretecida em tradições, ideologias e estereótipos, faz denúncias, quebra barreiras, alarga horizontes, reproduz e propõe novos olhares e caminhos através da escrita.

Estudar a obra de Mabel Velloso, na perspectiva dos estudos de Gênero e educação é observar as relações entre língua e ideologia, é reconhecer os sentidos, do que diz o sujeito, pois não há sujeito sem ideologia (BAKHTIN, 2006). É reconhecer a força da educação e dos processos ideológicos transmitidos na dinâmica de ensino e aprendizagem (no currículo – formal ou oculto, no material didático-pedagógico, nos discursos da escola), na constituição dos sujeitos e na assunção de papéis sociais. Neste intenso mergulho no discurso literário criado por Mabel Velloso, a proposta de, perceber a ocorrência das palavras, seu contexto, seus sentidos, sua ideologia. Nestes sentidos, o simbólico, o não dito, o que representa, evidencia e reproduz relações entre Educação, Gênero e Poder.

Na produção literária de Mabel Velloso, o texto, as linguagens, o discurso, muitos sentidos. Investigando as marcas linguísticas nele presentes, deixar aflorar sinais ideológicos que dizem de educação, formação, atuação, participação e representação feminina; do seu papel na sociedade contemporânea, dos seus sentimentos, dos seus desejos. Das contribuições de Mabel Velloso para a História das Mulheres e da Educação na Bahia como professora primária e escritora, suas lutas, conquistas. Uma produção que, reconhecida e adotada em

escolas do Ensino Fundamental, como será revelado; que editada por renomadas editoras; que homenageada em saraus e eventos escolares e referenciada em encontros acadêmicos, se insere no contexto das práticas educativas que favorecem discussões, ampliações e aprendizagens sobre as questões envolvendo leitura, literatura, produção feminina e os Estudos de Gênero na educação baiana.

Partindo do pressuposto de que a literatura, em diferentes épocas, reflete múltiplas imagens do mundo e que estas imagens trazem consigo o simbólico, o ideológico e o político, construí a hipótese de que a literatura feita por Mabel Velloso, com fortes marcas de sua formação pessoal, docente, e de seu fazer como Professora Primária, é também reflexo e instrumento de um contexto sócio-histórico, político e ideológico, que manifesta, constrói e reproduz representações de gênero e relações de poder.

Nesta Tese, a história desta educadora, sua atuação e produção em prosa poética, escrita através de um minucioso, rigoroso, emocionado e situado relato, afinal, consoante com a Literatura (campo das emoções) e com a filosofia, como discute a feminista americana Alysso Jaggar (1997, p. 166): “[...] As emoções são, pois, vistas erradamente como respostas necessariamente passivas ou involuntárias ao mundo. Em vez disso, são trajetórias através das quais nos engajamos ativamente e até construímos o mundo”.

Na análise da obra e do discurso de Mabel Velloso nas diferentes linguagens presentes em sua produção literária: a educação feminina, as representações estereotipadas de meninas e meninos transmitidas através dos processos educativos, os silêncios e apagamentos impostos objetiva e subjetivamente através da educação.

No reconhecimento do seu papel como escritora e educadora, a validação de sua ação docente em instituições públicas e particulares, e sua importância: para os estudos de gênero, para a História das Mulheres na educação na Bahia, para a divulgação de nossa cultura e tradições. Ao revelar a professora e escritora Mabel Velloso, o legítimo relato não só da sua, mas da história de tantas outras mulheres silenciadas pelo discurso histórico androcêntrico e hegemônico. Mulheres, “[...] herdeiras de um presente sem passado, de um passado decomposto, disperso, confuso” (MARY DEL PRIORI, 2000, p. 247).

São muitos os caminhos de investigação dos discursos. Para esta pesquisa interessam particularmente: a Linguagem, suas manifestações e significações na Literatura; a Análise de Discurso e seus dispositivos de análise, trazendo a possibilidade de pensar a linguagem organicamente em três perspectivas: sociológica, linguística, psicanalítica (ENI ORLANDI, 2002); as Epistemologias feministas, e mais especificamente a História das Mulheres,

trazendo a possibilidade de outro olhar, de outro relato sobre a vida e a experiência feminina na história.

1.2.3 O “caminho das pedras” em diálogo

Tessitura: De forma análoga às palavras, na literatura, tessitura é uma expressão polifônica e polissêmica. Expressão muito utilizada por músicos sugere um conjunto de sons; sugere também a singular extensão de uma voz ou instrumento. Pode ser também definida como trama, como tecido delicado e eficazmente produzido com fios escolhidos, selecionados, determinados. Tessitura, na perspectiva aqui utilizada, é o tecido multirreferencial por onde circulam e dialogam linhas, palavras, linguagens, discursos, teorias, métodos, experiências, caminhos, descobertas sobre a história das mulheres e, especialmente, sobre a historicidade presente na literatura de Mabel Velloso, no que diz respeito às relações entre educação, gênero e relações de poder. Esta proposta se insere, portanto, na perspectiva da historiografia, no sentido de que busca no cotidiano, no fazer literário de Mabel Velloso, um novo relato (minucioso, situado, denso, contextualizado e atento às fontes) dos fatos, dos acontecimentos, dos estereótipos, das representações de gênero e relações de poder veiculadas através da literatura que circula na escola.

Nos últimos trinta anos, um número cada vez maior de estudos vem sendo realizados em todo o mundo, na busca de elucidar as relações entre História, Educação, Literatura, Gênero e poder, nos mais diferentes âmbitos do conhecimento humano, como nos mostram publicações nacionais, a exemplo de Mary Del Priori (1998), Guacira Lopes Louro (1997) e Elizete Passos (2009), e internacionais, Michele Perrot (2008), Joan Scott (1991), Andrée Michel (1999), Susan Bordo (1997) e Amparo Moreno Sarda (1999) entre tantas outras. Da década de 1960 quando tiveram início na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos, os primeiros estudos sobre a *História das Mulheres*, até os dias atuais, diferentes caminhos e publicações buscam evidenciar e legitimar a participação feminina na história.

A *História das mulheres*, como campo profícuo de investigação, tem seu nascimento delineado na década de 1970, atrelado à redescoberta da família pela antropologia, abrindo a

possibilidade de investigar e discutir novos “arranjos”⁵ familiares e novos sujeitos – crianças, jovens e mulheres, a partir de releituras do marxismo, do estruturalismo e dos novos parâmetros de subjetividade; à provocativa discussão sobre sexualidade proposta pelo filósofo Foucault (1988); à entrada efetiva das mulheres na universidade (como alunas e como mestras) e ao movimento feminista e suas ampliações teórico-metodológicas nos diferentes âmbitos do conhecimento. Um provocador convite a novos olhares, novos saberes e com eles a possibilidade de outra postura para a ciência, a academia, a intelectualidade, a educação, a história e a história da educação.

Marca também este momento a preocupação em validar e ampliar as discussões sobre a História da Educação, como campo disciplinar com seus percursos e especificidades. Este espaço, aberto às investigações sobre a díade ensino e aprendizagem, e sensível às novas subjetividades abraçadas pelas Ciências humanas, aprofunda seu olhar sobre questões teórico-metodológicas, as formas de educação e a historiografia da educação, como sinaliza Serpa (2001).

A década de 1970 é também marcante para os estudos sobre mulheres no Brasil. De 1974 a 1978, acontecem seminários promovidos por grandes instituições, a exemplo da Fundação Carlos Chagas, sobre a condição e a força de trabalho feminina; é instituído em 1975 o Ano Internacional da Mulher (marco para lutas, conquistas, discussões sobre o objeto “mulheres”) e a adoção de políticas públicas para a equidade de gênero. Outro fator que merece destaque são as propostas de adequação da Constituição de 1988, para as questões relacionadas às mulheres, evidenciando, não o desejo de privilégios, benefícios (ações que, reafirmando estereótipos de fragilidade e fraqueza femininas, acabavam levando à discriminação), e sim, a ampliação dos estudos sobre a condição feminina e o desejo de um diálogo mais equânime com a sociedade e o poder público.

Nesta pesquisa de abordagem qualitativa, inserida no campo multirreferencial das Epistemologias Feministas, em que abraço o discurso literário na obra de Mabel Velloso como objeto, e como possibilidade para discutir as representações de gênero e as relações de poder veiculadas na escola através da literatura, a perspectiva histórica é determinante, pois permite investigar/analisar fatos, contextos, sujeitos e sentidos no processo educativo. E nessa lógica, especialmente destaco as fundamentais contribuições: de Joan Scott (1991), historiadora americana em sua proposta de compreensão de Gênero como categoria relacional e fundante nas relações de poder entre os sexos; de Heleieth Saffiot (1976) historiadora que

⁵ Ainda que discorde desta expressão por considerá-la inadequada para falar de organização familiar (arranjo, em linguagem coloquial pode sugerir remendo), utilizo-a como aparece nos instrumentos e documentos oficiais.

fomentou a discussão no Brasil sobre a mulher na sociedade de classes; de Michele Perrot (2008-2011) e a detalhada e situada discussão acerca da validação teórica de uma História das mulheres; de Amparo M. Sarda (1987) e a sensível, reveladora e ilustrativa discussão em torno do Arquétipo Viril e do androcentrismo na história; de Mary Del Priori (1998) sobre Mulheres e História no Brasil; de Guacira Lopes Louro (1997) sobre Gênero e Educação, de Donna Haraway (1991), Judith Butler (2010) e Sandra Harding (1996) na crítica feminista e na discussão sobre Mulheres e Ciência.

A modernização do Brasil, na década de 90, evidencia o crescimento e inserção feminina em diferentes espaços públicos e privados, ainda que dominados pela perspectiva androcêntrica. O lugar que a mulher ocupa na sociedade, seu papel na família, sua relação com a produção capitalista, o pesado trabalho doméstico e a dupla jornada de trabalho, mulher e ciência, entre outros temas, passam a ocupar e mobilizar a mídia, a academia, a sociedade, o que se evidencia no 10^a ano de realização do *Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 - Desafios Atuais dos Feminismos* que se realizou em Florianópolis, Santa Catarina, entre 16 a 20 de setembro de 2013 e mobilizou um número significativo de mulheres pesquisadoras em diferentes temáticas.

Diferentes mulheres contextos e categorias passam a ser objeto de pesquisa e nessa perspectiva a reescrever percursos, estratégias, métodos. A discussão sobre fontes é ampliada, valem para a investigação sobre a História das Mulheres, as fontes orais, as imagens, as cartas, a literatura, os diários íntimos, os diários de classe, o discurso oral, a tecnologia social..., enfim tudo que permita perceber sinais, vestígios da sua ativa (e tantas vezes invisibilizada) participação como sujeito histórico.

E é seguindo esta vertente que o Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher – NEIM, órgão vinculado ao Mestrado em Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia é criado em 1983 (momento em que os estudos feministas também se fortalecem no Brasil), com a missão de promover atividades de ensino, pesquisa e extensão que sensibilizem um número cada vez maior de indivíduos (estudantes, docentes, pesquisadoras/es e comunidade) para as questões de gênero e poder, para a desigualdade social entre mulheres e homens como fruto da forma assimétrica e hierárquica como foram vistos, criados e interpretados em diferentes tempos.

Em sua trajetória, marcada por lutas, mobilização, preconceitos, resistências e avanços, o NEIM construiu um nome forte e ampliou a oferta de cursos de Extensão, Graduação e Pós-Graduação, simpósios, livros e artigos sobre Mulheres e Relações de Gênero e Raça: **Cursos Regulares:** Graduação em Gênero e Diversidade; Programa de Pós-

Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo; **Cursos Especiais:** entre eles, Programa de Sensibilização Gênero e Raça no combate a Violência nas Escolas; Programa de Capacitação em Gênero e Políticas Públicas para Gestores; Curso de Capacitação em Gênero e Políticas de Atendimento as Mulheres Vítimas de Violência para Gestores e Agentes Sociais; **Especialização:** em Metodologias e Práticas de Ensino em Gênero; Gênero e Desenvolvimento Regional, com concentração em Políticas Públicas e, mais recentemente (2012), numa parceria com a UAB (Universidade Aberta do Brasil), os cursos de Extensão e Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça.

Evidenciando este impulso de dar vez e voz ao sujeito mulheres, descobertas e discussões oriundas de rigorosos estudos e pesquisas acadêmicas são publicados em livros e artigos sobre diferentes linhas, temas, contextos e tratamento de dados, e inspiram novas discussões e caminhos. Em 1995, a filósofa baiana Elizete Passos publica a obra *A Educação das Virgens: Um estudo do Cotidiano do Colégio Nossa Senhora das Mercês*; um belo estudo etnográfico sobre a educação feminina no século XIX, e em 2006 a *Coleção Educadoras Baianas* onde dedica cada um dos onze volumes a uma educadora a exemplo de Leda Jesuíno, Amélia Rodrigues e Candolina Rosa. Em 2005, a pedagoga Tereza Fagundes publica sua tese de doutoramento *Mulher e Pedagogia: um vínculo ressignificado*, onde discute a complexa relação entre mulher e escolha profissional. Neste mesmo ano, a professora Ivya Alves publica *Interfaces*, um minucioso estudo sobre a participação feminina na produção artística e cultural baiana. Em 1998 a socióloga Ana Alice Costa publica *As Donas no Poder* em que discute a história da inserção da mulher na política baiana.

Educação, Gênero e Literatura, como espaços de linguagem, de discursos, de ideologias e de poder estão irremediavelmente atrelados a estes estudos. Levando-se em conta que os processos de formação social e de escolarização, de leituras e interpretações, permitem aos indivíduos atribuir sentidos e significados à realidade, construir e significar identidades, uma pesquisa do tipo qualitativa e envolvendo literatura e discurso, permitirá o encontro entre a pesquisadora e seu objeto, entre língua e linguagem, entre literatura e realidade, entre gênero, educação e poder, entre identidade e subjetividade. Permitirá também perceber as representações sobre mulheres e homens; os estereótipos construídos socialmente e veiculados através da educação e da literatura; as históricas relações de poder, hierarquias e assimetrias entre os sexos.

Pensar a literatura de Mabel Velloso como espaço de investigação, é reconhecer seu papel de educar, informar, deleitar, mas, também, sua inserção na esfera do político, do econômico, do ideológico, de micro e macro relações que se estabelecem em diferentes

contextos. Daí a relevância de investigar e discutir as representações de gênero na literatura, veiculadas através da educação: espaço complexo, sensível, plural, político, poético, humano e, por isso mesmo, atravessado por ideologias.

Assim, buscando uma análise minuciosa dos discursos presentes nas obras previamente selecionadas de Mabel Velloso, perceber e atribuir sentidos às marcas linguísticas e aos sinais indicativos das relações entre educação, representações de gênero e relações de poder. Na utilização da base teórica da Análise de Discurso de linha francesa, a relação orgânica entre Sociologia, Linguística e Psicanálise, permitindo pensar a palavra situada no discurso, as relações entre mulheres e homens e os complexos processos de subjetivação a que são submetidos em sua socialização: “[...] não há análise de discurso sem a mediação teórica permanente, em todos os passos da análise, trabalhando a intermitência entre a descrição e interpretação que constituem ambas, o processo de compreensão do analista”. (ENI ORLANDI, 2002, p. 62).

Nas Epistemologias Feministas, especialmente no campo da historiografia, o suporte e rigor necessários para pensar e discutir as relações entre educação, gênero e literatura, compreendendo-as como fundamentais para os processos de subjetivação e construção das representações e identidades de gênero. Uma compreensão que possa nos conduzir a reconhecer as contribuições de Mabel Velloso, sua literatura e ação pedagógica para a Educação na Bahia, para a História das Mulheres e para os estudos de gênero, já que evidencia a perspectiva androcêntrica presente nos processos educativos levados a termo pelos conventos, pela escola e pela literatura como recurso didático.

Estas, abraçando os pressupostos de Multirreferencialidade, (síntese crítica e dialógica dos referenciais teóricos nas áreas de ciência, educação, história, linguagem, discurso, gênero e poder), permitem aprofundamentos e discussões teórico-metodológicas que apontam para uma ciência que legitima a subjetividade e a emoção como conhecimento válido, como afirma Alysso Jaggard (1997, p. 159) “[...] as emoções podem ser úteis e mesmo necessárias ao invés de prejudiciais à construção do conhecimento”. Inaugurando uma nova relação entre teoria e prática e fortalecendo caminhos que deem validade e visibilidade às questões feministas, estas abordagens revelam credibilidade, fidelidade, e o rigor necessário ao saber científico.

A análise criteriosa das marcas que revelam indícios das relações entre Educação e Gênero na obra de Mabel Velloso, permite desvelar os discursos e perceber, na teia das palavras, sinais ideológicos presentes em diferentes linguagens. Neste caminho, janelas para outras/novas interpretações (como processo intelectual) e compreensões sobre gênero,

educação feminina, poder e construção das representações e identidades de gênero no ambiente escolar.

Ao Compreender a metodologia como caminho permeado por relações concretas entre os indivíduos necessário se faz, levar em conta a complexidade das relações entre o sujeito que escreve (autor que também é leitor), e o sujeito que lê (leitor). Sujeitos atravessados por ideologias, implicados, situados por condições de produção (PÊCHEUX, 1995) específicas e constitutivas do seu olhar, das suas leituras, das suas compreensões, apreensões e das suas identidades de gênero.

Nos textos produzidos por Mabel Velloso impressões de sua trajetória como sujeito escritor e leitor situado, contextualizado; impressões presentes em sua palavra “[...] fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 2006. p 36), e em sua linguagem; sinais explícitos, implícitos e subentendidos, e também indicativos de ideologias e representações de Gênero. Sinais que, veiculados nas práticas educativas escolares através de diferentes caminhos e linguagens, a exemplo da literatura, transmitem a ideologia dominante, os modelos a serem seguidos ou refutados. Nessa perspectiva, uma investigação dos discursos que envolvem Educação e representações de Gênero na obra desta escritora baiana, implicada com a docência no Ensino Fundamental, se revela especialmente importante para perceber e discutir as relações entre literatura, historicidade e construção das representações e identidades de gênero na escola.

Estudiosos de diferentes áreas do conhecimento têm investigado definido e problematizado a linguagem. Filósofos, a exemplo de Michel Foucault, linguistas como Saussure e Bakhtin, semióticos como Roland Barthes e Humberto Eco..., em diferentes tempos e abordagens discutem as relações entre língua e linguagem, entre signo e significação, palavra e comunicação, discurso e identidade. Produzidas socialmente, língua e linguagem nascem dos homens para homens e mulheres, normatizam, reproduzem, interpretam, criam, contam e transformam momentos históricos, tendo sempre como suporte discursivo uma gramática marcadamente androcêntrica que generaliza no masculino. Nesse movimento, constroem identidades e expressam representações e subjetividades.

O domínio da linguagem nos classifica como animais racionais. Somos considerados verdadeiramente humanos quando, inseridos numa cultura, reproduzimos a linguagem do nosso grupo social. Esta linguagem, já existente bem antes do nosso nascimento, e à qual somos incorporados, está diretamente relacionada à língua (como instituição, como código de acesso a uma cultura). Falar de linguagem é falar de complexidade. Ela não pode ser compreendida através de reducionismos (emissão de sons, desenhos, grafismos...), nem é

simplesmente a tradução do pensamento através da fala. Falar de linguagem é falar de subjetividade, de criação, de ideologias, de atribuição de sentidos, de significação, de representação, de comunicação de ideias, valores, normas, experiências, papéis...

Investigar a linguagem e seus sentidos na obra de Mabel Velloso reveste-se de forte significação e abre portas (e janelas) para observar as relações entre historicidade, educação e literatura, entre o real, o simbólico e o ideológico, afinal, como ela mesma afirma, “*as histórias nos levam para cantos antigos que a gente não viu nem viveu. Elas nos ensinam o ABC – Amor, Bondade e Carinho*”. (Citação verbal).

Partindo do pressuposto de que, pensar em significados requer aprofundamentos que podem ir de questões coletivas, políticas, econômicas sociais, até as questões mais íntimas da existência, humana, como pensar tudo isso sem considerar a linguagem? Como estabelecer critérios, compreender códigos, escrever, expressar-se, atribuir sentidos, interpretar, sem a mediação da linguagem? Ela se desenvolve entre sujeitos, sentidos, tensões. Entre processos, sentimentos, construções, releituras e significados. Num movimento dialógico e dialético; polifônico, como defende Bakhtin (2006) e polissêmico como aponta Eni Orlandi (2002).

Na perspectiva apontada por Vygotsky (1993) a linguagem é um importante veículo de auto e alter conhecimento, instrumento, portanto, de manipulação, de ação sobre o outro, de controle, de poder. Nosso pensar, nosso agir; o que usamos, desejamos, construímos; nossos olhares e interpretações; o que mudamos o que reproduzimos; nossos sonhos e expectativas; nossas identidades e representações estão atrelados a “formação” (aqui pensada como a inculcação de valores morais, éticos e de saberes socialmente legitimados na escola e na família), que recebemos e das leituras (como atribuição de sentidos) que fazemos.

A concepção aqui abraçada considera a linguagem como instrumento de socialização, de interlocução entre sujeitos, de representação. Transmissora de ideologias e informações sobre nós mesmos, sobre a realidade, sobre o contexto histórico, a linguagem, que nos antecede, nos diz quem somos, o que devemos pensar, como devemos agir. Língua e linguagem, portanto, indiscutivelmente atreladas, revelam-se poderosos instrumentos de ação social. Instrumentos utilizados formalmente nos processos de socialização escolar, no discurso da escola, nos livros didáticos, na literatura..., para manter a ordem vigente (ou transgredi-la), ensinar e reafirmar valores, representações, saberes, ideologias, ora formal, ora informalmente através do *Habitus* (BOURDIEU, 1995). Instrumentos ativos na construção de identidades e das representações de gênero, e na manutenção das relações de poder.

Plurais e singulares são os caminhos que a palavra percorre para que as trocas e aprendizagens aconteçam. Válidos, sérios e cada vez mais complexos são os percursos de

investigação da língua e da linguagem. Sociólogos, artistas, linguistas, antropólogos, escritores, poetas, buscam sua gênese, sua compreensão, seu alcance, sua extensão, sua divulgação. De maneira análoga a Foucault (2000), buscam a relação crítica entre “as palavras e as coisas”, entre a linguagem e o pensamento, entre objetividade e subjetividade. Aprofundamentos, estudos, discussões; em todos eles, a milenar força deste fenômeno humano – a palavra – que, situada no discurso, emociona, institui, demarca, aprisiona e ensina. Diferentes olhares, diferentes conceitos para língua e linguagem, aparatos humanos eficazmente recíprocos.

Para Gonçalves Filho (2000, p. 12), filósofo brasileiro e pesquisador na área da linguística, a língua é um sistema de signos representativos de uma cultura, de um território, de uma nação, ela, em última instância, “[...] exprime ideias, valores, nomeia os homens”. E nomeia mulheres também. Através dela, mulheres e homens se percebem como seres sociais, estabelecem diálogos, internalizam papéis, realizam trocas, compreendem mensagens, vivem complexas relações de dominantes e dominadas. Ao se apropriar deste código, defrontam-se com os muitos sentidos da palavra, sentidos que carregam implícitos, subentendidos, dor e prazer, bem e mal, assimetrias, estereótipos. Na filosófica definição de Aristóteles no capítulo 2 do livro I da Política (1998):

Único entre todos os animais, o homem possui a palavra. Sem dúvida, a voz é o meio pelo qual se indica a dor e o prazer. Por isso pertence aos outros animais. A natureza deles só vai até aí: possuem o sentimento da dor e do prazer e podem indicá-lo entre si. Mas a palavra está aí para manifestar o útil e, o nocivo e, por consequência, o justo e o injusto. (AMARAL A; GOMES C, 1998, p. 9 - 18).

A palavra como manifestação intencional da racionalidade humana tem justificado seu uso cada vez mais planejado, objetivo, direcionado. A língua é instituição e é sistema. Algo que está além do indivíduo e acima dele, mas que por ele é usado e atualizado. Como instituição integra os elementos de uma mesma comunidade, representando suas leis, tradições, valores, costumes, representações. Como sistema, permite a interação, a troca e a constante transmissão de mensagens. Permite, portanto, aprendizagens. Mensagens objetivamente veiculadas através do currículo escolar, da estrutura social, dos dogmas e valores religiosos; ou subjetivamente ensinadas/internalizadas através do currículo oculto, das naturalizações, das construções ideológicas veiculadas pela literatura, pelas mídias, pela música... Mensagens que dizem de diferença, de igualdade, de revolta, de inclusão, de denúncia, de acomodação. Claras ou cifradas, explícitas ou subentendidas, elas são ditas, lidas, internalizadas, aprendidas. Nelas, efeitos de sentido, contextos sócio-históricos e generalização.

Língua, código linguístico, conjunto de signos que representa e manifesta linguagens. Linguagem, mais abrangente e elástica, tem sua existência atrelada às ideologias, ao momento histórico, à intencionalidade, à ação de mulheres e homens em constante e vertiginoso processo de produção, representação e atribuição de sentidos. Língua e linguagem, na literatura, no intencional e sensível trabalho da/o artesã/o da palavra, configuram-se como poderosos instrumentos de fruição, deleite, ensino, aprendizagem e poder.

A literatura de Mabel Velloso tem sua estética pautada na língua, na linguagem, na emoção, na poesia, em diferentes temáticas que falam de cultura, medos, tradições, vida, experiências, sonhos, descobertas. Ao tempo em que se aproxima, distancia-se do dizer comum porque nela dialogam diferentes fatores estéticos, estilísticos e imagéticos, utilizados com habilidade e intencionalidade pela autora e professora, conhecedora da linguagem, dos seus efeitos, do seu funcionamento.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que nenhuma mensagem é neutra. A vontade de dizer, o desejo de convencer, de afirmar e persuadir, estão implícita ou explicitamente presentes num texto que com “maestria” é elaborado para atender uma função, determinada pelo contexto sócio-histórico da autora / leitora, – a de sensibilizar, de comunicar ideias e fatos e, principalmente, de ensinar, como defende Mabel Velloso: “*A literatura é assim: ela nos ajuda a vencer os medos, os desafios; nos ajuda a conhecer, viver, aprender*”. (Citação oral). O caminho entre o que pensa/deseja a/o autora/or e o que recebe o leitor é permeado por um texto onde quem escreve, mesclando subjetividade e intencionalidade, constrói seu discurso. E nesse discurso, histórias, contextos, modelos, ideologias, aprendizagens.

A literatura, como arte verbal inspirada na tradição oral, se mantém viva, cativante, envolvente, fundante. No discurso literário, sentidos e contextos; ditos e não ditos; real e imaginário; realidade e fantasia. Na literatura, uma polifonia, como defende Bakhtin, (2006) que nos captura, seduz, abraça, desperta. Nela, discursos e sentidos, papéis, identidades, representações, estereótipos e relações de poder.

A literatura e a contação de histórias, tem se configurado, ao longo da história da educação, em importante recurso nos processos de formação da criança. Representa o início de aprendizagens para ser leitor, para saber ouvir, para conhecer e interpretar o mundo. Através da voz de quem conta (geralmente mães, babás, professoras, contadoras de histórias), a criança penetra num universo simbólico onde tudo é possível e reversível. Com elas podem sorrir, chorar, brincar, sentir, matar, descobrir coisas, lugares, possibilidades. É também uma forma de atenção, carinho, doação, como discute a escritora Fanny Abramovich (1997) e

ensina Mabel Velloso “não se pode contar história sem carinho; quem quiser ensinar, conte ou cante”.

É possibilidade de ressignificar conflitos, medos, impasses, problemas, como afirmam psicanalistas a exemplo de Bettelheim (1980), psicopedagogos, como Gillig (1999), e psicólogos como Cashdan (2000). Estes defendem a tese de que as narrativas infantis e em especial, os Contos, tem função terapêutica, e de autoconhecimento em diferentes idades. Com sua linguagem simbólica permitem também incursões pelos conflitos da infância, da adolescência, pelos grandes problemas da existência, pela forma como a sabedoria popular resolve conflitos – enfim pela busca incessante de dar sentido à vida. Um sentido que se entrelaça e significa numa estrutura narrativa que, como a vida, tem início, meio (desenvolvimento) e fim.

Na literatura, conflitos, reconhecimentos, identidades, fugas, denúncias e relações de poder se manifestam simbolicamente, no constante e minucioso trabalho da/o artesã/o da palavra. Uma palavra que diz, mas também que silencia, que cria espaços cheios de significação, que evidencia a incompletude da linguagem – o dizer existe e se justifica pelo não dizer Eni Orlandi (2002). Uma palavra situada num contexto sócio-histórico, político, ideológico e, por isso mesmo, impregnada de androcentrismo.

Ao considerar a palavra numa perspectiva dialética - é mágica e é real, é silêncio e é dizer, é autoridade e submissão, é pensamento e é linguagem, a literatura diz com liberdade poética, do cotidiano, do ir e vir, da necessidade de sobrevivência, das relações familiares, amorosas, profissionais, educativas. E assim, expressa a língua, suas tradições, suas manifestações artísticas (no que elas têm de mais marcante, real, inverossímil). Diz da língua e da linguagem de mulheres e homens, da sua oralidade, da sua representação verbal e não verbal. Dos seus códigos, instituições, religiões, liturgias. Diz da memória social, intrinsecamente atrelada à ideologia. Dos apagamentos, das lembranças possíveis e permitidas, da criação e preservação das identidades e representações sociais e culturais.

Diz ainda das relações entre os sujeitos, das trocas, dos sonhos, medos, desejos de mulheres e homens em constante processo de educação, atualização, de inserção no mundo, de ressignificação. Dos que se rebelam, resistem, negam, transformam. Diz da dominação masculina, do silêncio, ocultamento e opressão feminina. Nas narrativas oficiais, sinais (em linguagens diversas) deixados ao longo da história, evidenciavam mulheres e homens, em seu fazer cotidiano: desenhados, representados, idealizados e interpretados por uma ótica assimétrica que evidenciava a supremacia de um sobre o outro.

Nessa interpretação, o reforço ao prestígio masculino. Um prestígio que alimenta as narrativas históricas, que valida a generalização no masculino, que assimetricamente atribui sentidos aos fatos, registros, imagens. Que classifica e adjetiva, mulheres e homens. Que qualifica os homens por sua força e seus feitos de bravura, e por ocupar o espaço público; e desqualifica as mulheres por sua fragilidade, subserviência e trabalho doméstico. Público (valorizado), e privado (desvalorizado), histórica e hierarquicamente delimitados. Interpretações parciais e reducionistas que limitam análises, leituras, e atuações.

Nos textos selecionados da obra de Mabel Velloso (sujeito situado e com perspectiva privilegiada, como vimos), nas linguagens neles presentes, e em seu discurso, a interpretação e discussão das marcas (pistas) que dizem dos implícitos e subentendidos (da polifonia e polissemia) indicativos de construções ideológicas sobre representações e relações de gênero. A importância de sua produção e atuação para a Educação da Bahia e para a História das Mulheres, será investigada nos espaços em que atua/atuou como docente, em sua inserção em projetos educativos e culturais nas esferas pública e privada, e nos depoimentos de pessoas e profissionais que, em diferentes tempos e espaços viveram/utilizaram a obra de Mabel Velloso.

Nos capítulos que se seguem uma especial atenção às linguagens, aos discursos, aos sinais, às marcas, aos indícios (objetivos ou subjetivos) de representações de gênero, relações de poder transmitidos através da escola, em suas práticas educativas. Sinais que evidenciam ao mesmo tempo, as profundas marcas androcêntricas que moldam a educação feminina, a força da cultura e das tradições, e a História das Mulheres na educação da Bahia.

No primeiro capítulo **Educação, Literatura, Historicidade e Gênero**, uma análise da trajetória histórica da literatura oral e escrita, buscando destacar suas relações/implicações com os processos educativos (formais e informais), com as representações de gênero e as relações de poder, já que implicada, alimentando e alimentando-se do contexto sócio-histórico, político e ideológico produz história, conhecimento, memória, representações e identidades.

No segundo capítulo, **A tecelã Mabel Velloso: arte narrativa, ação educativa**, a escritora/professora, vista através do livro *Janelas*, em sua trajetória pessoal/profissional, sua experiência como docente/escritora e contadora de histórias, e seu compromisso com a educação da Bahia: o estímulo à leitura; os projetos sociais e culturais que participa; os livros infantis adotados e abraçados por escolas de Salvador e outros municípios/estados; seu envolvimento com a cultura baiana; com as bibliotecas públicas (onde, faz palestras, conta história, e participa de debates); e com a divulgação da tradição cultural do seu Estado,

buscando evidenciar, na sua trajetória pessoal e ação profissional, estratégias de uso e divulgação da literatura como importante recurso pedagógico para diferentes aprendizagens.

No terceiro capítulo, **Abrindo o “Leque”, viajando no “Trem Azul” e entretecendo caminhos com Literatura, Gênero e Educação**, a minuciosa produção de leitura e atribuição de sentidos, dos discursos presentes nas histórias criadas por Mabel Velloso voltadas para o público infante/juvenil, e veiculadas na escola, buscando a interface entre: Educação, Representações de Gênero, e Relações de Poder em seus textos. Com isto, destacar a força da literatura na construção das subjetividades, das representações e identidades de Gênero.

No quarto capítulo, **Pontos: Janelas, Estradas, Poemas: caminhos, leituras e aprendizagens** considerações entretecidas a partir dos achados desta pesquisa e o poema **Pontos** (1997), ilustrando as amarras da educação feminina, o silenciamento imposto às mulheres e a força dos discursos que, veiculados na literatura por meio da na escola atuam na reprodução das representações de gênero que historicamente tem instalado mulheres e homens, meninas e meninos em posições assimétricas, hierárquicas, excludentes.

O espaço designado “Considerações finais”, formalmente destinado para o arremate discursivo, sistematiza os achados obtidos nesta investigação. Achados que, ao longo de toda a Tese, evidenciam: a riqueza e amplitude da obra de Mabel Velloso; sua importância para os Estudos de Gênero e educação na Bahia; a força de sua produção literária como repositório de Tradições Culturais, História das Mulheres e da Educação na Bahia; suas contribuições para a pesquisa feminista pela apresentação e tratamento que dá a diferentes fontes, relatos e emoções envolvendo mulheres; a necessidade de divulgação, reedição e reconhecimento desta mulher, que sensível e competentemente, produz poesia, memória e conhecimento.

Mulher

Falar de você é falar de mim
e isto me comove.

Falar de você é contar uma
estória que me impressiona
porque conta de mim.

Falar de você me assusta
porque seus sofrimentos são
iguais aos meus.

Mabel Velloso

2 EDUCAÇÃO, LITERATURA, HISTORICIDADE E GÊNERO (CAPÍTULO I)

“Ouvir história: importante exercício de memória”
Mabel Velloso (Citação verbal)

2.1 LITERATURA E HISTÓRIA

A história de mulheres e homens é, também, a história da Educação. Como seres sociais, vivem diferentemente os processos que os inserem ou excluem dos grupos, das comunidades, dos espaços de troca e convivência. Através da língua (código escrito e institucionalizado, criado e interpretado pela masculinidade) e da linguagem (caminhos de representação do pensamento: escrita, desenho, mímica, gestos, palavras, pinturas etc.), sujeitos de diferentes tempos e contextos internalizam e aprendem regras, normas, valores e papéis sociais.

Ainda crianças, tendo a oralidade entrelaçada com a visão, o tato, o olfato e a audição, organizam o mundo através da escuta e da apreensão gestual, atribuem sentidos, incorporam aprendizagens e são considerados em sua “humanidade”⁶. Assim, adquirem linguagem e constroem competências e habilidades para expressar sentimentos e pensamentos. Nesse processo, desenvolvem a escrita, se apropriam da língua, amadurecem sistemas de pensamento. Em todas as fases, estruturas cognitivas, inteligência, trocas sociais, estimulação e experimentação, em inter-relação, definem a forma como diferentes indivíduos veem e se posicionam na dinâmica social.

Nesse processo, as crianças leem o mundo muito antes que o aprendizado sistemático da língua possa acontecer. Funções mentais superiores como inteligência, (abstração, raciocínio lógico, capacidade de generalizar conceitos e impor regras), e habilidades de percepção, ação, memória, imitação e significação, trabalham diferentes estratégias simultaneamente, permitindo a aquisição de conhecimentos, descobertas e aprendizagens.

Nesse contexto, educação, é fio, é teia, é conexão, é caminho entretecido na relação social de mulheres e homens. Caminho que conduz a modelos, padrões, comportamentos e

⁶ Expressão aqui utilizada no sentido de gênero humano; do conjunto de pessoas inseridas numa cultura, numa sociedade.

papéis legitimados, institucionalizados, e também a subjetividades e identidades; inicialmente na família, no grupo social onde estão inseridos os sujeitos, e mais tarde na Escola: instituição criada e validada pela Igreja, pela sociedade burguesa, pelo Estado para a Educação; espaço da troca de saberes socialmente construídos, e de manutenção da ideologia dominante.

Neste espaço em que exponho as interfaces entre Educação, Literatura, Historicidade e Gênero, revelo aspectos norteadores do meu olhar e das discussões que levanto em toda a pesquisa. Olhar que situado e privilegiado, como descreve Sandra Harding (1993), busca analisar, de maneira abrangente: as implicações entre Educação e Literatura na manutenção/reprodução das relações de Gênero e poder entre mulheres e homens; a incorporação da Literatura, como instrumento didático e como produção social gendrada⁷, pela escola; seu papel na construção das subjetividades e das identidades de Gênero, e na visualização da História das mulheres.

Do seu surgimento aos dias atuais, a literatura tem sua existência atrelada a duas instâncias integradas e que se retroalimentam: mente e memória. Sobre a mente, espaço da consciência, da expressão da natureza humana, das ações, das emoções, das paixões e dos sentimentos a literatura age entretendo, deleitando, despertando, ensinando, mudando, sensibilizando, ampliando, transformando.

Na literatura, atualidade, ludicidade e verossimilhança permitem que os sujeitos com ela se envolvam afetivamente, e assim aprendam (muitas vezes inconscientemente), sem sofrimento, sem esforço, sem os conflitos de tempo, valor, aprovação/reprovação; que poeticamente sejam apresentados a temas, desafios, superações, representações que, naturalizadas são rapidamente internalizadas, inculcadas. Por suavizar com humor, beleza, emoção e leveza a relação pedagógica entre a criança e o código escrito, a literatura entra na escola, que dela se apropria (como veremos), em seus projetos, métodos, percursos.

Já a memória, espaço do cognitivo, representa a capacidade que o ser humano tem para adquirir, armazenar e recuperar informações recebidas através de diferentes vivências e experiências em sociedade; no ensino formal e informal, na família, nas mídias, na literatura. Impressões afetivamente guardadas, naturalizações desde cedo aprendidas, papéis sociais hierarquicamente definidos e internalizados.

Na literatura, diálogo e conflito entre mente e memória, indivíduo e história, verdades universais e particulares; sujeito e escola, transversalizados na complexa relação leitora/or e

⁷ Uma produção, como aponta a pesquisadora Dagmar Meyer (2003, p. 16) inserida em formas de “[...] construção social, cultural ou linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade”.

escritora/or, constroem saberes e identidades, relatam histórias situadas num tempo e espaço, revelam contextos e conflitos de valores, de ideologias, de culturas. É nessa perspectiva que cada pessoa significa os estímulos que recebe (no caso aqui analisado, via literatura), e vai construindo/ressignificando, sua visão de si, do outro e do mundo (sua corporeidade) pautada nas diferenças corporais percebidas e nas expectativas socialmente criadas para cada um dos sexos. Neste processo, informações são registradas, representações são internalizadas, estereótipos são legitimados e naturalizados na memória corporal e cognitiva. Uma memória expressa nas linguagens, nos discursos, no corpo, nas relações entre mulheres e homens (relações hierarquizadas).

Em sua íntima relação com o sentido conotativo, a percepção da não transparência da linguagem (a informação não está objetivamente posta no texto); a possibilidade de investigar os sentidos de cada marca linguística, considerando o contexto sócio-histórico, político e ideológico, os implícitos e subentendidos, o jogo de palavras e emoções, a intencionalidade no texto, as representações de gênero, as relações de poder que serão lidas, interpretadas, apreendidas por diferentes sujeitos (dentro e fora da escola); afinal, como sinaliza a pesquisadora e crítica literária Nelly Novaes Coelho (1993, p. 15), ainda que não discuta o androcentrismo da linguagem: “[...] nenhuma outra forma de **ler o mundo dos homens**⁸ é tão eficaz e rica quanto a que a Literatura permite”.

Tem sido informação corrente nos meios educativos e, principalmente nos discursos que regem a prática pedagógica da Educação Infantil e Ensino Fundamental, como os Parâmetros Curriculares Nacionais “[...] que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas de sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento” (PCN’S: 1997, p. 36). Sendo assim, a leitura, a literatura e o exercício de ouvir histórias são ferramentas importantes para o desenvolvimento infantil e para sua inserção no mundo adulto. E nessa perspectiva, início de aprendizagens para ser leitor (e poder consumir obras impressas), para saber ouvir (e internalizar ideologias), para conhecer o mundo e suas culturas diversas (e se tornar culta/o e crítica/o). E também para veicular e reproduzir representações de gênero, relações de poder e estereótipos sexistas⁹, como aponta Michel (1989, p. 29) “[...] O caráter sexista da escola aparece mais nitidamente quando se examinam os papéis femininos e masculinos nos textos e nas ilustrações”. Ações, funções,

⁸ Grifo da autora

⁹ Para este autor, “[...] enquanto o racismo designa imagens, atitudes, comportamentos e estereótipos discriminatórios em relação a uma etnia, o sexismo se aplica às diversas formas de discriminação baseada no sexo”. (MICHEL, 1989, p.17)

papéis, disciplinas “mais apropriadas” para cada um dos sexos, rendimento escolar e estrutura curricular figuram entre os elementos que, na escola, permitem discriminações e assimetrias.

No que diz respeito à literatura, assimetrias e hierarquizações se evidenciam no texto escrito e também nas ilustrações, reafirmando papéis esperados e adequados para cada um dos sexos: para as meninas/mulheres o espaço privado (a casa, as panelinhas, as bonecas, a maternagem); para os meninos/homens o espaço público (os jogos, a bicicleta, a exploração espaço-temporal-geográfica). Os livros *O Cavalinho de Pau* (2011) e *Arraia Azul* (1986), ambos de Mabel Velloso, ao expor brinquedos e brincadeiras culturalmente ricas e historicamente relacionadas aos meninos, ilustram bem o protagonismo masculino, o estímulo a atividades fora do espaço doméstico, a exploração dos ambientes e a liberdade. Uma liberdade que permite aos meninos, desde muito cedo, a vivência do espaço público, diferentemente do que é proposto, e socialmente adequado para as meninas. Um eficaz trabalho social e ideológico levado a termo pela escola (e seus mecanismos pedagógicos), pela família e pela interação entre a criança e o meio onde vive:

O Cavalinho de Pau entregue ao menino correu toda a casa, passou para o quintal e galopou solto sem precisar de esporas ou chicotes.
O menino gritava, animando o brinquedo. (MABEL VELLOSO, 2011, p. 4).

Era uma vez uma arraia de papel de seda azul presa a uma linha que se enrolava num carretel. O menino estava com ela na mão olhando pra rua através da vidraça, porque a chuva fina impedia que ele corresse e fizesse sua arraia voar pelo céu. (MABEL VELLOSO, 1986, p. 3).

Com as histórias se pode sorrir, chorar, brincar, sentir, descobrir coisas, lugares, possibilidades, e se apropriar do código escrito, suas combinações, suas regras, seus subentendidos. Além disso, a literatura é também uma forma emocional e lúdica de ensinar valores, de dar atenção, de manifestar carinho, de transmitir e fortalecer ideologias, pela escrita e também pela oralidade, como defendem estudiosos da Psicanálise e da Psicopedagogia, a exemplo de Sigmund Freud (1908), Bruno Bettelheim (1980), e Jean Marie-Gillig (1999).

Vista nessa perspectiva as narrativas infantis teriam, portanto, importância vital nas discussões sobre linguagem e sobre educação. Veículo para estimular a leitura, para apresentar a língua, para despertar o gosto pelas histórias, e para organizar o pensamento através da produção de textos orais ou escritos, a literatura vive o paradoxo de ensinar e entreter, de transmitir a herança cultural e ao mesmo tempo fomentar a consciência de um mundo regido por homens e dominado pelo pensamento androcêntrico. Um trabalho muito mais de memória que de esquecimento.

Até o século XV, início da Idade Moderna, como discute Ariés (1981), era prática comum isolar crianças durante o seu período de formação moral e intelectual, para que fossem disciplinadas através de uma educação autoritária que as integrasse à dinâmica e hierarquia social. Elas eram separadas dos adultos, para que recebessem orientação/educação adequada até terem condições para serem incorporadas naquele mundo.

Com o surgimento/fortalecimento da burguesia, o Colégio de Jesuítas nos séculos XV a XVII, com sua complexa estrutura de ensino, vigilância e enquadramento, fortaleceu o papel da escola como espaço legitimado para a educação de saberes, para disciplinamento e para a internalização de valores, normas e hierarquias sociais. Como assinala a feminista Susan Bordo (1997, p. 20), em suas atualizadas discussões acerca do corpo, em consonância com os Estudos Culturais “[...] nossos corpos são treinados, moldados e marcados pelo cunho das formas históricas predominantes de individualidade, desejo, masculinidade e feminilidade”.

Nessa perspectiva mentes e corpos recebem tratamento diferenciado para uma meta comum, o disciplinamento (FOUCAULT, 1977). Mentes treinadas para o desenvolvimento intelectual (com gradação específica para cada sexo). Corpos para a obediência. E aqui merece destaque a forma como são educadas/os as/os meninas e os meninos. Eles conduzidos para a escrita, a intelectualidade, a ousadia, a liberdade, o uso do corpo, a agressividade, a assunção do espaço público (mundo do trabalho, legitimado e fora de casa); elas para a religião, a docilidade, o recato, as humanidades, a subserviência, para o espaço privado (não legitimado, a casa, o lar, os filhos). Eles para a glória, os grandes feitos, o heroísmo; elas para a felicidade, o martírio, a maternidade, (MICHELE PERROT, 2008). Um treinamento efetivado cotidianamente através da educação, do *Habitus*¹⁰ (onde a literatura também se insere) e da naturalização de processos marcadamente sociais. No que diz respeito aos objetivos para a formação/educação feminina, esta autora é contundente:

Formá-las para seus papéis futuros de mulher, de dona-de-casa, de esposa e mãe. Inculcar-lhes bons hábitos de economia e de higiene, os valores morais de pudor, obediência, polidez, renúncia, sacrifício... que tecem a coroa de virtudes femininas (MICHELE PERROT 2008, p. 93),

Esta separação, desde muito cedo alimentada, é um minucioso, sistemático e prolongado trabalho de linguagem e de discursos, no interior de cada cultura. Distinções, funções e papéis sociais não são naturais (ínatos), são classificações. Brinquedos e brincadeiras adequadas como casinha, para as meninas e futebol, para os meninos; cores

¹⁰ Expressão cunhada por Bourdieu (1995) para designar o corpo de instrumentos, textos, gestos, músicas, comportamentos, literaturas... que representam, reproduzem, fixam e legitimam o pensamento, a ideologia dominante.

(principalmente o rosa e o azul e sua relação com a sexualidade); formas de sentar (pernas fechadas ou abertas); e de vestir, são arbitrárias, sutil e convencionalmente estabelecidas e, portanto, sociais. E aqui vale, em caráter ilustrativo, o registro feito pela escritora feminista inglesa Virginia Wolf, em *Orlando*, sobre as relações entre as roupas e a subjetividade:

Embora pareçam simples frivolidades, as roupas, dizem os filósofos, desempenham mais importante função que a de nos aquecerem, simplesmente. Elas mudam a nossa opinião do mundo, e a opinião do mundo a nosso respeito [...] elas modelam nossos corações, nosso cérebro, nossa língua, à sua vontade. (VIRGINIA WOLF, 1978, p. 104),

Ler narrativas que versavam sobre os grandes heróis da humanidade, homens que morriam em defesa da honra, e sobre os deuses mitológicos imortais dotados de grande poder, inteligência e beleza era absolutamente necessário para o desenvolvimento da corporeidade, para formar mentes e corpos masculinos e justificar a supremacia do pensamento androcêntrico. Heróis como Hercules, Ulisses, Teseu e o Minotauro, Heitor e tantos outros ícones masculinos que habitam as narrativas épicas, refletem o ideal de homem a ser cultivado, ensinado, aprendido por jovens e adultos em diferentes culturas, através da oralidade, dos manuais e livros de literatura, e de mulheres também. São modelos impregnados do Arquétipo Viril discutido por Amparo M. Sarda (1987), historiadora feminista - um modelo que revela não qualquer indivíduo do sexo masculino, mas o homem que assimilou, cultural e historicamente, um conjunto de valores que lhe permitem representar uma masculinidade universalizada - e que evidenciam o androcentrismo da história, fortemente presente na literatura transmitida através de gerações. São mitos/heróis modelados através da linguagem, apropriados e transmitidos na oralidade e na escrita, veiculados através da literatura, autorizados nos processos educativos, e internalizados por mulheres e homens. Modelos que servem de inspiração para novos protagonistas jovens, belos, valentes e livres, como o menino e seu cavaleiro, representados por Mabel Velloso (2011).

Para o ensino dos meninos, portanto, histórias preches de heroísmo, coragem, aventuras e ideais de masculinidade a serem seguidos. Exemplos tecidos pelo mestre (e mestra também), no seu ofício de ensinar o modelo ideal a ser alcançado para a manutenção: da desigualdade hierárquica entre mulheres e homens, e da supremacia masculina. Para as meninas, carentes de educação (cujos pilares eram a Religião e a Família) e não, de instrução (esta era reservada inicialmente aos meninos), a mesma lógica formativa. Narrativas que validassem comportamentos adequados para a boa conduta, que valorassem as diferenças para a manutenção da assimetria entre os sexos e, conseqüentemente, assegurassem a ordem social. Em casa, nos conventos e muito mais tarde, nas escolas, os textos bíblicos e as histórias onde

os grandes mentores, os heróis, defendem donzelas desprotegidas, sensíveis, dóceis. Para elas, os Manuais de conduta (início do século XX), os Contos de Encantamento e de Fadas (Século XVII e XVIII), os romances de família (Século XIX), e de cavalaria (quando chancelados pela autoridade paterna). Textos recheados de ensinamentos, de virtudes, de príncipes salvadores, de donzelas apaixonadas, de mães abnegadas, de valores morais. Modelos que refletem o ideal burguês, fortemente presente na cultura ocidental e, conseqüentemente, na literatura.

O ideal abraçado pela burguesia no século XVIII provocou profundas transformações na sociedade e nos sentimentos da família (impregnada do carisma católico e da ideologia dominante), que passou a considerar como válida apenas a educação atrelada à instituição escolar (com forte viés disciplinador). Lugar adequado e oficialmente estabelecido para a aprendizagem de conhecimentos socialmente legitimados, e para a transmissão ideológica, como aponta a pesquisadora Regina Zilberman (1985, p. 13).

A concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros.

Com o século XVIII, e a “febre” iluminista que mobilizou intelectuais em defesa da cultura e da reforma social, a educação ganha novas discussões. O humanismo, tomando o homem como “medida de todas as coisas” desqualifica a mulher e a distancia da razão. Mesmo com a publicação da Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, por Olympe de Gouges¹¹ em 1791 (artigo 1º) que alertava para a igualdade de direitos “[...] A mulher nasce e vive igual ao homem em direitos”, a biologia ainda era usada como principal argumento para justificar a distância entre a mulher e a cidadania. Vale destacar, neste momento histórico, a alentadora voz do filósofo e matemático francês Condorcet (1743-1794), conhecido defensor de uma sociedade igualitária; da educação pública, do direito das mulheres a cidadania, à educação, e à ciência, como expõe Michele Perrot (2008, p. 24).

As mulheres têm os mesmos direitos que os homens; logo, elas devem poder usufruir das mesmas facilidades para obter as mesmas luzes, pois só estas podem lhes proporcionar os meios de exercer realmente esses direitos com a mesma independência e a mesma amplitude.

Na Europa iluminista, filósofos a exemplo de John Locke (1632-1704), Immanuel Kant (1724-1804), e Jean-Jacques Rousseau (1712-1788), dialogavam ativamente com a

¹¹ Pseudônimo de Marie Gouze (1748-1793), feminista, escritora e revolucionária francesa, executada em 1791, por criticar a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e defender a democracia e os direitos das mulheres. (CASTRO, 2007).

sociedade intelectual sobre educação, família (papel de pais/autoridade e de mães/maternidade), liberdade e consciência moral num cenário em que o ideal burguês e as ideias liberais se enfrentavam e se ampliavam, no pensar a escola e a educação de crianças, e de mulheres. Momento em que se aproximaram protestantes (liberais, ligados diretamente à acumulação capitalista), e católicos (ainda aferrados às pré-concepções sobre a mulher, tendo como parâmetro as figuras de Eva - o mal -, e Maria - o bem da humanidade), em defesa da instrução, (ainda que diferenciada e hierarquizada, para meninas e meninos); da preservação da racionalidade (caminho para a propriedade privada e para o poder político); e da “essência” feminina (como frágil e “naturalmente” sujeita ao marido). O fortalecimento da produção fabril, o surgimento de novas frentes de trabalho, aliado ao enfraquecimento do poder da Igreja levou a definitivas alterações nas expectativas sociais e na educação. E nesse contexto, como analisa Guacira Louro, (1997, p. 9) a instituição escolar abraçou a responsabilidade na “[...] produção do cristão; do cidadão responsável; dos homens e das mulheres virtuosos/as; das elites condutoras”.

Mulheres nas fábricas, como operárias, fomentando a produção capitalista, e ao mesmo tempo reproduzindo mão-de-obra. Homens operários, recebendo instrução para a assunção do lugar historicamente determinado de produtores, chefes de família, provedores. Mulheres e homens, “filhos/as” da história, da burguesia, da Reforma, da Contrarreforma, da Revolução Francesa, de assimétricas formas de educação, defendiam ideais de liberdade, igualdade e fraternidade na luta operária. Uma luta de muitos registros da participação masculina e de poucos vestígios da participação feminina, apesar de sua ativa e crescente mobilização. Como discute Michele Perrot (2008, p. 21) sobre este ocultamento da mulher nos registros históricos: “[...] A gramática contribui para isso. Quando há mistura de gêneros, usa-se o masculino plural: **eles** dissimula **elas**¹². No caso das greves mistas, por exemplo, ignora-se quase sempre o número de mulheres”.

Das primeiras escolas (os conventos) a uma educação que incluía a possibilidade de educar e instruir as mulheres, algumas mudanças, muitas permanências. Nos conventos uma proposta educativa formadora para a consagração (como virtuosas esposas de Cristo), ou o casamento (heterossexual); nas escolas mistas (abertas para meninas e meninos a partir do século XX), caminhos para ler, escrever, educar em casa e fora dela. Aliando conhecimento, cuidado e carinho as mulheres poderiam, de forma autorizada, sem perder o “posto” de mães e donas de casa, e numa segura extensão do ambiente doméstico, educar os seus filhos e os

¹² Grifo da autora

filhos (inicialmente as meninas), da crescente classe operária. Era o início de um longo, complexo e paradoxal processo. Uma provocação exposta na afirmação da feminista Simone de Beauvoir em 1949, quando lançou a 1ª edição da polêmica obra *O Segundo Sexo* (importante passo para o movimento feminista):

É um paradoxo criminoso recusar à mulher toda atividade pública, vedar-lhe as carreiras masculinas, proclamar sua incapacidade em todos os terrenos e confiar-lhe a empresa mais delicada, mais grave que existe: a formação de um ser humano. (SIMONE DE BEAUVOIR, 1980, p. 291).

Maternar passou a ser assim uma atividade não só voltada para o lar (espaço privado), mas para outras instâncias de atuação feminina (no espaço público). E nesse caminho, a docência foi legitimada como possibilidade de inserção das mulheres no universo do trabalho e, conseqüentemente, na ocupação do espaço público. No Brasil, esta nova realidade, (bastante visível a partir do século XIX), alimentando ideais universalizantes e essencialistas, tão caros ao Feminismo Social da 1ª onda (preocupado em assegurar a igualdade de direitos entre mulheres e homens), apontava a realização pessoal (maternar é destino de toda mulher); profissional (satisfação laboral e salário complementar à renda do marido); e cidadã (ser útil à Pátria) como determinantes para a validação desta função social.

Assim se delineia a função de educadora profissional (FARIA FILHO, 2005); com ela, as mulheres são “conduzidas” a uma carreira (onde os baixos salários condizem com a insipiente qualificação – só muito tardiamente as mulheres passaram a ser instruídas), num espaço antes ocupado por homens (espaço público). Na análise da historiadora Jane Almeida (1998), é evidente a intencionalidade do pensamento dominante na condução desse momento histórico, e de incorporação da mulher na profissão docente:

Mantida dentro de certos limites, a instrução feminina não ameaçaria os lares, a família e o homem. Essa educação, que a princípio e de acordo com a tradição portuguesa, fora negada sob o pretexto de que o conhecimento e sabedoria eram prejudiciais e desnecessários a sua frágil constituição física e intelectual, acabou por revelar-se desejável a partir do momento em que a mulher passou a ser vista, na sociedade da época, como a principal mantenedora da família e da pátria. (JANE ALMEIDA 1998, p. 33).

A docência feminina, nesse contexto, passa a ser vista como adequada possibilidade para as mulheres (e inadequada para os homens? Haja vista sua paulatina saída deste espaço). Elas podem: trabalhar, educar, maternar, (vocação a que toda e qualquer mulher estaria submetida pela condição da maternidade), reproduzir e favorecer a manutenção da ideologia dominante através da educação, em troca de salário (mais baixo que o dos homens). De início nos conventos, comprometidas com a formação das moças em humanidades, prendas do lar e catecismo; e bem mais tarde nas escolas e nas universidades abraçando o conhecimento

acadêmico, mas mantendo e reproduzindo construções estereotipadas acerca de mulheres e homens (ainda que não conscientemente).

Fortalecida no Século XIX, a Escola entra no século XX com o foco na infância. Os pressupostos de uma educação para as crianças se delineiam (fortemente marcados pela supremacia masculina) e distanciam daquela pensada para atender os interesses dos adultos. Nessa perspectiva duas concepções se firmam: da infância como o espaço da alegria, da inocência e da falta de domínio da realidade; e da infância como uma etapa de preparação do pensamento para a vida adulta. As duas concepções convivem até os dias atuais e se manifestam nos currículos (formais e ocultos); nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas; nas políticas públicas para a educação da infância; na seleção de livros didáticos (manuais criados para ensinar), paradidáticos (literatura direcionada para o ensino de um conteúdo específico), e de literatura (criação livre) para as diferentes séries. Neles, a visão da criança como um ser educável, passível de instrução, de modelagem e de disciplinamento para a vida em sociedade. Uma modelagem, no caso dos meninos para que assuma o espaço público, e no caso das meninas para que reproduza o ideal historicamente traçado para a feminilidade – a casa, o casamento, os filhos, a assunção do espaço público aureolada por sua vocação docente e maternal, a submissão.

É na perspectiva de que os instrumentos didáticos precisam comungar com os ideais da escola, que a literatura de caráter exemplar se fortalece. Nas narrativas infantis as crianças são apresentadas à vida cotidiana através do mundo fantástico das histórias, onde o bem vence o mal, onde regras, não respeitadas, são punidas, onde crianças e adultos, mulheres e homens, agem em conformidade com os papéis determinados socialmente. Assim se vê em *Chapeuzinho Vermelho*, dos Irmãos Grimm (Século XVIII), narrativa onde a desobediência da menina é punida com a presença maligna do lobo que come sua avó (masculino forte, feminino frágil); em *Emílio*, de Rousseau, também do Século XVIII, que defende uma educação masculina centrada na competência, na inteligência, no conhecimento aprofundado e prega, para as meninas, uma educação moral para o lar, para as prendas domésticas, a maternidade e orientação das filhas, de forma a impor limites à sua vontade sem freios; e em tantas outras histórias em diferentes tempos, contextos e estilos.

Entreter e ensinar. São estes os caminhos da literatura; caminhos por onde se atualizam e circulam saberes, estereótipos, representações, identidades, aprendizagens e relações de poder. Como discute Soriano (1975, p. 186) importante filósofo francês especialista em histórias “[...] Si l’enfance est et reste une période d’apprentissage, [...] tout message qui s’adresse à elle, au cours de cette période, a nécessairement une vocation

pédagogique”¹³. A literatura, como construção social e como recurso educativo desde muito cedo apresentado à criança, está implicada com este percurso e, conseqüentemente, com esta vocação.

Neste contexto e mantendo a ideologia burguesa, família, escola e sociedade compõem uma unidade em torno do desafio de educar corpos e mentes, meninas e meninos através de saberes, disciplina, crenças, valores, princípios e ideais. À escola, em parceria com a família (construída e consolidada no ideal burguês) a missão de efetivar a formação do indivíduo para a cidadania. Uma cidadania que diz diretamente aos seres do sexo masculino, como explicitamente colocado no título da Declaração dos Direitos do **Homem** e do **Cidadão**¹⁴, publicada na França (berço da Revolução Francesa) em 26 de agosto de 1789. Neste documento o reconhecimento de que os indivíduos têm direitos, mas nenhuma alusão ao indivíduo mulheres – sujeitos ativos na história, mas invisibilizados nos discursos, como se observa no Artigo 1º: “[...] **Os homens** nascem e são livres e iguais em direitos. As destinações sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum”. E na lei de Instrução Pública, publicada no Brasil imperial em 15 de outubro de 1827¹⁵, em seu Artigo 6º que dizia:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (BRASIL, 1827, p. 1).

Também o Artigo 11º “[...] Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento”, é possível ver que o texto tem destino: homens, presidentes do conselho; homens que julgarão, seguindo o modelo patriarcal, a necessidade de instrução feminina. As mulheres, apesar de textualmente presentes, sofrem o jugo do poder masculino (decisório e legitimado). O genérico masculino domina os discursos e revela uma ideologia marcadamente androcêntrica; e, como analisa Michele Perrot (2008, p. 21), “[...] A gramática contribui para isso. Quando há mistura de gêneros, usa-se o masculino plural: eles dissimula elas”; ocultando e invisibilizando as mulheres como sujeitos históricos, retarda-se assim, sua inserção no espaço da cidadania.

¹³ [...] Se a infância é um período de aprendizagem, [...] toda mensagem que se destina a ela, ao longo deste período, tem necessariamente uma vocação pedagógica. (SORIANO, 1975, p. 186.)

¹⁴ Grifos meus. Alerta para pensar a generalização no masculino como reforço ao androcentrismo, na linguagem e nos discursos.

¹⁵ Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm>. Acesso em: 06 jan. 2012

A forma assimétrica como são educadas as crianças e a valorização da supremacia masculina em detrimento da competência feminina, postergaram o reconhecimento da mulher como cidadã, mas não impossibilitaram sua luta por direitos por intermédio do movimento feminista: o acesso ao saber acadêmico através da leitura e da escrita; o reconhecimento de sua identidade dissociada do casamento ou da filiação; a participação política (e também partidária) ativa em defesa de políticas para as mulheres; a visibilização, o reconhecimento e a legitimação na ocupação de espaços e cargos públicos; o direito de votar conquistado através da luta sufragista; a palavra reconhecida no ofício de escritora.

Um luta que teve seu marco na Revolução Francesa (1789), espaço aberto para que as mulheres também lutassem pela defesa dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, e para o fortalecimento do movimento feminista. Que segue na ciência, na pesquisa acadêmica, na política e na mobilização popular, aportado nas Epistemologias Feministas e na História das Mulheres como campos teórico-metodológicos críticos, atualizados e de referência, favorecendo assim a luta, o empoderamento e a emancipação das mulheres.

Processos que conduziram à visibilização da mulher como agente, como sujeito histórico contextualizado, situado, implicado, mas também assujeitado e reiteradamente desqualificado pelo pensamento dominante; um sujeito que entre lutas, conquistas e críticas ao próprio movimento emancipatório engendrado por mulheres feministas, vem ampliando reais possibilidades de legitimação e participação social. E nesse contexto, os Estudos de Gênero, o Feminismo e as Epistemologias Feministas foram fundamentais, como aponta a pesquisadora baiana, Marta L. Lima (2005, p. 264):

Inicialmente se tentou dar visibilidade à mulher e construir novos paradigmas teóricos. Num segundo momento, o tema mulher consolidou-se e abriu perspectivas de novos temas. Por último passou-se a elaborar teorias que dessem conta da dominação/subordinação entre os sexos, tendo como base o conceito de gênero.

A história feminina, hoje com o aporte teórico-metodológico da História das Mulheres e das Epistemologias Feministas, têm permitido ampliações, conquistas e discussões nas mais diferentes áreas do conhecimento, e no levantamento de dados que convertam em estatística a efetiva participação feminina na história da humanidade. Uma participação revelada não apenas em dados genéricos, mas em informações precisas sobre o número de mulheres e homens nos movimentos sociais, na economia, na política, na literatura etc. Estas referências são fundamentais para conhecer, analisar e avaliar a desigual participação de mulheres e homens na sociedade (como um todo), na educação e na literatura (mais especificamente), fruto da forma como foram educados, introduzidos e validados na dinâmica social. Vale destacar, como discute Ângela F. de L. e Souza (2005, p. 24) que “[...] não há como negar as

diferenças entre homens e mulheres, seja no campo biológico, seja na esfera sociocultural. Tais assimetrias, no entanto, são muito mais decorrentes das experiências vividas desde o nascimento”.

As experiências educativas vividas por mulheres e homens os classificaram e hierarquizaram ao longo da história. Lugares, funções e comportamentos adequados foram estabelecidos para os dois sexos, instaurando uma explicação pautada no que se convencionou chamar “determinismo biológico”, onde comportamentos, ações e inteligência seriam determinadas pelo sexo; assim sendo, em pressuposto, homens nascem fortes, mulheres nascem frágeis e isto seria fator determinante para suas escolhas. Porém vejamos: nascemos fêmeas e machos. Mulheres e homens são construídos nos processos de socialização, como apontou, em caráter inaugural, Beauvoir (1946). Sexo - feminino e masculino, - e gênero – perspectiva relacional entre mulheres e homens, são categorias atravessadas pela ideologia, pela cultura, pela mística, pelo padrão branco, heterossexual e androcêntrico, por discursos que instauram lugares, papéis e comportamentos adequados para cada sexo. Judith Butler (2010) nos provoca a pensar criticamente sobre os padrões culturais que congelam a perspectiva existencial de mulheres e homens, em determinados comportamentos a partir da relação sexo-gênero – a performatividade, como ela costuma designar. Na condição de espécie, habitamos um corpo pré-determinado biologicamente. Como seres da subjetividade, somos ontologicamente abertos, dialógicos e dialéticos, polissêmicos e polifônicos, portanto passíveis das investidas políticas, ideológicas, e psicológicas, presentes nos processos formativos. Somos, portanto, da ordem da complexidade (MORIN, 2002), não explicáveis apenas pelas bases biológicas.

A história de mulheres e homens, portanto é atravessada por relações de Gênero e Poder. E estas relações, pautadas em ideais assimétricos, insere diferente e hierarquicamente os sujeitos na história. Sujeitos leitores e produtores de textos orais e escritos, de literatura. Sujeitos como a mulher Mabel Velloso. Nessa perspectiva, a literatura se situa como arte verbal comprometida com a estética: a beleza, a criatividade e o entretenimento; mas também com a educação e a transmissão de conhecimentos, ideias, culturas, valores e experiências, para adultos e crianças. Ocupando um tempo e um espaço multirreferencial, onde sujeitos e sentidos se encontram, a literatura é amplamente utilizada como recurso e estratégia para o ensino e a aprendizagem de conhecimentos específicos, de valores e de papéis sociais em diferentes momentos e propostas formativas no ensino formal, através da escola, e informal, através do *Habitus*.

2.2 EDUCAÇÃO E LITERATURA

Para que se constitua em recurso pedagógico, em instrumento de ensino e aprendizagem (formal e não formal), de troca de saberes e experiências, e de transformação social, a literatura precisa de um suporte que assegure sua circulação, sua manutenção, sua ampla comercialização. Como objeto que encerra saberes individuais e coletivos advindos do olhar de quem escreve – escritor/a - o livro, como objeto comercial nascido na esteira da industrialização e como instrumento didático traz em si a complexidade da existência humana: ele é singular e é plural; é independente e interativo; é aprendizagem e é ensino; é real e é ficção, é liberdade e é prisão. Assim abre caminhos para o encontro com quem lê - leitor/a; um encontro de infinitas possibilidades onde objetividade e subjetividade constroem mentalidades, sentidos, e fazem a história. Um encontro permeado por instituições (a língua, o Estado, a Família, a Escola); por identidades (autor/leitor/narrador/personagens); por competências e habilidades; por técnicas e tecnologia, enfim, por língua, linguagens, discursos, representações e relações de Gênero e poder.

O primeiro contato com o mundo mágico das histórias geralmente se dá quando, ainda bebês, meninas e meninos são acalentados por mágicas narrativas, onde animais falantes, heróis, princesas, príncipes e fadas vivem fantásticas aventuras. Esses textos e tantos outros que são apresentados pela família e pela escola nas séries iniciais (e relidos ao longo da vida), compõem o repertório cultural de mulheres e homens, e interferem de maneira incondicional na sensibilidade, na criatividade e na originalidade do olhar de cada um sobre a realidade. No ofício de produzir/registrar essas narrativas, a “essência” dos primeiros contadores de história, e dos precursores desta arte como veremos adiante: ensinar pela palavra e pelo exemplo - sonhos, fantasia, realidade e identidade - através de enredos que tocam, sensibilizam, educam, despertam e assim perpetuam tradições, cultura, língua, representações, assimetrias, relações de poder, ideologias.

Diferentes povos e culturas viveram esta experiência com a palavra, na literatura, como descreve Gillig (1999): Na França absolutista, no final do século XVII, os contos maravilhosos para crianças pelas mãos habilidosas de um homem ligado à aristocracia (foi superintendente do Rei Luis XIV), o contador de histórias Charles Perrault (1628-1703). Este famoso poeta e escritor francês teve seu nome associado à legitimação de um novo gênero literário – *O Conto de Fadas*. Este se caracteriza por pertencer à literatura do tipo narrativo,

relatando fatos que têm uma estrutura canônica (início, desenvolvimento e fim). E onde seus personagens precisam da ajuda de protetores - ajudantes mágicos ou humanos – que os conduzem a viver ritos de iniciação e a passagem da vida infantil para a adulta com a morte ou ressurreição simbólica.

O Conto de Fadas como gênero nascido na tradição oral, retrata um momento histórico de transição entre o sistema feudal e o surgimento da burguesia, nos séculos XVI e XVII, o que revela o fortalecimento dos laços familiares, o incentivo à família nuclear de modelo burguês, e a preocupação com o caráter educativo e exemplar das narrativas destinadas à infância. Nesse contexto o objeto livro assume lugar de destaque, contribuindo (na dinâmica mercantil), para o fortalecimento da economia e colaborando de forma definitiva para a circulação de saberes e a formação intelectual, afetiva e emocional da criança, protagonista do projeto educativo burguês. Um projeto que, reconhecendo o poder “legítimo” conferido aos que, naquele momento, dominavam a palavra - os homens chancelava uma educação pautada em valores morais, em assimetrias, em dominação.

Nesse novo modelo de estrutura social, onde as condições de higiene eram precárias e a tecnologia a serviço da saúde ainda “engatinhava”, era grande o índice de mortalidade infantil e pós-parto. Daí a evidente ausência da mãe biológica (morta no início da trama ou ocluída na narrativa), como se vê em Cinderela, Branca de Neve, Pele de Asno etc., e a marcante presença da Madrasta que encarna o mal, a perseguição à heroína, mas também seu crescimento e sua superação. A questão da ausência materna, ou da ambiguidade de papéis associados à maternidade, nos contos, assume então pelo menos duas vertentes: a histórica (ARIÉS, 1981), anteriormente discutida, e a simbólica, apontada por Freud e seus seguidores, a exemplo de Bettelheim (1980, p. 84):

[...] Embora a mamãe seja com mais frequência a toda-dadivosa, pode-se transformar na cruel madrasta se for malvada [...] essa divisão de uma pessoa em duas para manter a boa imagem sem contaminação ocorre a muitas crianças como uma solução para um relacionamento muito difícil de conduzir ou compreender.

Em suas narrativas recheadas de representações de suspense, medo, aventuras, papéis e finais felizes, os Contos de fadas caracterizam-se também por trazerem para as crianças mensagens educativas e disciplinares carregadas de valores morais tão caros à emergente burguesia e à educação por ela professada: é possível, e necessário colocar em ordem a casa interior (subjetividade); o real e o imaginário podem ser integrados; é possível o equilíbrio entre a natureza animal e a humana; aquele que se controla, alcança a felicidade; as provações são uma passagem do estado de imperfeição, para um estado melhor, de recompensa; a ambição exagerada é sempre punida; valorização do espírito de luta e sagacidade; o fraco,

porém inteligente, sai vitorioso (GILLIG, 1999). Valores que dizem, ora poética e fantasticamente, ora objetivamente a meninas e meninos em processos de subjetivação, de construção da identidade pessoal e social, sobre o “seu lugar” na sociedade.

Também conhecidos mundialmente como *Contos de Grimm*, essas histórias revelam o lirismo e o viés fantástico das tradições orais. Gigantes, anões, ogros; animais que se tornam humanos, e humanos que se tornam animais; gatos que falam histórias de amor com final feliz (validando a família nuclear, os modelos esperados para moças e rapazes, a submissão feminina), e tantos outros enredos, revelam textos cuja moral é bem próxima da professada pelos contos franceses de Perrault: o bem sempre vence e os bons modelos de conduta devem ser seguidos. Um potencial pedagógico rapidamente percebido e apropriado pela escola (instituição formadora) em seus processos educativos. O casamento “perfeito” entre a legitimação de papéis sociais (assimétricos e hierárquicos), de comportamentos esperados e adequados pela ideologia dominante, e o acesso ao saber local e universal através da literatura. Na análise da crítica literária Lajolo (1989, p. 21), esses autores e outros situados entre os séculos XVIII e XIX, “[...] confirmam a literatura infantil como parcela significativa da produção literária da sociedade burguesa e capitalista”.

Inaugurando outra forma de narrativa para a infância, o dinamarquês Hans Cristian Andersen (1805-1875) se utiliza de sua experiência de vida pobre e recheada de infortúnios, para criar histórias sensíveis, românticas e emocionais que revelem, para as crianças, o esforço dos menos favorecidos (pobres, doentes, feios, deficientes) para a superação, e realização de seus sonhos; para o final feliz que pode ser o esperado ou o surpreendente. Misturando realidade e fantasia (alimentos para o imaginário infantil), no complexo e fantástico universo da condição humana, Andersen fala direta e apaixonadamente às crianças com humor e dor, com a verdade adquirida na experiência concreta. Suas histórias, ainda que não contenham personagens mágicos (como os Contos de Fadas), narram com sensibilidade sobre amor, tristeza, pobreza, beleza, traição, crescimento/amadurecimento, transformação, sabedoria e sacrifício envolvendo mulheres (más ou sofredoras) e homens (astutos, divertidos, heróis), com grandes doses de otimismo, valores morais, perseverança e também, ideologia.

Nesses narradores, oficialmente tidos como precursores na arte de Contação de histórias, a preservação das tradições culturais de seus países, e também a legitimação da produção masculina para a infância (sendo estes, tão distantes da criança nesse período), através de uma literatura que, nascida na oralidade e aliando o fantástico e o real, reproduz modelos, universaliza valores morais, representa e legitima padrões de beleza e conduta para mulheres e homens. Padrões também observados e veiculados na literatura produzida por

Andersen reconhecido mundialmente como o criador da literatura para crianças, e em tantos outros autores e autoras, na longa história da manifestação do pensamento humano através da narrativa ficcional e, mais especificamente, na literatura infantil.

O crescimento do capitalismo, o conseqüente fortalecimento do comércio, e os avanços tecnológicos, em especial a imprensa interferiram diretamente na divulgação e circulação da obra literária; uma circulação, que, de acordo com Rie Lemaire (1994, p. 68) professora e pesquisadora em língua portuguesa e tradições orais na Universidade de Poitiers - França permitiu “[...] a propagação da visão de mundo masculina numa escala muito maior que a feminina”. A educação da infância (vista como mão de obra em potencial e carente de uma educação disciplinadora e formadora), meta burguesa, se alimentando dessas narrativas (ideologicamente afinadas com seu projeto expansionista), cria padrões, reproduz modelos, classifica e assim favorece o controle ideológico. No caminho de instruir para a aceitação da dinâmica social hegemônica, outros gêneros e estilos são veiculados, velhos modelos são repetidos: as Fábulas (narrativas de ensinamento moral envolvendo animais); as aventuras envolvendo meninos e homens destemidos (Robinson Crusoé, Tom Sowier e outros), e os Contos (enredos com modelos e papéis de gênero bem demarcados), passam a engrossar a lista das publicações mais vendidas na França do século XIX (CAVALLO; CHARTIER, 1998). Soma-se a isso o crescente interesse de crianças e jovens por estas publicações, que significavam a possibilidade de “conhecer o mundo” e de outra leitura, ainda que autorizada (não ortodoxa e distante dos manuais escolares), mais estimulante e rica em magia, em fantasia, em experiências sensoriais e emocionais. Mas também em estereótipos sexistas, em legitimação das diferenças e das relações de poder entre homens e mulheres.

Nas narrativas recolhidas da tradição oral europeia como Branca de Neve, Cinderela, e A Bela Adormecida, padrões de beleza e comportamento adequados às mulheres, filhas da burguesia emergente dos séculos XVII e XVIII. Para as donzelas, beleza de pele e olhos claros, preferencialmente, e cabelos lisos; beleza de formas longilíneas, de tez delicada, de comportamento calado, recatado, subserviente. Princesas que se tornarão mulheres ao serem resgatadas/acolhidas por seus príncipes salvadores. Mulheres que terão, através do casamento, o reconhecimento social e a possibilidade de uma identidade; mulheres que se dedicarão ao lar, aos filhos, à família.

Mulheres que encarnam um ideal de feminilidade ainda hoje aceito, desejado, legitimado, e representado na literatura. Para as jovens, uma perfeição ligada às formas delgadas; para as matronas, mães e parideiras, a fartura expressa nas formas arredondadas. Padrões que ainda ditam regras, costumes, desejos, expectativas. Que adoce meninas e

mulheres. Que instigam as análises em torno do corpo feminino e suas experiências sociais - sexualidade e patologias psicológicas a exemplo da anorexia, da bulimia e da agorafobia¹⁶ como fruto da visão homogeneizante da feminilidade. Um olhar que, para Susan Bordo (1997, p. 23) é “[...] profundamente marcado por uma construção ideológica” que inscreve nas mulheres um sentimento de incompletude e imperfeição, que as faz, de maneira paradoxal, resistir, manter e reproduzir as relações de poder que as faz sofrer:

Por meio de disciplinas rigorosas e reguladoras sobre dieta, a maquiagem, e o vestuário – princípios organizadores centrais do tempo e do espaço nos dias de tantas mulheres – somos convertidas em pessoas menos orientadas para o social e mais centradas na automodificação. Induzidas por essas disciplinas, continuamos a memorizar em nossos corpos o sentimento e a convicção de carência e insuficiência, a achar que nunca somos suficientemente boas. Nos casos extremos, as práticas da feminilidade podem nos levar à absoluta desmoralização, à debilitação e à morte. (SUSAN BORDO, 1997, p. 20).

Homens/heróis, viris, corajosos e prontos para salvar suas escolhidas; prontos para revelar coragem, para viver aventuras. Homens que através do casamento ou do contrato sexual, como discutido por Carole Pateman (1993), concederão segurança e permitirão às suas princesas/mulheres legitimar sua identidade social de mãe e esposa, em troca de proteção, de sexo, e da possibilidade oficial de procriação. Ao incorporar o sobrenome do marido as princesas/mulheres incorporam também a condição de casadas (e as atribuições deste novo papel social), abrindo mão de sua linhagem, sua identidade anterior, sua memória e, conseqüentemente apagando sua presença na história.

Num cenário de crescentes traduções de obras literárias vindas da Europa, como Andersen (1850), Perrault (1640), Grimm (1800), o Brasil entra no século XX “carecendo” de uma literatura própria. Algo que falasse (e ensinasse) à criança brasileira com verdade, sensibilidade e fantasia. Que imortalizasse a literatura nacional como fizeram os autores europeus pelos seus países. Que aproximasse a criança da escola, das tradições culturais e dos processos educativos, num momento de crescente urbanização, de produção escrita e publicações: as revistas femininas, os romances, os manuais didáticos, os livros infantis (MARISA LAJOLO, 1989). É nesse contexto que Monteiro Lobato e sua conhecida intenção educativa, marca profundamente a literatura infantil brasileira. Seus textos, originais e reeditados, (ainda que na atualidade sejam passíveis de críticas onde pesam acusações de racismo e machismo), por seu caráter instrutivo e informativo serviram de base (e ainda servem) para a edição de projetos pedagógicos e programas de TV, o que evidencia sua

¹⁶ Grupo de desordens ligadas ao gênero feminino e historicamente localizadas (...) amplamente específicas no que se refere à classe e à raça, ocorrendo esmagadoramente entre mulheres brancas de classe média e média alta (SUSAN BORDO, 1997, p. 22).

importância para a produção literária, para a melhoria editorial no país, e para a educação no Brasil.

Narizinho Arrebitado, publicado em 1921, marca o início de sua saga literária e o promove a símbolo da literatura para crianças no cenário nacional. Sua narrativa sempre recheada de momentos mágicos, fantásticos e também cotidianos agrada ao público infantil, e mais ainda aos que defendem o potencial educativo das histórias (FANNY ABRAMOVICH, 1997). Neste período, outros autores – homens, mais que mulheres – também se dedicavam à literatura, numa crescente produção quantitativa para o público mirim. De forma análoga à Europa, o Brasil, neste momento, vivia o avanço da industrialização, o crescimento urbano, o fortalecimento da classe média e, conseqüentemente o incremento no mercado consumidor. Fatores que interferiram diretamente na produção literária e na aquisição e circulação das obras. Assim, diferentes estilos e narrativas autorizadas pela ideologia dominante, e marcadamente androcêntricas, passaram a compor o dia-a-dia brasileiro, ampliando horizontes de leitura, de apreensão do real, e de ensino das assimétricas relações de gênero.

Vale destacar que um ano após o lançamento de *Narizinho Arrebitado*, o Brasil viveu o que se convencionou chamar Revolução Modernista. Este evento realizado entre os dias 13 e 17 de fevereiro de 1922 reuniu representantes (em sua maioria, masculinos), de diferentes linguagens para discutir e apresentar novos conceitos artísticos, novas ideias, novas formas de leitura e interpretação da arte – pintura, escultura, literatura, poesia etc., o que favoreceu o reconhecimento da Literatura Infantil como arte em potencial. Monteiro Lobato, como “legítimo” representante da masculinidade (porque consoante com o *Arquétipo Viril* historicamente valorizado), ampliou a relação de homens escritores de sucesso no Brasil, antes dele, nomes como Aluísio de Azevedo (1881), Castro Alves (1883), Machado de Assis (1891), Euclides da Cunha (1902), Olavo Bilac (1910) e Menotti Del Picchia (1920) já faziam sucesso na literatura e na poesia destinada a adultos. O que nos leva a questionar: e a significativa produção das mulheres nesse período, por que não tinha o mesmo destaque? Como um movimento que se diz revolucionário, expõe, tão explicitamente, a assimetria de Gênero? Por que eles, e não elas, tão próximas das crianças através da maternagem e do magistério (propagados como função/vocação feminina), a ter destaque e legitimidade na escrita para a infância?

2.3 A PALAVRA DAS MULHERES

A história literária, como até aqui exposto, está mergulhada em contextos sócio-históricos específicos e pautada por ideologia; se inspira na realidade, se alimenta da fantasia e reproduz a vida de indivíduos socializados. Ela, como discute Rie Lemaire (1994, p. 67) “[...] se baseia essencialmente na desigualdade entre os sexos”. Assim opera sobre as mentalidades, ora objetiva, ora subjetivamente, validando (muitas vezes, mais que questionando) a ideologia dominante. Uma ideologia que, na perspectiva de Gênero abraçada neste estudo, está embebida de representações que legitimam os pressupostos de masculinidade e feminilidade recebidos e internalizados por contadoras/es de histórias, docentes, escritoras/es e leitoras/es, em seus processos formativos.

No que diz respeito à masculinidade, a literatura infantil produzida pelos contistas clássicos e por escritores brasileiros modernos e contemporâneos é legitimada. Eles, mesmo distanciando-se da docência num movimento conhecido como “feminização do magistério”¹⁷, têm a chancela para falar da criança. As mulheres maternam, vivem a experiência concreta de educar; acompanham as fases do desenvolvimento infantil, estimulam a aprendizagem, participam do crescimento dos filhos cotidianamente (mesmo trabalhando fora de casa). Mas são os homens, cujo discurso é reconhecido pelo pensamento dominante, que teorizam, fantasiam, explicam e educam as crianças. Um paradoxo, somente explicável pela hegemonia masculina presente nas relações entre a escrita e o sagrado, entre saber e poder, entre linguagem e discurso, entre dominantes (homens) e dominadas (mulheres). Na literatura, narrativas revelam meninos/homens ocupando o espaço público em brincadeiras/atitudes típicas para o seu sexo – empinando pipas, caçando, jogando bola, correndo, vivendo aventuras, salvando meninas/princesas, cavalgando etc. Evidenciando para a masculinidade características positivas de coragem, virilidade, honra e inteligência, essas histórias expressam também o ideal de feminilidade para meninas/mulheres que desejam inserção e respeito social, na ótica dos homens, ou mesmo de mulheres embriagadas de androcentrismo.

Nessa perspectiva, como analisa Amparo M. Sarda (1987, p. 32), é necessário provocar indagações à história aprendida na escola (em seus diferentes e amplos caminhos pedagógicos que vão do currículo, à literatura): esta que fala em direitos universais (sem citar que eles levaram anos para incluir as mulheres); que dá visibilidade aos grandes heróis e

¹⁷ De maneira sucinta, a decisiva entrada das mulheres no universo da docência (principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental) e a concomitante redução do número de homens na profissão, a partir do início século XX, em virtude de fatores sociais, culturais, econômicos, ideológicos.

revela poucas heroínas (em sua maioria, mártires); que destaca muitos cientistas e algumas pesquisadoras; que relata a saga de grandes homens e suas “ajudantes” mulheres. Que reafirma a hierarquização das diferenças entre mulheres e homens.

[...] as premissas habituais do discurso histórico hegemônico, da história que temos estudado tal como se ensina majoritariamente nas aulas? É sexista? É androcêntrica? Presta atenção somente à realidade histórica de todos os homens? Em que medida o que generaliza como humano, atende mulheres e homens? (AMPARO M. SARDA, 1987, p. 32, Tradução minha).¹⁸

As narrativas inspiradas no Arquétipo Viril (AMPARO M. SARDA, 1987), revelam meninas/princesas desejosas de um menino/príncipe que as liberte do jugo paterno, que as conduzam a viver aventuras de amor, que lhes permitam experimentar, através do casamento heterossexual, o rito de passagem menina/mulher, que as habilite para a assunção do espaço privado: espaço de *poderes* e não de *Poder*, como discute Michele Perrot (2006). Que descortine o horizonte da feminilidade que, na lógica androcêntrica, só se obtém através do casamento e da constituição de família proposta pelo ideal burguês (marido, mulher, filhos).

E nesse processo revelam também os silêncios (cheios de sentido) e os vestígios, as marcas da mulher na história. Como analisa a historiadora australiana, teórica do evolucionismo e presidente do centro de estudos sobre parceria da Universidade da Califórnia, Riane Eisler (2007), a representação feminina está presente desde o Paleolítico através da palavra masculina. Uma palavra que, circunscrevendo a atuação feminina à sombra dos homens, ocultava e invisibilizava seus feitos, sua ação, seus pensamentos, sua existência, sua memória, sua participação ativa como sujeito histórico.

Os homens, com livre acesso à escrita (desde cedo relacionada ao sagrado e, conseqüentemente, ao masculino – dotado de poder), mantiveram até o século XV, aproximadamente, a hegemonia literária. Uma hegemonia que, para o mundo ocidental, fortalecia o mito de que só os homens poderiam escrever. Às mulheres, cujo acesso à escrita foi tardio (por serem julgadas incapazes de obter este conhecimento, ou mesmo por não ser considerado necessário para quem nasceu para maternar), a oração e a meditação como caminhos para o seu adequado disciplinamento. E os conventos, como primeiro espaço de contato entre a mulher e os saberes constituídos, se revelaram fundamentais para a educação feminina, por permitir inculcar valores espirituais, morais e orientar leituras adequadas para a feminilidade. A afirmação corrente no século XIX de que “[...] a instrução é contrária tanto ao

¹⁸ ¿ [...] las premisas habituales del discurso histórico hegemónico, de la historia que hemos estudiado tal como se imparte mayoritariamente en las clases. ¿ Es sexista? ¿ Es androcéntrica? ¿Queda atenta sólo la realidad histórica de todos los hombres? ¿En qué medida, lo que generaliza como humano, atiende a mujeres y hombres?

papel das mulheres, quanto a sua natureza: feminilidade e saber se excluem. A leitura abre as portas perigosas do imaginário” (MICHELE PERROT, 2008, p. 93), acabou soando como profecia: foi através da leitura (inicialmente a bíblica) que as mulheres puderam dar os primeiros passos em direção à sua libertação.

E é assim que, este mesmo convento que cerceava e autorizava a leitura feminina e sua apresentação à língua escrita, se tornou também passaporte para a sua consciência crítica. Dominado o léxico podiam as mulheres, pela via permitida da religiosidade, exercitar a poética, a criatividade mesmo que falando de fé, família, de educação. Podiam também se aproximar de outros temas, outras leituras, outras possibilidades de pensamento e participação política. Encontrar a palavra (possibilidade de libertação) pela via da igreja (agência historicamente disciplinadora e difusora dos ideais cristãos): um paradoxo que permitiu a muitas mulheres dar um decisivo passo em direção à sua visibilidade histórica.

Da leitura de missais, da Bíblia (estimulada e considerada como obrigatória pela Reforma Protestante, para ambos os sexos), dos cânticos religiosos e dos romances familiares e educativos, para a escrita. Uma escrita, de início, ligada à Igreja, à formação cristã, às íntimas expressões de um diário fechado a “sete chaves”, às correspondências entre amigos e familiares; documentos guardados (quando solteiras) e destruídos tão logo uma nova posição social seja instalada. Uma mulher casada ou consagrada (as duas opções possíveis para a mulher na dinâmica burguesa), não poderia manter documentos que dissessem de seus sentimentos, seus desejos, suas transgressões (ainda que vividos em devaneios não realizados).

Da escrita íntima para o mundo. Do mundo da igreja, dos lares, do confinamento, para os jornais, as revistas, os livros. Um caminho de poucos registros históricos (quando comparados ao acervo masculino), mas de muitos vestígios deixados na esteira do intencional e, muitas vezes violento, movimento de destruição das fontes. Como historiam Michele Perrot e George Duby (1994), essas mulheres, pioneiras da escrita, ilustraram diferentes tempos e contextos históricos com uma original e situada visão de mundo (como expresso na obra de Mabel Velloso); uma visão muitas vezes criticada, proibida, desqualificada, ocultada. Um caminho íngreme e de muitas marcas, como analisa a historiadora brasileira Norma Telles:

Essa luta, como se observa, tem mais de um século e foi travada, desde Nísia Floresta, por algumas mulheres que não colocaram em primeiro lugar “o que os outros vão dizer” e que tentaram se livrar da tirania do alfabeto, tendo de primeiro aprendê-lo para depois deslindar os mecanismos de dominação nele contidos (NORMA TELLES 1997, p. 410).

De início, circunscritas aos conventos, enquanto seus pais e maridos, livres no espaço público empreendiam lutas: em prol da cristandade, (séculos XI a XIII); na busca de novas terras; na conquista de territórios, na acumulação capitalista, as mulheres aprofundavam conhecimentos através da leitura e da escrita (autorizada e também, clandestina). Bem mais tarde, cultas, ensaiavam uma atuação econômica ainda não explorada: sobreviver da escrita, ainda que cerceada pelo pensamento dominante – religioso e burguês, e “oprimidas” pela torrente de legitimadas produções masculinas. São exemplos deste novo e nada fácil caminho, a escrita das mulheres.

Nos próximos parágrafos, em que analiso a trajetória profissional de algumas expoentes da escrita feminina, a exposição de suas (nossas) lutas, resistências e conquistas neste universo marcado pelo pensamento patriarcal; mulheres que escrevendo, delimitaram e alargaram territórios, relataram a sua e muitas outras histórias, e abriram janelas para a voz feminina. Que expuseram ideias ora dentro dos padrões socialmente aceitos, ora diferentes daquele professado e propagado pela religião, pela família, pela educação, pelo Estado, pela Sociedade. Mulheres que interpretadas e representadas a partir do olhar androcêntrico e dos atributos historicamente relacionados à sua identidade - maternidade, fragilidade, delicadeza, dependência – escreveram a sua história. Do imenso (e muitas vezes oculto) leque de escritoras em diferentes tempos, selecionei, usando o critério de afinidade pessoal, nomes que se destacaram na Literatura (Infantil e adulta), na Poesia, na Ciência, na História das Mulheres. Elas, de diferentes formas contribuíram para o surgimento e fortalecimento das Epistemologias Feministas.

Mary Wollstonecraft (1759-1797), escritora britânica que viveu no século XVIII, num período em que a Europa passava por grandes transformações sociais, culturais, políticas e econômicas. Criada pelos pais num ambiente de violência e rigidez, cedo percebeu-se resistente à aceitação de uma passividade feminina e da dominação masculina, tendo deixado a casa paterna aos 19 anos. Preocupada com os processos educativos e, especialmente com a educação de meninas, em parceria com a irmã, abriu uma escola numa pequena aldeia de sua terra natal, e aliou-se a um pastor anglicano de ideias avançadas (atenta, percebeu a importância de boas alianças com o poder masculino), que a levou a novos contatos e possibilidades de intervenção social. Da sua experiência concreta surgiu a publicação *Reflexões sobre Educação de Filhas*, em 1786 onde corajosamente analisou a restritiva educação das meninas. Defendendo a libertação das mulheres da "ignorância e da dependência", publicou também, em 1791, *Uma Defesa dos Direitos da Mulher (traduzido no Brasil por Nísia Floresta)*, onde apontava a educação como caminho para a libertação, para a

cidadania, para a liberdade econômica, para a participação política e social de todas as mulheres.

Virginia Wolf (1882-1941) escritora britânica, modernista, de grande destaque na sociedade literária do seu país, tornou-se mundialmente conhecida pelo impacto de sua obra *Orlando, publicada em 1928*, apesar de sua primeira obra literária ter sido publicada em 1915, *He Voyage Out*. Em *Orlando*, narra o constante monólogo interior de um jovem aristocrático inglês em torno das identidades de gênero, ao longo dos trezentos anos que compõem a sua fantástica história de vida, vividos na condição de homem, e de mulher. A vasta obra de Virgínia Wolf expõe, com um fôlego inigualável (que os críticos literários chamam de “fluxo de consciência”), temas ligados ao universo da feminilidade e da subjetividade humana, por muito tempo engavetados pelos padrões tradicionais da sociedade burguesa, como se pode ver em *Os Anos* (1937), *Mrs. Dalloway* (1925) e *Um Teto Todo seu* (1985), este último, amplamente discutido e utilizado nos Estudos Feministas. É desta obra a célebre frase: “[...] A mulher precisa ter dinheiro e um teto todo dela se pretende mesmo escrever ficção” (VIRGINIA WOLF, 1985, p. 7-8).

Margareth Mead (1901-1978), antropóloga cultural e professora, foi uma das pioneiras no trabalho de campo realizado por mulheres. A minuciosa pesquisa realizada nas ilhas do Pacífico, a tornou conhecida e também, alvo de muitas críticas. Publicações como *Sexo e Temperamento* (1949), *Adolescência, Sexo e Cultura em Samoa* (1928), *Macho e Fêmea* (1967) frutos de seu detalhado e longo estudo antropológico com tribos na Polinésia, Samoa e Papua-Nova Guiné, provocaram a sociedade e a comunidade acadêmica a pensar sobre a naturalização de papéis sociais, e a internalização de padrões de comportamento relativos à cultura (costumes, tradições), onde mulheres e homens estão inseridos. O relato, análise e discussões que levanta transformaram-se em marco para os movimentos de libertação das mulheres por evidenciarem, ao lado de outras questões envolvendo os papéis sociais, que a dominação masculina é uma construção. Sua busca, como revela em *Macho e Fêmea* “[...] é trazer maior consciência sobre a maneira pela qual as diferenças e semelhanças nos corpos dos seres humanos são a base sobre a qual se edificam nossos conhecimentos sobre sexo e relações entre os sexos”. (MARGARETH MEAD, 1967, p. 24).

Simone de Beauvoir (1908-1986) escritora e feminista francesa, amante da leitura e contemporânea dos jovens intelectuais Merleau-Ponty (que se tornaria um dos grandes filósofos e fenomenólogos da contemporaneidade) e Jean Paul Sartre (escritor e filósofo existencialista) e que se tornaria seu companheiro, foi educada sob os rigorosos padrões de uma escola católica para meninas, numa França de grande efervescência cultural. Estudou

Matemática, Línguas e Filosofia na Universidade de Paris - Sorbone, espaço onde pode exercer com certa “ousadia”, suas ideias liberais relacionadas ao existencialismo, à identidade feminina, ao envelhecimento, ao relacionamento afetivo. Para ela, as características consideradas como femininas ou masculinas, são produtos de um processo complexo não natural. Seu primeiro romance *A Convidada* (1943) propunha reflexões sobre a liberdade e a existência; publicou também, *O Sangue dos Outros* (1944) e *Os Mandarins* (1954), esta, considerada pelos críticos literários, sua melhor obra. Já *O Segundo Sexo* (Volumes I e II), publicado pela primeira vez em 1949, instigou a sociedade mundial a pensar na construção social das identidades de gênero (conceito ainda não utilizado neste período). Sua célebre frase “não se nasce mulher, torna-se mulher” foi um marco na luta feminista e nas críticas ao determinismo biológico.

Joan Scott (1941), historiadora cultural americana que revolucionou as discussões feministas, ao publicar o provocativo artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, em 1995. Sua militância intelectual e política desafiou a história oficial e convencional ao propor: a inclusão das mulheres como objetos de estudo e sujeitos da história; e ao explicitar a natureza da conexão entre Gênero (organização social da diferença sexual) e História, caminho possível através da História das Mulheres. Campo, como ela afirma “[...] inevitavelmente político [...] teoria que pode nos iluminar a política de nossa prática” (JOAN SCOTT, 1992, p. 95).

Numa abordagem pós-estruturalista, e fincada na História Cultural, Joan Scott busca historicizar o conceito de Gênero, defendendo-o como possibilidade crítica para se pensar as relações de poder que regem a dinâmica social vivida por mulheres e homens. Para ela, a História das Mulheres parte de uma história do corpo e dos papéis desempenhados na vida privada, para chegar a uma história das mulheres no espaço público. Suas contribuições foram (são) fundamentais para a constituição das Epistemologias Feministas.

Michele Perrot (2008), historiadora feminista francesa e também defensora da História Cultural, é forte expoente no resgate da História das Mulheres como campo de análise e reflexão histórica. Sua produção e investigação situada e comprometida apontam a necessidade de olhar a história numa perspectiva que considere, e valide as mulheres, como sujeitos da história em diferentes tempos, contextos e situações; a vida privada e sua reprodução; novas, possíveis e atualizadas fontes e abordagens; que olhe as mulheres simples, invisíveis, conhecidas; que olhe as mulheres (em suas relações com os homens, a família, as crianças, o poder, a saúde, a academia, o trabalho, a literatura...) em suas diferenças e especificidades.

Ao afirmar que as mulheres têm uma história, ela, corajosa e competentemente expõe sua militância e sua busca pela emancipação feminina. Uma emancipação a ser discutida e efetivada na escola, na família, na sociedade; a ser cultivada para a erradicação: da violência física e simbólica contra as mulheres; das desigualdades salariais; dos problemas sociais; das hierarquias que subtraem das mulheres reais possibilidades de cidadania. Suas publicações revelam a força dessa história vivida, sentida e experimentada pela feminilidade, mas não reconhecida, não valorizada e tantas vezes invisibilizada pela história oficial. Com ela, a voz e a história das mulheres rompem espaços e territórios marcados pelo androcentrismo e ganham o mundo: “[...] A História das Mulheres, tornando-se mundial, põe em questão a diversidade das experiências” (MICHELE PERROT 2008, p. 167).

À medida que cresce a produção de mulheres, na academia e na literatura, (e são muitos os nomes em diferentes temas e áreas do conhecimento), cresce também o público leitor feminino. Um público que, para além das publicações espirituais/religiosas, relacionadas à puericultura e aos livros de culinária, passa a ter acesso e exigir também publicações que falem de moda, de romances, notícias, política, cultura, educação, sexo, cidadania, ciência..., evidenciando uma produção crítica, que diz de mulher para mulheres, e para homens também. Sensibilizando, acordando, tocando; ouvindo suas vozes, inaugurando e fomentando o pensamento feminista.

Mulheres lendo e escrevendo, ouvindo e sendo ouvidas. Na imprensa, nas artes plásticas, na ciência, na literatura..., deixando sinais em diferentes fontes. Sinais do seu olhar situado sobre a realidade, sobre o simbólico presente nas relações humanas, sobre as representações construídas em seus processos de disciplinamento, na família, na escola, na comunidade. Um olhar onde mulheres e homens mergulhados em assimétricas relações de poder, educam, são educados e constituem a sua subjetividade. Um simbólico possível de ser exposto, discutido e interpretado através da expressão polifônica e educativa da literatura veiculada na escola (mote deste trabalho).

No Brasil, o avanço da visualização da difícil e longa carreira literária feminina, foi possível através do crescimento e fortalecimento do Feminismo e da História das Mulheres a partir da década de 1970, quando se instala uma nova fisionomia. A decisão da ONU em estabelecer o período de 1975 a 1985, como a Década da Mulher, foi fator relevante para a melhoria das condições econômicas, educativas, sociais e políticas das mulheres, que passam a ser vistas, a partir de então, como agentes da história que têm uma história; uma história que pressupõe novas fontes, escutas, interpretações e metodologias. É nesta década também que a categoria Gênero surge e se constitui como instrumento de análise para as

Ciências Sociais, evidenciando a parcialidade dos discursos sobre as diferenças entre mulheres e homens.

Nesse bojo, crescem trabalhos e pesquisas sobre novos atores, sobre papéis sexuais, sobre as emoções (medo, desejo, pecado etc.), sobre relações de gênero e ocupação dos espaços público e privado, sobre maternidade, aborto, mercado de trabalho, educação, literatura; sobre o sujeito mulheres transversalizado nas categorias Raça, Geração, Classe Social. Na esteira dessas transformações, as mulheres, ainda que cerceadas pela família patriarcal, pela sociedade, pela religião e pelo discurso legitimado, levaram adiante sua palavra; uma palavra que, de início, clamava apenas pela escuta, (sobreviver da escrita, na sociedade brasileira, era um privilégio apenas concedido aos homens). Num breve levantamento da cronologia histórico-literária em nosso país, é possível perceber que alguns períodos se destacam pelo volume de publicações masculinas, pelas lacunas na produção feminina, ou pelo crescimento da visualização de sua produção, ainda que embebida dos ideais heteronormativos, e do androcentrismo da linguagem e dos discursos. A título de ilustração, um breve relato sobre a trajetória de algumas mulheres que marcaram a literatura brasileira, por sua produção literário-ficcional e/ou acadêmica.

A primeira autora brasileira, de acordo com o registro de Telles (1997) teria sido uma corajosa maranhense, **Maria Firmina dos Reis**, uma professora primária, (formada em magistério aos 22 anos) que no ano de 1859 (quando eram poucas as moças letradas) e com a chancela da Typografia Progresso, lança o romance *Úrsula* (à época, leitura não recomendada para mulheres). Nesta narrativa, uma história de amor entre uma jovem, Úrsula, e um bacharel em direito, é pano de fundo para discussões sobre amor, incesto, morte, escravidão, quando se mostra declaradamente avessa a essa prática, como ilustra nos versos do Hino da Abolição dos Escravos¹⁹ por ela “[...] Quebrou-se enfim a cadeia, da nefanda Escravidão. Aqueles que antes oprimias, hoje terás como irmão” (MOREIRA; PINTO, 2011, p.53); sobre as relações familiares, e sobre a mulher; temáticas inovadoras em se tratando de produção feminina. Como mulher engajada politicamente, Maria Firmina participava ativamente da imprensa local e da vida intelectual no Maranhão.

Já na pesquisa feita por Lajolo (1989)²⁰ é só a partir de 1886 que o Brasil conhece, de fato, uma publicação feminina. Até então nomes como Machado de Assis, José de Alencar, Aloísio Azevedo e Castro Alves já figuravam entre os mais lidos no país. Em seus textos a

¹⁹ In: MOREIRA DE FARIA; PINTO 2011.

²⁰ Obra de referência, mas infelizmente não reeditada, o que sugere, tomando como exemplo a dificuldade relatada pela escritora Mabel Velloso em publicar e reeditar suas obras, certa resistência editorial à publicações femininas.

proclamação do ideal burguês, do romance familiar, da prosa poética e da crítica social. Para esta autora, como veremos adiante, é Júlia Lopes de Almeida a precursora da escrita feminina no Brasil, com uma produção que, respeitando o lugar destinado às mulheres naquele período, e reiterando a construída relação entre mulher e maternagem, versa sobre a fantasia infantil.

Narcisa Amália de Campos (1852-1924), poetisa carioca, inspirada nas ideias liberais efervescentes em sua juventude, publicou em 1870 o livro de poemas *Nebulosas*. Nele, a evidencia de sua participação política, de suas ideias libertárias, do seu desejo de irmandade na causa feminina, do seu anseio de fugir da redoma historicamente construído para as mulheres que envolvia beleza, delicadeza e superficialidade, como ilustra um convite deixado a todas as mulheres no ano de 1889, para o século vindouro: (NORMA TELLES, 1997, p. 425): “Eu diria à mulher inteligente [...] molha a pena no sangue de teu coração e insufla nas tuas criações a alma enamorada que te anima [...] [assim] deixarás como vestígio ressonância em todos os séculos”.

E deixou ressonância. Foi redatora ativa em jornais locais a exemplo de O Rezendense, Diário Mercantil de São Paulo, A Família e O garatuja, mesmo sofrendo rotulações e retaliações por incorporar tantos afazeres da vida pública – jornalista, tradutora e escritora – funções que a distanciavam da maternagem e dos cuidados com a casa (NORMA TELLES 1997).

Nísia Floresta Brasileira Augusta, pseudônimo de Dionísia Gonçalves Pinto (1810-1885), poetisa, erudita e escritora nascida no Rio Grande do Norte é nacionalmente reconhecida por sua produção literária e sua consciente defesa dos ideais femininos, do abolicionismo e da educação igualitária para mulheres e homens. Sua obra (a exemplo de *Direito das Mulheres e Injustiça dos Homens*, publicado em 1932), e ativismo político, sinalizam: o desejo de quebrar barreiras e preconceitos, e instaurar um tempo de igualdade para mulheres e homens. Sua relação com a palavra, e sua ativa participação social mereceram o registro crítico do historiador Gylberto Freire, em seu livro *Sobrados e Mucambos* “[...] exceção escandalosa (...) no meio de homens a dominarem sozinhos todas as atividades extradomésticas, as próprias baronesas e viscondessas mal sabendo escrever, as senhoras mais finas soletrando apenas livros devotos e novelas)” (FREIRE, 2002, p. 141); evidenciando, além de um retrato social da época, a diferenciada e “escandalosa” para os padrões patriarcais vigentes, ação da mulher Nísia Floresta.

É dela também a primeira tradução livre, para o português, da obra de Mary Wollstonecraft, *Vindications for the rights of woman*, (Uma Defesa dos Direitos da Mulher) em 1792 (NORMA TELLES, 1997). Numa iniciativa de trazer para um Brasil envolvido nos

movimentos de independência, as avançadas ideias sobre igualdade de direitos entre mulheres e homens, Nísia Floresta demonstra sua atualidade, sua intelectualidade, seu engajamento político. E é, inspirada nas revolucionárias ideias de Wollstonecraft, que diz em *Direitos das mulheres e injustiça dos homens* (1932):

Se cada homem, em particular, fosse obrigado a declarar o que sente a respeito de nosso sexo, encontraríamos todos de acordo em dizer que nós somos próprias se não para procriar e nutrir nossos filhos na infância, reger uma casa, servir, obedecer e aprazer aos nossos amos, isto é, a eles homens [...] Entretanto, eu não posso considerar esse raciocínio senão como grandes palavras, expressões ridículas e empoladas, que é mais fácil dizer do que provar. (NISIA F. AUGUSTA, 1989, p. 35).

Júlia Lopes de Almeida (1862-1934) se destaca como uma das primeiras autoras no Brasil a sobreviver de sua produção literária. Com mais de 40 volumes publicados entre contos, romances, poemas e obras didáticas (*Histórias de Nossa Terra*, de 1922, fruto de suas experiências educativas pelo país); textos jornalísticos e para o teatro (*A Herança*, *Doidos de Amor* e outros); manuais de jardinagem (*Jardim Florido*, 1922), deixou um legado que diz de participação social, de história e de novas possibilidades para inserção e legitimação social para as mulheres.

Seus livros, *A Falência*, *Correio da Roça*, *A Família* (1899), *Modelo de Eva*, *Memórias de Marta* (1885), *A viúva Simões* (1897) e *Cruel Amor* (1911) revelam, numa ótica situada e crítica o cotidiano, os costumes, a sociedade brasileira (e, em especial, a carioca), na transição entre os séculos XIX e XX, em enredos sobre amor, paixão, escravidão, pobreza e sobrevivência (NORMA TELLES, 1997). Mesmo ativa nos movimentos culturais do seu país e na fundação da Academia Brasileira de Letras (1897), foi excluída deste espaço por sua condição de mulher. Sua relevante e extensa obra, apesar de reconhecida pelo valor histórico e literário, não teve o impacto, nem a aceitação pública da obra de Monteiro Lobato e de outros escritores do período.

Na Bahia, **Amélia Rodrigues** (1861-1926) escritora baiana nascida em Santo Amaro-Bahia, era leitora voraz e adorava ver seus escritos publicados, o que se deu de início pela via religiosa (com o aval do pai e da igreja). Implicada com os processos educativos e com a participação da mulher na vida pública ficou conhecida como a primeira feminista da Bahia. Viveu num período de transição entre o Império e a República quando foi permitido a algumas mulheres ter seus trabalhos publicados, desde que chancelados pela masculinidade.

Amante da leitura, Amélia Rodrigues era bem informada sobre as questões políticas, sociais e econômicas do Brasil e do mundo. Era sensível às questões sobre a liberação da mulher pela via da educação, pela militância e pela palavra. Sua produção literária traz

evidente o paradoxo a que muitas mulheres estavam submetidas nesse período: ter boa formação intelectual, mas vincular sua obra à religião, no caso à Igreja Católica, para que tivesse o aval de publicação. A formação abrangente (ainda não acessível a todas as mulheres), a docência (permitindo a inserção no espaço público) posto obtido através de concurso público, e o título de escritora num período histórico bastante restritivo para as mulheres (destinadas ao lar e à maternidade) não lhe deram a autonomia da palavra. Incansável militante da educação e instrução feminina marcou a história da Bahia como a primeira feminista, como registra a pesquisadora baiana Ivya Alves (2005).

De 1907 a 1921 o Brasil viveu um período de muitas greves operárias, revoltas, e as severas consequências da 1ª guerra mundial. Neste período a publicação feminina se destaca, ainda que não tenha a representatividade alcançada pelos escritores masculinos. Além de Júlia Lopes de Almeida e Graça Aranha, Francisca Júlia, Alexina de M. Pinto, Rita de M. Barreto e Cecília Meireles mantiveram o ritmo de publicações voltadas principalmente para o público infantil.

Clarice Lispector (1920-1977), romancista, contista e jornalista nascida na Ucrânia e naturalizada brasileira, era poliglota e dona de um vasto repertório intelectual e cultural. Sua escrita forte, situada e sensível (fruto de sua experiência de vida de muitas viagens, dores e perdas), lhe conferiram o status de uma das maiores escritoras do Brasil no século XX. Como cronista do *Jornal do Brasil*, publicou aproximadamente 450 colunas no espaço “Só para mulheres” com dicas, receitas e segredos para mulheres entre 1960 e 1961, sob diferentes pseudônimos: Tereza Quadros, Helen Palmer e Ilka Soares.

Nesta proposta, editada em livro pela Editora Rocco (2008), utilizando como estratégia as respostas sobre dúvidas e angústias cotidianas das leitoras (mulheres comuns), Clarice Lispector semeava conselhos sobre autoestima, atualidades, conquistas, boas leituras, consciência crítica, e feminismo (apresenta Mary Wollstonecraft), sem com isso ferir ou despertar a crítica ou a ira das famílias mais tradicionais. É o que se revela na coluna *Eva e a Leitura* quando, numa aparente inocência, discorre sobre a importância do ato de ler: “[...] A leitura instrui e educa, eleva os pensamentos e faz com que as pessoas se irmanem, [...] faz com que o homem ou a mulher se inclinem para a benevolência”. (CLARICE LISPECTOR, 2008, p. 30).

Clarice expressa sua sensibilidade e consciência acerca dos caminhos, destinos e dificuldades da condição feminina, como discorre a jornalista Aparecida Nunes, no Posfácio de *Só para Mulheres* (2008, p. 150), intitulado “Sempre mulher através dos tempos”:

[...] Clarice tentou transmitir mais a essa leitora que se desdobra em outras no tempo. Como um segredo cuja linguagem não pode ser materializada, senão deixa de ser segredo, uma outra Clarice, a cronista do *Jornal do Brasil*, nos falou sorratamente: “Bonita? Nem um pouco, mas mulher. Meu segredo ignorado por todos e até pelo espelho: mulher. (CLARICE LISPECTOR, 2008, p. 150).

No conto Amor, ela revela esse contraditório destino: casar, ter filhos, cuidar do marido, silenciar. A constatação de que é possível viver sem ser feliz expressa, neste conto, a dura realidade vivida por muitas mulheres (ela, seus pseudônimos, suas leitoras); donas de casa, mães abnegadas que abriram mão de si mesmas pela “paz doméstica”.

[...] Por caminhos tortos, viera a cair num destino de mulher, com a surpresa de nele caber como se o tivesse inventado. O homem com quem casara era um homem verdadeiro, e os filhos também. Sua juventude anterior parecia-lhe estranha como uma doença de vida. Dela havia aos poucos emergido para descobrir que também sem a felicidade se vivia [...] Toda manhã acordava aureolada pelos calmos deveres [...] E alimentava anonimamente a vida. (CLARICE LISPECTOR, 2011, p. 213),

Cecília Meireles (1901-1964), escritora, professora, pintora e poetisa nascida no Rio de Janeiro, é considerada uma das vozes mais líricas do Brasil. Como professora, ocupou-se das questões envolvendo o ensino e a aprendizagem, o que deixa profundas marcas em sua poesia infantil. Uma poesia muito apreciada pela escola, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por sua ludicidade, sonoridade, plasticidade e beleza. Sua caminhada como escritora tem início em 1919 quando, aos dezoito anos e ainda solteira, publica o livro de poemas *Espectro*. Fluente na arte de escrever publica ainda *Nunca Mais, Poema dos Poemas* (ambos em 1923) e *Baladas para El-Rei* em 1925. Leitora assídua e crítica se encanta com o Simbolismo e inspirada por ele publica, em Portugal, seu primeiro ensaio *O Espírito Vitorioso*.

Entre 1931 e 1934 participa ativamente de projetos envolvendo educação, leitura e literatura. Neste período escreve para o Diário de Notícias, e se empenha na organização da primeira Biblioteca Infantil do Rio de Janeiro. Sua produção literária ganha notoriedade e animadas impressões da crítica, o que lhe rendeu o prêmio de Poesia Olavo Bilac em 1939, pelo livro *Viagem*.

Poeta, ensaísta, educadora, cronista... caminhos usados por Cecília Meireles (1963, p. 125) para difundir a palavra. Seu célebre verso “[...] Liberdade, essa palavra que o sonho humano alimenta que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda...”, expressa sua forma de ver a vida e seu anseio por uma sociedade mais sensível, porque justa e igualitária.

Marina Colasanti escritora, jornalista e feminista brasileira nascida em Asmara (África), em 1937 é uma importante artista, contista e poeta da contemporaneidade.

Conhecida como *A dama dos contos*, tem mais de 30 livros publicados (contos, poemas e ensaios). Neles, cria narrativas densas, breves, porém recheadas de sentidos e expressões de origem popular, que dizem de angústias, medos, sonhos e realizações de mulheres e homens de diferentes idades. Utilizando a linguagem metafórica, apresenta um leque de leituras, aventuras psicológicas e interpretações, que expõem valores éticos, morais, religiosos, políticos, ideológicos. Princesas e príncipes, mulheres e homens implicados por complexas relações de gênero, são representados, analisados, discutidos. Em suas histórias, narradas com força poética, e forte apelo psicanalítico de inspiração Jungiana, denúncias sobre a assimétrica relação homem/mulher, sobre a ascese feminina, sobre a dominação masculina. Sobre mulheres que acordam, que tomam as rédeas do seu destino e inauguram, com novos relatos, um tempo de lutas, mobilização, conquistas e alegrias; aspecto representativo da mulher na contemporaneidade.

Mary Del Priori (1952) historiadora, escritora, feminista e professora brasileira é signatária da História Cultural e tem sua investigação pautada na indagação: “como ouvir a voz das mulheres?” Defendendo a perspectiva da historicidade (tão cara a esta investigação) na escuta dessa voz, conclama a busca de pistas que favoreçam a escrita e legitimação da História das Mulheres; uma história que tem sua gênese na negação, no esquecimento e na luta feminista em diferentes tempos. Para ela, há que se diferenciar história do gênero (como construção social) e História das Mulheres (suas subjetividades, seu fazer cotidiano, suas práticas, suas representações e interpretações...), para que sejam ultrapassadas barreiras metodológicas e epistemológicas e para que o silêncio das mulheres seja quebrado: “[...] A História das Mulheres engloba (...) a história de suas famílias, de suas crianças, de seu trabalho, de seu cotidiano, de suas representações na literatura” (MARY DEL PRIORI, 2000, p. 234).

Sua referencial produção literária como especialista em História do Brasil tem levado adiante a bandeira do feminismo e da História das Mulheres como legítimo campo de investigação e discussão acadêmica. São publicações suas: *História da Criança no Brasil* (1991); *História das Mulheres no Brasil* (1997); *História do Amor no Brasil* (2005); *Histórias Íntimas: sexualidade e Erotismo na História do Brasil* (2010) e *O Castelo de Papel* (2013).

Jane Soares de Almeida (1947) historiadora, escritora e professora brasileira é pesquisadora do CNPq/MEC nas áreas de História da Educação e dos Estudos de Gênero. Sua investigação sobre a complexa relação entre as mulheres e o magistério primário (fruto de sua Tese de Doutorado), exposta na publicação **Mulher e Pedagogia: a paixão pelo possível** (1998) é hoje referência para a História da Educação e, em especial para a História das

Mulheres no Brasil. Nesta obra em que rigor e emoção se misturam uma investigação histórica, crítica e analítica, sobre a condição feminina e sua inserção no mundo do trabalho. Ainda que discorra sobre o magistério feminino no Estado de São Paulo, este trabalho, como afirma, faz ecoar a voz de tantas outras mulheres do Brasil: “[...] Embora tenham sido sempre as professoras que levaram em frente o ensino e a aprendizagem, elas são as grandes ausentes da Educação e da sua história” (JANE ALMEIDA, 1998, p. 217). Publicou também: O quarto fechado (2003); Ler as Letras: por que educar meninas e mulheres? (2007) e Amor a três (2004) em parceria com outros autores; Contos de Amor, Medo e Cólera (2013).

Mabel Velloso, professora, escritora e poeta baiana nascida em Santo Amaro da Purificação, traz em suas publicações a marca de um lema que a acompanha desde que se tornou professora em 1955 (ano de sua formação em Magistério pelo ICEIA) e que evidencia a força educativa da literatura: “*contar e cantar é o melhor caminho para ensinar*”. Ensinar, educar abraçando a poética, a sensibilidade, o respeito às tradições culturais de sua região. Na sua arte de contar, abre janelas para a infância, a maturidade, a vida adulta; para discutir medos, descobertas, alegrias, brincadeiras; para falar das possíveis aprendizagens quando, abrindo as asas da imaginação, se vive intensamente a poesia, a fantasia; para resgatar manifestações populares, pessoalmente vividas, e delas extrair história. História de mulheres e homens, narrada, e também contada no belo e imprescindível ofício de contar histórias.

Sua literatura intimista e fincada em experiências reais expõe memória, história, permanências, mudanças, relações de gênero e de poder. Na descrição dos cenários, o palco de suas histórias – vividas, sentidas, aprendidas. “Janelas” abertas para leituras, as mais variadas, sobre a vida (Barrinho, o menino de Barro); as brincadeiras de meninos e meninas (O Cavalinho de Pau, Lápis de Cor); a relação entre gerações – avós e netos - (O Leque, Arraia Azul); os medos que assolam a infância (Medo do Escuro); o desejo de aventuras e liberdade (O Trenzinho Azul); a poética da cultura e do cotidiano (Janelas, Terno, Candeias, Bonequinhos de papel). Nesses textos, a forte presença de processos educativos (formais e informais) vividos por Mabel Velloso, que dizem dos papéis adequados para cada um dos sexos, do contexto histórico onde foi criada/educada, da cultura patriarcal do Recôncavo baiano, das relações de poder transmitidas através de sua literatura.

Uma literatura abraçada nas escolas e instituições educativas para diferentes faixas etárias (como será oportunamente descrito e discutido), explorada e vivenciada nos projetos, eventos e planejamentos pedagógicos pensados para o ano letivo; nas datas comemorativas como o Dia da Vovó, Feira de Livros, Sarau Literário (tendo sido homenageada em grandes eventos escolares em Salvador); no Dia da/o Escritora/or, entre outros, e referenciada no

acervo de Bibliotecas públicas (apesar de poucos exemplares disponíveis), e particulares (onde as edições mais recentes estão disponibilizadas para empréstimo) de Salvador.

Este breve relato sobre mulheres e homens produtoras/es de literatura no Brasil e no mundo, nos permite visualizar relações de gênero e poder na produção, circulação e legitimação das obras. Revela-nos também a força do texto literário (e das mensagens e representações nele presentes), e suas relações com o pensamento hegemônico. Relações onde tempos e contextos sócio-históricos, políticos e ideológicos possibilitam aos sujeitos aprender, compreender, interpretar, se inserir e interferir na realidade. E nos permite entender também sua crescente utilização na escola como recurso para estímulo à leitura, à escrita, ao conhecimento de mundo e à manutenção do pensamento dominante (branco, heterossexual e androcêntrico). Como aponta Nelly N. Coelho (1993, p. 38): “A literatura destinada às crianças: é o *meio ideal* para auxiliá-las não só a desenvolver suas potencialidades naturais, como também auxiliá-las nas várias etapas de amadurecimento que medeiam entre a infância e a idade adulta”.

E também como recurso para a aprendizagem de estereotipadas representações de gênero e de relações de poder. No que diz respeito à palavra das mulheres na literatura, há muitas representações e interpretações (em sua grande maioria feita por homens). Uma profusão de discursos, em diferentes linguagens (plásticas ou literárias) preenchem distintos caminhos, e momentos da história. As mulheres são representadas nas paredes de pedra (Arte Rupestre); em telas de renomados pintores ora maternais, ora sensuais; em Contos de Fadas, como princesas ou bruxas; em narrativas épicas como mães, mártires ou pecadoras; em esculturas que evidenciam suas formas, sua gravidez, sua função social, nas ilustrações dos livros didáticos e de literatura. Nessas representações, o ideal a ser seguido ou repellido; um ideal construído pela matriz dominante. Visível na escrita, no volume de publicações, na generalização do masculino que oculta e invisibiliza as mulheres; nas ilustrações que mostram modelos estereotipados de mães, donas de casa e da atuação feminina em diferentes espaços, nos registros da ciência feita por homens.

Possível perceber, que como expressão do olhar e da experiência humana, a literatura nasce do pensamento, se alimenta de memórias e histórias, se realiza na interação (escritor/leitor, ensino/aprendizagem) e reproduz relações de Gênero. Em seus discursos, revela ou oculta situações, contextos, ideologias, desejos, utopias, paradoxos que dizem de mulheres e homens, de suas representações, de sua condição de sujeitos ativos historicamente, legitimados (no caso masculino), e ocultos (no caso das mulheres). Um dizer polifônico fundado na experiência de quem escreve (escritor/a), e interpretado e apreendido pela

experiência de quem lê (leitor/a). Um caminho de encontros e desencontros, de conflitos, de amplas possibilidades de leitura e aprendizagens.

Um caminho abraçado pela escola, principal agente de divulgação do texto literário e de transmissão de saberes e valores, atravessado pelo currículo (formal ou oculto) e pela ideologia dominante. Complexa trilha em que o sensível e intuitivo se encontram com o racional, intelectual, ideológico. Em que diferentes linguagens (escrita, oral, imagética, corporal...), discursos e sujeitos dialogam, crescem, internalizam, aprendem e reproduzem estereótipos, representações de gênero e relações de poder. Uma realidade a ser discutida, no que diz respeito à educação, legitimação e reprodução de hierarquias na relação entre mulheres e homens, através da literatura veiculada na escola e que contribui para a construção de identidades.

Nas próximas páginas, um mergulho na trajetória da professora e escritora Mabel Velloso: sua formação, sua experiência em educação, seu envolvimento com a leitura e a literatura, suas publicações e suas implicações com a tradição cultural baiana, na busca de elucidar e discutir as relações entre Educação, Literatura, Relações de Gênero e construção de identidades. Como ela mesma afirma, “[...] *contar e cantar é o melhor caminho para ensinar*”, (Citação verbal). Vejamos então, no próximo capítulo, o meu olhar sobre o porquê, como conta e o que ensina esta autora e suas muitas histórias.

Se eu tivesse uma casa

*Se eu tivesse uma casa
Onde pudesse cantar
E onde andasse correndo
Onde pudesse sonhas.*

*Se eu tivesse uma casa
Deporta e janela aberta
Pra receber os amigos
Sem dia nem hora certa.*

*Se eu tivesse uma casa
Aonde eu fosse rainha
Quebraria essas correntes
Pra ter uma vida minha*

*Se eu tivesse uma casa
Sem trancas e sem portão
Ah! Seu eu tivesse uma
casa
Igual a meu coração.*

Mabel Velloso (2013)

3 A TECELÃ MABEL VELLOSO: ARTE NARRATIVA, AÇÃO EDUCATIVA (CAPÍTULO II)

“Plantaram muita coisa em mim quando menina. Tudo vingou!”

Mabel Velloso (1991, p.100)

3.1 JANELAS

3.1.1 A mulher na escola

Vimos, no capítulo anterior, as interfaces entre Educação, Literatura, Historicidade e Gênero, observando o árduo caminho trilhado pelas mulheres para a legitimação de sua ação como sujeito histórico, e de sua produção escrita, já que ideologicamente comprometida com a Igreja, e encarcerada pelo estereótipo vigente de pouca inteligência, não era reconhecida.

Vimos também, que a literatura como importante recurso didático foi apropriada pela escola, agência legitimada para a circulação de saberes acadêmicos, políticos e ideológicos. No presente capítulo, a ampliação do debate sobre a relação mulheres, literatura e educação, situando a palavra da tecelã/professora Mabel Velloso, e evidenciando suas relações com Educação, História e Gênero.

Qual o comportamento adequado para as mulheres, e em especial as mulheres baianas, ao longo da história? Aquele legitimado pela Igreja (responsável pela catequese de almas e reprodução do modelo de conduta europeu), reproduzido pelos romances, folhetins autorizados e manuais de comportamento difundidos em diferentes épocas. Estes últimos, bastante difundidos no século XIX, tinham o claro intuito de ditar orientações de caráter moral para a conduta adequada dos jovens das novas gerações (especialmente das mulheres). O que contribuía para a defesa e efetivação de mudanças educacionais que pudessem suprir a incipiente formação feminina e, ao mesmo tempo manter a ideologia da mulher frágil,

temente a Deus e aos homens, submissa, delicada e mãe. Assim revela Lima (1977, p. 41) em seu estudo sobre a vida de Ana Nery²¹

Os costumes em família, no primeiro quartel do século, não diferiam muito daqueles no período colonial [...] A donzela desse tempo era uma flor de estufa que nascia, esplendia e se fanava à sombra de sua morada conventual [...] O lar era uma prisão mourisca onde a mulher, alheia ao mundo, mais ou menos feliz, mais ou menos conformada, vivia, amava, tinha filhos, criava-os, sorria, chorava, até que a morte viesse e lhe cerrasse os olhos. (LIMA, 1977, p. 41)

A postura correta, a caridade/generosidade, a sensibilidade, a honra, o amor à pátria, a maternidade como princípio feminino, são características fortemente valorizadas no discurso histórico sobre as mulheres. Um discurso que, presente nos “aparelhos” oficiais de transmissão de conhecimentos e de ideologias (o livro didático, a literatura, o currículo da escola, o projeto pedagógico), reafirma a supremacia masculina e o lugar das mulheres na estrutura social.

Excluídas da educação formal até o século XVIII, aproximadamente, quando o advento da burguesia inscreveu profundas mudanças e marcas na história e na realidade social: na economia, a ascensão do capitalismo e a necessidade de mão-de-obra; na família, pautada nos rígidos e conservadores ideais vitorianos, o modelo nuclear – pai, mãe e filhos; na educação, o espaço escolar como reduto exclusivo do saber legitimado (branco, heterossexual e androcêntrico); as mulheres eram educadas em casa, para que impregnadas do pensamento moral e dos bons costumes, exercessem a sua missão/destino: a maternidade. Em casa, até o momento em que eram enviadas aos conventos, as meninas eram educadas para a assunção do papel social de esposa, mãe, cuidadora.

Nesse contexto, em que significativas mudanças alteram o perfil da realidade social, a educação ocupa o lugar de prioridade, e não só para os meninos; antes educadas fora de casa até os sete anos, as crianças passam a ser mantidas no seio familiar para que recebam atenção, cuidados, adequada orientação educacional e inspiração profissional também (ÁRIES, 1981). Isso modifica radicalmente as taxas de mortalidade do período, o que agrada à crescente e ávida necessidade de mão-de-obra do capitalismo.

Como vimos no capítulo anterior, a escola como instituição responsável pelo ensino formal (inicialmente para meninos) nasce, se fortalece, e legitima no seio da ideologia burguesa e do ideal de formar meninos/homens para a “vida” e, conseqüentemente, o espaço

²¹ Ana Justina Ferreira (1815-1880), ou Ana Nery, era natural da cidade de Cachoeira – Bahia, e ficou conhecida nacionalmente como Heroína dos brasileiros, e como pioneira da enfermagem no Brasil, por sua dedicação aos vitimados da guerra do Paraguai (LIMA, 1977).

público²²; e meninas para o lar, a família, o espaço privado, a maternagem. Uma escola ainda inspirada nos ideais romanos de educação (formação de jovens e de carreira cujo interesse seja a ocupação do espaço social); onde a valorização do intelecto e a instrução literária fincada em modelos, são determinantes para a necessária separação entre o ambiente doméstico (interpretado como feminino), e o não doméstico (fora de casa, masculino).

E nessa perspectiva, as histórias exemplares que envolvem grandes heróis e seus feitos espetaculares, para os meninos; e heroínas donzelas, abnegadas e afáveis para as meninas são incorporadas à prática educativa com a chancela do Estado, da Igreja, da Ideologia dominante. Da tradução das primeiras obras gregas para o ensino de meninos na Roma antiga, a exemplo da Odisseia de Homero, à Edição pela Cia Editora Nacional (SP) dos romances franceses de M. Delly²³ (lidos e amados por Mabel Velloso em sua fase escolar) até a seleção de livros de literatura e paradidáticos nas escolas nos dias atuais: relações de poder e dominação masculina, veiculadas através da leitura, e da literatura - importante aliada nos caminhos educativos e ideológicos abraçados pela escola.

Esses primeiros espaços educativos para mulheres foram fundamentais para a manutenção desta cultura e do pensamento dominante, mas também para a “libertação” feminina. Nos conventos (inicialmente a única via de acesso para a formação feminina – religiosa) a possibilidade de pensar numa mulher educável, pronta para ajustar-se ao modelo da mulher ideal (incansável, bem formada, maternal, submissa) – a mãe – dona de casa. Na escola, o domínio da escrita e de conhecimentos que dessem suporte para o bom desempenho do papel doméstico; um papel decisivo para a formação e reprodução de mão-de-obra – papel que permitiria à mulher maternar, de acordo com os padrões éticos e religiosos do período. Formar-se para educar os próprios filhos e aproveitar esta formação para ampliar a renda doméstica (considerada no caráter de complementaridade à renda do marido) foi a chancela para a inserção das mulheres no espaço público, como docentes e para sua entrada, cada vez mais efetiva, na sociedade do trabalho.

Cuidado, atenção, carinho, idoneidade e proximidade com a maternagem, configuraram a atividade docente, no Brasil, como forma legitimada de inserção das mulheres no universo do trabalho e na ocupação do espaço público. Uma ocupação apontada como caminho para a realização pessoal, profissional e cidadã (era preciso ser útil à pátria num

²² Cabe ressaltar que Público e Privado são expressões aqui utilizadas como categorias de análise feminista e compreendem a concepção historicamente construída de Público: como espaço masculino, legitimado (fora de casa); e Privado como espaço feminino, desvalorizado (doméstico).

²³ Madame Delly, pseudônimo dos irmãos franceses Frédéric Henri e Jeanne Marie H Petijean de La Rosière (1870-1949) – (CUNHA, 1998, p. 101)

momento de grandes transformações políticas e econômicas porque passava o país no século XX). Assim ilustra Jane Almeida sobre a instrução feminina no deste período:

Mantida dentro de certos limites, a instrução feminina não ameaçaria os lares, a família e o homem. Essa educação, que a princípio e de acordo com a tradição portuguesa, fora negada sob o pretexto de que o conhecimento e sabedoria eram prejudiciais e desnecessários a sua frágil constituição física e intelectual, acabou por revelar-se desejável a partir do momento em que a mulher passou a ser vista, na sociedade da época, como a principal mantenedora da família e da pátria. (JANE ALMEIDA, 1998, p.. 33).

Educadora profissional, função legitimada para a prática feminina na docência (FARIA FILHO, 2005), para o exercício de uma carreira (ainda que com baixos salários) no espaço público; autorização para a ampliação de estudos que permitissem melhor desempenho na função que lhes foi confiada (definida como honrada e virtuosa). E nesse contexto, ganham visibilidade e importância os “Manuais de conduta”; material didático (com narrativa marcadamente pedagógica), de inspiração europeia (mas já existentes desde a Antiguidade grega) que visava ensinar “bons modos” e prescrever ações e valores adequados para as mulheres educadoras no início do século XX. Estes, impregnados do discurso patriarcal, androcêntrico e apoiados na puericultura, reproduziam estereótipos e favoreciam a assimetria e hierarquização entre os sexos. A modernização da sociedade; os discursos que defendiam o papel da mulher como “talhado” para o magistério; a discutível associação à maternidade e ao essencialismo (ideia de uma essência universal e comum a todas as mulheres, espinha dorsal do determinismo biológico) favoreceram sua entrada e permanência neste campo profissional (ainda que com formação inferior a que o homem recebia). Nessa perspectiva, a mulher-professora foi vista como sinônimo de cuidado, de ternura, de docilidade e, não necessariamente, de competência; sua ação profissional é vocação, é missão o que favorece um imaginário que as distancia de reivindicações político-salarias. Já o homem professor é visto como profissional revestido de autoridade, de poder, de competência (já que próximo da esfera pública – legitimada e distante da esfera privada – desvalorizada).

Apesar da paradoxal situação de dirigida (submissa ao marido), e “dirigente” na função professora/dona de casa, a docência feminina marca, no Brasil, a tentativa de uma reconhecida ocupação do espaço público pelas mulheres. Mesmo porque, o avanço do capital e a crescente urbanização e industrialização trazem, em seu bojo, a mudança de mentalidade, de papéis e atuação na vida social, para mulheres e homens. Necessário, portanto, adequar a educação feminina ao novo projeto social. Vale ressaltar, que essa adequação ainda estava longe do reconhecimento ideal, mas evidenciava-se como um processo irrefreável de

transformações e de configuração de um novo olhar sobre a questão feminina. Como bem analisou a historiadora feminista brasileira Heleieth Saffioti:

[...] Deste maior ajustamento da estrutura da família às novas condições de vida urbano-industrial adviriam profundas alterações na educação feminina. Se, por um lado, o ideal da educação doméstica se conservava, por outro lado, a necessidade da educação escolarizada para a mulher fazia sentir-se de maneira crescente. Obviamente, este processo não representava a consciência de que a mulher deveria receber educação idêntica à do homem, nem a equiparação social dos papéis tradicionalmente atribuídos a representantes de um e outro sexo (SAFFIOTI, 1976, p. 179-180).

3.1.2 A Escola na Mulher: a experiência de Mabel Velloso

Dos primeiros movimentos em prol da educação feminina, nos conventos, a outra ação sobre a educação e a inserção das mulheres na dinâmica social, transformações e permanências. E nesta ação, construções sobre maternagem, zelo, cuidado. Para o homem, forjado no *Arquétipo viril* (AMPARO M. SARDA, 1987), autoridade e reconhecimento. Mulheres e homens, diferentemente aprisionados por estereótipos, ideologias e preconceitos que legitimam interpretações históricas impregnadas do ponto de vista masculino, branco, heterossexual. Grande esforço para silenciar as mulheres. Estas, orientadas para o silêncio, ousaram soltar a voz, ora explícita, ora implicitamente, e contrariando a expectativa androcêntrica, deixaram pistas, sinais, indícios (GINZBURG, 1989) para diferentes leituras, interpretações, denúncias, lutas, descobertas, conquistas.

Colégio de freiras. Como de tantas outras mulheres ao longo da história, este foi o primeiro espaço escolar de Mabel Velloso. Um espaço prenhe de ideologias, de estereótipos, de pré-concepções sobre ser mulher, ser homem, de assimetrias, de relações de poder, de silenciamento. E aqui vale ressaltar: não o espaço do silêncio interior, do recolhimento; mas da imposição, do poder arbitrário e coercitivo exercido em diferentes tempos da história, sobre a palavra das mulheres. Inicialmente num Colégio de Freiras em Santo Amaro, o Nossa Senhora dos Humildes (onde estudou até o 4º ano primário) e depois em Salvador, ela (e também as irmãs e os irmãos) recebeu educação esmerada, nos melhores colégios da época (uma exigência dos pais, segundo relata). Um rigor que a fazia circular entre a poesia, a música, a literatura, os manuais de comportamento, a severa disciplina e neles, a ampliação da leitura de mundo e a manutenção da ideologia vigente. Nas palavras da própria Velloso (Citação verbal): “O livro *MESTRE MÃE*²⁴, de Amélia Rodrigues era o livro de leitura da

²⁴Editado em 1936 pela Livraria Globo, Porto Alegre, seguia a linha dos manuais de conduta da época, publicados na Europa, apresentava noções de Moral e Civismo, para meninos e meninas. Era constituído por

sala de aula [...] Outro livro que a gente lia lá no convento era CRESTOMATIA²⁵, nós estudávamos no 5º ano. Lia a Crestomatia, na página que abria a gente tinha que ler e fazer a interpretação”.

Um colégio de referência, sempre perto de casa (tanto no interior, quanto em Salvador), não interno (o externato na Bahia foi incorporado à prática escolar nos primeiros anos do século XX), mas cheio de exigências, de austeridade. Neste espaço as meninas internalizavam valores morais, costumes, tradições, fé católica e conhecimentos específicos para que assumissem seu papel de mulher: a casa, os filhos, o marido. Como afirma Elizete Passos (1995, p. 121) “[...] as mulheres deviam receber uma educação firme, capaz de prepará-las para ocuparem-se da casa e dos filhos”.

No Santa Bernadete²⁶ Colégio de freiras “*ainda mais rigoroso que o de Santo Amaro*”, ingressou após exame de admissão. Para este exame a família contratou um professor particular que dava aula de “léxico e lógica”, para melhor prepará-la “Sempre era um poema que ele mandava analisar, ver o sujeito. Aí que eu comecei a aprender” Como relata, “As freiras eram boas amigas, mas o ensino não era muito bom. Meu pai sabia que para vir estudar em Salvador a gente tinha que estar mais preparado” (informação verbal). Em seu discurso, a histórica e hierárquica diferença na educação de mulheres e homens: elas, as freiras, educavam, eram amigas. Ele, o professor, instruía.

No 5º ano, já em Salvador, Mabel Velloso viveu a dura experiência do seu primeiro zero: “[...] a freira mandou todo mundo escrever o dia mais feliz da vida, botou no quadro “*escrever sobre o dia mais feliz da vida - e eu escrevi*”. E quando veio todo mundo dando nota boa, o meu foi zero porque eu descrevi o dia mais feliz da minha vida um banho que eu tomei de cachoeira e tinha que ser o dia da primeira comunhão”; (citação verbal) das cobranças, das leituras obrigatórias. O ano passado neste colégio deixou fortes marcas na jovem Mabel Velloso; marcas ressignificadas quando do seu ingresso, aos 14 anos, no

textos dos melhores escritores brasileiros e portugueses (Coelho Neto, Eça de Queiroz, Rui Barbosa, Camões...). Por seu caráter educativo, essa publicação foi bastante utilizada nos principais ginásios e escolas normais do Brasil e da Bahia da época, e era dividido em duas partes. Na primeira: narrativas e lendas; dissertações, moral e religião; descrições; geografia, história e biografias; humorismo, fábulas e anedotas. Na segunda: apólogos, alegorias; sonetos, poesia lírica; descrições; odes, poesia épica; sátiras e epigramas.

²⁵ “sf. coleção de trechos em prosa e/ou em verso. | chrestomathia 1850 | Do fr. Chrestomathie, deriv. do gr. crestomátheia, ‘*estudo das coisas úteis*’. (CUNHA, 1982). Nesta coleção, passagens literárias em prosa e verso, de grandes escritores brasileiros e portugueses também, usadas especialmente para auxiliar no ensino e na aprendizagem de diferentes temas.

²⁶ Colégio situado na Ribeira, mais especificamente no Convento da Penha, criado por freiras alemães refugiadas da guerra, sob a inspiração da Congregação das Freiras Missionárias da Imaculada Conceição da Mãe de Deus, em 1930.

Ginásio Itapagipe (hoje João Florêncio Gomes); Colégio Estadual inaugurado em 1949 e inspirado numa educação para a sensibilidade, para a musicalidade, para o conhecimento.

Dirigida, pelo educador baiano Doutor Adroaldo Ribeiro Costa²⁷, (natural de Santo Amaro e grande amigo da família Velloso), conhecido por suas ideias originais e inovadoras em educação, esta instituição, para a qual foi convidada pelo próprio diretor, teve participação fundamental na formação educacional de Mabel Velloso. Neste colégio, que já abrigava meninas e meninos tão diferente daqueles gerenciados pelas Irmãs, a jovem Maria Isabel encontrou como relata, a “*salvação da minha vida. Porque no convento ensinavam, mas não me mostravam*”. (Citação verbal).

Nele escrevia bastante e com prazer redação, dissertação, composição sobre temas livres, sob a orientação das professoras *Candolina e Iramaya* (professoras ícones da educação na Bahia entre 1930 e 1970). Não à toa Caetano Velloso registrou no poema/canção *Neide Candolina* (1991), sua homenagem a esta grande educadora: “[...] Ela é Neide Candolina total. E a cidade, a baía da cidade, a porcaria da cidade, tem que reverter o quadro atual para lhe ser igual”²⁸.” Sobre a professora Iramaya Mabel Velloso declara: “*Recebi dela elogios que me encheram de orgulho, recebi nota máxima nas provas, e por conta de uma redação fui chamada por ela que me incentivou a escrever e chegou a dizer, quase me matando de tanta alegria, que eu era poeta! [...] Meus olhos e ouvidos só se interessavam pelo 10 daquela prova! Pelas palavras de dona Iramaya pedindo que eu escrevesse sempre*”. (citação verbal).

Profissionais “maravilhosas”! Iramaya, Professora de Português do Ginásio Itapagipe, foi a primeira a cativar Mabel Velloso (2003, p. 61). E Candolina (1921-1973), pedagoga, Mestre em Educação e politicamente engajada com o ensino público de qualidade, como descreve Elizete Passos “[...] fugia ao modelo de mulher da época, tanto pelo preparo técnico, conhecimento geral quanto pela atitude combativa. Nas reuniões destacava-se dos demais, inclusive dos homens, ao expor suas ideias e defendê-las com propriedade, segurança e ponderação” (ELIZETE PASSOS, 2009, p. 18). Em sua competente e apaixonada formalidade, como sinaliza Mabel Velloso, elas lhe abriram a cabeça, alimentaram sua autoestima e o desejo de ler diferentes gêneros textuais, de ser professora; e ainda lhe devolveram o prazer de escrever histórias e poemas: “*Elas mandavam a gente ler aqueles poemas todos, analisar e depois explicar aquilo tudo. E aquilo foi me envolvendo, cada dia*

²⁷ Adroaldo Ribeiro Costa (1917-1984), advogado, escritor, compositor, professor e jornalista, cedo envolveu-se com o magistério e com atividades literárias, teatrais e esportivas com seus alunos. Fundou, com a professora Denise Tavares, a Biblioteca Infantil Monteiro Lobato e foi professor, e diretor do Instituto Normal da Bahia – ICEIA. Foi criador/fundador também do programa Hora da Criança em 1943.

²⁸ Disponível em: <http://letras.mus.br/caetano-veloso/568968/>. Disponível em: 23 ago. 2012.

gostando mais, fui aprendendo o nome de vários poetas e meu pai gostava muito de poesia, aí foi juntando tudo e eu continuei estudando, me formei em professora”. (Citação verbal).

Com elas suas composições eram valorizadas, o desafio do conhecimento era saboreado. Ainda que tenha vivido o dissabor do zero no colégio de freiras, a leitura e a escrita sempre alimentaram a sua vida. É com entusiasmo que descreve a importância das leituras que fez na escola (mesmo sob a pressão austera das professoras/freiras), e das músicas sugeridas pelo diretor Adroaldo Ribeiro Costa nos intervalos no Colégio Itapagipe: *“Doutor Adroaldo não gostava do sino então ele começou a botar música, tinha uma radiola grande. Ele botava o disco e o microfone assim junto pra poder sair numa caixa de som na quadra e agente fica ouvindo, ele botava Beethoven, botava Schubert, Mozart, aí ele dizia: “agora vamos ouvir Mozart”. A gente começou a aprender os nomes desse compositores, depois ele começou Dorival, Luis Gonzaga e começou uma outra coisa na cabeça da gente”*. (citação verbal) Ele dizia sempre: “enquanto nós cantarmos haverá... Brasil” (MABEL VELLOSO, 1985). Seu amor por este educador especial está expresso no poema feito em sua homenagem: “[...] Adroaldo, o Professor, lá no Instituto Normal, ensinava História Antiga com traços de poesia tecendo em nossas cabeças, mais amor pela Bahia”. (MABEL VELLOSO, 1985, p.17)

Educada sob os inflexíveis padrões do Colégio de freiras, e ao mesmo tempo num ambiente familiar “onde as coisas eram todas muito naturais”, Mabel Velloso viveu sua experiência educativa e escolar, como menina/mulher educável entre as décadas de 1930 e 1950²⁹. Em Santo Amaro, cidade histórica e patriarcal do Recôncavo Baiano (até o 4º ano do Ensino Fundamental), Mabel viveu as primeiras experiências com as letras ouvindo histórias, poemas e canções com a mãe, o pai, a cozinheira. Ao ser indagada, sobre a inspiração poética de sua obra, Mabel assim responde: *“Tem mistura de tudo isso. E de minha Tia Jú, irmã do meu pai, Jovina, eu botei o nome de minha filha Jovina por causa dela. Minha Jú cantava na Igreja. Cantava Benditos, aquelas coisas lindas da Igreja. Então eu sabia muita coisa da Igreja também. Na escola as freiras contavam muito a vida de santos, todos tristes, tudo morria, matavam os santos todos, aí ficava aquela coisa... E tinha as moças que moravam com a gente, que trabalhavam com minha mãe, que contavam histórias de terror”*. (citação verbal).

No tradicional bairro da Ribeira (do 5º ano ao final do Ginásio), a jovem Mabel Velloso desenvolveu outro olhar sobre a escola, a educação, as trocas sociais. Aí caminhou

²⁹ Período de grandes transformações e acontecimentos: no Brasil a Revolução de 30 e a ditadura da Era Vargas, o Modernismo, o fortalecimento do cinema e da música nacional e das chanchadas, a saga dos cangaceiros; no mundo: o Fascismo de Adolf Hitler, a 2ª Guerra Mundial, a Bomba Atômica, o sucesso das produções de Hollywood, os Anos Dourados, as tecnologias de massa...

pelas leituras clássicas, pela emoção da escrita “livre”, pela valorização de sua capacidade criativa e escritora, pelo amor à docência, por novas possibilidades de pensar. Para ela: *“Foi muito bom, mas um tempo muito bom meu tempo de aula, de escola de tudo, foi muito bom - tanto que eu acho que escola é a coisa melhor do mundo”*. (Citação verbal)

No bairro do Barbalho, como normalista do Instituto Normal, hoje ICEIA, formou-se professora. O Instituto Normal da Bahia (construído entre anos de 1936 a 1939), em seus 176 anos de história, foi inaugurado 1939, abrigou (e inda abriga) estudantes de diferentes idades e classes sociais. Seu ensino público e gratuito focalizava crianças do Jardim de Infância, (hoje Educação Infantil) ao Magistério. Numa estrutura construída sob a inspiração arquitetônica modernista da década de 30, salas amplas, bem ventiladas, com largas galerias, era apto para atender à crescente demanda educativa da capital baiana. Uma demanda, no que diz respeito à docência, cada vez mais associada às mulheres, representadas como “vocacionadas” para ensino como extensão da maternidade. Na análise da historiadora e pesquisadora baiana Sara Martha Dick sobre o ensino feminino no final do Século XIX, marcas da educação e da moral católica que ainda impregnava os discursos e as ações pedagógicas para as mulheres, no século XX:

Na Bahia, a existência de uma Escola Normal para o sexo feminino não aponta em sentido contrário a tais concepções, pois a educação comum para o sexo feminino e masculino continuava sendo um ato proibitivo dentro da moral católica seguida, bem como compreendendo, à época, que as diferenças também implicavam em aptidões adversas, necessitando não só de espaços como também de conteúdos distintos. (SARA DICK, 2008, p. 100).

Lá, para a jovem, sensível e já ativa professora Mabel Velloso, que precocemente ensinava, modelos e inspiração de “excelentes professores”. Conforme relata: *“antes de me formar eu já ensinava, tinha uns alunos, aquele negócio nesse tempo se chamava banca. Então eu dava banca pra ensinar aquela lição do outro dia, mas eu nunca ensinava a lição do outro dia, eu passava rápido a lição do outro dia e queria ensinar outras coisas.”* (Citação verbal).

Avidamente aprendia e ensinava saberes específicos, vida, arte, sensibilidade, poesia, relações de gênero; assim exercitava e reproduzia seus dotes docentes, sua veia poética, sua paixão pela literatura: *“Quando terminei o ginásio fui estudar no ICEIA que naquele tempo era Instituto Normal da Bahia, e lá tive professores excelentes. Eu já tinha tido Iramaia e Candolina - Ave Maria!, porque estudar com Iramaia e Candolina era abrir uma cabeça.”* (Citação verbal). Em seus últimos anos de formação no ICEIA, fez o curso de extensão pedagógica na Escola Getúlio Vargas, onde, como relata, *“a gente tinha uma tarde inteira para observar as aulas. A gente só assistia a prática de outras professoras pra depois fazer*

estágio. Eu fiz naquela escola que chamava 2 Leões – a Leopoldo dos Reis, em 1956.” (Citação verbal).

Nesses espaços ela sofreu e saboreou romances, ouviu, aprendeu e ensinou; se emocionou e dançou clássicos da música francesa, como *La Vie en Rose* (gravada pela conhecida cantora Édith Piaf, em 1946), e os boleros mais tocados na época, nos aguardados recreios escolares. Sua eclética experiência com as valsas (cantaroladas pela mãe), os poemas de Castro Alves e Artur Sales declamados pelo pai na hora de dormir, os textos bíblicos e as tristes histórias de santos, e os manuais de conduta lidos e interpretados na escola promoveram, num misto de ansiedade, beleza e medo, um olhar sensível, poético e ao mesmo tempo lúcido sobre a realidade, a docência e as relações sociais. Promoveram uma formação fincada no contato com os clássicos, na experiência prática, no prazer e no desejo de educar para a consciência e a sensibilidade. “*No ICEIA me formei e a minha formação é só essa... aí diz que eu fiz meu Mestrado... Doutorado... Tudo lá com meus professores lá de Santo Amaro.*” (Citação verbal).

Mas uma coisa era escrever, deixar correr livre a imaginação aprisionada pelos deveres e castigos escolares. Outra coisa era a coragem de expor essa escrita. Como ilustra a própria Mabel: “*A primeira dissertação que eu fiz, recebi logo dez e aí minha vida mudou, no Ginásio Itapagipe minha vida passou a ser outra. Podia ter parado ali, né? Podia ter bloqueado. Mas eu nunca deixei de escrever, escrevia muito, agora eu não mostrava a ninguém, eu acho que talvez tenha sido um pouco de recalque... **aí eu escrevia e guardava, escrevia e escondia***³⁰” (Citação oral). No contexto de valorização da escrita e da instrução/educação para o homem, em sua relação como sagrado, desde os primórdios da humanidade, é um grande desafio para as mulheres, como expressa Mabel Velloso, ressignificar essa construção ideológica que interfere diretamente no acesso e reconhecimento da sua produção no espaço público, como analisa Michele Perrot (2007, p. 97): “[...] Escrever, para as mulheres não foi uma coisa fácil. Sua escritura ficava restrita ao domínio privado, a correspondência familiar ou à contabilidade da pequena empresa”.

Em diferentes tempos e contextos, interpretações e legitimações que reforçam a supremacia masculina. Para as mulheres, uma educação para o lar, para a formação religiosa e moral; para a proibição de conhecimentos tidos como superiores, ligados à lógica, à matemática, à biologia (atribuídas ao universo masculino). Uma educação para o silêncio, a obediência, o assujeitamento, a exclusão. Uma educação a ser descrita e criticada por alicerçar

³⁰ Grifo meu

olhares e interpretações preconceituosas, por instalar papéis, por aprisionar corpos e mentes, por ceifar e oprimir a livre expressão feminina.

3.1.3 Mulheres nas “Janelas”

Caminhos, silêncios, desafios, escolhas, ações, emoções, descobertas, possibilidades, labirintos. Assim caminha a literatura. Assim caminhou a vida e trajetória escolar e docente de Mabel Velloso. Uma complexa mistura de experiência, sentimentos, aprendizagens, silêncios e história. Neste caminho que a levou a romper a muralha do silêncio feminino, como tantas antes dela ousaram fazer, Mabel Velloso revelou seus escritos. Não sem medo, sem receio. Seus textos (inicialmente poéticos) foram lidos por sua advogada e amiga Maria Claudionora Rocha, que imediatamente cuidou para que fossem publicados, para sua surpresa. Vem daí, a primeira exposição pública de seus desabafos (timidamente escritos e guardados nas gavetas) no livro *Pedras de Seixo* publicado em 1980 e reeditado em 2000 pela Rainer Nordeste e Fundação Cultural do Estado da Bahia, motivando uma série de outras publicações onde em prosa e poética revela sinais, traços e íntimos detalhes de sua história, trajetória, tradições culturais e construção de identidades. Publicações, que surpreenderam, encantaram e tornaram cativo um público cada vez mais sedento da sua poesia, como expõe Fred Souza Castro, no prefácio do Livro *Trilhas* (1984).

A muitos tem estranhado o surgimento de Mabel Velloso no mapa da poesia baiana. Porque nem bem estreava-se com o PEDRA DE SEIXOS e já engajava-se num grupo que dava a público uma coletânea da Contemp [...] Justo seria um descanso, um intervalo, um aguardar para entregar aos leitores mis um trabalho literário. Mas acontece que Mabel não é de parar. Não é de descansos, de feriados ou férias. O ato de escrever é, nela, quase que uma compulsão. (CASTRO, 1984, [Prefácio])

Como produção independente, *Mulher nos cantos e na poesia* (1987), *Gritos d'estampados* (1984) e *Poemas Endereçados* (1987) em parceria com Claudionora Rocha; *Muito Prazer* (1988), *Cem Horas de Poesia* (1991), *Trilhas* (1985) e *À Matoverde e Magia* (1981, coletânea com outros autores).

Com apoio editorial: *Terno* (BDA, 1995), *Poemas Grisalhos e Candeias* (FCJA, 1997 e 2000), *Donas* (EPP, 2003) e *Janelas* (EGBA, 1980); *Conversando com Nossa Senhora, Cartas de amor cartas de alforria, Barrinho e Bonequinhos de Papel pela OITI* (2011, 2005,); *Cavalinho de Pau, Trenzinho Azul e Medo do Escuro pela Paulinas* (1992 e 2011),

Arraia Azul (Rio Gráfica, 1986), *O Leque* Editora do Brasil (1994) e *Lápis de Cor pela D&A* (1999). Sua mais recente publicação - *Poesia Mabel* – pela Editora Laranja Original (2013) é uma antologia poética organizada por Érika Bodstein e Valéria Marchi (importantes expoentes da arte dramática no Brasil), em comemoração aos trinta anos de produção literária, desde Pedras de Seixo em 1980. Lançamento amplamente divulgado pela mídia impressa e virtual, como os Jornais *A Tarde* (01.07.2013), *Correio da Bahia e o site ibahia* (17.08.2013) – de 01 de julho de 2013. Sobre a obra de Mabel, sua importância e militância, Mãe Stella de Oxossi (Ialorixá e membro da Academia de Letras da Bahia) registra seu reconhecimento na contra capa deste livro (2013):

Ler Mabel Velloso é ler a alma do tempo. É encher nossos corações de saudade do passado, de melancolia poética do presente e esperança de um futuro onde a tristeza e a alegria sejam sentidas, apenas sentidas. Ler Mabel Velloso é sentir uma vontade enorme de conhecer sua cidade natal, Santo Amaro da Purificação-Bahia [...] Ler Mabel Velloso é refletir sobre as desnecessárias coisas da vida, como a discriminação. (MARIA STELLA SANTOS, 2013, [folha de rosto])

Essas publicações não lhe permitiram “viver da escrita”, sua manutenção está diretamente atrelada à remuneração que recebe como professora pública aposentada. Fatores como o volume das tiragens em cada edição (e a dificuldade de reedição); o desinteresse editorial por poemas (ainda mais quando escritos por mulheres); e de grandes editoras que abracem suas produções locais (já que por decisão política se nega a integrar o circuito editorial sul/sudeste) repercutem de maneira significativa no volume financeiro que obtém com suas obras.

O biográfico livro *Janelas* escrito por ela e publicado pela Empresa Gráfica da Bahia em 1990, ao tempo em que ilustra a vida da autora em sua complexidade, revela também a memória e história cultural do Recôncavo baiano, com a força do texto literário. Um texto que entretendo e emocionando diz de um tempo, de uma cultura, das tradições de um povo, da educação e dos papéis e funções de mulheres e homens em sua experiência social. Nele valores éticos, morais, religiosos, políticos e ideológicos, são evidenciados, ao longo de uma narrativa que envolve pelo tom intimista e quase confidencial – uma deliciosa e sedutora “armadilha” para qualquer leitora/or. O antropólogo baiano Jeferson Bacelar (1990) na contra capa do livro, bem sintetiza a grandeza e importância desse texto revelador de vozes, fontes, arquivos e espaços da memória e da história feminina:

Na sua lembrança, o espaço se faz forte na cultura [...] História da família nos sentimentos e cerimônias, mas também nos espaços do sobrado, nos móveis e objetos, nos sons, cores, cheiros que nos chegam com nitidez numa perfeita antropologia poética do cotidiano e do social. O fascínio do livro de Mabel atingirá a todos e com certeza será uma referência indispensável para os cientistas sociais no

estudo da memória, história, cultura e família no Brasil. (BARCELAR, 1990, [folha de rosto]).

Como tecelã, Mabel Velloso seleciona os fios e constrói seu tecido com diferentes matizes; e nele implícitos, silêncios e subentendidos (que serão aqui analisados e discutidos à luz das construções teórico-metodológicas das Epistemologias feministas e Educação) que serão matéria-prima para as provocações e discussões acerca dos processos educativos que constroem e legitimam representações e identidades de gênero. Através desta obra (em especial alguns trechos), e suas múltiplas janelas, mergulhar na teia poético-literária construída por Mabel Velloso; uma teia em que linguagens, discursos, e práxis pedagógica, entrelaçados, revelam realidade e subjetividades da condição feminina.

Quantas leituras, quantos sentidos neste texto em que vida, confiança, resgate, emoção, ensino, amor e aprendizagem caminham lado a lado. Nele, uma possibilidade de interpretação inspirada nos dispositivos de análise da Análise do Discurso, sobre mulheres, sobre a experiência “doméstica”³¹ de Mabel Velloso, sobre o papel internalizado e transmitido através da cultura, dos modelos hegemônicos, da literatura. Do papel da mãe/mulher Dona Canô que, maternando, cuidava com zelo de tudo que se referia ao bem estar da família: da cozinha e do alimento; das roupas, dos lençóis, das fronhas, do conforto e aquecimento; da estética, dos bordados, das cores, da beleza; do ensino de que se aprende através de uma cultura passada de geração em geração, do espaço privado majoritariamente ocupado pela feminilidade. Uma cultura que diz do fazer, do sentir, do viver, não de uma mulher, mas de mulheres (e também de homens) em sua existência cotidiana.

Nos trechos poéticos adiante analisados, a possibilidade de perceber elementos expressivos da relação Educação, Gênero e História das Mulheres; elementos que compõem a vida da escritora, fortemente presentes na sua ação pedagógica e produção literária:

Nossa Senhora da Purificação... naquela noite sofrida eu não pedi Sua ajuda. O Rádio e a TV anunciavam e mostravam grande enchente em Santo Amaro. Dizem que foi tromba d'água. Por certo todos de lá chamavam por Nossa Senhora da Purificação, pensei. Em mim também uma espécie de tromba d'água... tudo por água abaixo... uma dor... uma perda.

Olhei o quadro de Nossa Senhora pendurado na parede suja. O quadro limpo. Nossa Senhora cercada de nuvens. Pensei no povo de Santo Amaro, tudo perdido. Vou invocar uma Nossa Senhora Descansada. A minha estava com problemas maiores que os meus.

Chamei MÃE DO CÉU... como criança eu chamava. Quando meu socorro chegou para os desabrigados de Santo Amaro o meu inda não havia chegado. Quando o meu socorro irá chegar? (MABEL VELLOSO, 1990, p. 13).

³¹ Expressão aqui utilizada no sentido de ambiente familiar (BUENO, 2000, p. 267).

Nossa Senhora da Purificação, a padroeira da cidade de Santo Amaro (Município com aproximadamente 60 mil habitantes, a 72 km de Salvador e fundado em 1557 – na esteira dos Engenhos de Açúcar), localizada no Recôncavo baiano (terra onde nasceu Mabel Velloso), é forte inspiração para os católicos e para os baianos nascidos nesta região. O dia em que é festejada na cidade, 02 de fevereiro, faz referência à submissão de Maria ao plano da Salvação ao resguardar os 40 dias de impureza após o parto (de acordo com as Sagradas Escrituras) para só então, em família, apresentar-se no templo; uma reafirmação da sua fé em Deus, sua humildade e sua obediência. E uma inspiração no ideal católico de mulher: “[...] Toda mãe da terra tem um lindo espelho a se mirar: a Mãe do céu”. (MABEL VELLOSO, 2011, p. 88)

A alusão de Mabel Velloso a Nossa Senhora, ratifica sua fé católica e sua forte ligação com as representações de Maria, como exposto no livro *Candeias*³² (MABEL VELLOSO, 2000, p. 62) “[...] Quando eu era menina, pensava em Nossa Senhora da Purificação, em Nossa Senhora das Candeias, as duas... Uma só, ligadas por um laço de nuvem num céu azul...”. Ao mesmo tempo revela sua íntima relação com uma religiosidade construída na família “[...] Minha Jú cantava na Igreja. Cantava Benditos, aquelas coisas lindas da Igreja”; e na experiência escolar, “[...] na escola as freiras contavam muito a vida de santos, então eu sabia muita coisa da Igreja também”.

Numa quarta-feira de cinzas, dia de ressaca, eu nasci chorando forte e cresci assim. Hoje o choro é fraco.

A cada dia espero aleluia, promessa de cada quaresma, de cada paixão.

Quantas paixões tive na vida? Aleluias, eu sei... Aleluia, aleluia, aleluia: Ju... Lala... Belo... Minhas filhas. Aleluia, Jorge... meu neto. (MABEL VELLOSO, 1990, p. 18).

Aos catorze dias do mês de fevereiro de 1934, numa quarta-feira de cinzas, nasceu a professora, escritora, compositora e cordelista Maria Isabel Vianna Teles Velloso – Mabel Velloso, como gosta de ser chamada. Filha de José e Claudionor (Dona Canô) Viana Teles Velloso “*chorando forte*” chegou a este mundo e forte continuou – escrevendo, ensinando, tecendo. Ainda que denuncie seu choro hoje fraco (MABEL VELLOSO, 1990, p.18), é uma mulher de fibra, de coragem, de olhar perspicaz, traços de um caráter determinado, pouco afeito a manifestações de fragilidade: “Outro dia fui aqui num colégio muito bom, todo mundo muito bacana me receberam muito bem, aí me perguntaram: - qual o seu tema? Eu disse: - “*teimosia (rs). Continuo assim, teimosia!*.”(Citação oral). Uma sensibilidade e uma sagacidade que se revelam em cada poema, em casa frase, em cada silêncio do seu discurso,

³² Livro que, segundo a autora, “[...] conta e canta Candeias, seus romeiros, seus milagres”. Segundo a lenda nesta cidade, localizada no Recôncavo baiano, uma imagem da Virgem Maria apareceu no dia 02 de fevereiro para uma menina; neste local foi construída a Igreja de Nossa Senhora das Candeias que recebe a cada ano milhares de romeiros em busca de, e agradecendo milagres.

de sua produção literária e ação docente. Um silêncio repleto de movimento, que diz de sua paixão, de sua dor, de traição. E diz também dos pais, da família, das amigas, marcas de seu amor imenso e incondicional.

Marcas de educação, paixão, ressentimento, desejo de redenção, superação e esquecimento. Sinais de uma mulher forte, marcada a ferro e fogo pela vida, mas que comemora, dá graças (aleluias - numa forte alusão à sua fé católica), às muitas alegrias e, dentre elas as filhas, o neto, a neta e a profissão docente: “[...] *Porque eu gosto de ensinar [...] Porque pra você saber ensinar é preciso que você goste e tem duas coisas que eu gosto de fazer: é comida (doce) e trabalhar com menino*”. (Citação verbal).

A casa que nasci era grande. Em cada quarto havia uma janela. A gente sabia que as janelas serviam para olhar a lua, o sol, as estrelas, a chuva, e os raios caindo. Das janelas lá de casa a gente via tudo sem medo. Raios e coriscos eram coisas bonitas que Mãe Mina nos mostrava. (MABEL VELLOSO, 1990, p. 19).

A tradicional cidade de Santo Amaro (no passado, Santo Amaro da Purificação), nasceu na época dos grandes Engenhos de Açúcar (“unidades industriais” onde se transformava a cana em açúcar e aguardente) – período compreendido entre 1530 e meados do século XX quando, em função das novas tecnologias aliadas à agroindústria, começaram a ser desativados. Período onde a arquitetura valorizava casas grandes (para abrigar grandes famílias e ostentar poder), no estilo sobrado, com portas e janelas altas seguindo o modelo das construções de inspiração europeia – característicos da colonização.

Para Mabel Velloso, as janelas de sua casa lhe permitiam ver o mundo, ver a vida, sonhar, crescer... De onde aprendia (com a mãe, com o pai, com Mãe Mina, Tia Jú, com os irmãos...), com olhos prenhes de beleza, poesia e confiança. Fenômenos naturais, como raios e coriscos (manifestação da força e soberania da natureza que tanto amedronta as pessoas da cidade grande), eram vistos com poesia e grande dose de beleza como evidente, quando se refere à Mãe Mina, cuidadora, “mãe”, espécie de baba; uma sutil alusão à influência colonizadora e à prática da escravidão nas regiões nascidas na inspiração dos grandes engenhos. Mãe Mina, Isabel de nome, chegou menina à família Velloso, como relata a autora no livro *Donas*:

Seu nome Isabel constava apenas nas certidões de nascimento e batismo. Sempre foi chamada de Menininha, desde que chegou naquele 02 de julho de 1888. Era a menininha da casa. Depois passou a ter apelido do apelido, passou a ser Mina. Que acerto na escolha! Dona Mina era realmente uma mina de tesouros. Mina de ouro de doação, de carinho, de ternura, de compreensão.
[...] Dona Mina imaginava coisas para facilitar a vida. Tentando acender o carvão para fazer o café, abanando as brasas... (MABEL VELLOSO, 2003, p. 79-80)

Os relatos de Mabel Velloso sugerem que D. Mina representava o que hoje se chamaria de empregada doméstica, mas que, em sua história de vida, é fonte de inspiração para a sabedoria, a delicadeza, a doação, o ensino. Não era simplesmente uma prestadora de serviços, era antes uma educadora e artesã das relações interpessoais, da sabedoria, da arte de viver. Como D. Mina, Andresa ou Deca, jovem cozinheira da família, e contadora de histórias, também alimentava a fértil imaginação da criança Mabel e seus irmãos, com narrativas populares, e com histórias “de mesmo” como diziam Caetano e Betânia: “[...] *Eles pediam muito assim para contar coisas “de mesmo”:* _ *eu quero história “de mesmo”, não quero história de princesa (de verdade).*” (Citação verbal). Histórias que ensinavam, mexiam com o imaginário e fortaleciam o amor à cidade natal, Santo Amaro, nos longos momentos em que as refeições eram preparadas pelas mulheres na cozinha da numerosa família Velloso.

Histórias que ensinaram à menina Mabel, a arte da contação de histórias, e a importância da literatura como instrumento de leituras, trocas culturais e aprendizagens: *“Lembro de Andresa que era uma cozinheira da gente que eu adorava. Eu chamava ela de Deca. Dizem que eu ficava o dia inteiro na cozinha pedindo a ela que conte histórias e que ela dizia: _ não que cresce rabo! Porque ela estava ocupada e não podia parar. Até hoje usa isso no interior, contar história de dia nasce rabo. Mas é porque não tinha tempo e não podia dizer ao menino pra largar de banda. Mas ela me tirou esse mito de contar de dia porque ela ficava ali lavando as coisas e contando, eu absorvendo tudo. Eu pedia para ela me contar coisas de quando era pequena, coisas de como era Santo Amaro. Eu tinha interesse de saber como foi, a história.”*(Citação verbal).

Em sua narrativa o tempo passa num ritmo bem marcado. Incessante e preciso trabalho, uma sugestão de eternidade, continuidade, subtraindo qualquer ideia de finitude, de prostração, de acomodação, de falta de esperança. Esse estilo sugere a conformidade com o pensamento de Paulo Freire (2010), de que somos seres “inconclusos, incompletos, inacabados”. Seres/mulheres em constante mutação, construção, evolução. Com pressa, vontade de viver, aprender e transformar.

A frente da nossa casa dava para a Rua Direita, o fundo para a Rua do Amparo. Na frente um portão de ferro, no fundo um portão de madeira. Ambos ficavam abertos o dia todo e por eles nós passávamos correndo. Havia alguma coisa que nos fazia sempre entrar correndo em casa.

Na sala, na mesa posta, em cima da cristaleira o rádio ligado, o relógio bonito na parede, a geladeira que não tinha porta (abria por cima). No armário da parede, a despensa da casa, encontrávamos tudo. Na prateleira de cima as garrafas com licor de jenipapo curtindo para estar no ponto nas festas de São João.

O ano corria... As festas chegavam... Nós corríamos da porta ao portão... Nós corríamos no tempo. (FREIRE, 2010, p. 27)

Casas grandes, que começam numa rua e terminavam, na outra. Traço comum na arquitetura do período descrito onde o relativo poder econômico e a baixa densidade demográfica assim permitiam. Casas com portas e portões sempre abertos (a violência urbana não havia se instalado e era plena a confiança nos amigos e vizinhos) para a curiosa correria infantil, para a pressa de viver, a livre circulação de pessoas, o crescimento, para a aprendizagem. Marcas fortemente impressas na prosa poética de Mabel Velloso.

Uma casa de rico mobiliário. A cristaleira, antiga peça em madeira e vidro para expor as relíquias da casa (os cristais, as louças, as peças herdadas...); o rádio, que no período descrito (décadas de 30 e 40) representava certo “poder” econômico da família Velloso e de onde vinham as notícias do Brasil e do mundo; a geladeira, uma primorosa invenção para resfriar alimentos que teve sua primeira incursão pelo ambiente doméstico em 1913 (até então era utilizada apenas para fins industriais) – um privilégio para poucos e, entre esses, os Velloso, no interior da Bahia, o que revela a confortável condição socioeconômica da família. Uma condição que permitia ao patriarca, José Telles Velloso, então funcionário da Agência dos Correios e Telégrafos onde desempenhava a função pública de Agente Postal Telegráfico, manter seu desejo de boas escolas e excelente formação para os 08 filhos do casal: Clara Maria, Maria Isabel, Rodrigo Antonio, Roberto José, Caetano, Maria Bethânia, Nicinha e Irene, as duas últimas, filhas não paridas, mas abraçadas com o coração (MABEL VELLOSO, 2002, p. 5). Nicinha, a mais velha, afilhada de seu Zezinho era apaixonada pela casa dos Velloso e de lá não saía. Até que um dia, ao contrair Sarampo, foi ficando de resguardo “para nunca mais sair de lá de casa”. Com Irene, prima de Nicinha, o amor nasceu no momento em que a mãe morreu de parto. Dona Canô a levou para casa e abraçou como filha. Segundo Mabel, a família brinca até hoje com os recém-nascidos, dizendo: “*Não deixa aqui que não devolve*”. (Citação verbal).

Uma condição que também lhe permitia o acesso à literatura clássica e aos poetas de que mais gostava: Artur Sales³³ e Castro Alves³⁴. Com eles e sua poética, Seu Zezinho, como era chamado, embalava as noites de seus filhos, despertava neles fortes sensações e educava para o amor à leitura, à literatura, à palavra, à família. No relato oral a emocionada e

³³ **Artur de Sales** (1879 – 1952), poeta baiano, natural de Salvador, tem sua produção poético/literária situada entre os anos de 1901 a 1930. Foi nomeado imortal pela Academia Baiana de Letras, onde ocupou a cadeira de número 03 até sua morte em 1952 (VEIGA, 1984). São dele os poemas *Lúcia e Ocaso no Mar*, citados por Mabel Velloso como os preferidos de seu pai para ninar os filhos.

³⁴ **Antonio de Castro Alves** (1847 – 1871), um dos mais famosos poetas românticos da Bahia, conhecido e amado como “poeta dos escravos”, teve sua produção marcada pela temática da liberdade e do amor. Seu envolvimento com a tendência revolucionária, a abolição da escravatura e a defesa da educação pelos livros “*Livros, livros à mão cheia*” o destacam como um precursor de boas novas e de lutas, para que o povo “[...] pudesse aprender a pensar” (ALVES, 1997 p. 25) e assim participar ativamente da sociedade.

emocionante lembrança de Mabel Velloso: *“Meu pai ninava a gente dizendo poesia. Ele assobiava ou então dizia poesia, cada poema violento que ele queria dizer de Castro Alves ou Artur de Salles. Então eu digo assim, meu pai me ninava dizendo Lúcia que era o poema que meu pai mais gostava. “Lúcia chegou, quando do inverno o tredo, vento agitava o coqueiral vetusto. Vinha ofegante, e pálida de susto, e trêmula de medo... Lúcia partiu... E aquele riso doce Lúcia levou!”.* *Aí meu pai dizia aquilo, eu tinha uma pena de Lucia... tinha muita pena dela. Aí eu cresci assim, eu somente não, nós todos, os filhos, ouvindo essas poesias. Mas eu gostava da mistura de medo, de ansiedade. É uma poesia de Artur Salles, ele dizia também Ocaso no Mar. E isso a gente ia ouvindo, gravando tanto que eu sabia dizer muita poesia”.*

“Nas prateleiras de cima o licor de Jenipapo” (fruta nativa da América tropical), não na cristaleira, espaço das relíquias, do que não pode ser tocado. Esta bebida de agradável sabor é típica do interior baiano e faz parte do cardápio específico do período junino. É servido livremente aos adultos como marca de acolhimento, confraternização, comemoração. Este licor é um preparado de Jenipapo, açúcar e cachaça (bebida alcoólica produzida na região a partir da cana de açúcar), que deve curtir em infusão por pelo menos um ano para que obtenha o sabor característico e o aroma necessário. Uma bebida produzida artesanalmente pela família Velloso e uma tradição da faceta hospitaleira, defensora e divulgadora da cultura do povo desta região, passada de geração a geração, através da oralidade e da escrita como expõe a própria Mabel: *“[...] Até na poesia que eu escrevi, acho que escrevi pra poder ensinar alguma coisa. Meu interesse em guardar e passar pra frente um pouco...”*. (Citação verbal).

O melhor tempo de mim entrou pelo portão de ferro, porta sempre aberta do meu ontem. Por ele entrou meu primeiro amor. Subiu as escadas, correu toda a casa, conheceu cada canto, se emaranhou em mim.

Meu amor de brinquedo que se quebrou tão ligeiro. Por que sempre vem gente malvada quebrar o brinquedo da gente? (MABEL VELLOSO, 1990 p. 29).

Pelo portão de ferro, passagem para tantas alegrias, aventuras e experiências, entrou o amor. Não o amor da mãe, do pai, dos amigos, já presentes em seu cotidiano. Mas uma nova forma de amor; o amor de um homem e com ele promessas de felicidade, de reprodução do modelo vivido por D. Canô e seu Zeca. Um homem como via nos sonhos e nas histórias ouvidas com D. Mina. Aquele que dividindo, somaria. Que lhe daria alegrias, realizações, companhia, filhos. Que compartilharia seus dias, suma cama, sua intimidade. Todo dia, toda hora, em qualquer tempo. Com amor, com entrega, com partilha. Era feliz tecendo os dias, era feliz na casa grande, com uma família também grande. Com uma família feliz. Assim também seria. Com ele, o sonho de ser mãe, *“[...] porque a coisa melhor pra mim é ser mãe e se eu não fosse mulher, não ia ser mãe, então não ia dar certo.”* (Citação verbal).

A maternidade, abertamente declarada como verdadeira possibilidade de realização plena para a mulher Mabel Velloso (e em pressuposto para todas as mulheres), como querem as essencialistas, impregnava seu ideal de vida. Um ideal inculcado nos processos de socialização através do *Habitus* (BOURDIEU, 1995) onde se inserem as brincadeiras infantis, a literatura, as músicas, os provérbios etc... ensinados pela igreja em seus vastos exemplos de abnegação, fomentado pela sociedade e internalizado por diferentes mulheres (e homens também) desde a mais tenra idade pela via da educação.

Na educação de Mabel Velloso a certeza de um ensinamento fortemente vinculado à cristandade como revela no livro *Conversando com Nossa Senhora*: “[...] Toda família cristã desde cedo ensina a mar a Deus. Ensina a fazer o sinal da cruz e repetir as palavras santas: “Pai, Filho, Espírito Santo”. Fala de um Pai Criador, de um Filho Redentor e de um Espírito Santificador”. (MABEL VELLOSO, 2011, p. 21). Esta mesma cristandade revela Maria que, com diferentes nomes e representações expõe um projeto de vida para outra forma de poder; não o poder criador, a autoridade suprema vinculada à masculinidade, mas o poder da doação, da abnegação e do amor incondicional associado à feminilidade e à maternidade: “[...] Toda criança aprende cedo a chamar Mãezinha do Céu. Para que cresça com saúde e seja sempre uma boa criança. [...] Uma só Maria com tantas invocações. Cada uma oferecendo mais segurança, força e fé”. (MABEL VELLOSO, 2011, p. 21). Uma formação determinante para as interpretações e representações sobre o ser e o fazer de mulheres e homens na dinâmica social ao longo dos tempos.

Para elas, as mulheres, um lugar biologicamente determinado, já que portadora das células sexuais e dos órgãos necessários à reprodução. Fêmea (indivíduo do sexo feminino), e feminina (manifestação do papel socialmente atribuído às mulheres) são, portanto, expressões tidas como sinônimas, evidenciando a naturalização de um processo que é marcadamente cultural. Sendo fêmea precisa parir e maternar. Parir, movimento fisiológico que aciona estruturas biológicas pré-existentes no corpo feminino. *Maternar*: relativo à mãe, próprio da mãe. Uma atribuição das mulheres. E, claro está, não dos homens. Relação cultural e socialmente construída e não necessariamente desejada e vivida por todas as mulheres. Não instintiva, portanto, mas exigida, julgada, classificada, condenada. Com o passar dos tempos, ação esperada em tudo que se refere às mulheres, em todos os cargos, funções e lugares que elas ocupam na sociedade.

Antevendo o futuro e materializando a expectativa historicamente construída de realização feminina através da maternidade, Mabel idealizou filhos, felicidade, companheirismo, partilha. Mas como nos sonhos, num dado momento a história se desfez, o

castelo ruiu, o brinquedo quebrou. Dor, melancolia, e agonia habitaram seu corpo, correram pelos longos corredores, e foram traduzidos em poesia. Advindo daí sua primeira publicação, em 1980 (então com 46 anos de idade), *Pedras de Seixo*. No poema de abertura, *Leilão*, uma Velloso (1980) transparente expõe seu amor, sua tristeza e sua imensa ternura: “[...] Quem dá mais por essa porção de penas, por essa porção de mágoas? Quem dá mais por esse coração ferido, por essa alma marcada? Quem dá mais por essa ternura enorme, por esse amor sem ter fim?”. (MABEL VELLOSO, 1980, p. 9).

Desse amor doído e emaranhado no seu corpo, nasceram suas três filhas, seu maior presente. Um nascimento que a faz revelar: “[...] Das alegrias da vida, a alegria maior, foi parir minhas meninas” (MABEL VELLOSO, 1980, p. 109). E também confessar apaixonada “[...] se eu voltasse, e todo mundo dá risada quando digo assim, mas se eu voltasse novamente a ser menina, eu ia ser novamente professora, ia me casar de novo com o mesmo homem pra ter as minhas filhas como elas são”.

Na Cozinha ficavam a máquina de moer carne presa na cabeceira da mesa, as moringas com água fresca nas janelas, no fogão a caldeira sempre cheia de água quente. Era uma cozinha bonita, grande, espalhando sempre um cheiro gostoso de coisa gostosa.

No tempo de araçá mirim as geléias impregnavam as mãos de Mãe Canô de nódoa. Ela passava limão antes de ir costurar.

A máquina de costura ficava na saleta ao pé da escada. Minha mãe bordava com um bastidor que ela dirigia como um carro na estrada. Fazia curvas, subia, descia... No pano ficavam as marcas do caminho: flores, estrelas, e corações nos riscos.

Enquanto bordava Minha Mãe conversava e repetia sempre que aprendeu a costurar com Zuzu. Nos lençóis, nas fronhas da gente, a bainha aberta para nossos sonhos.

Os riscos... só depois observamos.

Os labirintos, só bem mais tarde começamos a percorrer. (MABEL VELLOSO, 1980, p. 33)

Uma máquina de moer carne presa na cabeceira da mesa. Esta invenção, datada do século XIX, ocupava lugar de destaque nas cozinhas até bem pouco tempo. Nela, a carne era colocada em pequenos pedaços e uma manivela manualmente acionada, fazia girar a engrenagem que moeria uniformemente os pedaços. O surgimento dos multiprocessadores e a venda da carne já moída nos supermercados puseram fim a este típico artefato doméstico. Seu uso no texto revela tempo e contexto histórico onde a industrialização crescia e a onda de tecnologia avançava em todo o país.

As moringas, bastante utilizadas nas regiões do interior da Bahia, são recipientes feitos de barro para manter a água sempre fresca sobre a mesa. Sua integração ao costume local revela a forte influência da cultura indígena – seus artefatos, utensílios, artesanato. Objeto feito de barro cozido e por isso mesmo permeável, permite uma água sempre fresca já que suas paredes estão sempre úmidas. Considerando a condição climática do Recôncavo baiano

(região geográfica que abrange trinta e três municípios em torno da Baía de Todos os Santos e, dentre eles, Santo Amaro) - clima tropical com estação quente bem definida - a água de moringa era recurso indispensável (mesmo para os poucos privilegiados que já possuíam geladeira).

Geleias de araçá-mirim. Saborosa fruta silvestre típica do Brasil é mais ácida e menos polpuda que a goiaba e frutifica principalmente de janeiro a maio, época em que são produzidos doces, geleias e licores com esta saborosa fruta. Podemos situar, portanto, este trecho da narrativa de Mabel Velloso num tempo que vai de verão a outono, do início das férias escolares, na Bahia, à chegada dos festivos meses de maio e junho, alegremente comemorados em toda a região do interior baiano e, especialmente em Santo Amaro. Meses para homenagear, na Bahia, os santos São José (18.04), o protetor das colheitas e a família, Santo Antonio (13.06), São João (24.06), São Pedro (29.06).

A máquina de costura de Dona Canô, mãe de Mabel Velloso. A “boa dona de casa” daquele período, dominava as prendas do lar. Costurar as próprias roupas, a roupa do marido, dos filhos; bordar e nessa arte a delicada escolha de fios, cores, texturas, enredos. Nesse fazer, o espaço da criação, do silêncio e da reprodução. Dona Canô dirigindo o bastidor aparelho para bordar em formato circular que lembrava a Mabel Velloso, um volante. Neste “volante”, a mãe dirigia os fios, superava obstáculos, fazia escolhas, driblava e marcava caminhos, educava. Enquanto bordava, Dona Canô cantava, conversava e repetia; repetia e ensinava; ensinava modelos, papéis, canções e tradições; e despertava na menina Mabel Velloso sonhos, quereres, poesia. No livro *Donas*, ela revela a força dos ensinamentos de sua mãe nos longos e prazerosos momentos em que a canção, emprestando sonoridade e leveza ao dia a dia, ensinava; “[...] E nossa CANÔ... Ali juntinho cantando o Terno, cantando valsas [...] Ensinando o respeito ao toque dos chamados, mostrando o valor da pontualidade... Repetindo canções, dando bons exemplos, despertando o amor entre nós e entre as pessoas que nos cercam”. (MABEL VELLOSO, 2003, p. 29).

Relatando a sua, e tantas outras histórias nas teias do seu discurso, Mabel Velloso nos convida a pensar e a despertar. Pensar na força das construções ideológicas veiculadas através dos processos educativos levados a termo pela família, pela religião e pela escola. Uma força presente nos modelos herdados e vividos, nos exemplos do cotidiano, nas canções, na literatura, nos manuais didáticos, enfim, nos veículos que entretêm e educam. Modelos que educam para além dos saberes escolares, mulheres e homens para a assunção de papéis sociais e para a manutenção da assimetria entre os sexos.

No já citado livro *Donas*, Mabel Velloso (2003) numa homenagem às diferentes mulheres que lhe serviram de exemplo e inspiração na vida, expressa construções estereotipadas sobre o papel feminino, fruto de suas experiências, observação, educação. São mulheres **donas de casa**, como *Dona Anayde* (MABEL VELLOSO, 2003, p. 19) “[...] Ela servia o primeiro prato ao marido e depois aos filhos. A última a comer era ela”; **Dona Antônia** (MABEL VELLOSO, 2003, p. 25) “[...] sendo dona de casa das melhores na mania de limpeza e perfeição, mãe e avó das melhores, encontra tempo para ouvir e aconselhar os outros”; **Dona Cici** (MABEL VELLOSO, 2003, p. 33) “[...] não media sacrifícios para que seus meninos crescessem fortes, felizes e soubessem ler bem mais do que ela. Que estudassem, aprendessem, para um futuro melhor”; **professoras** (MABEL VELLOSO, 2003, p. 21) “[...] **Dona Ângela** aprendeu cedo a ler e a escrever bonito. Cedo começou a ensinar. Brincava de professora com a bonecas”; **Dona Lia** (MABEL VELLOSO, 2003, p. 67) “[...] O nome dela é em verdade Maria Dolores [...] professora de muita gente, mãe de Andréa e Isabel. Muito cedo comecei a reparar que mãe/professora se misturavam tanto que não se podia ver em Dolores só a mãe, só a professora. Se em casa ela se desdobrava com as meninas, na escola ela se desdobrava e se multiplicava com seus alunos”; “[...] **Dona Zilda** (MABEL VELLOSO, 2003, p. 107) sempre deu aulas de amor por Santo Amaro, aulas de respeito às tradições do Recôncavo. A vida de Dona Zilda é uma aula! Tudo que ela faz e diz é sempre um ensinamento por isso antes de tudo ela é Professora Zilda”. Nestas e nas muitas outras mulheres citadas nesta obra (cantora, cozinheira, médica, colega, avó, amiga...) a complexidade das experiências educativas e a força da construção da feminilidade fincada na maternagem, na doação de si, no cuidado com o outro, com a casa, com os filhos.

Meu pai assoviava para chamar minha Mãe. Um assovio comprido e manso. Meu pai assoviava hinos e dobrados que o Apolo tocava.

Meu pai não cantava. Quando nos ninava assoviava baixinho e às vezes dizia umas coisas bonitas – pedaços de poemas. Meu pai gostava de dizer versos para nos adormecer.

Minha Mãe cantava valsas e cantigas dos Bailes Pastoris para nos ninar.

Nossos sonhos rimavam com as coisas bonitas do ontem e preparavam o nosso amanhã. (MABEL VELLOSO, 1990, p. 44).

Através das “Janelas” de sua casa, Mabel Velloso vivia de brincar, significar os dias, aprender, consumir as horas, sonhar, reproduzir. O sol (elemento masculino) chegava e partia, astro e rei, senhor do dia, juiz da noite. Neste tempo de infância, sentia-se dona dos dias, das noites. Sabia-se senhora nas brincadeiras, com os frascos, com as histórias inventadas. E dormia tranquila; na noite (elemento feminino), o sono alimentando a mente, possibilitando crescimento, maturidade, transformação, sublimação. O pai assoviava e declamava para ninar os filhos e assim fincava profundas raízes em sua subjetividade. A mãe cantava. Poesia e

musicalidade. Marcas de uma educação para a sensibilidade, a intimidade e o conhecimento. Não era simplesmente saber; mas saber com emoção; estímulo a sensações as mais diversas, vindas dos poemas fortes e das valsas tristes e emocionais cantadas pela mãe relatadas oralmente por Mabel: *“Minha mãe cantava valsas, cada valsa... Tirana, Mané Fogueteiro e aquela coisa do Deus das crianças. Minha mãe cantava isso pra ninar a gente, me lembro demais. Terno de Reis, que ela cantava, Baile Pastoril, aquela coisa dos presépios. Tanto que eu aprendi muita coisa ouvindo minha mãe cantar essas coisas”*.

Deixava também as marcas de um reverente amor pela literatura, e pela cidade natal: *“Minha terra não tem nada é pura, é simples, modesta. Mas é terra sempre em festa pra seu povo receber. Como te amo minha terra, e como sinto saudade, ó minha terra morena, ó minha doce cidade”* (MABEL VELLOSO, 1981, p. 94).

Dormia sempre embalada por força, beleza e, principalmente pelo amor que emanava dos pais. Um modelo fortemente presente nas poéticas e doloridas palavras de Mabel Velloso, como nos revela o poema DNA (MABEL VELLOSO, 1997, p. 40): *“[...] Sempre tive muita fé na vida, Esperei sempre ser feliz. Meu pai e minha mãe ali juntinhos, derramando carinho sobre nós... Só me tornei triste e amarga, quando descobri que a felicidade não é hereditária”*.

Na varanda eu brincava de Mãe e Professora. Eu queria ser Mãe e Professora. Contava as janelas e dividia com as pessoas lá de casa. Dava uma janela para cada pessoa e ainda sobravam algumas. Não sabia o que fazer com as janelas que sobravam ou com as pessoas que faltavam.

Eram as janelas do sótão que sobravam de um lado e do outro. As pessoas faltavam em mim. Por que tantas janelas? Olhadas de fora eram iguais. Bonitas. Pintadas a óleo. Janelas abertas no meu ontem que virou hoje.

A varanda está vazia de brinquedos. Abro os olhos. As janelas fechadas. A casa quase vazia. Sobram já muitas janelas.

Não sei mais brincar de Mãe. Sou Mãe de mesmo e Professora. Já tenho neto que me pede que não chore e diz: A RUA É MÃE DA CASA, A CASA É MÃE DA JANELA.

Minhas filhas batem na porta e saem. Minhas filhas, janelas do meu amanhã. Meu neto, janela do meu depois. (MABEL VELLOSO, 1997, p. 47).

Querida ser mãe, ser professora. Papéis historicamente “talhados” para as mulheres. Uma construção social que define a conduta e os sentimentos adequados para que sejam aceitas e legitimadas socialmente. A não assunção da conduta maternal pode acarretar desajustes, pressões, desqualificação e exclusão social. Uma mulher que se nega a atender o chamado da maternidade, da doçura, da submissão ao homem, do casamento e do amor abnegado e incondicional, é rechaçada socialmente, explícita ou implicitamente. Vale destacar que este é um “chamado” que só existe no espaço das construções ideológicas, como aponta Simone de Beauvoir (1980, p. 278): *“[...] Não existe “instinto” materno: a palavra não se*

aplica em nenhum caso à espécie humana. A atitude da mãe é definida pelo conjunto de uma situação e pela maneira porque a assume. É [...] extremamente variável.”.

Sendo mãe, Mabel Velloso acatava o modelo esperado, naturalizado para a feminilidade. Sendo professora abraçava a vocação, a missão de educar como próprias para a condição feminina, como extensão da sua função materna. Uma função que exigiria cuidado, atenção, disponibilidade e doçura, “próprias” da maternagem e adequadas quando do ingresso das mulheres no espaço público (seja na docência, seja em outras áreas de atuação profissional).

Para mulheres e homens, culturalmente condicionados a assumir posturas e papéis socialmente legitimados, uma espécie de aprisionamento sustentado pelo determinismo biológico. Como discute Ângela F. de L. e Souza (2005, p. 23), “Biologia não é destino”, mas esta concepção “[...] vem sustentando argumentos biologizantes para desqualificar as mulheres, tanto do ponto de vista corporal, quanto intelectual”. Um cárcere, ainda que sem muros, sem grades, sem portões, mas de muitas janelas. Janelas discursivas que dizem de escolhas, assunções, de padrões sociais, de adequação, de tradição. Mas que silenciam e cerceiam reais possibilidades de existência para mulheres e homens concretos e impregnados de subjetividade, para além dos estereótipos que são impostos e “naturalmente” internalizados nos processos de socialização.

Mas como fazer feliz ao outro, esquecendo de si? E esquecer-se foi durante muito tempo o ensinamento básico da existência feminina. Ser altruísta, ser abnegada, ser submissa, ser mãe. Características histórica e ideologicamente atribuídas ao feminino e que conduz as mulheres a assumir características culturalmente difundidas e legitimadas de delicadeza, maternidade, suavidade, obediência. Como se ter nascido fêmea fosse determinante na sua conduta social e na forma como se relaciona com a realidade. As discussões sobre determinismo biológico, aqui compreendido na perspectiva de que “[...] as diferenças comportamentais entre os gêneros, suas capacidades diversas ou até mesmo sua orientação sexual podem ser definidas pelos genes ou hormônios” (ÂNGELA F. DE L. E SOUZA, 2005, p. 26), e sobre essencialismo têm mobilizado cientistas de várias partes do mundo, na incessante busca de dar vez e voz a diferentes mulheres (sujeitos ativos da história). E de garantir ações e políticas públicas que, respeitando a diferença e considerando a perspectiva da construção social de papéis, promovam a equidade de gênero.

Uma mulher educada para ser suave, prendada, polida, sensível, firme na fé, na conduta ilibada, no gerenciamento do lar. Para com delicadeza aceitar o dia, a noite, o trabalho, o seu “destino de mulher”. Para cuidar do marido, dos filhos, da casa. Para após

longa jornada de trabalho, ser fêmea, ser mãe, ser conselheira. Submissa, delicada e firme como descrevem os textos sagrados, os poetas, artesãos da palavra. Uma mulher idealizada; modelo veiculado nas artes, nos manuais, na literatura. Ora delicada, elegante e pura como a Helena criada por Assis (1980, p. 18): “[...] delgada sem magreza, estatura um pouco acima da mediana, talhe elegante e atitudes modestas”, ora frágil, emocional e intencionalmente ardilosa como A Viuvinha, criada por Alencar (1980, p. 48): “[...] Vós, mulheres, que chorais a todo momento, e cujas lágrimas são apenas um sinal de vossa fraqueza, não conheceis esse sublime requinte da alma que sente um alívio em deixar-se vencer pela dor”.

Ora guerreiras como Maria Quitéria (heroína baiana), como Maria Bonita (a rainha do cangaço). Ora cientistas como Jane Goodall (cientista e primatologista britânica), como Heleiteth Saffioti (historiadora e feminista). Ora comuns como as operárias, as trabalhadoras de sisal. Mulheres educadoras, como Amélia Rodrigues (educadora baiana), como Candolina e Iramaya (professoras de Mabel). Mulheres como eu, como nós, como tantas... iguais e diferentes, múltiplas e singulares, fortes e frágeis, dóceis e indomáveis. Mulheres talhadas numa educação para a assimetria, forjadas no silêncio, libertas pela palavra. Mulheres como a mulher Mabel Velloso, “[...] múltipla pessoa que me batizou um dia de “meu bem querer”, é a suprema dona de todos os seus dons e de todos os seus bens; porque é DONA MABEL, a dona do tempo”, (PORTUGAL, 2003, [prefácio]), na definição de Jorge Portugal no prefácio do livro *Donas*, escrito em 2003 numa homenagem da autora às importantes mulheres que compuseram a sua história de vida.

Minhas filhas mamaram no meu peito. No peito direito. No peito esquerdo. Esquerdo é do meu coração. Mamaram meu coração. Meu amor inteiro.

Aprendi com meu pai e me dei inteira. Quantas filhas? Paridas três. Outros filhos ganhei nas salas de aula onde ensinava e aprendia.

Sala de aula, lugar onde os medos não entravam. A coragem estava sentada em cada carteira e seus grandes olhos me olhavam como janelas abertas. O medo sisudo que convivia comigo não tinha acesso a minhas salas de aulas. Lá eu era outra – a forte, a querida, a ouvida com muito carinho. Meu medo cresceu porque depois não me ouviram, porque deixaram de me amar.

Meus alunos ainda me amam? Quem fechou a porta de minha sala de aula? Quem assinou a minha aposentadoria? (MABEL VELLOSO, 1990, p. 59)

Mamar no peito, no coração; “amor inteiro” no dizer de Mabel Velloso. Uma revelação de realização, de alegria, de completude. A amamentação como suprema doação de si, de amor integral: “Eu acho inclusive que aquela coisa de você parir, amamentar, eu acho que é a coisa melhor do mundo; é uma coisa maravilhosa, eu acho que a mulher que já amamentou... é muito bom, muito bonito”. A maternidade como consagração, redenção (como querem as defensoras do essencialismo). Vale destacar que, como aponta Elizabeth Badinter (1985) filósofa e feminista francesa, a maternidade é uma construção sócio-histórica,

diretamente afetada por diferentes questões, sendo o amor materno também dependente dessas condições.

Na história de vida revelada pela autora um forte apelo à maternagem, como manifestação, da “essência feminina”: *“eu gosto muito de ser mulher. Acho que se eu tivesse de escolher na hora de nascer eu queria ser mesmo mulher. Porque a coisa melhor pra mim é ser mãe e se eu não fosse mulher, não ia ser mãe, então não ia dar certo.”* e também o forte exemplo de família nuclear, de amor, de cumplicidade; construções que se revelam em seu texto e que dizem sobre família (fincada no padrão heteronormativo), sobre ser mãe e sobre a maternidade (no exemplo da Virgem Maria).

Também se revelam, nos seus discursos orais, construções sobre a condição de docente. Alunos como compromisso primordial das mulheres, como filhos, uma extensão da maternidade (a ideia da docência feminina como vocação, missão, trabalho talhado para as mulheres): *“Então eu digo assim: - quem é que vai ser professora amanhã? Quem não teve nada pra fazer, que não tem nada que dê certo, aí vai ser professora. E não é assim! Eu queria que fosse de pequeninha, **a menina**³⁵ querendo ser professora pra poder gostar de ensinar. Porque pra você saber ensinar é preciso que você goste. E hoje você não acha quase ninguém que goste”*.

Também uma construção histórica, na perspectiva de uma sociedade patriarcal e androcêntrica, que via na docência feminina a continuidade do trabalho doméstico de maternar, de educar. Uma ocupação permitida fora do ambiente doméstico (ainda que não abertamente declarada pela família, como é o caso da família Velloso), uma forma de guiar as mulheres para a assunção de papéis tipicamente femininos. Papéis internalizados no longo processo de socialização a que são submetidos mulheres e homens, mas não sentidos, não questionados, não discutidos. Como nos relata oralmente a própria Mabel, o papel de educar já representado em brincadeiras na infância, vai sendo internalizado, amado, desejado, copiado, naturalizado: *“Eu sempre quis ser professora... Nos brinquedos dentro de casa eu só brincava, eu era a professora e meus alunos eram os frascos. Eu brincava com os frascos vazios de perfume de minhas primas, a gente juntava... Todo mundo brincava com os frascos lá em casa, ao invés de boneca a gente brincava com frascos, aí eu dava aula aos frascos - um dos maiores era professora e os pequenos eram os alunos. Eu me encarnava, aí eu ficava dentro daquele frasco maior e ainda respondia pelos alunos quando fazia pergunta, mas eu queria ser professora mesmo.”*

³⁵ Grifo meu

Na sala de aula ela era “*a forte, a querida, a ouvida com muito carinho*”. Com os alunos Mabel era Mabel; sem medo, autêntica, segura dos seus saberes. Seus alunos ouviam com atenção suas histórias, suas cantigas, suas lições de vida carregadas de poesia, e aprendiam. “*Contava, cantava e ensinava*” como reafirma em suas palestras sobre a arte de educar: [...] Vontade de ver a sala de aula alegre, o menino feliz sem essa obrigação de tanto dever. E minha preocupação desde que eu comecei a ensinar, foi o prazer de casa. Apontar estrelas no céu, mostrar conchas na areia, catar folhas secas, contar gotas que escorrem na vidraça poderão se transformar na maior tabuada e nos problemas mais bonitos de se resolver. Prazer de casa de hoje para mim: lembrar dos olhos vivos que agora me olham e parecem me dizer – Você tem razão... Um prazer pela palavra, pela história, pela vida, pelo livro, também afirmada por Lygia Bojunga: “[...] Para mim livro é vida, desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida”. (LYGIA BOJUNGA, 2010, p. 8).

Aposentada, “perde” este supremo espaço da escuta e do dizer, a sala de aula. Espaço da autenticidade, da liberdade de expressão, da autonomia. Mas, como ensina a própria Mabel com suas “*Janelas*”, quando uma porta se fecha, janelas se abrem e por uma dessas janelas entrou a poesia, no exato momento em que não era mais a moça, era a mulher – vivida, experiente, sábia, sofrida, realizada... Uma mulher que inconformada com o silenciamento, nos brinda a cada dia com poemas, histórias e ações pedagógicas que sensibilizam, despertam, se abrem à crítica, ensinam e assim participam, tecendo, da escrita da História das Mulheres.

Gosto de ver o meu tear já envelhecido, mas cheio de força e vigor, trabalhando bem ligeiro, de leve, de manso, mudando o ritmo, enquanto o pano cresce e se torna uma cortina de amor fiada e desfiada em graças recebidas. O tear/coração está velho, setenta e quatro anos, mas não cansa de agradecer. As mãos postas no tear seguem sem marcar tempo nem hora. O tear/coração não se dá conta do tempo. O tear deve ser o próprio tempo que pega as linhas da vida e deixa de presente um pouco do passado (MABEL VELLOSO, 2011, p. 42-43).

3.1.4 Tecer e ensinar, contar e reproduzir

Desde que se formou em Magistério, em 1955 no ICEIA Mabel Velloso não parou de se dedicar à educação. Quando foi trabalhar em Santo Amaro, concursada e recém-formada, sua primeira turma foram alunos da 5ª série, “meninos grandes” como ela afirma. Nesta época, ainda jovem “moderninha”, se identificou com as alunas “mocinhas” da 5ª série. O modelo então vigente era de professoras mais velhas, maduras, matronas. E Mabel foi um diferencial que atraiu muitos olhares. Seu amor pela docência, pela música, pela cultura e suas

ideias inovadoras mexeram com a nada flexível proposta pedagógica da escola e com os sentimentos das colegas professoras. A Diretora, uma mulher talhada na austeridade, estranhou as novidades e sua afinidade com as jovens alunas, o que culminou na proibição de “ficar andando com as meninas”.

Uma punição que a envolvida professora Mabel não compreendia, por acreditar que os sentimentos, o companheirismo e a alegria, são favorecedores nos processos de ensino e aprendizagem: *“aquilo que eu não entendia muito e aí eu dizia: - se algum dia eu for diretora não vou fazer isso. Aí eu comecei a anotar tudo que eu achava de errado na direção e dizia: - eu não vou fazer.”* (Citação verbal). Uma crença, já nessa época, inconscientemente afinada com os pressupostos feministas de subjetividade como forma de conhecimento legitimado, como discute Margareth Rago (1998) ao falar sobre as contribuições da teoria feminista para os estudos históricos:

As possibilidades abertas para os estudos históricos pelas teorias feministas são inúmeras e profundamente instigantes: da desconstrução dos temas e interpretações masculinos às novas propostas de se falar femininamente das experiências do cotidiano, da micro-história, dos detalhes, do mundo privado, rompendo com as antigas oposições binárias e de dentro, buscando respaldo na Antropologia e na Psicanálise, incorporando a dimensão subjetiva do narrador. (MARGARETH RAGO, 1998, p. 11)

Com sete anos de trabalho na Escola Doutor Araújo Pinho (em projeto de desativação para dar espaço a uma Faculdade), localizada na cidade de Santo Amaro Mabel Velloso foi convidada para assumir a Direção; um reconhecimento pela competência, pelo aumento na frequência, pela satisfação das crianças e da família. Foram treze anos na regência de classe e mais sete como diretora. Trajetória registrada no livro de Atas da Escola, arquivado em sua secretaria e orgulhosamente apresentado pelo seu corpo diretor atual: Adélia Cecília dos Santos Conceição (Diretora) e Albenira S. Benedicto (Vice). Para Mabel, foram vinte anos de transformação em que a *“frequência aumentou e os meninos adoravam; foi uma maravilha”*. (Citação verbal). Neste período, colocou em prática tudo em que acreditava: alegria nos intervalos regados a música e dança, literatura na sala, teatro, inclusão social e motivação para o “prazer de casa” como conta em entrevista: “Eu era obrigada a contar história. Antes de cada aula tinha que contar ao menos um pouco, tinha aquele negócio de motivação. A motivação de cada dia era uma historinha”.

Figura 02- Imagem atual da Escola Dr. Araújo Pinho – Santo Amaro/Bahia



Fonte: (Acervo pessoal Rita Moreira)

A literatura era a marca de sua metodologia. Conforme relata, cada dia uma história. Das tradicionais Branca de Neve, Bela Adormecida e Os três porquinhos, até as regionais contadas por Deca na cozinha de sua casa. Através delas as crianças contavam, escreviam e produziam livros de histórias infantis em sala de aula. Emocionadamente relata num de nossos encontros/entrevistas: *“No meu último ano de colégio, no Instituto Normal da Bahia, nós fizemos um livro de histórias infantis. Cada aluno tirava várias páginas de uma história, todas as histórias que eram conhecidas naquela época. Então você trocava. Eu lhe dava as páginas que eu fiz e você me dava as suas. E nós íamos de sala em sala trocando e fazíamos um livro com todas as histórias e eu tenho esse livro até hoje”*.

Além das narrativas clássicas, Mabel Velloso tirava inspiração também de histórias mais curtas, como *O Grumete*, extraído do livro *Crestomatia* (1936). Selecionava histórias, datilografava e rodava no mimeógrafo para distribuir com as professoras; elas então trocavam entre si, criando uma espécie de rodízio de leitura. Isto fomentava a leitura em sala de aula e permitia à ávida Mabel Velloso continuar participando ativamente dos processos de ensino na escola que dirigia. Além disso, como confessa oralmente: *“quando qualquer professora se atrasava ou precisava sair cedo, eu ia para a sala e ficava contando história.”* E seu estímulo não parava por aí, estava sempre propondo inovações, ampliações, dramatizações, o que fazia com que as crianças por ela dirigidas se destacassem: *“Eu me sinto muito responsável pelo sucesso de muitos, e eles dizem isso.”*

Segundo relata oralmente, um desses alunos, hoje morando em Salvador, desabafou para Mabel: *“Meu filho estudou em vários colégios, mas nunca teve um colégio igual ao Araújo Pinho.”* Significativo depoimento. O reconhecimento de um comprometido e terno

trabalho, levando-se em conta que era um colégio público (hoje tão desqualificado pela sociedade em função dos seus sérios problemas de infraestrutura e investimento público); onde estudavam crianças de diferentes classes sociais (do filho do gerente do banco, ao filho das empregadas domésticas do bairro), sem distinção, com igualdade de atenção, investimento cognitivo e carinho.

Em visita (setembro de 2012) à Escola Dr. Araújo Pinho, uma ex-aluna de Mabel e hoje Vice-Diretora da instituição, *Dona Albeniria*, assim expôs oralmente em depoimento sua impressão sobre ela: *“Foi uma época especial. Ela se destacava no trabalho de literatura e de inclusão. Dentre outros projetos abraçados pela escola, tínhamos uma caixa escolar que funcionava arrecadando doações para a Primeira Comunhão, para Confraternização, para Gincana de Final de ano... tinha reciclagem de garrafas, de papéis para vender e arrecadar fundos para a viagem de final de ano da 4ª série. Todos participavam, era demais.”* Seu envolvimento com a educação, com a inclusão e com a valorização das tradições e cultura local, renderam uma homenagem na inauguração do Infocentro da escola, como se vê na imagem abaixo:

Figura 03 - Escola Dr. Araújo Pinho - Infocentro Mabel Velloso – Santo Amaro/Bahia



Fonte: Acervo pessoal Rita Moreira

Figura 04 - Escola Dr. Araújo Pinho - Infocentro Mabel Velloso – Santo Amaro/Bahia



Fonte: Acervo pessoal Rita Moreira

Em 1974, aos 39 anos, Mabel Velloso se transferiu para Salvador, quando assumiu a Vice-Direção do Colégio Maria Amélia, no bairro de Pau da Lima. Tempo de muito trabalho e imensa saudade, da família e de sua cidade “Venho do interior sem precisar passaporte pra entrar na capital. Nada sei das cidades grandes. O sobe e desce dos elevadores aumenta as dores da saudade que sinto da minha cidade” (MABEL VELLOSO, 1987, p. 30), Nesta escola, muito distante do Bairro onde morava e onde deixava as filhas em idade escolar, precisou usar de todo seu carinho e criatividade para disciplinar alunos: “valentes, mal educados e revoltados”. Como era grande o número de discentes, a Secretaria de Educação da Bahia resolveu criar quatro turnos de aula. Três normais (matutino, vespertino e noturno) e um intermediário (das 14 às 18hs) e deste, Mabel passou a ser Diretora. Mesmo desejando uma colocação no centro da cidade, foi difícil romper este vínculo: “quando comecei a me organizar para ir embora, não tive coragem de largar os meninos”.

Depois trabalhou na Pupileira - Santa Casa de Misericórdia³⁶, na Escola José de Sá, como assistente de Direção, cargo criado (por influência política) no finalzinho da década de 1970, para que ela pudesse sair do distante bairro de Pau da Lima. Lembra e diz na entrevista: “No início as pessoas ficavam cabreiras comigo, pensando que eu ia ficar sem fazer nada, depois se encantaram com minha forma de trabalhar.” Nesta escola de meninas internas (deixadas na roda dos enjeitados) e algumas crianças externas, conduzidas por freiras e outras

³⁶ A Ordem das Santas Casas de Misericórdia teve sua origem em Lisboa, com a criação da Irmandade da Misericórdia em 1498. Na Bahia, a Irmandade foi instituída no governo de Governo de Thomé de Souza e era composta de pessoas de ambos os sexos, admitidas sob a denominação de Irmãos. Hoje é uma associação beneficente, de fins não lucrativos, que tem como carisma a prestação de assistência médica e social de acordo com os preceitos da Religião Católica Apostólica Romana.

mulheres, Mabel Velloso viveu momentos de dor (ao ver maus tratos às crianças) e de alegrias com as suas investidas e as conquistas que faziam. Seu apego às meninas chamava a atenção. Rezava pelo dia em que uma professora faltasse, pois assim contaria histórias, daria carinho, cuidaria dessas meninas; Conta emocionada na entrevista, quando isso acontecia: *“levava as meninas para baixo, para as mangueiras e catava folhas separando as verdes das secas, as maiores das menores; pegava areia e fazia arte... aí elas subiam mais tranquilas. Se apegavam a mim, e Rilde (a Vice-Diretora) notava a diferença quando as meninas estavam comigo. Botava muito para elas irem à Igreja, às missas (fiz um CD com essas cantigas por causa disso). Elas adoravam, a gente cantava, dançava, brincava de roda, fazia horta; o que elas precisavam era carinho”*.

Neste espaço se aposentou. Era década de 1980. Segundo afirma, *“não aguentava ver a forma como as crianças eram tratadas pelas professoras.”* (Citação verbal). Na sua saída, em uma reunião de equipe, conta que desabafou para a diretora Judith: *“saio por causa de minhas colegas; estou me aposentando por causa de vocês.”* (Citação verbal). Sua indignação era ver tanta carência, tantos problemas (no corpo e na pele das crianças) não cuidados; tanta intolerância. E ainda por cima a ironia das colegas referindo-se à forma como as internas se comportavam nos encontros com ela: são as santinhas de Mabel. *“Me fez mal aquele Colégio,”* desabafa! Deste lugar guarda amizades como Judith, Rilde e Irmã Zuleide, lembrança dos ricos momentos vividos com as meninas e a certeza do que não pode ser feito quando se quer educar.

Na Pupileira, já aposentada, continuou como voluntária, contando histórias para crianças e dando aulas de Contação de histórias para professoras da creche – um trabalho de formação continuada que desenvolve até hoje. Sua adesão irrestrita ao projeto filantrópico desta instituição se verifica em pelo menos quatro grandes momentos: **O vínculo com a Irmandade dos “Irmãos da Misericórdia”**, grupo de pessoas imbuídas do objetivo de praticar a caridade e prestar atendimento à saúde dos mais necessitados. Este grupo, inspirado na Santa Casa de Lisboa (1498) “mãe de todas as casas”, originou, de acordo com o histórico da Instituição³⁷, umas das primeiras e maiores Ongs da história. Esta, “adotava o compromisso de praticar as 14 obras de misericórdia: sete espirituais e sete corporais”: “Espirituais: ensinar os ignorantes; dar bons conselhos; punir os faltosos com compreensão; consolar os infelizes; perdoar as injúrias recebidas; suportar as deficiências do próximo; orar a Deus pelos vivos e pelos mortos. Corporais: tratar os doentes; resgatar os cativos e visitar os

³⁷ Disponível em: https://pt-br.facebook.com/pages/Santa-Casa-de-Miseric%C3%B3rdia-da-Bahia-Hospital-Santa-Izabel/269831816383004?sk=page_map. Acesso em: 10 mar. 2012.

presos; vestir os nus; dar de comer aos famintos; dar de beber aos sedentos; abrigar os pobres e os peregrinos e sepultar os mortos.”.

Por conta desta ligação e do envolvimento de mais de trinta anos com a proposta educacional da Santa Casa (Pupileira), Mabel foi convidada em 2006, a integrar a equipe de voluntárias/os em projetos pedagógicos que, para além da saúde, promoviam a educação e a cultura.

No **Projeto – Formação de contadores de histórias** – a ação de Mabel tinha por objetivo capacitar pessoas de diferentes idades e formação profissional para contar histórias em alas pediátricas, nos hospitais credenciados. De acordo com Dona A.C.M. psicóloga, pedagoga e coordenadora do voluntariado, este era o formato até 2011 quando a ideia foi expandida para a formação dos “Palhaços do Riso ou Brincantes”. Tendo estes últimos, além da capacitação em Contação de histórias, a formação de outras competências e habilidades que lhes permitam, nos hospitais e núcleos de atendimento à saúde, ligados à Santa Casa, promover a saúde e o bem estar das pessoas.

Nas **Oficinas de Capacitação de voluntários**, uma vez por mês Mabel Velloso alia sua experiência como leitora, professora, escritora e Contadora de Histórias para criar um clima dinâmico, estimulante e de muito carinho pela docência, leitura e a literatura. Além disso, participa também do trabalho com comunidades carentes no populoso Bairro da Paz, localizado na região metropolitana de Salvador. Lá a Santa Casa atende seis creches, num total de 600 alunos assistidos. Nestes espaços, Mabel também desenvolve Oficinas de capacitação para que as mães, entendendo a importância da leitura, possam ser multiplicadoras da literatura. E aqui vale ressaltar o caráter de Gênero nessa investida. A chamada é direcionada às mães. Por que não integrar os pais nesta proposta tão bonita? Levando em conta a situação de carência, desemprego e violência do bairro, por que não acionar a paternidade e incluí-la nos projetos de ressignificação da realidade e da relação com os filhos e a educação?

Em 2012, coroando um trabalho sério e de parcerias positivas, a Santa Casa lançou à Mabel Velloso a proposta de trabalhar com inclusão na formação de professores. Algo já construído há pelo menos dois anos, mas carente de um formato mais lúdico e significativo para as/os docentes. Veio daí, a ideia de um livro escrito por Mabel e mergulhado numa didática recheada de sensibilidade, poética e simplicidade. O belíssimo livro **Inclusão: uma carta** lançado em 2013, em parceria com o NACPC (Núcleo de Apoio à criança com Paralisia Cerebral), traz, pelas palavras da amiga Mabel, o emocionado desabafo de uma avó (cujo neto

tem Paralisia) sobre as dificuldades e conquistas no que diz respeito à inclusão de portadores de necessidades especiais.

O meu menino não pode correr, fala pouco, brinca pouco, mas ama a vida e ama as pessoas que o cercam de carinho. Se possível mostre esta carta a outras pessoas. Todos precisam saber ajudar. Guardo comigo a lembrança da minha professora que me ensinou a dar a mão, cantar roda e repetir com esperança: “Você gosta de mim? Eu também de você. Eu não sei dançar, você me ensina?”. (MABEL VELLOSO, 2013, p. 27).

A intenção da Santa Casa é que este material seja distribuído gratuitamente em toda rede Particular, Municipal e Estadual de ensino, e trabalhado pela escritora através de visitas, bate papo e palestras para educadoras/es. Como afirma em entrevista *Dona Ana*, “*A inclusão é um tema que, apesar da formação em nível superior dos professores, é muito difícil de trabalhar [...] são questões que não são postas nos manuais nem nas partes teóricas dos livros, que é trabalhar com a vontade, a volitude nas crianças com deficiência.*” Sobre a participação de Mabel Velloso neste e em outros projetos de voluntariado da Santa Casa de Misericórdia da Bahia, dois depoimentos merecem destaque:

O oral de *Dona Ana*, psicóloga e coordenadora do voluntariado: “*Nesse sentido Mabel é uma pessoa muito próxima de nós. É muito receptiva e tem um talento especial para trabalhar com todas as causas que a Santa Casa abraça. A causa da humanização hospitalar, porque na medida em que ela trabalha com nossos contadores de histórias ela abraça esta causa que é levar também a literatura para os espaços hospitalares. Na medida em que ela lança este livro com a gente ela está também apoiando a causa da inclusão. Então para nós Mabel é um presente de Deus*”.

E o relato oral do Sr. de Raymundo Paiva Dantas, superintendente de Ação Social e Cultura da Santa Casa de Misericórdia da Bahia: “*Mabel é Irmã de Misericórdia pelos muitos anos de parceria em nossos projetos sociais e de educação. Contribui significativamente com nossos projetos de Formação de Brincantes, Contadores de Histórias e agora, no lançamento do livro sobre Inclusão. Simplicidade, disponibilidade, inteligência e parceria são fortes marcas da professora Mabel. É nossa parceira de muitos anos como voluntária*”.

Sua trajetória docente sempre foi como funcionária pública, não tendo trabalhado como efetiva em nenhuma escola particular. Nestas instituições passou a atuar como convidada ou homenageada, em função do seu expressivo trabalho docente no espaço público e de suas publicações como expressa em entrevista: “*Como convidada fui no Dois de Julho, São Paulo, Anchieta, Antônio Vieira, ISBA. Se você perguntar qual escola que você foi, eu prefiro dizer as que eu não fui. Todas! Eu acho que não teve uma escola, até a Pan-americana, a Anglo-americana... Todas essas eu já fui, todas me chamando pra contar*

história, pra fazer um trabalho. Eu conheço essas escolas todas e hoje já aposentada ha mil anos, continuo trabalhando com meninos no Pelourinho”.

Mabel aprendeu a ler e escrever, de maneira singular. Como relata, foi inspirada pelos tracinhos do Código Morse, pelas muitas histórias ouvidas ao longo da infância, e pelas canções, que se apropriou do código escrito e de diferentes linguagens. Com emoção relembra poeticamente, os tracinhos: “[...] representavam futuro e segredos para não esquecer”; “Sempre desejei aprender a bater naquele ritmo para que lá longe lessem o que foi escrito “Sempre desejei fazer aquele trabalho de tradutora de tracinhos...” (MABEL VELLOSO, 2013, p. 161”).

Comprometida com o ensinar, seguiu os exemplos do pai (grande defensor da cultura de sua terra natal – Santo Amaro), da mãe, e das “Inhas”³⁸, desde as primeiras brincadeiras com os frascos coloridos da infância. Imbuída desta missão construída e aceita, Mabel se implicou e negou-se a parar. Suas ação oral ou escrita evidencia engajamento, compromisso, atualização. Sem filiações partidárias ou restrições profissionais circula entre os espaços educativos com sabedoria e personalidade. Seus textos, ainda que (inconscientemente) reprodutores da ideologia dominante internalizada pela educação, abrem pelo menos, duas importantes searas de discussão para o Feminismo, os Estudos de Gênero, a História da Educação e das Mulheres na Bahia: a estereotipada, restritiva e silenciadora educação feminina; a beleza, riqueza e importância das tradições culturais do Recôncavo Baiano, transmitidas por meio da literatura. Adiante, um pouco de sua trajetória literária e profissional nos últimos anos.

3.1.5 As muitas “janelas” da professora Mabel Velloso

Escreveu *Terno* (1995), uma “ode” à antiga e ainda viva, no Recôncavo baiano, tradição católica de homenagear a visita dos Reis Magos ao Menino Jesus com cânticos, flores e muita luz. Sobre ele Mabel afirma: “[...] Este é um livro Terno. Escrito com a ternura do meu coração inteiro. Nascido das emoções e das saudades que as cantigas dos Ternos de Reis me trazem”. (MABEL VELLOSO, 1995, p. 27). Sobre esta obra, reveladora da tradição

³⁸ “Inha era uma das primas que também morava no sobrado e a quem ele chamava de minha Inha. As outras primas que moravam na casa também eram chamadas sempre com um pronome possessivo: minha Aia, minha Daia, minha Dete, minha Teca, minha Guja...” (VELLOSO, 2002, p. 8)

cristã de Santo Amaro e da família Velloso, o historiador baiano Cid Teixeira (1995) expõe no prefácio por ele escrito:

Os senhores etnólogos, os senhores antropólogos, os senhores folcloristas que me desculpem. Vão ler os eruditos. Eles estão ao alcance das mãos nas boas estantes. Não tenho porque desdobrar teses nem desenvolver erudições diante do texto de Mabel. Tudo quanto faço é agradecer a ternura com que ela cuida dos Ternos e da minha saudade. (TEIXEIRA, 1995 [prefácio])

Em *Candeias* (MABEL VELLOSO, 2000, p. 7) um relato dedicado “[...] a todos que nasceram nas terras das Candeias e principalmente a quem renasceu nas águas dos seus milagres”. Nele expõe sua devoção a Nossa Senhora das Candeias e seus saberes sobre a aparição de Nossa Senhora neste local, a construção da Igreja da cidade, as lembranças das romarias e dos romeiros, das evidências de graças alcançadas e da enorme fé de um povo. Neste emocionado relato, um pouco da história da Bahia, da gente simples do interior, de suas tradições. Palco de romarias, promessas e milagres, a cidade de Candeias, localizada na região metropolitana, a 46 Km de Salvador, cresce em desenvolvimento econômico, e cresce também em relatos de graças, e em importância cultural na narrativa de Mabel.

Na obra *Irmã Dulce: a luta de cada um*, publicado pela editora Callis em 2005, relata a história desta mulher forte e de saúde frágil, possuidora de uma fé e vontade inabalável de ajudar o próximo. Conhecida mundialmente por sua índole caridosa, sua abnegação e firmeza de caráter, a Irmã Dulce dos Pobres (1914-1992) foi membro da Congregação das Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição da Mãe de Deus. Reverenciada pela população baiana por seus feitos em nome do povo e, em especial a fundação das Obras Sociais Irmã Dulce, é conhecida como o Anjo bom da Bahia. Sua Obra abriga um complexo que envolve o Hospital Santo Antonio (que a cada dia amplia sua capacidade de atendimento aos necessitados), o Centro Educacional Santo Antonio e o “Círculo operário da Bahia”; espaço para a aprendizagem de ofícios (revertidos em fundos para a obra) e atividades recreativas e culturais. Mabel assim encerra esta obra poética e educativa (MABEL VELLOSO, 2005, p. 41):

Quem procurar por ai, a caridade encarnada, correndo as pontas de rua, enxugando toda lágrima. Distribuindo comida, andando nos corredores dos hospitais dessa vida. Acalmando toda dor, curando toda ferida. Quem procurar encontrar a caridade encarnada, pelas cidades e campos, fazendo secar os prantos das mães que perderam filhos, pode pensar que é em vão a sua busca e procura. Mas terá pra sua sorte, encontro com criatura que é em si a caridade: A nossa boa Mãe Dulce.

Produziu as biografias de *Caetano Veloso e Gilberto Gil*, para a *Coleção Mestres da Música no Brasil*, da Editora Moderna. Esta publicação busca, através de uma linguagem acessível a diferentes e jovens leitores, divulgar informações acerca dos grandes nomes da

música nacional. Neles, Mabel Velloso tece, com indiscutível poética, o entrelaçamento entre a história de vida (recheada de musicalidade) desses autores, e a cultura regional. São obras que dizem de experiência de vida, de família, de amigos, de tradições e dos complexos processos de ensino e aprendizagem. De Caetano ela nos conta: (MABEL VELLOSO, 2002, p. 14). “Caetano em tudo encontrava música. Em casa, além do piano, do rádio, da voz da Tia Ju com músicas religiosas, da voz da mãe com as valsas e as modinhas, vinha o assovio do pai, assovio afinado e muito agudo a repetir os dobrados da banda de música”.

Sobre Gilberto Gil e sua experiência musical iniciada na cidade de Ituaçu, situada no Centro-oeste baiano, ela relata “[...] Sua música foi embalada no berço, no braço, no abraço de tanta gente boa que o cercou na infância e pela vida afora. Aquele abraço apertado e solto das canções que nos afagam”. (MABEL VELLOSO, 2002, p. 16). Na forma singular com que Mabel narra estas biografias, muito do seu amor pela Bahia, pela música absorvida desde a infância, pelas tradições culturais, pela família, pelo prazer associado à aprendizagem e ao conhecimento.

Aposentada, e produzindo ativamente, Mabel defende a educação pela via da literatura e da poesia. Se doa e propõe até “*trabalhar de graça, pra fazer encontro com professoras jovens, pra ver se elas tomam algum gosto por ensinar*” como revela em entrevista. É esta energia que se revela, nos muitos trabalhos e participações no cenário educativo e cultural da Bahia, quer em instituições públicas ou privadas que validam sua importância no cenário educacional do nosso Estado.

Tem caráter ilustrativo da trajetória pessoal e profissional de Mabel Velloso, além da produção literária analisada no terceiro capítulo desta Tese, sua participação em eventos relacionados à leitura e literatura que ratificam o reconhecimento de sua importância para a educação, para as trocas culturais, e para o resgate da memória e das tradições populares.

Em agosto de 2004, O Instituto Social da Bahia – ISBA (escola particular de classe média em Salvador, regida por freiras da Congregação das Filhas do Coração de Maria, à época dirigido pela Irmã Maria Alice Teixeira) – realizou seu **3º Sarau Literário - Abrindo Janelas para a poesia e a emoção** - homenageando a escritora Mabel Velloso. Este projeto de incentivo à leitura, que escolhe, a cada ano autores/compositores de comprovada relevância no cenário local e nacional como: Castro Alves, Cecília Meireles, Chico Buarque, Vinicius de Moraes, Dorival Caymmi, Caetano Veloso, Xangai entre outros, era (e ainda é), desenvolvido com crianças da Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental. Nele, através da Produção de Leitura (proposta de trabalho inspirada nos pressupostos teórico metodológicos da Análise do Discurso), alunas, alunos e professoras entram em contato com a obra

selecionada e, dentre outras atividades de cunho pedagógico, criam apresentações para o teatro (usando diferentes linguagens). Essas performances envolvem a poética da obra escolhida, a criatividade e a intertextualidade³⁹ (o diálogo entre textos e linguagens).

Figura 5 - Folder/convite do Sarau Literário em homenagem a Mabel



Fonte: (Acervo pessoal Rita Moreira)

Figura 6 - Folder/convite do Sarau Literário em homenagem a Mabel



Fonte: (Acervo pessoal Rita Moreira)

A escolha da escritora Mabel Velloso neste terceiro ano do projeto, segundo depoimento de uma das mais entusiasmadas professoras da escola, *Dona Mirian*, foi motivada por “trabalhar muito a poesia, que trazia a questão da infância nos seus livros muito marcada, especialmente para o Ensino Fundamental menor”. Partindo da necessidade de trabalhar competências e habilidades linguísticas, o corpo técnico pedagógico da escola montava um

³⁹ Para Eni Orlandi (2006, p. 11), “[...] podemos dizer que há relações de sentidos que se estabelecem entre o que um texto diz e o que ele não diz, mas poderia dizer, e entre o que ele diz e o que outros textos dizem. Essas relações de sentido atestam, pois, a intertextualidade, isto é, a relação de um texto com outros (existentes, possíveis ou imaginários)”.

projeto de trabalho anual que envolvia toda a comunidade escolar, além de conteúdos específicos das diversas disciplinas e o diálogo com diferentes linguagens (música, teatro, arte, movimento...). A professora *Dona Mirian* relata em entrevista a realização deste projeto com sua turma de 3ª série: *“Escolhemos em sala trechos do livro Terno que apareceu como um resgate da cultura do Recôncavo, inclusive era uma letra extensa, mas que as crianças se debruçaram; o trabalho de Língua Portuguesa era o detonador para trazer o contexto sócio-histórico, a cultura daquele local, as influências históricas. Foi muita festa, muita alegoria produzida por eles num trabalho conjunto com Artes [...] As crianças escolheram para fazer a intertextualidade a música Fico Assim sem você, de Claudinho e Bochecha. [...] O ponto forte que era assim significativo, é porque trazia o lúdico e oportunizava a questão social, do movimento, do corpo, da criação, da criatividade, da experiência”*.

No Colégio 2 de Julho (tradicional escola particular, de inspiração protestante e de classe média em Salvador), a escritora esteve, por diversas vezes presente. Para Contação de Histórias, para sessão de autógrafos, para homenagens em datas comemorativas (dia da vovó, da poesia, da escritora...). Nas “aulas de biblioteca” projeto desenvolvido pela Bibliotecária no período de 1997 a 2005, as alunas e alunos liam as obras sugeridas, faziam dramatizações, pesquisas, representações artísticas e exposições sobre os mais diferentes temas. Através de narrativas como *O Cavalinho de Pau*, *O Leque*, *O Trenzinho Azul* e *Janelas*, as crianças e as/os jovens do Colégio viajaram no tempo, viveram aventuras, aprenderam e conviveram com a poética, as emoções, com a literatura, como revela oralmente *Dona Carmen*, bibliotecária do Colégio naquele período: *“Costumo dizer que a obra de Mabel é essencialmente poética. Através dos seus textos de memórias, contos e histórias infantis podemos ler toda poesia que existe na vida desta escritora. Os sentimentos, as emoções, são transformados tão naturalmente em letras, em palavras que conquistam imediatamente o leitor. O poder que tem de encontrar beleza nas coisas mais simples e transformá-las em palavras (poesia) faz de Mabel uma escritora singular”*.

Figura 07 - Trabalho com O Leque - Homenagem ao Dia da Vovó – Acervo do Colégio 2 de Julho



Fonte: Acervo pessoal Carmem Andrade

Em abril de 2006, o **Colégio Nossa Senhora das Mercês** (colégio particular e católico situado na Avenida Sete de Setembro), vinculado à ordem das Ursulinas (primeiro espaço, em Salvador, para o ensino de mulheres das classes sociais mais abastadas), convidou a professora Mabel Velloso para dois momentos: **“Um dedo de prosa”** em Mesa Redonda mediada pela psicóloga Cecília Biglia; e **“Quem conta um conto aumenta um ponto”**, uma atividade de Contação de Histórias. Este evento foi parte integrante da programação da I LITERARTE: encontro de literatura do Colégio Mercês, que contou também com a participação do autor e ilustrador baiano Luis Augusto Gouveia. Na ocasião, a escritora brindou a assembleia composta de mães, pais e docentes com trechos de sua história de vida, de sua literatura e de narrativas clássicas; através delas, buscou enfatizar a importância da fantasia, do prazer, do deleite e do encontro com o outro, possíveis através da literatura, seja ela oral ou escrita. Justificando a natureza deste evento, assim expressou o Colégio Mercês, em seu folder/convite: (figuras 4 e 5) *“A TV, os brinquedos eletrônicos e o ritmo do mundo moderno tem restringido o hábito de leitura, tornando a formação do leitor em desafio para pais e educadores. Pensando nisso, o LITERARTE busca motivar a comunidade escolar no processo de formação dos leitores atuantes e bem informados. A programação do evento, com atividades voltadas para a participação dos alunos e de suas famílias, convida ao deleite do sabor e do saber da leitura”*.

Na **Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia**, o Grupo de pesquisa em educação e linguagem, desenvolve o projeto de extensão *“Uma vez por mês todo mês”*, nascido sob a inspiração do Encontro de Leitura e Escrita realizado pelo GELING

(ELEGE), em 2008 e que tem como objetivo favorecer debates para promoção e divulgação de estudos sobre linguagem, escrita, leitura e literatura, entre outros temas. Vinculado à pesquisa *Salvador Lê – Observatório de Leitura*, o evento, mensal e gratuitamente abre portas para escritores, pesquisadores e estudiosos que desejem partilhar experiências com a leitura e a literatura. Nesse evento, Mabel se fez (para sempre) presente numa mesa redonda sobre *“Leitura e escrita na escola: a possibilidade de voar⁴⁰”*, e abriu janelas para novos encontros com estudantes de Graduação, Pós Graduação-Mestrado, pesquisadores de leitura, docentes e discentes do Ensino Fundamental e contadoras de história, como ilustram as imagens abaixo e o depoimento de *Dona Lícia Beltrão*, professora da FACED e coordenadora do evento: *“[...] a presença de Mabel, no Uma vez, tem uma história, um fundamento[...] ela tem uma história com a FACED, conosco. Ele é uma querida que admiramos pela vida, pelas histórias, pela poesia, pelo engajamento, por tão humana que é! [...] Sua presença entre nós é um luxo!”*.

Figura 08 – Bienal do Livro - Bahia



Fonte: Acervo pessoal - Lícia Beltrão

⁴⁰http://www.des.faced.ufba.br/noticias/noticias/anexos.2007-03-26.1612/programacao_leitura_escrita_geling. Disponível em: 51 abr. 2012.

Figura 09 – Colégio São Paulo



Fonte: Colégio São Paulo, Acervo pessoal - Lícia Beltrão

Vale destacar que a história e o vínculo de Mabel Velloso com a Faculdade de Educação da UFBA, é bem anterior à sua participação pública nos eventos promovidos por esta instituição, como relata *Dona Lícia*. De acordo com ela, esta feliz parceria é fruto da “*disponibilidade, muito humor, sabedoria peculiar e a poética*” (citação verbal) de Mabel, aliado ao seu desejo e compromisso, como pesquisadora implicada com a leitura e a literatura, de revisitar, fortalecer e divulgar a importante produção literária local (algo ainda carente de investimentos).

É fato inconteste, que grande parte do acervo literário nas escolas públicas, e particulares de Salvador, é composto de traduções, e edições de autores nacionalmente conhecidos e valorizados. As grandes casas editoriais editam e reeditam clássicos e Best Sellers, mas resistem e muitas vezes inviabilizam a edição (e reedição também) de autores regionais, de novos escritores, e de poemas. Como sinaliza a própria Mabel, que tem grande parte de suas publicações abraçadas por editoras baianas – OITTI, Empresa Gráfica da Bahia (EGBA), D&A, Fundação Cultural do Estado da Bahia - ou fruto de produção independente: “*O Leque está esgotado, não reeditam nada! É tanta gente procurando Barrinho e não tenho mais....*”. Como se vê no desabafo oral de Mabel, não à toa se inspirou e lucidamente mergulhou neste trabalho.

Ainda de acordo com *Dona Lícia*, na **Universidade Católica de Salvador – UCSAL**, Mabel foi escolhida pelos discentes para ser A BEM AMADA; mote para um projeto de estudo que tinha como proposta pedagógica conhecer vida e obra de um/uma autor/a selecionado/a por sua relevância literária. Este evento foi um marco no reconhecimento de sua produção por esta instituição, na visibilidade e divulgação do seu trabalho (até então seu nome estava relacionado somente aos irmãos famosos), e na multiplicação de leitores do Ensino Público Fundamental e Médio, capturados por sua poética, sensibilidade e atualidade.

No **Colégio São Paulo**, instituição particular de Ensino Fundamental e Médio de Salvador, participou do projeto EDUCANDO COM A LITERATURA. Por intermédio dele as crianças leram e se envolveram com a intimista obra poética Pedras de Seixo, publicada em 1980, onde a autora fala de suas dores, amores, perdas, pessoas queridas. A sua impressão de tratar-se de uma obra árida, pouco atrativa porque marcada pela “dor de cotovelo” foi repensada ao ver o trabalho realizado pelas/os alunos com seus poemas.

Por ocasião da comemoração dos 463 de Salvador, em 29 de março de 2010, Mabel Velloso também foi convidada por este grupo para homenagear a cidade, narrando suas muitas histórias e compartilhando suas experiências, sua ternura, no Auditório I da FACED, para um público de estudantes, docentes, membros de comunidade e interessados no tema. Sua “representação singular da cultura e arte baiana, santoamarense, soteropolitana...” como expressa oralmente *Dona Lícia* em entrevista, enriqueceram este momento e justificaram sua presença neste evento.

Figura 10 - Folder/Convite Geling março de 2010

UMA VEZ TODO MÊS
GELING - FACED-UFBA

Uma vez todo mês, evento promovido pelo GELING e vinculado à produção da pesquisa Salvador Lê – Observatório de Leitura -, se caracteriza como espaço de estudos sobre a leitura e objetos correlatos, envolvendo professores da Educação Básica e interessados pela questão.

Sua promoção se pauta na importância de socialização dos estudos sobre a leitura e objetos correlatos, conseqüentes da pesquisa em desenvolvimento no GELING como ainda na contribuição que se pode dar ao tratamento pedagógico dos objetos referidos, considerando-se sobretudo dados preliminares da pesquisa e também aqueles que se referem a inabilidades de estudantes da Educação Básica quanto à leitura.

Objetiva-se, em vista disso, convocar professores da Educação Básica e interessados pela questão, uma vez a cada mês, para estudar, conforme programação prevista que envolverá palestras e oficinas, aspectos da leitura do ponto de vista pedagógico, articulados com a Pesquisa Salvador Lê- Observatório de Leitura.

No mês de **MARÇO**, dia **29**, no Auditório II da FACED-UFBA, das 9h às 11h acontecerá:

Cavalinho de pau, O leque, Bonequinho de papel... e outras histórias contadas por
Mabel Velloso

ESPERAMOS VOCÊ LÁ!
TEMOS 100 VAGAS DISPONÍVEIS!
INSCRIÇÕES GRATUITAS NO LOCAL. A PARTIR DAS 8h

AGENDE-SE: NA ÚLTIMA SEGUNDA-FEIRA DO MÊS...
UMA VEZ TODO MÊS
GELING - FACED-UFBA

Dinêa Maria Sobral Muniz
Coordenadora do GELING
Mary de Andrade Araújo
Vice-Coordenadora do GELING
Lízia Maria Freire Bolívar
Coordenadora do Evento

Fonte: Acervo pessoal Rita Moreira

Abraçando a educação e transpirando literatura e poesia, Mabel Velloso foi “intimada”⁴¹ pela atriz baiana Rita Assemany em 2010 a realizar um trabalho com crianças e jovens do Pelourinho no **Projeto Miúdos da Ladeira**, vinculado ao Teatro XVIII. A proposta era desenvolver oficinas de literatura infantil e música para crianças. Para esses jovens, mergulhados em precárias condições sócio econômicas, em situação de risco social e soltos nas históricas ruas deste bairro, foram pensados diferentes trabalhos, mas todos emperravam na indisciplina.

Partindo do desejo de favorecer espaços e propostas lúdicas que de fato promovessem o desenvolvimento pessoal e intelectual desses jovens, e da feliz experiência de Mabel Velloso com crianças do **Projeto Axé** (onde atuou por aproximadamente 5 anos), neste mesmo bairro, a amiga Aninha Franco (premiada escritora, dramaturga e agente cultural da Bahia) clara e objetivamente sinalizou: “*eu quero que você discipline esses meninos*”. Com seu jeito simples, sua voz mansa Mabel fez com que ouvissem suas histórias, ampliassem a escuta para os elementos necessários na organização teatral: as aulas, a iluminação, a dicção, e levassem a sério uma proposta de trabalho comprometida e inovadora que definiria os rumos de alguns deles no futuro próximo. Apaixonadamente Mabel me conta, em entrevista, sobre esta experiência “*E foi assim uma maravilha o que me aconteceu com aqueles meninos do Axé, porque eles vieram do projeto Axé, eram dezoito meninos somente, todos adolescentes, e eles se encantaram comigo e eu com eles, foi assim uma resposta fantástica. O primeiro trabalho que eu fiz com ele a pedido de Aninha foi contar pra eles a história dos Miseráveis de Victor Hugo. Aninha é louca, e eu mais louca do que ela que entrei nessa! Ai contei a história a eles e depois li trechos do livro pra ele, e quem quis o livro a gente emprestou e eles ficaram com aquela coisa na cabeça, com as história dos Miseráveis e um deles disse “Ave Maria, miseravão”. Ai nós fizemos um trabalho, de recontar a história com o título Miseravão. A Aninha ajeitou, fez um texto bonito e chegou a fazer teatro mesmo com ele, e os meninos firmaram, muitos trabalham ainda no teatro, uma das meninas já se formou pela UFBA a Clara de Assis*”.

Preocupada com o desejo de saber e o prazer de aprender (algo desde sempre presente em sua história de vida), Mabel Velloso acostumou suas crianças (e agora seus jovens), a ouvir: “*olhe o prazer de casa*”. Não o cumprimento de tarefas por mera obrigação, por repetição. Mas a busca do conhecimento no cotidiano, nos livros de literatura, com os pares. Uma proposta de olhar diferenciado para a realidade, a beleza das coisas, o entorno, a

⁴¹ Expressão usada por Mabel Velloso em entrevista

simplicidade e as tradições culturais. Seguindo sua narrativa oral, ela conta como orientava os jovens do Pelourinho: *“Olhar se consegue ver o Cruzeiro do Sul, se consegue ver as Três Marias, que peça ao pai mais a mãe pra mostrar; para ver as figuras na praça, os bonecões, pra ver se descobrem quem são pra me dizer; os nomes das praças [...] Tem que ver a casa de Jorge Amado. Eles andam aquilo ali tudo! Aí voltam felizes da vida, aí eu digo assim: “No Pelourinho, subo a ladeira, vejo no alto um sobrado, onde as palavras se encontram, nos livros de Jorge Amado”. Aí dei a cada um o nome de um livro; aí cada um vai dizendo o nome de um livro. Resultado: todos estavam sabendo o nome de todos os livros”*.

Em de abril de 2010, Mabel Velloso foi parceira da **Fundação Pedro Calmon**⁴² – órgão da Secretaria de Cultura do Estado da Bahia (SECULT), no Projeto **Encontro com o Escritor**. Para os organizadores, este projeto se propõe, de maneira interativa, a aproximar leitores e escritores para a partilha de saberes e experiências que permitam aprendizagens e trocas culturais. Num primeiro momento este encontro, no Auditório da Biblioteca Pública dos Barris, foi destinado a sensibilizar professores da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) para a importância da literatura na sala de aula, discutindo formas de como atrair as crianças para uma vivência de prazer e não, de obrigação. Num segundo momento, na Escola Municipal Cidade Nova, em Salvador, o encontro, aberto ao público, contou com pais, alunas, alunos e a comunidade das escolas membro do CRE, e teve como objetivo falar sobre o prazer da leitura na sala de aula e no dia a dia de todas as pessoas.

Ainda em setembro, outro evento realizado pelo **Instituto Pró-livro**, contou com a participação desta escritora. Abraçando a campanha **“Mãe, lê pra mim?”** Mabel falou na Agência dos Correios no Pelourinho e numa mesa redonda sobre Bullying, onde explanou sobre *“A literatura infanto - juvenil enquanto prática de combate ao bullying”*⁴³, *“A literatura infanto - juvenil enquanto prática de combate ao bullying”*, no auditório dos correios. Associação de caráter privado, criada em 2006, mas sem fins lucrativos, o Instituto Pró- Livro – IPL tem como principal objetivo o incentivo à leitura e a “difusão do livro”. Contando com apoio institucional do governo e com recursos financeiros oriundos de entidades parceiras, direciona seus projetos para mobilizar e orientar multiplicadores para que crianças e jovens desenvolvam hábitos de leitura. No esboço da palestra, publicado em seu Blog, Mabel revela: *“Bullying é: agredir, ameaçar, assustar, maltratar, oprimir, intimidar, desrespeitar,*

⁴² Vinculada à Secretaria da Cultura do Estado da Bahia, coordena arquivos e bibliotecas públicas do Estado; atua na organização, preservação e divulgação de acervos documentais públicos e privados e no estímulo e promoção de atividades relacionadas às bibliotecas e arquivos municipais.

⁴³ Disponível em: <http://mabel-veloso.blog.uol.com.br/>. Acesso em: 15 mar. 2012.

rejeitar, excluir, ofender, insultar, perseguir, humilhar, chantagear – Verbos que não se devem conjugar!”.

Abril de 2012 o **Colégio Anchiétinha**, sede Aquarius (espaço pra crianças da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental), convidou a escritora para um momento de Contação de histórias no projeto **MIL (movimento de incentivo à leitura)**. Mabel Velloso encantou crianças e adultos com suas histórias simples e carregadas de sentidos e ternura. Com voz mansa, jeito sereno e firme, a fantasia se revelou em sua narrativa, transformando a realidade e emprestando mágica ao cotidiano. Na impressão da escola, através da voz captada em depoimento, de uma de suas arte-educadoras, *Dona Carla* “[...] *uma obra que encanta pela simplicidade com que narra uma história, com que descreve personagens e lugares, e nos transmite sensações de aconchego, e de volta à infância*”.

Nesta escola, para o trabalho com as crianças do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental foram selecionadas as obras *Barrinho: o menino de barro* e *Bonequinhos de papel* em virtude da temática e da aproximação com a realidade e faixa etária das crianças. *Barrinho* em suas incursões sobre a amizade e as questões ambientais, e *Bonequinhos de papel* pelo desejo presente em toda criança de entender e controlar os fenômenos naturais, como a chuva. Assim continua expressando *Dona Carla*: “*Como trabalhei com a releitura plástica das obras citadas, além de perceber o envolvimento das crianças com a temática dos livros, pude extrair algo mais: a concretização e caracterização de personagens e símbolos, como se ganhassem vida através das artes plásticas*”.

Figura 11 – Colégio Anchiétinha



Fonte: Acervo pessoal *Dona Carla*

Figura 12 – Colégio Anchieta



Fonte: Acervo pessoal *Dona Carla*

Em maio de 2012, o Museu Carlos Costa Pinto, localizado no Bairro da Vitória em Salvador, lançou a ideia de uma tarde nos jardins ouvindo histórias com Mabel Velloso: **Contação de histórias, um retorno à infância com Mabel Velloso: histórias para as crianças e suas mães**. A proposta de retorno à infância neste momento de contação explicitava nos textos em linguagem verbal e não verbal do convite, a participação de crianças e suas mães. Tarde extremamente agradável em que merece destaque a superlotação do espaço, a efervescência própria da participação infantil, o poder de congregação presente nas palavras de Mabel (ainda que em área aberta e sem microfone) e a maciça participação dos pais (homens com suas crianças no colo).

Figura 13 - Folder convite para as mães



Fonte: <http://escolagirassolblog.wordpress.com/category/cultura-e-diversao/page/7/>. Acesso: 09 fev. 2013.

Possível perceber no convite impresso que circulou nas redes sociais, marcas ideológicas sobre a participação diferenciada de mães e pais na vida das crianças. Por que, numa tarde de sábado, quando via de regra mulheres e homens não estão no trabalho, somente as mães serem explicitamente convidadas para este momento de intimidade e participação na vida dos filhos? As narrativas infanto-juvenis só interessariam às crianças e mulheres? Por que negar aos homens/pais a possibilidade de vivenciar, com as crianças e mães, este momento de carinho, aproximação e aprendizagens?

Não se trata somente da ocupação física de espaços, mas da manutenção e reprodução de estereótipos, já há muito discutidos e revisitados, sobre a presença e atuação de mulheres/mães, homens/pais na dinâmica social e na vida das filhas e filhos. Cobranças, discriminações, exclusões e reproduções são assim sutil e fortemente instaladas e perpetuadas. Gestos públicos de dedicação, presença, cuidado, e carinho (também observado nos homens presentes nesta tarde) devem reafirmar o caráter de comprometimento de ambos os sexos nos destinos das crianças que estão sob a sua guarda, independentemente do local e da proposta do evento.

Ainda que em número menor que o de mulheres, contrariando a expectativa de um encontro marcadamente feminino e infantil, homens com crianças no colo lotaram o espaço, acompanhados ou não das respectivas mães. Atentos, seguindo a história, cantando, sorrindo ou acalentando suas filhas e filhos, eles demonstraram que literatura não tem sexo e que, lugar de homem/pai é também nos “jardins do Museu”. Numa belíssima tarde de sábado e de outono, ouvindo e se deixando levar pela leveza, pela poesia, pela descontração das sábias palavras de Mabel Velloso. Revisitando a infância os ouvintes (e aqui me integro à assembleia) se emocionaram com narrativas populares e da própria autora. Juntos, *Festa no Céu*, *A Cigarra e a Formiga*, *A Formiguinha e a Neve*, *Arraia Azul*, *O Cavalinho de Pau e o Trenzinho Azul* (para citar apenas alguns) reafirmaram, tendo como veículo a simples e competente voz da sempre professora Mabel, a força das narrativas literárias: na transmissão de saberes, valores tradições culturais e representações.

Figura 14 - Mabel nos jardins do Museu



Fonte: Acervo pessoal Rita Moreira

Mantendo a proposta de sensibilizar para a literatura e divulgar a leitura, e atento ao enorme sucesso do momento com Mabel no mês de maio, o Museu Carlos Costa Pinto, lançou nova proposta para a primavera. No dia 29 de setembro de 2012, os jardins abriram seus portões para um momento com educadores; para eles, **Oficina de Contação de histórias com Mabel Velloso**. Levando em conta que a Contação de histórias é uma forma de arte majoritariamente desenvolvida por professoras do Ensino Fundamental (são poucos os homens regentes que integram a Educação Infantil e o Ensino Fundamental até o 5º ano, por diferentes questões que permeiam a discussão acerca da feminização do magistério), cabe questionar: por que não dirigir o discurso às educadoras, já que o convite anterior destaca a chamada para as mães?

Na lógica androcêntrica que domina as linguagens e os discursos, a generalização no masculino é muito forte. Mesmo na expectativa de que a maioria seja de mulheres, a possibilidade de um único homem presente, o genérico masculino “todos”, como ilustra Mabel ao ser questionada, em entrevista: “*Eu fico lá na Faculdade da Felicidade, por exemplo, entre 25 a 30 mulheres, tem um homem, você não pode dizer senhoras. Por causa de um você muda tudo*”. Ao contrário, se usada a expressão “todas” quando apenas um homem é presença ou possibilidade, constrangimento. Neste exemplo e em tantos outros no cotidiano dos dois sexos, a evidência de que o masculino inclui, e o feminino não só exclui como diminui. Como ilustra Guacira Louro, (1997; p. 67): “[...] A linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferentes adjetivações que são atribuídas aos sujeitos”.

Figura 15 - Folder Convite para educadores



Fonte: <http://oficinahq.wordpress.com/tag/mabel-velloso/> Acesso: 13 jul. 2012.

O curso aconteceu na biblioteca do Museu Carlos Costa Pinto, numa ventosa tarde de sábado, para um público heterogêneo, composto de pedagogas recém-formadas, enfermeiros, voluntários, aposentadas, trabalhadoras de creche e contadoras de histórias. Das trinta pessoas presentes, somente três eram do sexo masculino. Atento e participativo o público escutou e também relatou experiências e projetos de leitura. Nos depoimentos emocionados a força da literatura em diferentes contextos: na escola, nos hospitais, nas casas de acolhimento, nas creches, nos centros sociais, nos espaços para a terceira idade.

Contando e encantando, como ela mesma diz, Mabel Velloso iniciou poeticamente este encontro com uma proposta diferente de “oração”: louvar a Deus através da canção “Suíte dos pescadores” de Dorival Caymmi “[...] Minha jangada vai sair pro mar, vou trabalhar, meu bem querer. Se Deus quiser quando eu voltar pro mar, um peixe bom eu vou trazer. Meus companheiros também vão voltar e a Deus do céu vamos agradecer”, uma forma de sensibilizar, relaxar e também de explorar a cultura regional. A partir daí, com fala mansa e jeito sereno discorreu e ilustrou com belas histórias, sobre a aproximação entre a literatura e a criança através da voz e do aconchego de quem conta; sobre o exercício de saber ouvir; sobre a necessidade de preencher o vazio da contemporaneidade com os sonhos, as fantasias e as “boas mentiras” presentes na literatura. Defensora da poética e da musicalidade na educação, contou e cantou como forma de entreter, ensinar, cativar, aproximar. No mesmo espaço habitaram Clarice Lispector, Mario Quintana, Mabel Velloso, contos clássicos infantis,

poemas, romances, fábulas, canções contemporâneas e antigas, além de depoimentos pessoais da sua história de vida, que explicam sua relação com a palavra.

Em maio de 2013, o **Colégio Nossa Senhora da Luz**, localizado no bairro da Pituba em Salvador, resolveu homenagear o poeta e compositor brasileiro Vinícius de Moraes, através do Projeto “Vinícius de Moraes - Poetizando a Vida Real”. Para este evento, convidou a escritora Mabel Veloso, para, contando histórias, falar dele e do seu trabalho.

Como expressam em depoimento para esta pesquisa, *Dona Valéria*, coordenadora da escola, e *Dona Carminha*, bibliotecária, Mabel Velloso: *“Numa participação pra lá de especial encantou a todos com a sua simplicidade e experiência de vida A vinda de Mabel ao Colégio Nossa Senhora da Luz, além de contextualizar a nossa proposta pedagógica enriqueceu-a sobremaneira. Apesar das aprendizagens já sistematizadas através de pesquisas, estudos, contato com a obra do autor, nossos alunos se encantaram com a degustação narrativa literária de Mabel Veloso. Foi um aperitivo doce e dinâmico de conhecimentos, de pormenores que ela sabia sobre Vinícius que encantou-nos. A troca foi bastante significativa. Mais um encontro com Mabel, e mais um momento emocionante. A facilidade de interação com o público em geral é algo mágico, todos envolvidos e atentos...”* *“Mabel começou e muito seguramente nos contou fatos e casos sobre Vinicius. O envolvimento, total, a sala estava arrumada em “U” e espontaneamente alguns alunos foram saindo das cadeiras e sentando no chão, próximos a Mabel, atendendo ao chamado silencioso do sentimento de aconchego e carinho que ela transmite. Logo já estavam partilhando suas histórias”*.

Figura 16 - Acervo do Colégio Nossa Senhora da Luz



Fonte: Acervo do Colégio Nossa Senhora da Luz

Na proposta de Mabel de estimular a contação cotidiana de histórias em sala de aula, é possível observar a defesa das narrativas literárias como forma de trabalhar sentimentos, devolver a esperança, motivar, vencer medos, aprender, curar: *“a história contada é um caminho para a cura”*; e aqui ela se utiliza da metáfora de Sherazade (personagem principal do livro *As mil uma noites*) para falar da cura do sultão pela rica narrativa da mais famosa e fascinante contadora de histórias. Para Mabel *“contar histórias é uma coisa saborosa, é conduzir e seduzir. Além de agrado (pra quem ouve e quem canta) é um importante exercício de memória”*. (citação verbal). E Dona Valéria, em seu apaixonado depoimento sobre a presença da professora Mabel no Colégio Nossa Senhora da Luz, (em entrevista para esta pesquisa), mais uma vez ratifica sua crença no sabor e na força da literatura na educação de crianças: *“A criança que lê e tem contato com a Literatura desde cedo é beneficiada em diversos sentidos: ela aprende melhor, apresenta um vocabulário mais rico e diversificado, pronuncia melhor as palavras e se comunica mais facilmente. Por meio da leitura, do ouvir historinhas ela desenvolve a criatividade, a imaginação, adquire cultura, conhecimentos e valores tornando-se um indivíduo muito mais preparado para a vida!”*

Contanto e encantando Mabel Velloso intui dias melhores, mais felizes, mais luminosos. Dias de construção, de beleza, de desafio e realização. Dias de sol, de chuva, de calor, de frio, de celebração. Cada degrau um passo, um desafio, uma conquista e a certeza de querer uma vida sempre em movimento. Em cada palavra, uma nova etapa; novas vivências, aprendizagens, adaptações e descobertas. Outras janelas, outras portas, novas possibilidades. Como ver a adaptação da obra *Barrinho: o Menino de Barro* para o teatro. Sob a direção de João Sanches, direção de Fernanda Paquelet e produção de Sonia de Paula, o espetáculo infanto-juvenil integrou o projeto educativo a Escola vai ao Teatro 2013 no Teatro Jorge Amado, abraçando a perspectiva da inclusão com acessibilidade e interpretação de LIBRAS.

Figura 17 - Folder do Espetáculo Barrinho - Teatro Jorge Amado/Bahia



Fonte: http://www.correio24horas.com.br/clubecorreio/promocoes/promocao/?tx_cwpromocoes%5Bpromocao%5D=76&cHash=763a6e8c4c7abb3851af17231734866e. Acesso em: 17 ago. 2013.

Viver a experiência de ter sua trajetória de vida exposta em forma de homenagem no documentário *Mabel*, exibido em outubro de 2013, no auditório do Vieirinha (agora Auditório Mabel Velloso), no Colégio Antônio Vieira (tradicional espaço educativo em Salvador). Esta produção assinada por Tom Tom produções e Margarida Mamede, concretiza o reconhecimento por suas contribuições ao colégio - escolhido como espaço de formação acadêmica para suas filhas e netos - onde frequentemente é convidada para falar para discentes e pais, e à cultura baiana. E também amplia o referencial sobre a História das Mulheres e da Educação na Bahia.

Figura 18 – Lançamento do Documentário sobre Mabel Velloso



Fonte: Acervo Blog Velloso é Poesia

Figura 19 – Lançamento do Documentário sobre Mabel Velloso



Fonte: Acervo Blog Velloso é Poesia

Hoje, aos 79 anos, ouvindo emocionada o CD/Demo com seus poemas musicados – *Poesia em Canção*⁴⁴ - um trabalho primoroso do músico e amigo Paulo Costa, a ser brevemente lançado, ela prega que para viver é preciso envelhecer “*velhice é igual a trio elétrico, só não vai quem já morreu*” (uma analogia à música de Caetano Velloso, *Atrás do Trio Elétrico*). E envelhecer bem e ativamente é a proposta da Faculdade da Felicidade, local onde retomou no ano de 2013 o trabalho com oficina de poesias pra idosas/os. Nesta instituição a oportunidade de trocar experiências, se divertir, aprender, amar e ressignificar a vida depois dos 60. Nas palavras da própria Mabel, em entrevista, a seriedade e importância do seu trabalho neste espaço: “*Eu estou fazendo esse encontro com as senhoras da Terceira Idade e outro dia eu não podia ir. Aí eu disse: _ meu Deus! Elas vão sabendo que eu vou. E uma senhora de lá estava me dizendo assim: pra mim agora o meu domingo é quinta-feira. Olhe que coisa linda!*”.

⁴⁴ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=ZCIT1E4bWHQ>. Acesso em: 17 nov. 2012.

Figura 20 - Convite Sarau da Felicidade



Fonte: <http://faculdaadedafelicidade.blogspot.com.br/2011/04/mabel-veloso-cantar-e-contar-e-o.html>. Acesso em: 26 out. 2013.

Ali, toda quinta feira, durante 50 minutos ela conta, canta e encanta alunas e alunos a partir dos 60 anos com o tema **Poesia: expressão da alma**. A proposta desta atividade/oficina é a de sensibilizar para a leitura como possibilidade terapêutica, já que trabalha as emoções, a oralidade, a escuta, a memória e a realidade, como expresso na ementa da disciplina⁴⁵:

Em meio a tanta agitação e velocidade da sociedade atual, é tempo de abrir espaço para o lirismo, a criatividade e a realidade que a poesia, através da emoção, permite recriar. A Arte, neste caso a poesia, mexe com memórias, mágoas e risos, e quando isso acontece a gente sente que não está só. É essa comunhão que buscamos atingir. A leitura é essencial para todas as fases da vida. Na terceira idade, especificamente, além de estimular a memorização afetiva, a poesia entra em cena como catalisadora de bem-estar. (FACULDADE DA FELICIDADE, 2012, p. 2).

Viva, ativa e participativa em diferentes instâncias que veiculam educação, ela continua lendo muito; é leitora assídua dos Jornais O Globo e A Tarde e da Revista Senhor, entre outras publicações; escrevendo, pois escrever é a senha, a chave da porta, a certeza do poder adormecido, e já acordado; sensibilizando e divulgando a literatura – esteve no FLICA – Festa Internacional da Literatura em Cachoeira⁴⁶, que pela primeira vez, no ano de 2013, apresentou uma programação específica para crianças, com momentos de bate papo com a autora e contação de histórias.

Assim recomeça a cada dia sua vida. A escrita é seu portal para constantemente reabrir a porta, escancarar as janelas e assim desconstruindo, recomeçar. E nas linguagens, nas linhas, em cada palavra, a volta ao passado, a “fullgas” segurança do presente e a esperança num futuro que via pelas janelas, pelo jardim, e que agora está em suas mãos.

⁴⁵ Disponível em: <http://www.faculdaadedafelicidade.com.br/?p=disciplinas>. Acesso em: 15 abr. 2012

⁴⁶ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=dTiCNgW8FCw>. Acesso em: 26 jan. 2012.

Detesto traição. Por causa dela saí de Santo Amaro.
Detesto traição. Por causa dela voltei para a rua comprida que aparecia em meus sonhos. Voltei só.
As casas, quando cheguei, estavam cheias de lama. O rio tinha pulado o cais, as pontes, as margens. Invadiu todas as ruas, todas as casas.
Voltei. A primeira coisa que fiz foi chorar. Chorar forte. Chorar de novo como na hora que minha Mãe me pariu. Mesmo tendo em volta a água barrenta eu nascia de novo.
Uma vida nova me espera. (MABEL VELLOSO, 1990, p. 79)

Subjacente a tudo isso, o despertar feminino. Três fases relatadas por Mabel Velloso, três etapas fundamentais na vida da mulher: infância, adolescência, maturidade. Transversalizadas por três instâncias ideologicamente impactantes na vida dos sujeitos: família, educação, religião. Momentos que, implicados, em sua literatura revelam: a condição feminina, a complexa relação com o masculino – hierarquias e assimetrias; a força das tradições culturais; trabalho e as relações de poder entre os sexos. Escrevendo e contando Mabel tece o diálogo, a escuta, o silêncio, os fatos; tece a harmonia e nos entrelaça em suas experiências e emoções. Faz tentativas e avança, num relato que é denúncia, é desabafo, é ensino, é reprodução; mas que é também crença na educação, na possibilidade de reconstrução, transformação. Assim aposta na vida e ensina poeticamente que é preciso libertar-se. Ela intui, observa, escreve, educa e se entrega. E nós, aprendemos com ela.

Nas próximas páginas Língua, Linguagem, Educação e representações de Gênero, entretecidos e analisados na poética, e sempre atualizada obra *Infanto-Juvenil* de Mabel Velloso.

Castelos de Areia

*Castelos de Areia
Suspensos na paia
Por mãos de crianças
Que brincam felizes,
A onda mais forte
Correndo os derruba
E risos e gritos
Aumentam os matizes.*

*Olhando de longe,
Eu penso em castelos
Por mim construídos
E que a onda levou
E invejo os meninos
Que brincam outra vez
Fazendo castelos
Em frente ao mar.*

*E enquanto seus sonhos
Se erguem na areia,
Eu fico fazendo
Castelos no ar...*

Mabel Velloso (1997)

4 ENTRETECENDO CAMINHOS COM LITERATURA, GÊNERO E EDUCAÇÃO: ABRINDO O “LEQUE”... VIAJANDO NO “TREM AZUL” (CAPÍTULO III)

*“A mulher precisa ter dinheiro e um teto todo
dela se pretende mesmo escrever ficção”.*
(VIRGINIA WOLF, 1985, p. 6).

4.1 LITERATURA, EDUCAÇÃO E GÊNERO NOS CAMINHOS DA HISTÓRIA

Nos capítulos anteriores, vimos que mulheres e homens, como seres da troca, da convivência, e da subjetividade se comunicam através da linguagem. Ela e suas muitas manifestações (na escola, na literatura, na educação) permite o intercâmbio de ideias e saberes, de emoções, de descobertas, de aprendizagens; permite permanências e também, transformações. Nessa perspectiva, a literatura tem se revelado como um indispensável recurso pedagógico, explorado por diferentes disciplinas e de diversas formas: música dança, teatro e tantas outras linguagens tem feito parte da dinâmica das aulas, já que enriquecem a assimilação e interpretação e memorização de conteúdos, trabalha emoções e ensina valores éticos e morais. Como expressa Mabel em um dos encontros de entrevista: *“A história contada é um caminho para a cura, como se pode ver na história de Sherazade. E contar histórias é uma coisa saborosa; é conduzir e seduzir, além de ser um importante exercício de memória”*.

Vimos também, que a histórica relação entre escrita, educação e relações de gênero, está presente nos discursos, nas linguagens, na literatura, sendo esta, desde cedo apropriada pela escola, uma das “[...] principais agências de transmissão de uma cultura dominante efetiva” (APPLE, 1999, p. 27) e sua “vocação didática”. Uma “vocação” que não pode ser dissociada da forma como meninas e meninos são educados e disciplinados; e das aprendizagens acerca do seu corpo, do corpo do outro, e dos papéis sociais que aprendem junto com a aquisição da leitura e da escrita. E neste sentido, necessário se faz retomar alguns pontos desta complexa relação, com o intuito de lançar luz acerca da presença de relações e representações de gênero, do protagonismo masculino e da reprodução de estereótipos para meninas e meninos na produção literária de Mabel Velloso, veiculada nas escolas.

Assim, empreendo neste capítulo, a minuciosa produção de leitura de histórias já publicadas e voltadas para o público infante/juvenil: Cavalinho de Pau, Medo do Escuro,

Arraia Azul, O Trenzinho Azul, Barrinho, Bonequinhos de Papel e O Leque, buscando estabelecer relações entre Educação, Poder, Representações e Relações de Gênero em seus textos e linguagens. Com isto, quero destacar a força da literatura na construção das subjetividades e das identidades de Gênero, através dos processos educativos.

No exercício da comunicação, a que estão sujeitas mulheres e homens ao longo da vida, recursos, signos e símbolos se articulam: a língua, como sistema de poder, que em primeira instância estabelece um código comum aos sujeitos de uma sociedade; a fala que acompanhada de gestos e movimentos corporais ratificam e potencializam a palavra; a palavra, que impregnada de sentidos e significações e materializando ideologias, situa os sujeitos no mundo; os gestos, as mímicas, os olhares e a respiração, elementos que potencializam os discursos e dão força e sentido ao que se quer, ou não quer dizer, como evidenciam as/os contadoras/es de histórias e docentes da Educação Infantil. Língua, palavra, fala, linguagem, discurso..., caminhos que de diferentes formas, obrigam um dizer que nasce e se estabelece na perspectiva da orientação e da interpretação androcêntrica da realidade. Nesta dinâmica, os discursos acontecem, os silêncios são produzidos. Silêncios dizem e são ditos. A comunicação acontece, as ideologias vão se insinuando, infiltrando, solidificando. Identidades são construídas; papéis são internalizados; desigualdades são naturalizadas; mulheres e homens são disciplinados.

Língua e linguagem, na perspectiva aqui discutida, nascem dos homens e para os homens, numa histórica separação entre os sexos, e na valorização masculina. Do que nos relata a “história oficial” (narrativa que fala da sociedade humana sob a ótica masculina) acerca da participação de mulheres e homens na história, pode-se perceber: no Egito antigo, forte referência de civilização na antiguidade, Faraós e Escribas dominavam o recurso da escrita, apenas facultado aos homens, e transmitiam poder, descobertas, registros contábeis e interpretações recheadas de virilidade, coragem, esperteza e inteligência. Na Grécia deuses mitológicos reafirmaram o modelo androcêntrico⁴⁷ valorizando o homem belo, forte, guerreiro, que luta, vence, e liberta a humanidade. A filosofia clássica, a exemplo de Platão e Aristóteles, afirmava o caráter vulnerável da mulher e sua quase impossibilidade de alcançar o conhecimento puro, dado seu “desvalimento emocional” e sua fraqueza física e intelectual (ROBIN SCHOTT, 1996)⁴⁸. Na Idade Média, uma produção marcada pela ideologia religiosa e reproduzida por monges copistas em mosteiros pesados de austeridade, mistério, e

⁴⁷ Modelo que concede privilégio ao ponto de vista masculino e que tem no homem a medida de todas as coisas. Uma universalidade que afeta os discursos e a vida de mulheres e homens ao longo da história.

⁴⁸ O uso do nome completo da autora citada e de outras, ao longo deste trabalho, é uma forma de garantir a visualização da produção feminina.

proibição. É desse período também o modelo de princesas e donzelas libertas do mal pelo príncipe salvador.

Na Idade Moderna, a instauração do modelo positivista, da racionalidade, da ideologia burguesa. Família nuclear, maternidade e moral fomentavam o imaginário social, legitimavam a ação da igreja sobre as mulheres e ditavam expectativas de felicidade e realização feminina através do casamento, do trabalho doméstico (visto como referencial na organização familiar). Ao mesmo tempo este período inaugurou a atuação feminina nas fábricas, na condição de operárias do setor têxtil, gerando a exploração de sua força de trabalho (admitidas ainda meninas entre 12 e 13 anos, longas horas de trabalho, baixa remuneração e sem plano de cargos e salários) e a medicalização de sua feminilidade, como aponta Michele Perrot (2008). Surgem daí, os manuais de conduta, de puericultura, de educação feminina.

A Idade Contemporânea, na esteira da globalização, apresenta e reedita uma profusão de imagens, estilos, concepções, modelos (de feminilidade, de masculinidade, de beleza, de maternidade, de sucesso...). Mulheres passam a ocupar espaços, antes só ocupados por homens, dialogam com eles, se estranham. Papéis são mantidos, revistos, transformados. O poder vai sendo atualizado com novas faces, novas ideologias, novas chancelas do pensamento dominante. Homens ainda dominam; mulheres ainda são dominadas. O discurso androcêntrico percorre, ora sutil, ora abertamente, todas as instâncias da vida social. E o poder, mesmo circulando, como afirma Foucault (1985), ainda é marcadamente masculino.

Ao longo dos tempos, um pensamento fortemente marcado pelos pressupostos do poder masculino, do medo que envolvia a mística feminina, e a necessidade de sua submissão. Ainda que vivendo lado a lado, diferentes momentos da história, um relato talhado pela hierarquia, pela assimetria que erigiu discursos e instalou masculinidade e feminilidade em locais diametralmente opostos e desiguais no que diz respeito a reconhecimento social, como analisa Ana Alice Costa:

Historicamente, em geral, as mulheres têm estado do outro lado do exercício do poder, do lado da condição de subalternidade. Não puderam decidir sobre suas vidas, não se construíram como sujeitos, não exerceram ou exercem o poder e não o acumulam, mas o reproduzem, não para elas mesmas, mas para aqueles que de fato o têm controlado sempre (ANA ALICE COSTA 1998, p. 19)

Ao longo da história menestréis, brâmanes, gurus, profetas, mestres de culturas, contextos e espaços específicos, ditaram regras, naturalizaram normas e atitudes, escreveram a história. Uma história ideologicamente situada, parcial, comprometida. Apanágio masculino desde o “*início dos tempos*”⁴⁹, a língua (criada, interpretada e reproduzida por homens –

⁴⁹ A expressão é utilizada aqui como referência ao período de invenção da escrita – aproximadamente 4.000 a.C.

inicialmente em virtude do seu caráter sagrado, cuja face era masculina), como sistema de códigos de uma sociedade e forma privilegiada de comunicação, é marcada pelo androcentrismo. A linguagem, nas suas mais diversas manifestações, também revela indícios, sinais, marcas androcêntricas, que em diferentes tempos, atravessam as práticas, as narrativas, os discursos.

Assim, mulheres e homens, em seu fazer cotidiano foram desenhados, lidos, representados e interpretados através de uma ótica assimétrica que evidenciava a supremacia de um sobre o outro. Nos registros da história oficial (aquela reproduzida e legitimada nos livros e materiais didáticos), os *Homens* (muito mais que as mulheres), deixaram impressas em paredes de pedra, em leis, invenções, descobertas, experiências, literatura ficcional e não ficcional..., marcas do que viam e viviam através da linguagem. Nessa interpretação, marcadamente patriarcal, *elas* caçavam, lutavam, dominavam o espaço público, faziam Arte. Como aponta Elizabeth Badinter (1985), é preciso analisar criticamente o prestígio deste “homem caçador”, deste “*Arquétipo Viril*”, que até hoje “fala mais alto” nas interpretações históricas:

[...] A maioria dos comentaristas enfatizou o extraordinário prestígio do caçador, homem capaz de enfrentar a morte e que, por isso, eleva-se acima das contingências vitais. Com isso ele fundamenta seu poder sobre o mundo e sobre os outros humanos. Arriscando sua vida para defender a caverna contra os grandes animais carnívoros ou para trazer alimentos de carne, o macho demonstra sua superioridade sobre a natureza. Seu poder físico não é nada, perto do prestígio metafísico que ele adquire. (ELIZABETH BADINTER, 1985, p. 49)

Um prestígio que alimenta as narrativas históricas, e nesse bojo a literatura; que valida a generalização no masculino; que assimetricamente interpreta fatos, registros, imagens. Que classifica homens e mulheres. Que qualifica os homens por sua força e seus feitos de bravura, e por ocupar o espaço público; e desqualifica as mulheres por sua fragilidade, subserviência e trabalho doméstico. Público, lugar de produção e lazer (valorizado), e privado, lugar de reprodução e trabalho não remunerado (desvalorizado), desde o *início dos tempos*, hierarquicamente delimitados. Interpretações parciais e reducionistas que limitam análises, leituras e atuações, e dizem de humanidade desconsiderando ou desqualificando a parcela feminina, como critica Riane Eisler (2007) em seu detalhado estudo *O Cálice e a Espada*, sobre as sociedades de dominação (patriarcal, bélica e machista), regidas pela Espada (Poder de Dominação), por deuses masculinos (pós-neolítico); e de parceria, o Cálice (Poder de Realização), regida pela Deusa (até o neolítico) e que se caracterizavam, não pela guerra e opressão, mas por importantes descobertas na área da tecnologia social.

Para esta autora no mundo regido pela feminilidade, pela Deusa, não havia guerras nem a supremacia de um sobre o outro, e sim parceria e cooperação entre mulheres e homens. Defende, que com a chegada dos primeiros povos indo-europeus este quadro mudou, e uma sociedade de “opressão, privilégio e medo” se instalou. Em sua análise, a Pré-História da Humanidade pode ser assim dividida: Paleolítico (30 mil anos atrás): o mundo era feminino; Neolítico (10 mil anos atrás): o poder era da Deusa; Idade do Bronze (aproximadamente 3.300 anos a.C.): declínio do poder feminino e instalação da sociedade de dominação (RIANE EISLER, 2007). Abraça, em seu revelador estudo, a Teoria da Transformação Cultural e a restauração da parceria entre os sexos, como caminhos para a verdadeira humanidade.

O que nos diz a história oficial sobre como viviam e o que faziam as mulheres nesse período (e em tantos outros que a história ocultou)? De acordo com esses mesmos registros, as mulheres do Paleolítico não caçavam. Elas coletavam, aguardavam o retorno de seus guerreiros e organizavam a vida no interior das cavernas. Coleta, criação de utensílios e agricultura (tarefas domésticas), apesar de sua importância para a manutenção da vida humana foram representadas como relacionadas ao fazer feminino e, portanto, descritas como tarefas de menor importância que a caça, por não exigirem força física, coragem, habilidade (atributos historicamente relacionados ao masculino). Como aponta Riane Eisler (2007, p. 43) “[...] Com algumas exceções, o modelo evolutivo do homem caçador-coletor influenciou a maioria das interpretações”.

Essa interpretação assimétrica, com evidente valorização do Arquétipo viril ⁵⁰ (AMPARO M. SARDA, 1987), pressupõe um homem, não necessariamente concreto em sua existência macrofísica, que represente o ideal de masculinidade construído e validado historicamente pela ideologia dominante – bravo, viril, inteligente, forte. Uma construção sutil e firmemente instalada no imaginário coletivo através dos processos de educação que impregna, e muitas vezes contamina, e silencia as fontes, os discursos, os registros históricos, a literatura. Supervaloriza o homem. Oculta, invisibiliza e desqualifica as mulheres (e o que a elas se refere ou relaciona), como sujeitos da história.

Em diferentes tempos, contextos e momentos os discursos reafirmam ideologias e os lugares que mulheres e homens devem ocupar na dinâmica social. Lugares pré-definidos, assimétricos, hierarquizados, marcados por relações de poder e de dominação. Transmitidos e

⁵⁰ De acordo com Amparo M. Sarda (1987), o modelo esperado de homem (o Arquétipo viril), não se refere “[...] a qualquer homem, de qualquer condição, ou idade, mas aqueles que assimilaram os valores próprios da virilidade e que impõem sua hegemonia”.

atualizados através do *Habitus*⁵¹, e dos subjetivos processos de dominação simbólica. Lugares onde o homem precisa ser o macho dominante, inteligente e frio, e a mulher, a fêmea frágil, submissa e subjugada. Desconfortável lugar, que aprisiona, e limita possibilidades discursivas e existenciais para os dois sexos.

É preciso, entretanto evocar o trabalho de formação que se realiza, seja através da familiarização com um mundo simbolicamente estruturado, seja através de um trabalho de inculcação coletivo, mais implícito do que explícito, do qual fazem parte principalmente os grandes rituais coletivos, e pelo qual se opera uma transformação durável dos corpos e da maneira usual de usá-los. (BOURDIEU, 1995, p. 143)

Na lógica que domina os discursos, no androcentrismo da linguagem, a generalização. Se a maioria é de mulheres e um único homem se faz presente, o genérico masculino “todos”. Ao contrário, se usada a expressão “todas” quando apenas um homem é presença, constrangimento geral. Nesta e tantas outras perspectivas, o masculino inclui, o feminino não só exclui como diminui. Como ilustra Guacira Louro, (1997, p. 67): “[...] A linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferentes adjetivações que são atribuídas aos sujeitos”.

Algo percebido pelo sensível olhar da professora Mabel Velloso, e assumido como expresso em seu depoimento oral sobre a generalização no masculino: *“Não boto nome nenhum, então um menino ou uma menina. Mas na hora de imprimir o livro, (inclusive nas editoras) elas preferem quando é menino, eu acho que não sei por que. Elas pegando o masculino parece que abrange a todos, não sei. Os livros impressos vêm muito com meninos, todos eles com meninos, mas não foi proposital”*.

Para a mulher, um lugar biologicamente determinado já que produz células sexuais necessárias à reprodução. Fêmea (indivíduo do sexo feminino), e feminina (manifestação do papel socialmente atribuído às mulheres) são, portanto, expressões quase que sinônimas, evidenciando a naturalização de processos não naturais, mas marcadamente culturais. Sendo fêmea precisa parir e maternar. Precisa demonstrar doçura, delicadeza, docilidade, “instinto materno” (como se esse fosse inato nas mulheres). Parir, movimento fisiológico que aciona estruturas biológicas pré-existentes no corpo feminino. *Maternar*: relativo à mãe, próprio da mãe. Definição, interpretação da ordem do social. De início, do âmbito doméstico, privado. Uma atribuição das mulheres. E, claro está, não dos homens. Relação culturalmente construída e não necessariamente desejada e vivida por todas as mulheres. Não instintiva, portanto, mas naturalizada, exigida, julgada, classificada, marcada como expresso na poesia

⁵¹, Ao discutir a origem ritual e mítica da dominação masculina, (ainda que críticas feministas possam ser feitas à sua forma de abordagem), Bourdieu (1995) evidencia o trabalho de formação, fixação e naturalização que se processa através da incorporação cotidiana de leis, regras, normas e etc.

Mulher, publicada em 1987: “[...] Falar de você é falar de mim e isto me comove. Falar de você é contar uma estória que me impressiona porque conta de mim. Falar de você me assusta porque seus sofrimentos são iguais aos meus”. (MABEL VELLOSO, 1987, p. 7).

Com o passar dos tempos, ação esperada em tudo que se refere às mulheres, em todos os cargos, funções e lugares que elas ocupam na sociedade, reproduzido e ensinado, como aqui discutido, nas diferentes linguagens a que os indivíduos tem acesso em diferentes tempos, contextos, classes, etnias. Tem caráter ilustrativo dos estereótipos de gênero, a representação materna presente nas obras adiante analisadas. Um estereótipo idealizado e internalizado por Mabel Velloso, como evidenciado em entrevista: “*Eu acho inclusive que aquela coisa de você parir, amamentar, eu acho que é a coisa melhor do mundo, é uma coisa maravilhosa, eu acho que a mulher que já amamentou... é muito bom, muito bonito; é você! Oh! Toda vez que eu vejo um bicho mamando eu me lembro de quando estava amamentando; aquela pureza que é dar o peito ao filho, eu acho que todo homem tem um pouco de inveja da mulher porque ele não pode amamentar. Muitos gostam de dar a mamadeira e coloca aqui assim, né? (e fez o gesto de dar mamadeira), para ter a impressão de que está dando o seio e não tem aquele sugar que é uma coisa fantástica. Eu me dei muito bem, como mulher*”.

Marcas ideológicas sutil e fortemente ensinadas e naturalizadas. Não apenas no que diz respeito à ocupação física dos espaços públicos e privados, mas no desempenho de papéis estereotipados, nas representações, nas discriminações. A expectativa do comportamento da boa mulher, e boa mãe em muito se assemelham às cobranças feitas às professoras. Os espaços que frequenta, os trajés que usa, a forma de falar e agir, a ação maternal (parir, dar o peito, cuidar...) e a caridade fazem parte da imagem de correção e seriedade que toda mulher deve ter, e que estão impregnadas (mesmo que inconscientemente) na atuação feminina em diferentes tempos.

Apesar das mudanças e das conquistas femininas dos últimos 40 anos, período de fortalecimento do feminismo no Brasil e no mundo, delas continua sendo exigido que maternem, que sejam doces, abnegadas, que não cobrem (salários, atenção, políticas...) por aquilo que é inerente à sua condição. Que cuidem para além dos filhos, do marido e da casa, do outro, dos espaços, da organização. Que antes de serem profissionais, sejam maternais. Dupla, tripla, quádrupla jornada. Subutilização da inteligência e da capacidade femininas. Reduccionismo, desvalorização, desqualificação. A lógica Aristotélica, “[...] o macho é por natureza superior e a fêmea, inferior, um domina e o outro é dominado” (ROBIN SCHOTT, 1996, p. 32) ainda domina os discursos e deixa muitas e desconfortáveis arestas na relação entre mulheres e homens.

Arestas evidenciadas através do *Habitus*, transmitidas e naturalizadas através da linguagem e, em especial, da literatura, em sua “vocação pedagógica”. O depoimento de *Dona Carmem*, (em entrevista) bibliotecária do Colégio 2 de Julho, reafirma o importante lugar da literatura no desenvolvimento infantil, e o seu papel na construção de identidades: “*Através da literatura o indivíduo tem acesso à sua e a outras culturas, analisando os reflexos dessas sobre a sociedade em que está inserido, comparando e avaliando ele vai desenvolvendo o senso crítico que influenciará na construção da sua identidade*”.

A família conjugal, ícone da sociedade burguesa, ainda é forte referência para os discursos, as políticas de educação e trabalho, para os comportamentos adequados e esperados, para mulheres e homens, perceptível nos discursos desta sensível escritora baiana como veremos adiante. Acolhida pelo ideal católico de doçura e abnegação, a mulher burguesa se reveste de “importância” na preservação da família, do lar, da privacidade; na reprodução de mão de obra dócil, disciplinada; na manutenção dos silêncios.

A história e a luta das mulheres ganha visibilidade. Novos espaços são por elas ocupados. Casadas, solteiras, companheiras; brancas, negras, orientais; pobres, ricas, viúvas; operárias, pesquisadoras, profissionais; mães, avós, tias, jovens, idosas. Diferentes mulheres, fugindo à construção de sujeito universal, sobrevivem do trabalho, mas não são independentes, livres, autônomas. São antes prisioneiras da ideologia que as constitui e que fatalmente reproduzem como analisa Ângela F. de L. e Souza (2003, p. 121):

As mulheres que dão os primeiros passos em direção a uma carreira, como cientistas, percebem a sua identidade feminina como uma possível ameaça à consecução de seus objetivos, uma vez que esta identidade se associa a aspectos da experiência humana que são precisamente aqueles considerados indesejáveis à prática de construção do conhecimento, como a emoção, a subjetividade, a ausência de agressividade ou competitividade e, sobretudo, a maternidade.

Parir, cuidar, maternar; disciplinar, corpos e mentes; reprimir desejos e vontades; silenciar a sexualidade e o prazer; acreditar e reproduzir a supremacia masculina e aceitar a hierarquia entre os sexos como natural são imposições socialmente feitas às mulheres, como analisou Simone de Beauvoir (1967, p. 30):

Tudo contribui para confirmar essa hierarquia aos olhos da menina. Sua cultura histórica, literária, as canções, as lendas com que a embalam são uma exaltação do homem. São os homens que fizeram a Grécia, o Império Romano, a França e todas as nações, que descobriram a terra e inventaram os instrumentos que permitem explorá-la, que a governaram, que a povoaram de estátuas, de quadros, de livros. A literatura infantil, a mitologia, contos, narrativas, refletem os mitos criados pelo orgulho e os desejos dos homens: é através de olhos masculinos que a menina explora o mundo e nele decifra seu destino.

Uma construção modelar, internalizada por diferentes mulheres e registrada poeticamente por Velloso (2003, p. 67) em sua produção *Donas* “[...] Muito cedo comecei a

reparar que mãe/professora se misturavam tanto que não se podia ver em Dolores só a mãe, só a professora”, e evidenciada em mais de uma das suas histórias dedicadas à infância, como **Barrinho** (2005): “[...] A mãe cozinhava, cosia, contava histórias, cantava passando ou lavando roupa”; e **Medo do Escuro** (1992): “[...] A mãe mostrou-lhe as estrelas, as Três Marias, o Cruzeiro do Sul [...] Explicou que a noite anda numa carruagem de estrelas chamada constelação”.

Aferrados a estereótipos determinados cultural, social e ideologicamente, muito antes de nascer (quando ainda projetos de mães e pais), mulheres e homens são condicionados por reducionismos. Enquanto a mente, liberta, se abisma, extasia com a poesia, a beleza, o prazer, a resistência, as experiências sensoriais, com as possibilidades e os desejos, o corpo, preso às construções provenientes do “determinismo biológico”, se ressentido, encolhe, encobre. Surpresa, acontecimento, poética e arte convivem com tempo, espaço, valores, contextos e regras que hierarquizam, medem, controlam. Assim constituídos, mente e corpo; mulher e homem se apropriam dos processos de subjetivação que dizem, classificam e adjetivam os sexos. Mentes e corpos produzidos, “dóceis”, ajustados à dinâmica social, aos processos de educação escolar, aos papéis exigidos para cada um dos sexos, referenciados, naturalizados.

Como se vê, entre meninas e meninos, mulheres e homens, há discursos, linguagens, papéis, interpretações; há diferentes caminhos para o exercício da sensibilidade, da sexualidade; há prazer, dor, resistência; há crescimento e retrocesso; há permanências e mudanças; há olhares, perspectivas, dimensões; há relações de poder. Há, contrariando a universalidade, novas/outras formas de ser e estar no mundo. Há desdobramentos, entrelaçamentos, aproximações, histórias, experiências, sentidos, sentimentos, possibilidades, olhares, perspectivas. Há horizontes fixos e móveis. Há violência, vazios, lacunas, silêncios, vozes.

Na educação e na literatura, aparato biológico e experiência social e sensorial dialogam e se entrelaçam num complexo de subjetividades que envolvem sentidos, aprendizagens, sexo, genética, cultura. A escola e os processos educacionais que conhecemos, reconhece a escrita e a legítima como transmissora de saberes. Valida os conhecimentos socialmente constituídos. Reproduz hierarquias entre homens e mulheres. Descarta a oralidade pela dificuldade de documentação (apesar dos grandes avanços alcançados com a História das Mulheres e o novo olhar sobre as fontes). Separa e classifica indivíduos pelo medo do corpo, do sexo, do desejo, do sentimento. Inviabiliza o livre exercício do pensar, experimentar, saborear e descobrir novos olhares, novas possibilidades, novos prazeres. Aprisiona corpos e mentes através do *Habitus* (provérbios, poemas, canções, mídias etc.).

Naturaliza expressões e ações que designam e adjetivam mulheres e homens, num flagrante desrespeito às individualidades, às subjetividades. Legitima o saber masculino, suspeita e culpabiliza as investidas femininas e suas lutas por visibilidade e legitimação. Sem o saber, Velloso (1997) no poema Pontos expressa sua indignação acerca de uma educação feminina (os colégios de freira onde estudou eram exclusivos para meninas) para o silêncio e o disciplinamento, como veremos adiante.

4.1.2 Nos trilhos... As relações e representações de gênero que as histórias nos contam

Na obra de Mabel Velloso, objeto de estudo deste trabalho, uma linguagem que aciona um simbólico prenhe de significações, interrogações e exclamações; e a representação de mulher, mãe e professora internalizada ao longo de sua formação pessoal, social e profissional. Valores éticos, morais, religiosos, políticos, ideológicos, evidenciados e abertos a leituras, interpretações e aprendizagens se descortinam sob o sensível olhar dos estudos de gênero em suas interfaces com a Literatura e a Educação.

A literatura e, em especial, a literatura infantil, aciona a emoção, a sensibilidade e mostra uma determinada e lúdica perspectiva da realidade. É o fato dito de outra forma, visto sob nova ótica ou viés. Através dela a possibilidade de explorar sentidos, internalizar valores, regras, padrões, tabus, comportamentos, papéis, ideologias.

Viver não é tarefa fácil, e viver mulher, então! Cedo Mabel Velloso pode perceber. Cercada de cuidados, poupada, educada para a sensibilidade, protegida pela educação esmerada e o cuidado dos pais, das “inhas” (primas que moravam na casa dos Velloso), da família. Porém viva, de olhar atento, crítica, mas não o suficiente para fugir das garras do machismo, do androcentrismo e das gaiolas discursivas que modelaram seu sentir e ver a condição feminina (MABEL VELLOSO, 1980, p. 132):

[...] Ensinaaram-me que o M da palma da mão, está ali pra lembrar Mãe, Maria Mulher. Olho com atenção a palma da minha mão. Penso em minha mãe forte, bonita e inteligente e em Maria, mãe de Deus e também minha. E penso nas mulheres em geral e sinto que, de seus ventres foi gerado, o amor do universo inteiro.

Maria, referência de doçura e abnegação para os cristãos. Assim é conhecida aquela que deu à luz o Messias; que sofreu, que aceitou com fé os desígnios divinos. Concebeu sem o pecado do sexo, resignou-se com o seu destino, viveu para a fé, para o outro (o marido, os filhos, a missão divina). Modelo de correção, caráter e renuncia a ser seguido por todas as

mulheres “de bem”. Oposição a Eva e o pecado original; possibilidade de redenção para todas as mulheres, salvação, alento, inspiração. Uma marca fortemente presente em Mabel como expresso no livro *Conversando com Nossa Senhora* (MABEL VELLOSO, 2011, p. 28) “[...] para falar de caridade basta repetir seu nome e ir lembrando sua caminhada, seu sim, sua obediência, sua entrega. Maria, mãe de Jesus e nossa mãe é símbolo de amor, de caridade (...) antes de nascer, a criança já escuta a mãe chamar por Nossa Senhora do Parto”.

Nessa educação para o interior e o exterior também; para a fala e o silêncio; a ruptura e a continuidade; a tradição e a resistência, Mabel acalentou sua fome de perceber, experimentar, viver, descobrir e, ao mesmo tempo, seguir o modelo vigente; visto, vivido e aprendido em casa, **com a família** (MABEL VELLOSO, 1987, p. 16): “[...] Em minha mãe, o anjo incansável, encontrei berço, fonte de amor; mas em meu pai, o amigo perfeito, encontrei braço, ternura e amor”; **com a mãe, Dona Canô**, (2003) “[...] minha mãe, que me ensinou a admirar as mulheres fortes e corajosas; com as senhoras “Donas” da sua infância, “[...] Donas de vidas que me ensinaram a ser melhor e ir tentando pela vida a fora melhorar... Todas me deram lições de alegria e coragem” (idem); **com as freiras** dos colégios onde estudou “[...] Empenhadas em me educar, ensinavam-me tudo... do falar ao costurar” (MABEL VELLOSO, 1997, p. 36).

Mabel, como tantas outras mulheres, foi “ajustada” a esses princípios já que a educação e, em especial, a educação feminina, buscava esculpir sujeitos dóceis, ajustados, atentos aos princípios pré-estabelecidos para a paz social. Assim viveu, cresceu, produziu, reproduziu. Em seu discurso, o muito da mulher mãe/professora/avó aprendida: na família; na religiosidade – fé, pecado, resignação, caridade, censura; na profissão “vocação” para o ensino como destino de mulher. Em *Pontos*, poema publicado em 1997 Mabel evidencia esta teia educativa que sutil e fortemente aprisiona e disciplina os corpos e mentes de mulheres, e de homens também:

Meu ponto de vista divergia do das Irmãs, mas elas não me ouviam, mandavam que eu calasse, reparasse a posição legal de andar, sentar, pegar o talher, a agulha, o lápis [...] Tinha vontade de sair daquela teia, mas as irmãs obrigavam-me a, cabisbaixa, só olhar ponto de areia... O ponto de cadeia logo me prendia e me enlaçava. (MABEL VELLOSO, 1997, p. 36 -37)

4.2 PROTAGONISMO MASCULINO E REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO

A natureza marcadamente ideológica da língua e da linguagem (Bakhtin, 2006), abre perspectivas para se pensar e investigar a literatura como instrumento favorecedor na construção das identidades de gênero e passível, portanto, de investigação. Identidade gendrada na desigualdade, na hierarquia, na assimetria presente nas relações entre mulheres e homens ao longo da história. Uma relação escrita, visibilizada e discutida através da História das Mulheres em seus relatos cada vez mais descritivos, atualizados, ampliados, legítimos, plurais:

A história das mulheres mudou. Em seus objetos, em seus pontos de vista. Partiu de uma história do corpo e dos papéis desempenhados na vida privada para chegar a uma história das mulheres no espaço público da cidade, do trabalho, da política, da guerra, da criação. Partiu de uma história das mulheres vítimas para chegar a uma história das mulheres ativas, nas múltiplas interações que provocam mudança. Partiu de uma história das mulheres para tornar-se mais especificamente uma história de gênero, que insiste nas relações entre os sexos e integra a masculinidade. (MICHELE PERROT, 2008, p. 15-16):

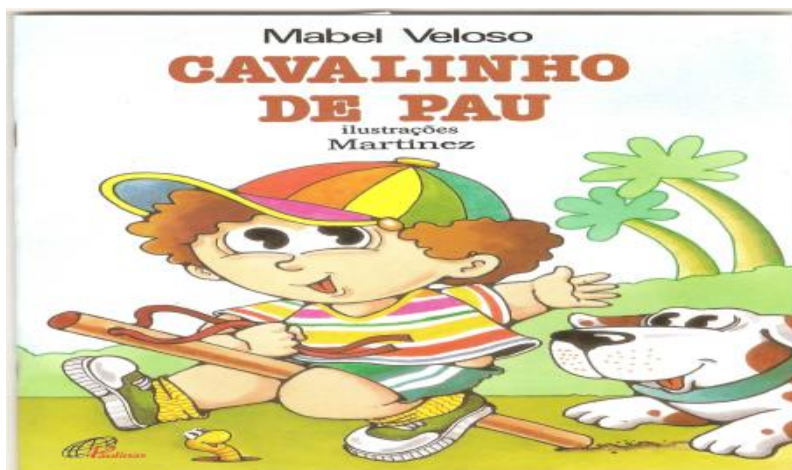
Na literatura e seus múltiplos sentidos, meninas e meninos, mulheres e homens, representados em sua simples e, ao mesmo tempo complexa existência social. Nela, discursos repletos de mensagens, silêncios e lições sobre cultura, feminilidade e masculinidade são apreendidos, significados, internalizados, naturalizados.

Das oito histórias infantis escritas e publicadas por Mabel Velloso, e prenes de tradições e relações de gênero, sete destacam o menino no papel principal. Na única em que a narrativa se desenvolve em torno da menina e de bonequinhos de papel, são eles, os meninos/bonecos, que conduzem e dão as respostas que ela gostaria de ter. Nestas, e em outras produções de sua autoria, marcas que evidenciam o protagonismo e generalização no masculino e o androcentrismo na linguagem literária. Quando questionada sobre isto numa das entrevistas, Mabel revelou: “*Não foi intencional, pensado*”. Porque internalizado. Não sentido, não percebido, mas revelado e transmitido pelo discurso.

Estes livros (textos em linguagem verbal e não verbal), publicados por destacadas editoras locais e nacionais, e que servem de inspiração para trabalhos em diferentes escolas e projetos da Rede Particular e Pública de Ensino na Bahia, especialmente no Ensino Fundamental, por sua poética e riqueza cultural, serão agora analisadas à luz dos Estudos de Gênero e das Epistemologias feministas, tendo no seu bojo, o respeito às subjetividades como forma de conhecimento legitimado, e as interfaces entre literatura, educação, relações de poder e construção de identidades de gênero.

4.2.1 Cavalinho de Pau

Figura 21 - Capa do livro Cavalinho de Pau



Fonte: (Acervo pessoal Rita Moreira)

Publicado originalmente pela Paulinas, na coleção Dente de Leite em (1990) este livro, já na 9ª edição em 2011 (o que mostra sua boa aceitação pelo público infantil), e ainda disponível para venda nas livrarias, fala da cúmplice e prazerosa relação entre um brinquedo (tipicamente masculino usado por crianças menores), e seu dono. E este brinquedo, como muitos outros, espelhos da cultura e tão caros à infância, estão mergulhados em sentidos, significados, valores morais e relações de gênero.

Construído pelo pai, como evidente na primeira página da narrativa, é fruto da transformação de uma vassoura velha, em um cavalinho dotado de ousadia, autonomia e coragem. Com rica, atrativa e colorida ilustração de Martinez, a história estimula a fantasia, a criatividade e a sustentabilidade, além de aproximar a criança e este animal tão cheio de simbolismos; o cavalo em algumas interpretações da psicanálise é relacionado à juventude, coragem e liberdade (traços exigidos para a masculinidade). “Era uma vez um Cavalinho de Pau, nascido de uma vassoura velha. Papai tirou a parte de piaçava, jogou fora e o cabo virou “cavalo”. Transformação bem fácil – bastou um pedaço de fita que virou rédea e... pronto!” (MABEL VELLOSO, 2011 p. 2).

O pai transformou em brinquedo a vassoura velha, uma transformação possível, mas distante num tempo em que, sem as demandas urbanas da cotidianidade, os pais se disponibilizavam a fazer brinquedos, já que era pequena (e muitas vezes onerosa) a oferta no mercado. Havia tempo, havia receptividade dos filhos para brinquedos artesanalmente feitos (sem os apelos da globalização); há a experiência da criança Mabel (1990, p. 46) que brinca

com frascos, que explora o quintal, que exercita a fantasia, que vê seu pai dar tempo e atenção para os filhos: “Meu pai também se dava inteiro e nos enchia de gosto” (MABEL VELLOSO, 1990, p. 40).

Seu Zezinho e Dona Canô criavam os filhos com muito carinho. Se no sobrado faltavam riqueza e luxo sobravam atenção e cuidados para as crianças, que brincavam no sótão, no salão, no quintal (...) com a mangueira, o araçazeiro, o pé de pinha. No meio do quintal, o tanque, que poderia ser transformado em circo, igreja, colégio... (MABEL VELLOSO, 2002, p. 6).

Os brinquedos que enfeitaram o meu tempo de menina brincavam em todos os cantos da casa. Os meninos vizinhos traziam novidades para as brincadeiras. A alegria crescia com a presença de cada um. Sozinha eu inventava mil coisas. Fazia roda com bolas de gude... (MABEL VELLOSO 1990, p. 46).

Em contraponto com a experiência da professora Mabel que percebia, na prática com crianças carentes, a ausência paterna em suas vidas como expôs em entrevista: “*Escrevi o Cavalinho por causa do pai. Na época eu precisei colocar um pouco de pai naqueles meninos. Tudo sem pai... era uma coisa horrível; eles detestavam o pai... Eu sempre contei muitas histórias. Pena que não tenho todas. Muitas eu criava na sala e não registrava.*”.

Na história o menino cresce num contínuo convite a um temperamento irrequieto, resistente a uma vida pacata e sem aventuras. Sua infância deve ser vivida com outros garotos, animais e brincadeiras livres para que possa desenvolver habilidades “tipicamente” masculinas: correr, manejar muito bem o bodoque, ter excelente pontaria, exercitar a orientação espaço-temporal, ser exímio na cavalgada, no controle do animal, e de sua própria vida. Livre no sonho e na vida real: “[...] Brilha sua estrela corre cavalinho. Quem segura o sonho de um menino sozinho?”. (MABEL VELLOSO, 1997, p. 47).

Figura 22 - Página do livro Cavalinho de Pau



Fonte: (Acervo pessoal Rita Moreira)

A alusão à transformação da vassoura em brinquedo, e a ilustração da página (o menino atento ao trabalho do pai) sugerem a importância do trabalho criativo, do reaproveitamento, da sustentabilidade, e do modelo do Outro, no processo de aprendizagem. Um modelo que historicamente tem seguido a lógica de que os pais devem ensinar os meninos a serem homens, e as mães devem ensinar as meninas a serem mulheres – a internalizarem os papéis socialmente esperados para cada um dos sexos. Na experiência doméstica de Mabel, uma educação para a ternura, o carinho, a fé, e o amor, e também para a manutenção do modelo androcêntrico vigente, como expresso no poema *Meu Pai Minha Mãe*:

[...] Em minha Mãe, anjo incansável, encontrei berço, fonte de amor; mas em meu Pai, o amigo perfeito, encontrei braço, ternura, calor. Se minha Mãe, com tantos cuidados mostrando-me o mundo, ensinou-me a viver; meu Pai com exemplos, desvelo e coragem, me aponta o caminho pra sempre crescer. (MABEL VELLOSO, 1987, p. 16):

Na maternidade, o berço, a ternura, a fonte de amor. Na paternidade, a amizade, o exemplo, a coragem. Expressões que historicamente tem caracterizado a experiência familiar de mulheres e homens e, de alguma forma influenciado na construção das identidades, e na assunção de papéis sociais para os dois sexos.

Esta educação diferenciada e hierárquica fortaleceu-se no Século XVIII com as ideias de Rousseau (1712-1778). Este filósofo iluminista ao tempo em que defendia o corpo como elemento fundamental no desenvolvimento infantil, valorizava a razão intelectual como eixo promotor do equilíbrio corpo-mente. Uma razão própria dos meninos, julgados como fortes, inteligentes, e capazes, em contraponto às meninas, julgadas como frágeis e, portanto, vulneráveis. Para eles, um ensino para o poder e a preparação para o mundo público; para elas, um ensino para o não-poder, no “protegido” mundo privado como sinaliza Tereza Fagundes (2005, p. 47-48):

Na história da humanidade, homens e mulheres têm recebido educação diferenciada, tanto por parte da família quanto de outras instituições sociais voltadas para a sua educação. Os homens, desde crianças, têm acesso ao mundo público, ao saber, à aventura, ao domínio e à conquista de novos horizontes, enquanto as mulheres convivem com uma série de restrições que visam à manutenção do que à sua natureza é atribuído: temperamento dócil, subserviência, submissão, fraqueza, circunscrição ao espaço doméstico, etc.

Ao defender a ideia do corpo e suas experiências concretas e sensoriais no espaço, e no tempo como sustentáculo para a razão intelectual, Rousseau (1969, p. 319) exclui duplamente as meninas: restringindo-as ao ambiente doméstico e negando-lhe a possibilidade de desenvolvimento intelectual. "A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de ser

homens (...) Exercitai seu corpo, seus órgãos, seus sentidos, suas forças, mas deixai sua alma ociosa enquanto for possível".

O Cavalinho de Pau entregue ao menino correu toda a casa, passou para o quintal e galopou solto sem precisar de esporas ou chicote.

O menino gritava, animando o brinquedo. (MABEL VELLOSO, 2011 p. 4)

Uma liberdade ainda hoje atribuída aos meninos, como evidencia esta história. Atividades psicomotoras, lógica espaço-temporal, possibilidade vivenciada em maior grau por indivíduos do sexo masculino, criados para a rua, o espaço público, a liberdade de ação e expressão. Eles são educados através de diferentes processos e linguagens, para a auto-valorização, para a supremacia, para posições de comando, liberdade e autoridade. Para elas, a casa, o desqualificado trabalho doméstico, o cansaço da labuta diária, a vontade guardada de escrever, como expressa Mabel no revelador poema Cansaço “[...] Pensei escrever uns versos bonitos pra você, varri a casa primeiro, mudei as flores do jarro, arrumei todas as camas e corri pra escrever; mas já estou cansada, com a cabeça pesada desisti. Penso em você”. (MABEL VELLOSO, 1980, p. 140).

A ilustração de Martinez também valida o modelo de masculinidade: o menino usa boné listrado em cores vivas, short, camiseta, tênis e meia, tudo muito leve, confortável e colorido; liberdade de movimentos, alegria e a proteção necessária para as brincadeiras ao ar livre, para a irreverência, a exploração dos espaços, para a jovialidade. “Lá vai o menino correndo, correndo, e o seu Cavalinho bem lá na frente, já virando a esquina que levava a rua pra junto do rio”. (MABEL VELLOSO. 2011, p. 11).

Corre o Cavalinho, corre o menino. Um corpo saudável e fortalecido é passaporte para o desenvolvimento intelectual, como pregavam os iluministas. Ninguém para impedir, cercear, ou controlar essa exploração do ambiente externo à casa, afinal, das mais antigas interpretações históricas aos dias de hoje, os meninos/homens são criados para a liberdade, o destemor; nascidos para a caça, a ousadia, a coragem, o espaço público; para cedo se desligar da mãe e assim se identificar com o pai e com a masculinidade, como sugere pensar Nancy Chodorow (1990), socióloga e psicanalista feminista. Para ela, o processo de construção da individuação em meninas e meninos traz consequências importantes nas subjetividades masculinas e femininas.

Essa criação tem sua fonte de inspiração em narrativas literárias, onde homens fortes, corajosos e valentes, lutam e guerreiam por sua honra, por territórios, por sua amada. Os meninos (e as meninas também) têm acesso direto na escola e fora dela, a histórias como Robin Hood, Rei Artur, Conan, Batman, Homem Aranha, Ulisses, Aquiles etc... que expõem

o arquétipo de homem viril, belo e destemido. Homens que armados e montados em belos cavalos, ousam desafiar o mal e vencê-lo. Têm também, em contrapartida, contato com literatura que fala de frágeis donzelas, mártires, mães abnegadas, temíveis transgressoras; uma representação da feminilidade sem ação, sem aventura, sem glória e que em nada se assemelha ao glamour dos “grandes” heróis da humanidade.

O menino correu ao seu encontro.
Pensou em brigar porque ele fugira, mas nem teve tempo. Agarrou-se às crinas, bateu com agrado nas ancas suadas, pulou na garupa.
Enlaçou com pernas e braços o seu Cavalinho que voltara trazendo a sua alegria.
(MABEL VELLOSO 2011 p. 20).

Na volta do Cavalinho, a alegria. A casa, o lugar seguro, para onde se retorna depois das aventuras. Na rua, espaço público, a liberdade; no lar, no espaço privado, a segurança. A chancela para a liberdade e a garantia de uma vida de aventuras; de idas e voltas legitimadas por um modelo que privilegia a autonomia masculina. “O menino sorria, sorria bem alto e acordou gargalhando; e não entendeu o cabo de vassoura jogado no chão, suas pernas doendo e todo o seu corpo suado... cansado...” (MABEL VELLOSO, 2011, p. 22)

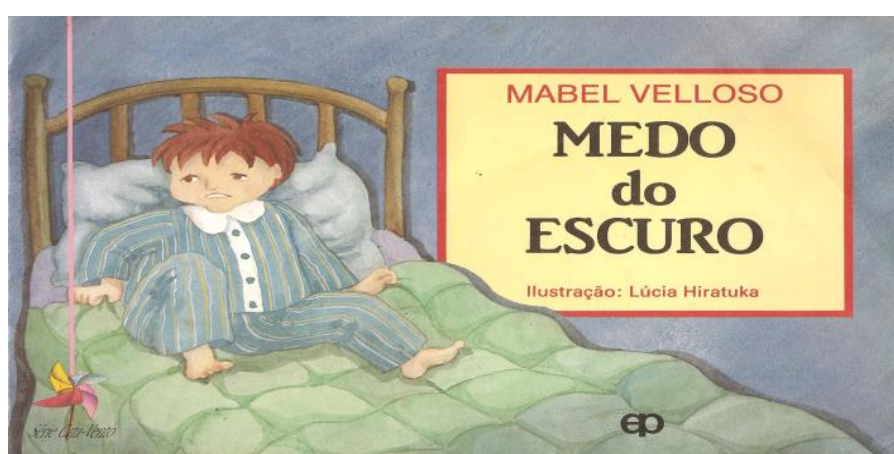
Como o Cavalinho, o menino é livre. Livre não só no sonho. Uma forte alusão ao sonho de liberdade. Correr solto, galopar sem esporas, sem chicotes, sem laços, sem amarras. Senhor do seu próprio destino, como sabia e poeticamente expressa Mabel em dois poemas: *Sonho* (MABEL VELLOSO, 1997, p. 47) “[...] Estrela do mar, cavalo marinho, menino brincando na praia sozinho. Brilha sua estrela, corre cavalinho. Quem segura o sonho de um menino sozinho?” e *Menino do Mar* (MABEL VELLOSO, 1997, p. 51) “[...] O menino corria em cima de trens”. Um sonho que é de mulheres e homens, que acalenta a imaginação de meninas e meninos de diferentes épocas. Para a feminilidade, um “Sonho limitado” (MABEL VELLOSO, 1987, p. 9) pelas amarras de uma educação para o lar: “[...] À noite, quando tu dormes, teus sonhos não vão além. Sonhas, também dormindo, com a casa, os filhos, as roupas. Só, vez por outra, tu sonhas colhendo em teu quintal uma flor para enfeitar teu cabelo”.

Ao contrário do menino, a menina cresce envolta em laços, em amarras como bem ilustra Mabel Velloso (1987, p. 13) “[...] Nascer mulher é começar a vida com laços mais fortes com os costumes”. Para ela, um jeito apropriado de vestir, prender os cabelos, sentar, brincar, sonhar, viver. Um jeito contido, guardado, cuidado, como sinaliza a mesma Mabel no poema *Eu Menina* (MABEL VELLOSO, 1997, p. 28-29): “[...] Hoje me vi num retrato antigo! Encontrei-me menina... (...) Fico feliz de olhar você lá no escondido de mim, alegre, pintona, cabelos encaracolados (...) Vejo-a no vestido “petit-pois” azul e branco, fita na

cintura, laços no cabelo, sapatos de verniz, meias de seda...” Como correr, pular, saltar e se aventurar com tantas amarras? Tarefa difícil, mas não impossível como nos mostra a própria Mabel Velloso, e a História das Mulheres.

4.2.2 Medo do escuro

Figura 23 - Capa do livro Medo do Escuro



Fonte: (Acervo pessoal Rita Moreira)

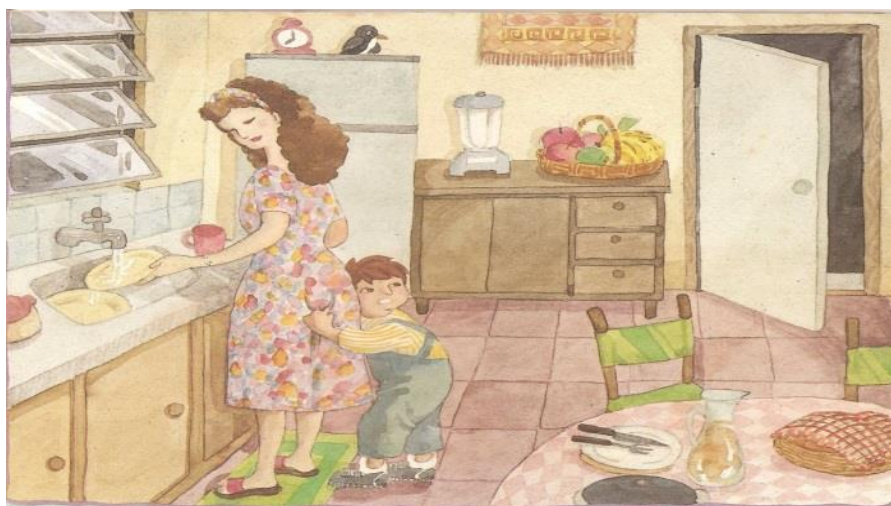
Nesta narrativa também publicada pelas Edições Paulinas em 1992, hoje em 3ª edição e ainda disponível no catálogo infantil da editora, Mabel discute um dos medos que mais assola a infância, sob a ótica de quem o viveu na pele “tive medo do escuro”; “Os corredores me amedrontavam, e vinham deles mil razões para os meus medos hoje sem corredores, mil medos sem razões” (MABEL VELLOSO, 1991, p. 99), e de quem acredita na “importância da mãe nesse momento”. Uma crença ideologicamente construída e colocada para as mulheres, para legitimar a maternação. Assim expõe Susan Bordo (1997, p. 25): “[...] Nossa cultura ainda apregoa amplamente concepções domésticas de feminilidade, amarras ideológicas para uma divisão sexual do trabalho rigorosamente dualista, com a mulher como principal nutridora emocional e física”.

Um delicado momento na vida de muitas crianças, “tratado” de forma poética e sensível através da narrativa literária. Para ela, defensora convicta do poder “curativo” da literatura, a história “traz a força para vencer medos e desafios; para conhecer, viver e aprender”, como defendem também psicólogos, pesquisadores e psicanalistas acerca da experiência com a literatura, ainda que reproduzam as assimétricas relações de gênero. Para

Bettelheim (1980, p. 13) o contato da criança com as histórias “[...] deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções”.

Era uma vez um menino que tinha medo do escuro.
Brincava durante o dia correndo por toda a casa, mas se anoitecia, o menino se fechava, ficava quieto, tristonho, agarrava-se com a mãe e nada o distraía. (MABEL VELLOSO, 1992, p. 2)

Figura 24 - Ilustração livro Medo do Escuro



Fonte: (Acervo pessoal Rita Moreira)

O menino, de dia brincava, quando a noite chegava, agarrava-se com a mãe. E o pai? Culturalmente, como discute Bettelheim (1980, p. 144) “[...] No curso usual da vida familiar, o pai está frequentemente fora de casa, enquanto a mãe, tendo parido e criado o filho, continua fortemente envolvida em todos os cuidados da criança”. Em pressuposto este, cansado do trabalho fora (papel de provedor da família), deixa a cargo da mãe esta função de livrar do medo, acalantar, acolher; papel daquela que materna, que teoricamente fica em casa e assume, com dedicação e “alegria”, o papel desta educação. E com a responsabilidade de manter física, moral e emocionalmente (e muitas vezes financeiramente) o lar e os filhos, futuros agentes sociais, essa mulher vive o paradoxo de formar cidadãos, não tendo, ela mesma, muitas vezes, o direito de viver plenamente a cidadania. Um paradoxo vivido pela mulher Mabel que cresceu com o modelo de Mãe Canô “[...] Mãe, vem cá, me deixa vê-la. Os teus chinelos, teu avental, os teus cabelos... É tanta ternura, Mãe, que o que eu vejo, me faz vestir de ti, de corpo inteiro” (MABEL VELLOSO, 1987, p. 67); e viveu os conflitos de cuidar das filhas, trabalhar fora e se dedicar ao magistério como lembra com precisão em uma das entrevistas sobre sua história como professora: “[...] *Dos cuidados da vida, o cuidado maior foi criar minhas meninas*”; “*Eu vim de Santo Amaro transferida de lá para trabalhar no Maria Amélia (...) Eu tinha que andar do Tororó até a Barroquinha para pegar ônibus*

para Pau da Lima (...) Aí era uma loucura. Deixava as meninas na escola e pegava o ônibus. Elas voltavam do Colégio Aplicação para casa andando e cedo tiveram a chave de casa”.

O papel internalizado de mulher/mãe na estrutura familiar, aqui revelado. Frutos de uma educação diferenciada, mulheres e homens vivem com a constante afirmação do espaço que cada uma/um pode e deve ocupar na dinâmica social: para elas, o privado, suas dores, suas culpas; para eles, o público, seus louros, sua liberdade. No privado, a paradoxal “gestão” do ambiente doméstico, um ambiente historicamente patriarcal (que se caracteriza pela restrição à mulher), comandado pela masculinidade (pai, irmão ou marido) e com forte inspiração no essencialismo, e no determinismo biológico. Ângela Freire de L. e Souza assim expressa este conflito:

As mulheres, treinadas e condicionadas desde a infância para o cuidado e a maternagem, enfrentam cotidianamente o conflito entre a carreira e suas “obrigações” com a família; traem-se no discurso, seja ao referir-se frequentemente aos filhos, ao marido, aos pais idosos, seja através de imagens e metáforas que trazem de suas experiências no mundo privado. (ÂNGELA SOUZA, 2003, p. 133)

E Mabel Velloso (1987, p. 49), poeticamente, também nos diz deste espaço ambíguo e ilustrado por muitas emoções, obrigações, desafios e interrogações - a maternidade: “[...] Vejo teu ventre, por fora esticado e calmo, num momento de espera! Muitos projetos do teu cérebro cabem dentro dele. A criança que virá, passando por seu gemido e por seu pranto, vai carregar teus projetos ou vai destruí-los?”.

Compondo o texto escrito, uma ilustração que abertamente apresenta ao leitor de diferentes idades, um estereótipo largamente difundido: mãe/dona de casa: vestido estampado, chinelo confortável, fita no cabelo (um cuidado a mais para a higiene dos alimentos), ocupando lugar na cozinha diante de uma pia cheia de pratos. Esta representação feminina, num ambiente marcadamente doméstico, aponta a naturalização do papel de mulher como dona de casa e cuidadora.

No texto em linguagem escrita, e na ilustração de Lúcia Hiratuka (linguagem não verbal) a evidencia do papel de matinar, de cuidar da casa; do estereótipo de mãe/mulher de formas arredondadas, roupas simples pra o fazer doméstico; da mulher talhada para o lar, que educa, acolhe, acalenta e também prepara para a vida, para a ruptura, no caso dos meninos, com o espaço privado. Uma ruptura que, como defende Rousseau (1969), e discute Nancy Chodorow (1990) precisa acontecer para que o menino se desvincule da feminilidade e possa se identificar com a masculinidade, integrando-se assim ao padrão de “normalidade” socialmente estabelecido.

“Um dia, a mãe, cansada de prometer mil brinquedos para o menino esquecer aquele maldito medo, resolveu abrir a porta, levar o menino à rua para olhar a noite inteira, brincando, solta no céu.” (MABEL VELLOSO, 1992, p. 6).

Levar o menino para a rua, na perspectiva apontada por Nancy Chodorow (1990), espécie de iniciação, sugestão de corte do “cordão umbilical” feito pela mãe; a mesma mãe que disciplina em casa, ensina a vencer o medo, dá carinho e empurra para o crescimento e a vida. A mãe que conduz o menino/homem para a superação, a coragem, o vencer limites e desafios. Pode-se inferir, portanto, que o lugar ocupado pelo pai, ausente física e textualmente nessa narrativa, é o de provedor, que trabalha fora, que exerce sua autoridade regulando o sustento material da família. Uma figura não materializada, mas implícita e fortemente presente.

Na rua, o menino ainda assustado, olhava para todo lado. A mãe mostrou-lhe as estrelas, as Três Maria, o Cruzeiro do Sul; a Via Láctea; a lua e dentro dela o dragão. Explicou que a noite anda numa carruagem de estrelas chamada constelação. Disse que a noite é bonita mesmo vestida de negro, pois se enfeita com as estrelas e também com o luar. (MABEL VELLOSO, 1992, p. 8).

A mãe, na rua, dá lição de poesia, astronomia, de geografia, de coragem, de vida. A mesma que alimenta, faz faxina e que, mesmo destituída de autoridade, educa, como ilustra Simone de Beauvoir (1980, p. 291): “[...] É um paradoxo criminoso recusar à mulher toda atividade pública, vedar-lhe as carreiras masculinas, proclamar sua incapacidade em todos os terrenos e confiar-lhe a empresa mais delicada, mais grave que existe: a formação de um ser humano”.

Figura 25 - Ilustração Medo do Escuro



Hoje, seja noite ou seja dia, o menino brinca e corre espalhando alegria.

Fonte: (Acervo pessoal Rita Moreira)

4.2.3 O trenzinho azul

Figura 26 - Capa do livro o Trenzinho Azul



Fonte: (Acervo pessoal Rita Moreira)

Nessa história, também editada pelas Paulinas, em 1992, mais um exemplo de valorização da masculinidade. Nela um trenzinho, personagem tão caro aos trabalhos com a primeira infância pela dimensão de movimento e sonoridade, conhece o mar e se descobre feliz.

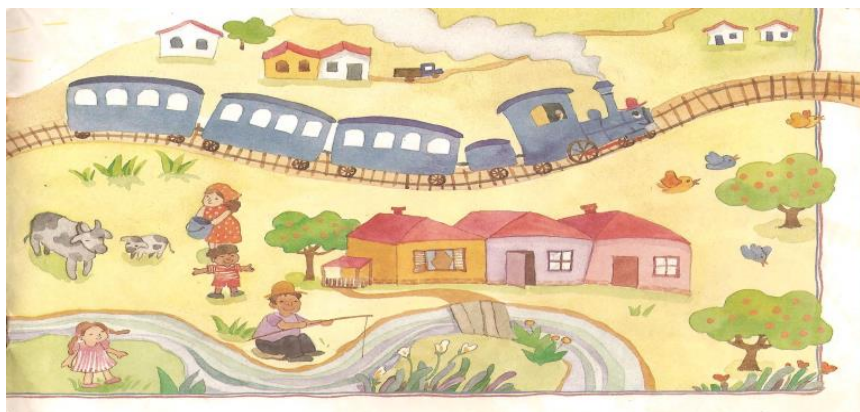
Era uma vez um trem azul que saiu da estação com sino batendo, fumaça subindo, apito gritando.

Todo dia era igual e, por isso, ninguém reparou que o trem nesse dia estava mais belo, mais cheio de pose, em dia de festa.

Havia um forte motivo para isso: naquele dia, os trilhos o levaram por novo caminho e pela primeira vez o trenzinho vira o mar. (MABEL VELLOSO, 1992, p. 2).

Em cada página, a alegre viagem do Trenzinho por trilhos, lugares, paisagens; uma autonomia e liberdade ilustrativas do universo masculino, de sua trajetória de vida e da forma como os meninos são educados. O Trem segue conduzindo pessoas, desbravando caminhos, explorando espaços, conhecendo paisagens e se descobrindo feliz com experiência tão ímpar e tão rica.

Figura 27 - Ilustração - O Trenzinho Azul



Fonte: (Acervo pessoal Rita Moreira)

O trem se vestiu com a roupa mais nova que encontrou na estação: botou suspensório, chapéu e botina para sua elegância ficar impecável. Ninguém reparou.

O trem espichou o pescoço para fora para mostrar a gravata listrada, acenou com o lenço tirado do bolso, mas ninguém reparou. O trem ia cantando, subindo e descendo, até que um menino, sentado na porta, olhou o trenzinho vestido de azul e gritou, e aplaudiu:

– Que trem mais bonito! Um trem todo azul. (MABEL VELLOSO, 1992, p. 6)

Um trem personificado, vestido como homem e feliz em seu traje novo. Vaidoso, arrumado, esperando ser notado, visto, elogiado. Viajando, correndo estradas, vendo pessoas, desbravando caminhos. Forte alusão às características atribuídas à masculinidade. Vestido de azul, todo azul. Mesmo cientes de que cor não tem sexo, a classificação ainda acontece. O trem, como personagem masculino é azul, o que revela uma construção social hierarquizada, onde cores, brinquedos e brincadeiras são classificados e adjetivados de acordo com o sexo. A cor preferida de Mabel Velloso que mergulhada num universo marcadamente feminino (de muitas Donas e Inhas), expõe, em suas obras, a admiração pela “existência masculina” – nos personagens, suas aventuras e brincadeiras, nos sonhos que vivem, nas ações que empreendem.

Na narrativa, quatro crianças aparecem como personagens secundárias, apenas na ilustração: três meninos e uma menina. A menina (na única imagem em que aparece colorida no livro) está de cor de rosa. Vestidinho leve, no “estilo avental” com babado na bainha. Chinelo nos pés; tranças arrumadas numa “Maria Chiquinha”, sugerindo que não vai longe, que não vai se aventurar a maiores distâncias, como os meninos. Por outro lado, reafirma o modelo de feminilidade, de recato para sentar e de proibição para pular, correr e realizar

movimentos mais amplos, já que desde cedo é orientada a manter uma disciplina de recato e de movimentos que possam expor sua feminilidade (no caso, a genitália).

Educadas para um vestir cheio de adereços e enfeites - laços, tiaras, brincos, babados etc., - nos cabelos, nos pulsos, nos dedos, as meninas expõem as marcas convencionadas para a feminilidade; marcas que seduzem pela “graça”, pela beleza, pela “delicadeza”. Paradoxalmente, ao atingirem a idade escolar, esse padrão estético é drasticamente reformulado. Adereços e muitos enfeites estimulam a cobiça masculina, e incitam (infelizmente ainda justificam) atos de assédio e violência sexual (a mulher vítima é culpada). Graça e Sedução, portanto, são duas expressões fortemente presentes na condução da educação das mulheres e que interferem severamente na forma como lidam com seu próprio corpo, com o Outro, com a realidade. Na Infância, a sedução pela inocência, pela graça; na vida adulta, a graça fomentando a sedução, a lascívia. Um conflito existencial que, aliado a “outras construções ideológicas da feminilidade” se reflete em patologias desenvolvidas por mulheres de diferentes tempos como a Histeria, a Agorafobia, a Anorexia (SUSAN BORDO, 1997, p. 23).

Nesta lógica, o corpo e os atributos femininos, em diferentes contextos históricos são lidos, interpretados, representados; são expostos ou “disfarçados”; ocultos ou evidenciados. Como bem analisa Virginia Wolf (1978, p. 105): “[...] A diferença entre os sexos tem, felizmente, um sentido muito mais profundo. As roupas são meros símbolos de alguma coisa profundamente oculta”.

Figura 28 - Ilustração Trenzinho Azul



Fonte: (Acervo pessoal Rita Moreira)

Os meninos de short e macacão, livres para sentar no chão, com as pernas abertas; para saltar obstáculos, para se locomover com mais liberdade. De tênis, pés protegidos e seguros para vencer maiores distâncias. A menina de pé, já que de vestido não deve sentar sob risco de abrir as pernas e assim expor suas “partes íntimas”; movimento tolhido, liberdade cerceada. E aqui vale destacar mais uma vez a diferença na indumentária relativa aos dois sexos e a força desta construção na representação de si e do outro para os sujeitos. Na ilustração desta página, três meninos e uma menina brincando. Nas muitas linguagens aí presentes, a força dos processos educativos no que diz respeito às relações entre os sexos. Para a masculinidade, a liberdade, a iniciativa: é um menino que grita, aponta e que expressa perceber a beleza do trem que passa; para a feminilidade, o limite impresso na roupa, no movimento, no silêncio.

Meninas e meninos representados em espaços, jeitos de vestir e agir, cores e brincadeiras culturalmente legitimadas. Uma realidade facilmente percebida quando acionado o olhar de gênero; porém captado, aprendido e internalizado pelas crianças em seu processo de apropriação da realidade e construção de identidades.

Os outros meninos pararam os brinquedos e olharam para o trem que corria apitando e largando fumaça com toda alegria. Os meninos sorriram. Que tem engraçado cantando o caminho em cima dos trilhos...

_ Por que este trem está tão feliz? Queriam saber aqueles meninos.

E o Trem Azulzinho dizia ligeiro:

_ Eu não estou... eu sou feliz... eu sou feliz... eu sou feliz... eu vi o mar... eu sou feliz... eu vi o mar... eu sou feliz... eu sou feliz... eu vi o mar... eu vi o mar eu sou feliz... feliz... feliz... iz...iz...iz... pi... u... i... u... (MABEL VELLOSO, 1992, p. 10-12).

Na expressão do trenzinho, a alusão à felicidade advinda da liberdade, do destemor. Sou feliz, sou livre de amarras; posso ir e vir, subir morros, viver aventuras, sonhar, desbravar – desejo também de Mabel Velloso (1990, p. 43) em sua vida de muitos medos “[...] Em mim, o medo sempre foi maior que a vontade de ir”. O trem seguindo, a vida passando e os sonhos se transformando na vida de Mabel (1980, p. 187) que poeticamente revela: “[...] Os trilhos mais pareciam uma grande passarela, e para nós cada janela, era uma vida a sorrir”.

Subindo e descendo o trem segue nos trilhos; feliz representante da liberdade de ir e vir, direito garantido na Declaração universal dos direitos humanos, aprovada em 10 de dezembro de 1948 pela ONU, a todos os indivíduos, como se lê em seu Artigo I, “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (CESE, 2003, p. 15); mas flagrante e majoritariamente concedido aos meninos/homens em diferentes representações.

4.2.4 Arraia Azul

“Reflexo de mim ou minha sombra?
Em ambas o desejo de ser amada, de voar...”
(VELLOSO, 1988, p. 2)

Figura 29 - Capa do livro Arraia Azul



Fonte: (Acervo pessoal Rita Moreira)

Na temática desta história, um brinquedo associado à masculinidade. Empinar arraia ou pipas foi considerado, durante muito tempo, atividade exclusiva de meninos. Uma ação praticada fora de casa, ao ar livre, em dias de vento e sol, e que exige habilidade, equilíbrio (para em diferentes terrenos perceber e seguir a direção do vento) e mobilidade (é preciso procurar a corrente de ar favorável para que a pipa possa alçar voo e alcançar o céu), coordenação motora (para manusear a linha – muitas vezes temperada com vidro, cola e álcool, dar “jogo” e puxá-la com rapidez). A beleza, a leveza e alegria das cores, a ideia de liberdade e movimento, o desejo de alcançar espaços cada vez mais altos, mais distantes aguçam o interesse por esta “arte” que, na cultura popular, representa uma das mais típicas brincadeiras para meninos. Com elas, a possibilidade de ir, ver e viver lugares nunca visitados; elas são os “olhos” para enxergar, do alto, a vida, as casas, as pessoas, a realidade. Um desafio que envolve competência (para o manuseio deste equipamento leve e frágil), criatividade, imaginação e orientação espaço-temporal. Uma prática negada às meninas, cerceadas pela casa, pela educação, e pela indução às brincadeiras com bonecas e panelas em espaços fechados.

Era uma vez uma arraia de papel de seda azul presa a uma linha que se enrolava num carretel.

O menino estava com ela na mão olhando pra rua através da vidraça, porque a chuva fina impedia que ele corresse e fizesse sua arraia voar pelo céu.

Passou muito tempo o menino ali preso, chateado, querendo fechar as torneiras das nuvens que não paravam de pingar, de molhar. Cansou de esperar o sol dar a ordem ao vento pra soprar as nuvens que tomavam a frente do seu brilho. (MABEL VELLOSO, 1986, p. 3-5).

O menino olhava pela vidraça a chuva que caía e o impedia sair de casa, de correr. Vida de menino, a rua, empinando pipas, jogando bola, em movimento como é próprio dos homens; algo legitimado e difundido pela cultura popular. Ficar em casa (espaço privado), é ficar preso, entediado. Sua vida é na rua (espaço público), onde pode legitimamente explorar ambientes, viver experiências e ser feliz, como demonstrou o “Trenzinho”.

O menino resolve ir ficar um pouquinho junto da avó, que era a melhor coisa para os dias de chuva. Contava e cantava coisas bonitas pra ele escutar. Entrou no seu quarto. A avó com o frio resolvera deitar. O menino foi junto e viu que a velhinha estava dormindo, não podia brincar. Deitou junto a ela e pegou com carinho a ponta do laço do seu robe azul. (MABEL VELLOSO, 1986, p. 7).

O menino foi para o quarto da avó. Não outro espaço da casa, mas o quarto da mulher/avó. Lugar que encerra: silêncios, esquecimentos, memórias, leituras, segredos; clausura e sonhos; o desenvolvimento da menina/mulher Mabel Velloso. Lugar privilegiado para pensar, olhar o mundo e a própria vida – do chão, através das janelas, e do alto pelas lentes de uma pipa solta no vento, ainda que guiada por um menino - pequeno representante da masculinidade e de tudo que ela encerra – poder, autoridade, autonomia. Ali vê a avó placidamente dormindo tranquila, segura, senhora de si e guardando “[...] a memória, silenciosa, dos quartos que ritmaram as idades de sua vida, sua passagem de tempo” (MICHELE PERROT, 2011, p. 131).

Dia de chuva; dia “permitido” pra ficar aconchegado: ouvir histórias, deitar no colo, receber atenção especial... papel socialmente esperado e legitimado da avó que fica em casa. Modelo já bem modificado tendo em vista a dinâmica de muitas avós que ainda trabalham fora, que são voluntárias em obras sociais – como a própria Mabel - que escrevem, ensinam, cursam faculdades livres, e compõem um exército de novas fontes mercadológicas para o turismo, e para o consumo. Deitado ao lado da avó, este menino desfruta de uma possibilidade que tem data marcada para acabar; ao crescer e “se tornar homem”, precisará fechar a janela da “fragilidade” e escancarar a da coragem e do desapego, distanciando-se assim, da feminilidade. Segurando a ponta do robe azul (mais uma alusão à cor preferida de Mabel) este menino se mantém ligado a ela, e, conseqüentemente, às tradições, à sua memória, à história.

Um vento bem forte abriu a janela e o menino se assustou ao ver sua avó subir bem de leve, rodar o quarto e sair de mansinho para o lado de fora.

A chuva era fina e molhava a avó, e o menino seguro no laço do robe puxava com força para ela voltar. Mas a chuva e o vento de forma bonita jogavam a vovó pra lá e pra cá. A dança era linda. Subindo e descendo, a sua avozinha dava risada e dizia sem medo: segure esta fita com muita firmeza, estou cá em cima num doce passeio. O menino começa então a brincar e dá jogo à fita, e solta e puxa e a avó sobe e desce sorrindo, sorrindo sem não mais parar. Toda sua roupa já está molhada e desciam gotinhas que escorriam na fita e molhavam o menino. (MABEL VELLOSO, 1986, p. 11-12).

E o menino sonha voando ao lado da avó. E sonhar é substância de Mabel (1990, p. 77). “[...] Quero dormir e sonhar com a terra que me serviu de berço e vai me servir de rede...”. Nele, pelas mãos do menino, se extasia com o doce passeio. É ele que conduz; que a faz sorrir e se divertir. É Mabel nesse passeio pelas mãos de Jorginho, seu neto tão querido, seu “*bem querer*”, sua inspiração como revela no poema feito para ele, (MABEL VELLOSO, 1987, p. 19):

[...] Eu queria ter certeza que no seu amanhã, você vai lembrar de tudo que vivemos juntos: recordar com alegria, as estórias que contei, as cantigas de ninar (...), Mas nada importa Jorginho, estarei seja onde for, estarei muito feliz, se você lembrar de mim, com muito agrado, com amor.

É também Mabel sorrindo, livre, em êxtase. A avó, antes confinada ao quarto “[...] por excelência o lugar das mulheres, seu tabernáculo” como analisa Michele Perrot (2011, p. 131) e a uma vida de certezas e rotinas, alça voo, experimenta o céu e outros espaços para além da casa, do quarto, da cama, da própria vida. É a avó/mulher, alforriada pela masculinidade revelada no menino.

A noite já vinha. O menino sentia dificuldades em descobrir nas estrelas a sua vovó. Se encheu de coragem. Sua força dobrou e puxou a avó. Puxando, puxando, sentiu que a fita molhada descia e fazia uma rodilha, molhando o chão. O menino cansado, suando e puxando. Até que ouviu a voz da vovó cantando baixinho, pois ela pensava que ainda andava pertinho do céu. O menino esticou a fita, recebeu de volta a sua vovó toda molhada, mas trazendo no rosto um tom de alegria que encheu todo o quarto. O menino abraçou com grande emoção a sua avozinha. Deu um abraço apertado e acordou assustado quando ouviu sua avó espirrar e dizer docemente: não me abrace, meu bem, não sei porque acordei tão gripada. (MABEL VELLOSO, 1986, p. 18-21-22).

Em diferentes tempos e culturas, o casamento heteronormativo, era a possibilidade de legitimação do poderio masculino e da identidade feminina (HELEIETH SAFFIOTI, 1976). Somente o homem, revestido da magia de um guerreiro e “príncipe salvador” poderia redimir a mulher, salvando-a do jugo paterno, (uma substituição) dando-lhe um nome (e apagando sua identidade), posição social, filhos, família, estabilidade econômica, felicidade. O reconhecimento social era sempre relativo a uma masculinidade reguladora: como filha, atendia aos ditames do pai; como esposa precisava ser obediente ao marido; como mãe, afetiva e zelosa precisava cuidar dos filhos e da casa; como avó, precisava defender os

interesses da família, alicerces da sociedade burguesa. A mulher Mabel, aqui representada na condição de avó/mãe, é também modelo desta regulação ao ser conduzida pelas mãos de um menino, futuro varão – passaporte para a liberdade, a autonomia, a exploração legitimada do espaço público. Como analisa Simone de Beauvoir (1967) é da ordem da complexidade esta relação entre a mãe e sua cria masculina, entre submissão e possibilidade de transcendência:

[...] Por causa do prestígio de que a mulher reveste os homens, e também dos privilégios que estes detêm concretamente, muitas mulheres desejam filhos, de preferência a filhas. “É maravilhoso por no mundo um homem!”, dizem; vimos que sonham com engendrar um “herói”, e o herói é evidentemente do sexo masculino. O filho será um chefe, um condutor de homens, um soldado, um criador. Imporá sua vontade sobre a terra e a mãe participará de sua imortalidade (SIMONE DE BEAUVOIR, 1967, p. 284).

4.2.5 Bonequinhos de papel

Figura 30 - Capa do livro Bonequinhos de papel



Fonte: (Acervo pessoal Rita Moreira)

Nesta doce e poética narrativa, a protagonista é uma menina, apesar do “Era uma vez” começar com os bonequinhos de papel. Uma garota que, observando em casa a ação da mãe num dia de chuva, aprende sobre a força de um conhecimento popular regional passado de geração em geração: colocar na janela bonequinhos de papel para que a chuva pare de cair. E mais uma vez a chuva aparece na narrativa de Mabel. Meio de vida, renovação e morte cumprimentando-a a janela, fazendo-a (e nos fazendo) refletir.

Era uma vez uns bonequinhos de papel que a mãe recortou depois de dobrar uma folha várias vezes. Dobrada, cortada, depois aberta, a folha de papel virou uma porção de bonecos. De mãos dadas, cabeças redondas, pernas compridas, eis que os bonequinhos surgiram engraçados.

_ Para que servem os bonecos? Quis saber a menina, e a mãe explicou:

_ É que me ensinaram que bonequinhos de papel, pendurados ao ar livre, fazem a chuva parar de cair. (MABEL VELLOSO, 2005, p. 1 a 8).

Próxima da mãe e observando seu fazer doméstico (algo vivido por Mabel nos longos anos em Santo Amaro), a menina evidencia a força do modelo na aprendizagem de papéis sociais, e a transmissão de saberes da cultura popular através da oralidade (ação que Mabel aprendeu na família e reproduz na vida cotidiana); especialmente através da mãe que conta, que encanta, que pacientemente explica e revela saberes como ela mesma explicou em palestra para professoras/es no Museu Carlos Costa Pinto (2012): *“O melhor lugar para ouvir histórias é o colo da mãe, lugar de aconchego e contato físico; não há nada melhor”*.

A menina correu para dentro de casa e ficou da janela olhando o arame com os bonequinhos. A chuva caía e a menina pensava:
 _ Que coisa mais boba! Bonecos fazerem a chuva passar!
 Ficou pensativa olhando a dança dos bonecos na corda. Um deles soltou-se e desceu do arame. Olhou para um lado, olhou para o outro e vendo a menina, perguntou:
 _ Quer ir comigo falar com São Pedro? Quando me pedem para a chuva passar eu vou lá no céu e falo com o “velho” PRECISAM DE SOL.
 _ Vamos juntos? Quer ir conosco? (MABEL VELLOSO, 1986, p. 9 -16).

Enquanto o menino da Arraia Azul vendo a chuva cair fica entediado e “prefere” deitar ao lado da avó adormecida, a menina dedica-se à observação, à reflexão. Queria entender a lógica dos bonequinhos e o por que da chuva parar. Ainda que também adormeça, como o texto sugere, e sonhe, busca primeiro explicações, entendimento, compreensão.

E no sonho surge o masculino na vida da menina. Ele lhe estende a mão. Um passeio pelo desconhecido. Aventura! Como já analisado, como vivê-la sem a chancela masculina? E ele chega sem aviso, sem hora marcada, com a tranquilidade conferida pela autoridade e faz um delicioso e irrecusável convite – voar! Adeus prisão, adeus solidão! É chegado aquele que dividindo, somaria. Possibilidade de alegria, informação e companhia. Momento mágico, cheio de boas expectativas. Ele e ela, cercados pela alegria e elevados pela masculinidade.

A menina deu a mão ao bonequinho de papel. Os outros bonecos desceram da corda e de mãos dadas subiram para o céu. A chuva continuava caindo bem fina. Os bonequinhos de papel, que eram mais leves, subiam na frente. A menina era a última da tira comprida, mas subia também. (MABEL VELLOSO, 1986, p. 16 - 19).

Ela “era a última da tira comprida, **mas** subia também”, o uso da conjunção explicita a oposição fortemente presente neste trecho. Ela é a protagonista, mas são os bonequinhos que sobem na frente, que abrem caminho, que chancelam sua passagem evidenciando a ideologia patriarcal e machista presente no discurso de Mabel que, sem o saber, expõe o androcentrismo há muito internalizado. Não está com ela, mas com eles a solução do problema, o conhecimento do caminho; juntos eles conduzem a menina que, seguindo atrás deste grupo masculino, chegará também.

Depois de umas nuvens bem grossas e escuras viram lá longe uma porta bem grande e pintada de branco e, perto dela, um velho bonito de barbas bem brancas. Nas mãos, umas chaves de ouro brilhando.

Os bonecos chegaram puxando a menina e falaram de vez:

_ Queremos que o sol volte a brilhar, na rua, na casa desta menina. A mãe dela tem roupa para estender. O Pai dela precisa sair para pescar. (MABEL VELLOSO, 1986, p. 20 - 24).

É forte na cultura popular da Bahia a associação entre a imagem de São Pedro e o controle das chaves e portas. E nesta perspectiva, a possibilidade de regular o clima também. Este apóstolo é “chamado” por seus fiéis para fazer chover ou cessar a chuva; para interceder pela aquisição de casa própria ou solucionar problemas relacionados a ela. Os bonecos levam a menina até ele. Ele tem a resposta, o poder de parar a chuva. Uma figura masculina no controle. O possível internalizado. A chancela para que mulheres e homens alcancem o espaço celeste.

Uma tira de bonecos; todos homens (como evidenciado no texto escrito, ainda que a ilustração aponte bonequinhas), “rebocando” uma menina que busca ajuda. E o que ela pede? Sol para que a mãe possa secar roupas e o pai possa sair pra pescar. Uma passagem de poder de São Pedro para o Sol. Este que chega silencioso, mas imediatamente notado; que desperta a menina, que alerta e antecipa a descoberta de que será ele a permitir o trabalho da mãe. O elemento masculino determinando o “despertar” e o fazer do feminino. Sol: amanhecer, acordar, esquentar - o masculino. Chuva: molhar, esfriar, gerar, nascer - o feminino. O Sol secando chuva. A chuva atrás do sol. Ele clareando, esquentando, secando, trazendo alegria. Ela impedindo de secar, interferindo no labor, no processo de trabalho da mãe. Nos dois, o ciclo da vida, do movimento, do limite, da transformação. Complementares, opostos e singulares como mulheres e homens. Mas não hierarquizados. Fenômenos naturais necessários à regulação e manutenção da vida no planeta, explicáveis pelas ciências da vida (como a Biologia), da terra (como a Geografia), dos astros (como a Astronomia) etc., mas passíveis de interpretação e análise de gênero na perspectiva do discurso, na literatura.

Estereótipos mantidos. Mensagem enviada. Pai trabalhando fora; mãe dona de casa. Na situação de chuva (a marca feminina, o limite) e na impossibilidade de sair de casa, o menino da história *A Arraia Azul* sonha, e no sonho é livre para voar, para viver aventuras, para conduzir em segurança uma avó que dorme e, dormindo pode se arriscar nas alturas. A menina também sonha, mas no seu sonho não é livre. É antes prisioneira do arquétipo salvador masculino e da preocupação com seu fazer doméstico, como revela Mabel Velloso (2013, p. 80) no poema *Cansaço*: “[...] Pensei escrever uns versos bonitos pra você. Varri a casa primeiro, mudei as flores do jarro, arrumei todas as camas e corri pra escrever. Mas já estou cansada, com a cabeça pesada desisti. Penso em você”.

Nesta história o mote é a roupa que a mãe lavou e que precisa secar e não, a vontade de brincar na rua. Desejos e expectativas diferenciadas nos sonhos da menina e do menino. Explícito aqui o estereótipo de gênero nos papéis sociais para cada um dos sexos, e na ocupação e exploração dos espaços.

O velho sorrindo, fechou as torneiras que molhavam os lados da terra daquela menina. Os bonecos contentes disseram obrigado e desceram correndo para o arame outra vez. A menina também desceu na carreira e viu que o sol já estava brilhando no seu quintal.

Viu as roupas branquinhas estendidas no varal, dançando com o vento, espalhando um cheiro de patchuli. Viu a mãe na porta da cozinha olhando para o quintal com uma alegria nova porque a chuva tinha ido embora, porque seus bonequinhos tinham dado certo. (MABEL VELLOSO, 1986, p. 24 - 27).

A mãe, de maneira análoga à história *Medo do Escuro*, aparece representada na cozinha, com uma alegria nova porque suas roupas lavadas e perfumadas com esmero irão secar ao sol. Uma preocupação da mulher e dona de casa. Não dos homens? Estes, ocupados com o mundo público e seus desdobramentos (universo também habitado por mulheres) não se ocupariam de questões de cunho doméstico, historicamente relacionados com a feminilidade. Um problema sentido por mãe e filha (que até sonha com a solução), mas resolvido pelo ancião São Pedro e pelos bonequinhos de papel- pela masculinidade.

A mãe sempre pensava na vovó que lhe ensinara a dobrar papéis e fazer bonecos para espantar a chuva. A vovó era sabida! Para tudo que acontecia, ela conhecia uma explicação. Em tudo mostrava as razões, os porquês... Em tudo uma lição engraçada das coisas da vida.

No quintal, ainda se podia sentir o cheiro da terra molhada e nas plantas muitas gotas escorriam lentas, lembrando da chuva que caíra tão forte, quando a menina despertou assustada. (MABEL VELLOSO, 1986, p. 28-29).

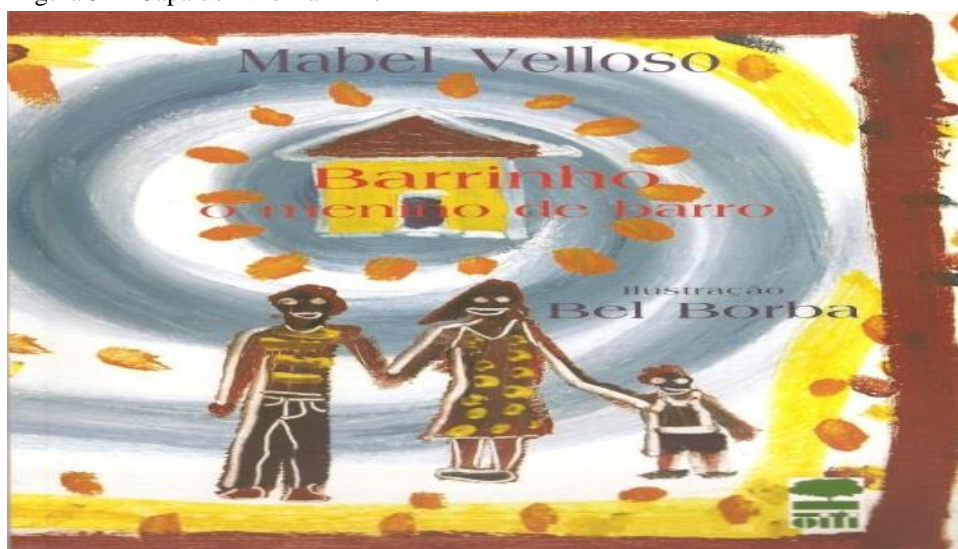
Nesta narrativa, de maneira análoga à vida real, é a figura feminina (mãe/avó) que serve de modelo para outras meninas – uma identificação necessária para a construção da identidade de gênero como quer a ideologia dominante; que ensina, que orienta, que reproduz enquanto o pai está for de casa, produzindo (pelo menos teoricamente). Evidenciando o papel da literatura no incentivo ao prazer da leitura, no conhecimento das tradições culturais e na transmissão de saberes e representações acerca do lugar que meninas e meninos devem ocupar na dinâmica familiar.

O menino acorda saboreando um sonho vivido com aventuras radicais envolvendo a avó; brindada com o voo e um transgressor banho de chuva. A menina acorda satisfeita e convencida: do papel que lhe cabe, mãe/dona de casa; do pai que trabalha fora e não se ocupa de questões domésticas; e da avó, que reproduzindo, transmite saberes pela oralidade, com boa dose de criatividade e ludicidade.

Os sonhos vividos pelo menino da Arraia Azul e pela menina de Bonequinhos de Papel, ainda que descortinem aventuras possíveis no mundo mágico da literatura, e os horizontes da extraordinária tradição oral, validam também a reprodução dos papéis que mulheres e homens ocupam na pirâmide social.

4.2.6 Barrinho, o menino de barro

Figura 31 - Capa do livro Barrinho



Fonte: (Acervo pessoal Rita Moreira)

Nessa história, publicada em 2005 pela Oiti Editora e ilustrada pelo importante artista plástico baiano Bel Borba, Mabel Velloso, explorando o tema que lhe é tão caro – o ensino – aborda, mais uma vez a sensível amizade entre um menino e seu brinquedo, um boneco de barro. Nesta narrativa, “*boazinha mesmo, eu gosto muito dela*” (nas modestas palavras da própria autora), mais um protagonista masculino vai descobrindo a cada dia um amigo, e aprendendo lições sobre a vida, a natureza, a amizade.

Era uma vez um menino nascido e criado junto a um rio que corria manso e molhava ao redor. O rio era claro e bonito, o menino escurinho e muito bonito. O menino morava com a mãe e o pai numa casa pequena, humilde e cheia de amor. O pai do menino tirava do rio o peixe e o barro. Com o barro, fazia panelas, moringas, potes, tigelas que ia vender nos dias de feira, defronte da igreja. A mãe cozinhava, cosia, contava histórias, cantava passando ou lavando roupa. Junto ao menino, sentava-se à mesa e falava de tudo o que existe no mundo de Deus. (MABEL VELLOSO, 2005, p. 1 - 4)

O modelo heteronormativo de família que atende à expectativa social pressupõe mulheres e homens ajustados a papéis claramente delimitados. Para elas, a rotina doméstica e a educação dos filhos, embalados pela imagem idealizada de beleza, doçura e bom humor.

Para eles, provedores – “chefes de família” (com a pressuposição de renda maior), a segurança do lar, a autoridade.

Explorando o contexto da família humilde e nuclear de inspiração burguesa (pai, mãe e filho), condizente com sua experiência de vida e veraneio em cidades do interior (no Recôncavo e no Litoral), Mabel evidencia e ensina seu respeito às tradições culturais e aos ensinamentos passados pelas avós. Pai pescador e artesão do barro, e mãe dona de casa e lavadeira, são reeditados nesta produção - eles aparecem aqui, em Bonequinhos de papel, e no poema Menino do Mar - que mais uma vez traz a água (chuva e mar são dois elementos fortemente presentes na obra de Mabel) - este simbólico elemento feminino portador de vida, morte, renovação: “[...] Era uma vez um menino, nascido bem junto do mar. O pai era magro e alto e só vivia a pescar. A mãe baixinha, acanhada, era mãe o dia inteiro e pela noite que entrava lavava, cosia, cozia, passava” (MABEL VELLOSO, 1997, p. 50).

O menino cresceu e foi para a escola. Ouvia as lições com muito carinho e cuidado e achava engraçado saber que sua mãe, sem ir à escola, sabia de tudo o que a escola ensinava.

Um dia o menino, depois de fazer os deveres, pediu ao pai um pouco de argila para fazer os brinquedos que sempre fazia.

(...) A bola de barro corria, corria nas mãos (...) os dedos ligeiros faziam do barro diversos brinquedos (...) e até um boneco que ficou lisinho, com a boca perfeita (...) o menino ficou muito alegre e mostrou o boneco de barro a sua mãe. Ela sorriu, beijou o menino e beijou o boneco. Depois desceu a ladeira, pesada da trouxa, e foi para o rio lavar toda a roupa.

[...] O boneco era mesmo um menino de barro. Logo ficou conhecido de todos da casa: Barrinho, o menino de barro. (MABEL VELLOSO, 2005, p. 4 - 9).

Ouvindo e vivendo as sábias lições da mãe, vendo e aprendendo com o pai o trabalho profissional, o menino constrói seu próprio brinquedo. Um brinquedo que, na interação com seu dono e criador, vai com emoção ensinando pela palavra (ofício da professora Mabel Velloso).

Numa noite de lua, o menino sem sono olhou para Barrinho e começou a pensar num irmão que nunca tivera e passou para o boneco o desejo guardado em seus oito anos. Nesse instante, Barrinho desceu do armário, veio pra a cama e começou a falar [...] Numa conversa animada sobre lua e estrelas, o menino descobre: Barrinho é poeta! (MABEL VELLOSO, 2005, p. 11)

Um boneco de barro, poeta, repentista, filósofo, ecologista, pacifista e artista. Um boneco que educa pelo discurso, e também pelo exemplo. E que reproduz os sentimentos e os modelos aprendidos e difundidos por Mabel, “Bom dia amigo, pegue a sacola, não perca tempo, vá para a escola e aprenda logo uma lição: reparta o amor, reparta o pão!”

E o menino fez a segunda descoberta: Barrinho é repentista!

[...] Um dia ele perguntou ao menino:

_ Você reparou que coisa bonita é a terra jogar pra cima da gente a resposta verde de cada semente? E o menino fez mais uma descoberta:

Barrinho é filósofo! (MABEL VELLOSO, 2005, p. 16).

Nesta emocionante narrativa, a autora reedita sua paixão pela escola “*eu amo a escola*” e sua crença numa educação para a poesia, a sensibilidade, o crescimento pessoal e o compromisso com a questão ambiental: “[...] Barrinho pediu ao menino que pedisse aos outros meninos que cuidassem das plantas, zelassem por elas [...] E o menino descobre: Barrinho é um Ecologista!” (MABEL VELLOSO, 2005, p. 18).

O menino e seu boneco, heróis masculinos, no contato cada vez mais estreito através da convivência diária e de longas conversas, discutem a guerra, a paz, o desarmamento, a beleza e a estética. Suscitando em diferentes leitoras/es a percepção da humanidade de Barrinho, Mabel manifesta sensibilidade, vida, compreensão, habilidade e competência para abordar e discutir temas complexos e desafiadores para uma criança de sua faixa etária “*Barrinho, além de pacifista, é também artista!*”. Nessa proposta e na magia de um texto bem escrito, a ampliação do repertório linguístico das crianças, o deleite, a fruição, e ao mesmo tempo o reforço ao estereótipo do homem dotado de inteligência, sagacidade e criticidade.

A cada dia novas descobertas, novas alegrias e a amizade e a admiração crescendo... Um dia choveu. O menino na escola pensou em Barrinho e teve vontade de ir para casa brincar, conversar com o amigo. Barrinho lá no quarto pensou no menino, lá longe na escola... Barrinho ficou triste. Abriu a janela. A chuva caía bem forte, bem fria. Barrinho foi seguindo aquela trilha que a água descendo lavava todinha. Quando a aula acabou, o sol foi voltando. O menino voltou para casa. Um susto o espera. Barrinho não está junto à janela, em cima da mesa, ali no quartinho... O menino sofrendo chorou, chorou. Chorando, gritando a falta do amigo, acordou a mãe no quarto ao lado.

_ Que houve meu bem querer? Não chore... Estou aqui... conte o que houve.

O menino acordou do sonho maluco que estava sonhando e olhou a mesinha junto à janela. Barrinho estava lá, parado. Olhando para ele com olhar assustado. O menino sorriu. Tão alto que acordou o pai. Os três ficaram falando do sonho, sorrindo, sorrindo... (MABEL VELLOSO, 2005, p. 21 - 28).

Nesta metáfora sobre a amizade, a evidencia do “dom divino” do menino/homem em emprestar sentido, inteligência e seriedade ao seu brinquedo; um contraponto às meninas que brincando de boneca aprendem a maternas; um boneco expondo sua sagacidade ao discutir temas significativos para o “mundo adulto”, pra a realidade social, como o resgate do prazer da escola, a aquisição de saberes, a amizade na diversidade, a ecologia, a vida.

Sutis marcas de relações de gênero também são visíveis neste texto. O choro e o grito do menino, na noite, acordam a mãe; em pressuposto, algo que frequente acontece. É ela, que primeiro desperta para socorrer de um pesadelo, uma febre, um desconforto qualquer; que acalenta, afasta o medo e faz dormir com palavras de conforto “Que houve meu bem querer?”; o riso, a alegria acordam o pai, e nesse movimento noturno inesperado, a

possibilidade de usufruir sentimentos e emoções diferentes, já que, em pressuposto, pelo afastamento diário da rotina doméstica, isto é não é vivido.

Barrinho fala da experiência social; de riqueza e pluralidade; da força dos ensinamentos obtidos na escola, mas também recebidos e transmitidos de geração em geração; de amizade, companheirismo, cumplicidade. Fala de permanências e mudanças; de estranhamentos e enfrentamentos. Fala da mãe educadora e de sua forte presença na educação do menino. E por ele, Mabel também fala deste barro que nos constitui, de seus/nossos antepassados, de sua/nossa herança miscigenada. Memória de costumes e expressões de índios, africanos, portugueses. Ela nos diz com a simplicidade costumeira (MABEL VELLOSO, 1990, p. 53):

Minha avó era neta de uma família pataxó. Eu, sua neta, ouvi com orgulho a sua história. No começo de mim uma índia... No começo uma tribo de mesmo, diferente das tribos que os livros mostravam, para das no tempo. A tribo da minha avó continuava. Nós em casa éramos os índios domesticados pelo tempo. Também em mim um pouco da África vindo no sangue do Avô Cupertino. Dele, o banzo... a saudade de tudo que me segue a vida toda. Da minha avó a desconfiança e a simplicidade herdei sem me dar conta. Lá no meu ontem a preparação do barro que me fez ser hoje o que sou, derretendo a cada perda, perdendo a força por perder.

4.2.7 O Leque

Figura 32 - Capa do livro O Leque



Fonte: Acervo pessoal Lícia Beltrão

Nesta delicada metáfora, publicada em 1994 pela Editora do Brasil na Bahia, e com edição esgotada, a mágica relação entre duas crianças: um menino “livre” e uma menina aprisionada num leque. Este objeto, de origem histórica incerta, mas largamente utilizado em

diferentes tempos e civilizações, chegou ao Brasil na esteira da colonização europeia como um elemento importante para a adaptação das mulheres ao calor tropical. Seu uso, para além da ventilação pessoal, ditava moda e expunha condição social, luxo, elegância, recato e bom gosto, para jovens, adultas, idosas. Produzido em tecidos leves como a seda, e a partir de diferentes materiais e texturas, como madeira, madrepérola e marfim o leque era também portador de mensagens ora românticas, ora bucólicas, ora comemorativas; eram bastante comuns as pinturas e representações de importantes fatos e momentos da história em suas folhas abertas.

Largamente difundido entre as mulheres, até o século XIX representava condição social e tinha linguagem própria. Além de representações de bons momentos vividos, a partir de encomendas feitas a grandes pintores e retratistas da época, revelava também, no uso, no tipo, no movimento e na intensidade do gesto, diferentes mensagens, quer estivesse em posse de uma donzela, uma matrona ou uma matriarca, como escreveu Wanderley Pinho (1942) em seu estudo sobre os salões e as damas do Brasil colônia.

O desenvolvimento tecnológico e o crescente uso de aparelhos de ventilação artificial a partir do Século XX ressignificou a importância deste objeto que passou a incorporar muito mais o espaço das relíquias decorativas e dos acervos culturais, que o da ventilação pessoal. O leque apresentado por Mabel, um antigo objeto guardado na gaveta do quarto da avó, é memória de um tempo e também da história. Este cômodo que para as mulheres, especialmente, é santuário, mas também acervo e fonte para a História das Mulheres, como ilustra Michele Perrot (2011, p. 131) ao descrever o quarto de sua avó: “[...] Guardei de seu quarto a lembrança de grandes poltronas confortáveis, de mesinhas cobertas de objetos e, sobretudo de odores misturados de água de colônia, de lã, de tília, de cânfora”. Objetos e cheiros representativos de classe social, educação, religião, estado civil; das gerações que por ali passaram, do contexto histórico em que viveram.

Ali, no quarto, em meio a “tanta coisa bonita”, “que revelam suas devoções e suas curiosidades” (MICHELE PERROT, 2011, p. 147) o leque silenciosamente se abre e revela leituras, interpretações e aventuras que dizem de tradições, lembranças, história e relações de gênero.

Era uma vez um leque, desses bem antigos, que dormem esquecidos nas gavetas das avós. Um menino traquina o descobriu lá, bem no fundo da gaveta. Em sigilo, bem de leve, o apanhou. Pegou com alegria aquelas caixinhas cheirando a jasmim. Abriu uma a uma e cada vez mais a alegria crescia. Tanta coisa bonita ali tão pertinho e ele nem sabia! Em uma das caixas estava guardado o leque bonito que um dia pra missa a avó carregara. (MICHELE PERROT, 2011, p. 147)

“Um menino traquina”, a descobrir esse tesouro na gaveta da vovó. Não uma menina, a entrar neste santuário tão próximo da feminilidade; mas ele, historicamente dotado de curiosidade, ousadia e coragem. Ele, observador atento, resgatando na memória o que a avó usava e carregava nos dias de missa; desbravando mistérios e se abrindo a novas experiências sensitivas e táteis: cheiro, textura, cor, movimento.

O menino lembrou e abriu devagar o leque rendado com estampa no meio. Era uma riqueza aquele “brinquedo” que a vó só pegava nos dias de festa. A estampa mostrava uma linda menina num campo bem verde; ao lado um cachorro de manchas escuras e lá, bem no fundo, um rio de águas claras correndo sobre as pedras. O menino olhou com muito carinho aquele desenho tão belo, tão cheio de cor. Reparou tudo, tudo. Nada ficou sem dar um passeio nos olhos ligeiros daquele menino. Depois de algum tempo, fechou devagar o leque bonito.

Foi bem nessa hora que aquele menino levou um grande susto. Ouviu uma voz saindo do leque, pedindo baixinho: _ Menino, leve-me para o lado de fora! Quero ver como é a sua vida.

Nesse instante, o cachorro latiu. O menino, tremendo, foi abrindo o leque e olhando as taliscas, que se davam as mãos, cobertas de renda. Da estampa saíram a menina e o cachorro e pularam no chão. O menino assustado, calado, parado... O cachorro saiu farejando tudo e abanando o rabinho. A menina sorriu e pediu ao menino:

_ Leve-me à rua, quero passear. Se formos à praça comer pipocas, será muito bom!
(MABEL VELLOSO, 1994, p. 3 - 8)

Momento mágico, cheio de expectativas. Saboreando, antecipando o prazer da descoberta, ele lentamente abre o leque; e o que vê em meio às rendas e à estampa? Uma bela e colorida paisagem: relva verdinha, um cão, um riacho... e, uma menina aprisionada no leque. E ele, contrariando a expectativa socialmente construída – aos meninos não é permitida a manifestação de sentimentos tidos como característicos da feminilidade como doçura, e delicadeza - olha com carinho aquela cena. Um carinho, sem classificação por sexo ou idade; vivido, aprendido e praticado por Mabel Velloso, com o pai, a mãe e os irmãos e defendido em sua literatura.

Historicamente para eles, expressões de legitimação: forte, viril, curioso, corajoso, ousado, rápido. Para elas expressões que desqualificam, desvalorizam: doce, dócil, frágil, carinhosa. Essa adjetivação, marcadamente arbitrária porque ideologicamente comprometida, instala os sujeitos em gaiolas discursivas que inibem a livre expressão de emoções, quereres, sentimentos e identidades.

Inesperadamente aberto o leque, surge o menino na vida da menina. Sem preparação, sem que pudesse antecipar-se. O masculino em sua vida; um projeto agora real. Possibilidade de eliminar portões, escancarar janelas, abrir a porta e descortinar uma vida nova de aventuras, possibilidades e parceria. Uma experiência vivida e relatada por Mabel Velloso (1980, p. 29) “[...] O melhor tempo de mim entrou pelo portão de ferro, porta sempre aberta

do meu ontem. Por ele entrou meu primeiro amor. Subiu as escadas, correu toda a casa, conheceu cada canto, se emaranhou em mim”.

E a menina, recém liberta, faz a ele um pedido. Ela dá um passo à frente e faz de sua escolha, a decisão. Quer sair do leque, do quarto “[...] palco da vida usual das mulheres” (MICHELE PERROT, 2011, p. 140); conhecer o mundo “lá fora”, saltar as grades das treliças que compõem seu cárcere, ver, experimentar e degustar a vida que ele vive para além dos muros. Um cárcere belo e delicado, porém real como o foram “o gineceu, o serralho, o harém... (MICHELE PERROT, 2011, p. 134)”. E é pelas mãos do menino (dotado de autoridade) ainda trêmulo e assustado, que ela, afirmando antecipadamente o que “será muito bom”, vive o rito de passagem da fantasia para a realidade, do espaço privado para o público, da infância para a maturidade. Representação simbólica e poética do Contrato Sexual, ou melhor, da legitimação do direito sexual que os homens teriam sobre as mulheres, como discute Carole Pateman (1993); e também da possibilidade de libertação – de dentro dos quartos as mulheres silenciosamente sonharam, se instruíram, escreveram, fizeram história, como a menina do Leque.

Falou, pegou na mão do menino e saiu porta a fora, doida a correr. O cachorro, latindo, também foi correndo e os três só pararam no largo da igreja. Lá o menino, refeito do susto, comprou pipoca pra alegrar a menina; brincou com o cachorro, jogando pra cima algumas pipocas pra o bichinho pegar. A menina sorria, batia até palmas. Fazia perguntas a não mais poder e o menino explicava, com certa vaidade, todas as coisas pra menina entender. (MABEL VELLOSO, 1994, p. 11).

Com a rapidez de quem não quer perder tempo, ela sai porta a fora. Senhora de si, o segura pela mão, toma a dianteira e corre com avidez para longe da solidão, para as maravilhas que tanto sonhara. Ela, madura escolhendo o caminho, acelerando os passos e os fatos, deixando o menino assustado. Este afã de ver e viver a vida do menino é o contraponto à vida idealizada para as meninas – sem correria, sem brincadeiras ao ar livre, sem caçadas, pipas, estilingues... – sem a chancela para saborear e explorar, no mundo público, sua corporeidade. Vaidoso, porque conhecedor desta dinâmica, ele explica, responde, apresenta um vasto mundo de coisas a viver e conhecer. Um mundo a ser visto e interpretado pelo olhar da masculinidade.

Sentaram nos bancos, correram na grama, tomaram sorvete.

_ Que coisa gostosa - dizia a menina. O cachorro, por perto, saltando, correndo, brincando com os dois. Depois de algum tempo, a menina lembrou: _ “Já é hora de voltar pra casa”. Voltaram ligeiro. Entraram em casa, subiram até o quarto. A menina pediu:

_ Me guarde de novo. Pegou o cachorro, subiu na cadeira, esperando o menino abrir outra vez o leque deixado em cima do armário.

Aberto o leque o menino pensou: _ Que coisa maluca! Agora, na estampa, só tem o riacho. A menina, o cãozinho, aqui fora comigo.

A menina sorriu, entrando no leque, puxando seu cão e disse ao menino: _ Venha também! (MABEL VELLOSO, 1994, p. 13 - 18).

Aquele não era um dia qualquer, não era igual a tantos outras que vivera. Era o primeiro na companhia de um homem. Momento mágico, e especial. Menina e menino, uma mulher e um homem habitando o mesmo espaço, explorando ambientes na feliz e familiar companhia de um cãozinho. Neste encontro, a sugestão de uma união heteronormativa, de uma família, de filhos, de felicidade, companheirismo. Mas, atenta e visionária ela viu que era chegada a hora de voltar. Era dele o poder de apresentar o mundo público; era dela a decisão de voltar ao leque, de lhe abrir as portas do seu mundo privado.

Novo susto e o menino se vê lá no rio de dentro do leque. Que coisa bonita estarem ali dentro, os três a brincar.

Bem nesse instante, a porta do quarto se abre de leve e a avó do menino entra a cantar. Encontrando o leque ali, não entende, mas não interroga. Fecha-o de leve, guarda-o na gaveta e sai novamente. O menino se encontra preso no leque com aquela menina e seu cachorrinho. Começa a ter medo. E fala em segredo: _ Pra que fui bulir nas coisas guardadas da minha avó? Agora, como vai ser pra eu sair daqui? Nesse momento, o cachorro latiu com mais força e o menino ali, preso nas dobras do leque. O cachorro a latir. O menino se assusta com o latido mais forte do seu cachorrinho em baixo da cama. Levanta ligeiro olhando para os lados, querendo encontrar a menina e seu cão. Mas eles já estavam dentro do leque. No quarto, só ele e seu cachorrinho. Em cima do armário, o leque bonito. Nele, a estampa cheinha de cor. O menino repara e vê na pontinha, em cima da renda, uma flor de pipoca que o sonho deixou. (MABEL VELLOSO, 1994, p. 18 - 23).

Duas experiências distintas: para ela, êxtase, alegria, e a possibilidade de livremente viver amor e aventuras. Para ele, estranhamento, medo, dúvida, insegurança - no leque, no quarto, espaços fechados, limitados, uma perspectiva pouco estimulante para alguém acostumado à vida livre e sem amarras. Como analisa Michele Perrot, (2011, p. 132) historicamente, “[...] O espaço público constitui o apanágio dos homens: o do comércio, o da política, o da arte da oratória, o do esporte de alto nível, o do poder. Uma mulher só pode aspirar a isso parcialmente”. De volta ao quarto, seu lugar “por excelência”, esta menina pode ser outra vez Dona, senhora de si. Sonhar, planejar, desejar e escrever sua história.

Na menina idealizada por Mabel, uma vontade inabalável de novas sensações, de transpor espaços, vencer seus medos, encontrar o amor verdadeiro e deixar sua marca na história – ainda que ancorada na reprodução dos ideais hegemônicos; saindo do leque, rompe as grades invisíveis do seu isolamento e enfrenta o cotidiano com vontade renovada “[...] Meus desejos estão acesos, meu corpo acordado, meu amor renascido, minha vida quer vida (MABEL VELLOSO, 1980, p. 38)”.

No menino, legítimo representante da virilidade, a responsabilidade de iniciar, ensinar, apresentar o mundo à menina. É ela que o chama e que, tomando sua mão, cresce, floresce,

amadurece “[...] As tuas mãos me cativaram e eram asas leves, soltas, belas. Me elevaram, me acariciaram, voei com elas” (MABEL VELLOSO, 1980, p. 31).

História, memória e relações de gênero. Isto nos revela Mabel em suas narrativas cheias de símbolos, significados, sentidos. Meninas e meninos, mulheres e homens em diferentes contextos e momentos de suas vidas são captados, representados, lidos e interpretados por seu olhar sensível, situado e crítico; um olhar construído na interação Educação, Religião e Família, característicos da educação feminina e reveladores de fontes, documentos e memórias sobre, e para a História das Mulheres.

Entre quatro paredes, as dores de amores ficam escondidas. Se a dor aumenta, a coragem desaparece, a palavra some, o choro se cala. As queixas silenciosas que engasgam e sufocam saem em pedaços de papéis escritos a medo e se perdem em caixas de segredos. É uma folha de diário, uma página de um livro de receitas, de um caderno de rol de roupas, bilhete num guardanapo, carta escrita num saco de papel, num papel de embrulho, tudo escrito num susto, numa golfada de desespero, e que não são entregues. São fragmentos de horas amargas, de instantes de ciúme, solidão, angústia, passados para o papel. São desabafos. A mulher escreve e guarda. (MABEL VELLOSO, 2005, p. 09).

Eu Leira

*Plantaram muita coisa em mim
 Quando menina.
 Tudo vingou!
 Fui sempre boa leira
 Bom terreno
 (Não é vergonha
 deixar a modéstia no canteiro,
 numa lata pequenina...)
 O certo é que
 tudo que caiu em mim pegou.
 Plantaram amor de boa sementeira,
 Alegria, paz, prazer e dor.
 Semearam também muita besteira
 Tudo cresceu, se emaranhou em mim
 E eu cresci e me tornei assim...
 Do melhor que plantaram em mim
 Quando menina
 Foi um Deus bonito, pequenino,
 Que numa noite quis nascer
 Aqui na terra.
 Ele também cresceu em mim
 E me sustenta
 Principalmente quando a vida
 Se apresenta com parasitas
 Querendo me acabar.
 O Deus que em mim nasceu
 Quando eu menina
 Vem me ajudando a aguentar
 A minha sina
 Que é viver como pasto abandonado
 Ou leira onde flores e frutos
 Já nascidos são levados para longe
 E como estranhos divididos
 Da árvore mãe já esquecidos*

Mabel Velloso, (1991)

Pontos... (CAPÍTULOS IV)

Janelas, Estradas, Poemas: caminhos, leituras e aprendizagens.

*“Abro portas, gavetas,
caixinhas de segredo.
Releio cartas.
Nada me conta a história que desejo ouvir”*

Vimos, ao longo deste trabalho, que na experiência de leitura e nas vivências literárias, mulheres e homens de diferentes tempos e contextos, experimentam o fascínio, a fantasia, o excitamento; aprendem a desigualdade; se aproximam da realidade e seus múltiplos significados, e internalizam estereótipos que classificam os dois sexos. Nessa perspectiva, palavras, linguagens e sentidos se abrem a provocações, indagações e interpretações sobre as relações entre literatura, educação e identidades de gênero.

A “resposta” a essas inquietações manifesta-se aqui, como em todo o texto, na Produção de Leitura, como atribuição de sentidos do Poema **Pontos** (MABEL VELLOSO, 1997, p.36), na interface com as categorias analíticas que permearam toda a investigação - Educação, História, Gênero e Literatura - e os pressupostos teórico-metodológicos das Epistemologias Feministas, da História das Mulheres e da Análise do Discurso como aponta Eni Orlandi (2002, p. 30). “Os dizeres não são [...] apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios.”

Dizer de si e do mundo através do simbólico está na história da humanidade. Nesse dizer, possível através de diferentes caminhos (discursos e linguagens) mulheres e homens, desde a mais tenra idade veem, aprendem, participam e se posicionam diante da realidade. Esse discurso é, portanto político e simbólico utiliza a língua como código e a metáfora como sentido. Apropria-se de linguagens e marcas linguísticas, e assim reflete historicidade, crítica, inconformidade. Situa o pensar e o agir no tempo, no espaço e no contexto.

Esta linha de análise, ao considerar que a linguagem não é transparente (a informação nem sempre está clara e objetivamente posta), investiga os sentidos do texto e seu caráter educativo, considerando o contexto vivido pela autora, o retrato social revelado, os implícitos

e subentendidos no jogo de palavras, a intencionalidade nos discursos, as relações e representações de Gênero.

Nas próximas linhas, a produção de leitura sobre este poema revelador: da forma como foram (e ainda são) educadas as mulheres; da força da religião na construção do olhar sobre a vida, sobre o outro, sobre a condição feminina; do silenciamento historicamente imposto à feminilidade, pela educação:

*Meu ponto de vista divergia do
das Irmãs,
Mas elas não me ouviam,
Mandavam que eu calasse,
Reparasse a posição legal
De andar, sentar, pegar
O talher, a agulha, o lápis.*

Na primeira estrofe do poema, as marcas da opressão, da palavra cerceada, do corte marcadamente autoritário à expressão das meninas. Elas, as irmãs, fiéis representantes da ideologia católica nos primórdios da educação de mulheres, “mandavam” calar, e assim disciplinavam mentes e corpos como nos revela Mabel. Neste posicionamento autoritário, e no sensível olhar desta escritora, o retrato do assujeitamento a que estavam expostas as meninas nos conventos, mas também a possibilidade de pensar na resistência e também na resiliência feminina. Nestes versos, sinais de um despertar crítico (ainda que silenciado), consciente (ainda que amarrado) e de vanguarda (um passo à frente no seu tempo de menina - década de 1940); época de belicosos conflitos (o Nazismo e a Segunda Guerra Mundial), de Ditadura Militar (no Brasil), de conquistas trabalhistas (no Governo Vargas), e de uma ideologia dominante marcadamente patriarcal e androcêntrica.

Nesta época, Santo Amaro, histórica e patriarcal cidade do Recôncavo baiano, vivia seus dias arraigada na tradição, nas lembranças das conquistas de seus filhos ilustres “[...] terra que mais varões ilustres produziu entre estadistas, escritores e soldados” (MABEL VELLOSO, 2002, p. 7), e na possibilidade de modernização - os avanços tecnológicos (rádio, TV, geladeira etc) e as informações sobre o mundo já chegavam nesta cidade “antenada” com o futuro. Mabel menina, aluna disciplinada e atenta à postura e ação adequadas, buscava cumprir sua “missão” na escola e realizar, com desvelo, o papel que lhe era imposto; nesta

assunção, como se vê no poema escrito tantos anos depois, sua percepção sobre a educação feminina. Uma educação para o silêncio, a sujeição e a obediência e manutenção dos gendrados padrões vigentes (HELEIETH SAFFIOTI, 1976, p. 308-309):

A exaltação da mulher enquanto esposa e mãe dedicada, seu encaminhamento para setores de atividades abandonados ou nunca pretendidos pelos homens, o aproveitamento de sua pretensa vocação para atividades que envolvem auxílio ao próximo e tantas outras coisas revelam nada menos do que o esforço da sociedade para conservar-se.

As irmãs/professoras cobravam a “posição legal”, oficial, historicamente legitimada para a feminilidade; o andar discreto, o sentar aprumado, o tocar suave e delicado como convinha a uma menina/mulher “[...] verdadeiro anjo à espera de mãos fortes e preparadas que, através do casamento, delineariam seu caráter, transmutando-a em outra representação (também construída), que era a imagem e o papel de mãe de família”, como analisa Ivia Alves, (2005, p. 89). Uma habilidade treinada para a condução do “talher, da agulha, do lápis”; os dois primeiros, instrumentos de aprisionamento das mulheres no mundo doméstico – cozinhar, costurar, organizar... ; no último, a possibilidade de adquirir algum conhecimento que a capacitasse a melhor administrar o lar e os filhos – literatura, humanidades puericultura, mas que, contrariando as expectativas dominantes, se revelaram como caminho para a palavra, para a libertação e escrita feminina.

Nesta educação silenciadora, a feminilidade categorizada, engaiolada, confinada a tarefas que exigem grande habilidade manual, em detrimento da intelectual. Para elas, uma educação útil que possa torná-las aptas para o casamento, o mundo privado; para eles, a instrução capacitando-os para o mundo público – espaço da erudição. Nesse caminho, o retrato da educação diferenciada a que são submetidos mulheres e homens ao longo de sua existência; caminho revelador do pensamento androcêntrico que chancela o protagonismo masculino na história da humanidade. Como discorre Michele Perrot sobre a educação das meninas defendida pelos filósofos das luzes, e que ainda inspira muitos processos educativos formais e informais (como ilustrado no texto de Mabel), era preciso:

Instruí-las apenas no que é necessário para torna-las agradáveis e úteis: um saber social, em suma. Formá-las para seus papéis futuros de mulher, de dona-de-casa, de esposa, de mãe. Inculcar-lhes bons hábitos de economia e de higiene, os valores morais de pudor, obediência, polidez, renúncia, sacrifício... que tecem a coroa das virtudes femininas. (MICHELE PERROT, 2008, p. 93)

*Ditavam palavras frias
E gritavam: ponto final!
Os pontos de interrogação eu
engolia,
Pois as freiras eram reticentes
Não ligavam para a minha questão.*

“Ditavam”! Assim muitas freiras, primeiras condutoras da educação feminina, educavam. Ao ditar, e impor o que as alunas deveriam registrar no caderno, posicionavam sua autoridade e determinavam o que poderia ser escrito, lido, pensado, aprendido. “Palavras frias”, esta percepção tátil expressa por Mabel no poema, nos remete a palavras que pelo som, sentido e vivência pessoal se aproximam mais de um ambiente austero, distante e desprovido de carinho e sentidos, do que da realidade emocional vivida por ela em sua família, em sua cidade; espaço de “palavras quentes”, doces acolhedoras, estimulantes “[...] Na terra doce do açúcar, muita doçura se vê, e na doçura mais doce vai crescendo, nessa terra, de Zezinho e de Canô, o bonito bem querer” (MABEL VELLOSO, 1985, p. 37).

Ao gritar, as freiras modulavam a voz para o tom mais alto que o das alunas, e assim se sobressaindo, garantiam o adequado silêncio, atributo da feminilidade. Começar o dia, ouvindo ditados e gritos e engolindo pontos de exclamação; exercício de autocontrole, resistência e negação. Assim muitas mulheres foram e são educadas para calar tendo o que dizer, para acatar tendo perguntas a fazer, para aceitar desejando transgredir, para engolir sem o desejo de comer, criando condições propícias (em consonância com outros fatores) para o desenvolvimento de patologias como a Bulimia, a Anorexia, a Agorafobia, como analisa Susan Bordo (1997). Na voz das freiras, o controle; nas mãos de Mabel, pensamentos, silenciamento, trabalho, emoção contida. Na poesia que extrapola palavras, o que é, o que foi, o que virá. Presente, passado, futuro revelando a história das mulheres. “Reticentes” as freiras hesitavam diante da possibilidade da manutenção/transgressão.

Ensinando, mantinham; educando, reproduziam; criando condições para a leitura e a escrita, sem o saber, libertariam. Estrategicamente, melhor não escutar, não dar espaço, não dar, oficialmente, vez e voz a jovens moças sedentas de saber e viver.

Das muitas atribuições histórica e ideologicamente relacionadas ao feminino, uma é bastante forte – o silêncio. O ditado em sala de aula, como vimos, era uma forma impositiva de manter as meninas silenciadas, enquanto o processo educativo/formativo se desenrolava.

Um processo que, inspirado nos padrões defendidos pela ideologia dominante – patriarcal e androcêntrica - pregava a sujeição, a educação (para a casa, o marido, os filhos) e não, a instrução – habilidade necessária para ocupação do espaço público, espaço dos homens. As meninas, futuras mulheres e mães, eram instadas à delicadeza, ao toque suave, a uma postura polida e firme, ainda que sensível. Firmeza necessária para amanhecer sorrindo e aceitando seu “destino de mulher”, para alimentar a família de corpo e alma, para trazer a clareza através da fé católica, para desenhar o horizonte de meninas e meninos com a aceitação de papéis sociais. Silêncio e delicadeza para aceitar (a vida, o dia, a noite, o trabalho...); para cuidar (de todos em primeiro lugar); calar sendo fêmea, mãe, ouvinte. Um modelo aprendido e reproduzido por mulheres de diferentes tempos, classes sociais, credos, idades.

Lição vivida e criticada pela professora Mabel. Para ela, nessa forma de atuação, o afastamento do prazer pelo conhecimento, pela escola. Um prazer que acalentou, cultivou e determinou sua atuação profissional numa crença de que: “a escola é a coisa melhor do mundo”. Tendo vivido o disciplinamento e a austeridade na condição de aluna, e observado a forma como diferentes profissionais, mulheres (em sua maioria) e homens lidavam com a educação, Mabel, apaixonada pela ação educativa (poético e literária), criou um estilo próprio e eficaz que revelou em um de nossos encontros/entrevista: “Aquilo que eu não entendia muito, eu dizia: _ se algum dia eu for diretora não vou fazer isso. Aí eu comecei a anotar tudo que eu achava de errado na direção e dizia: _ eu não vou fazer”.

Nesse estilo: a resistência ao rígido modelo de educação recebida; a assunção da emoção como material de trabalho; a adaptação ao mundo público, acatando os pressupostos impostos pela masculinidade, mas preservando sua identidade poético/literária e a veiculação de uma didática em prol da literatura e das tradições culturais. Uma conquista árdua, porém significativa para ela e tantas outras mulheres, como pontua Jane Almeida (1998, p. 210):

A simples sobrevivência no espaço privado, com a ausência de liberdade, de acesso a bens próprios, sob domínio dos deveres cotidianos, da tirania acobertada pelas relações de afeto e referenciada pelo destino biológico da maternidade, vivenciada por mulheres sem nome, pertencentes a uma legião transitando na domesticidade através dos tempos, indica que, de certa forma, conseguir profissionalizar-se fez das mulheres vencedoras, se atentarmos para suas condições de vida na época.

Neste olhar simples, a didática do “agrado” como ela gosta de dizer. Uma música, uma história, um prazer de casa que convida a olhar as estrelas, o pôr do sol, a história de mãe e pai. Sobre isso Mabel afirmou oralmente em um dos nossos encontros: “*continuo assim, com vontade de ver a sala de aula alegre, o menino feliz sem essa obrigação de tanto dever. E minha preocupação desde que eu comecei a ensinar, foi o prazer de casa. Isso aí eu prego sempre*”.

*Eu me calava engasgada
Com um ponto de exclamação!
Empenhadas em me educar,
Ensinavam-me tudo...
Do falar ao costurar.*

Sufocada a jovem Mabel guardava seus pensamentos, anseios, escritos. Sentimentos de dor, raiva, espanto, entusiasmo e surpresa eram silenciados pelo severo crivo das irmãs disciplinadoras. Um crivo que, em nome da educação doméstica, limitava sonhos, possibilidades, descobertas para além dos muros da casa. E inculcava padrões, estereótipos e quereres apropriados e legitimados para a feminilidade. É a própria Mabel, que nos diz deste **Sonho Limitado** (MABEL VELLOSO, 1987, p. 9) vivido pelas mulheres:

[...] Amiga, teus sonhos têm o tamanho exato da tua casa, do teu quintal, da tua bacia de roupa. Queres a casa limpa, cheia de filhos alimentados e sadios. Queres plantar alguma coisa que te dê de volta flor ou fruto. Queres a roupa lavada cheirando a limpo, bem branca, secando ao sol. À noite, quando tu dormes, teus sonhos não vão além. Sonhas, também dormindo, com a casa, os filhos, as roupas. Só, vez por outra, tu sonhas colhendo em teu quintal uma flor para enfeitar o cabelo.

Essas primeiras mestras ensinavam tudo! Tudo que era necessário e permitido, do falar ao costurar. Para tanto, recebiam uma rigorosa formação nos conventos (primeiro espaço para a educação formal feminina), que incluía valores morais, costumes, fé católica e conhecimentos específicos para que ensinassem adequadamente a outras mulheres, como cuidar da casa, dos filhos, do marido – vocação feminina, e se mantivessem submissas e tementes a Deus. Assim nos diz Elizete Passos (1995, p. 123) sobre os primórdios da educação feminina de inspiração religiosa:

A educação feminina sempre foi vista como de grande importância, pois acreditavam que a mulher possuía uma natureza mais delicada e uma espiritualidade mais elevada do que o homem, o que a tornava mais aberta para a caridade e para o amor desinteressado, como o amor materno, no qual ela se doa e se entrega para o bem do outro [...] a sua educação precisava ser firme e séria, capaz de dominar essa tendência e de desenvolver a sua aura de santidade, de inteligência e de moralidade.

A internalização do silêncio, do cuidado, da “vocação” para a docência, e da maternagem, ainda que fortemente presentes na inspiração poético/pedagógica de Mabel Velloso, como se vê em alguns de seus trabalhos a exemplo do poema **Na Medida** (MABEL VELLOSO, 1987, p. 46) “[...] Na esperança de cada mulher, cabe inteirinha a certeza de um

futuro bonito para cada filho", é também por ela questionada ao apresentar a liberdade e a negação do cerceamento, como possibilidade de existência e felicidade para as mulheres, no poema **Conselho** (MABEL VELLOSO, 1987, p. 43): “[...] Amiga, porque você prendeu no seu vocabulário as palavras: amor, prazer, sexo? Para você quase tudo foi negado e em sua cabeça existem poucas palavras livres. Minha amiga esqueça as ordens do seu cérebro. Escute, repita e viva com as palavras do coração”.

Absorvida pelo veloz e muitas vezes imperceptível processo de inculcação de papéis sociais, Mabel Velloso contrapôs essa educação para o silêncio com uma apaixonada e eficaz prática para a sensibilidade. A escrita e a literatura, poeticamente desenhadas, passaram a ser a sua voz. Com elas expõe sua intimidade, suas dores, descobertas, críticas, alegrias. Com elas informa sobre suas origens, sobre o “barro” de que é feita, sobre as muitas vozes presentes no seu discurso. Vozes que também revelam a grandeza da cultura regional, da culinária, da musicalidade, das personalidades, das crenças populares, do sincretismo baiano. Sem pudores se revela simples, complexa, plural, viva e consciente do seu papel (como professora), e da dura realidade, que aprisiona, oculta e silencia as mulheres, como ilustra no poema **Realidade** (MABEL VELLOSO, 2013, p. 86): “[...] Minha mão de poeta, sem luvas, sem anéis, cobriu-se de espuma quando lavei os pratos”.

Da família, das/os amigas/os, das Mestras como Iramaya e Candolina, das Donas..., aprendeu esse amor e assim traçou seu caminho para uma educação do prazer, da alegria, da simplicidade. Ao ser indagada, em entrevista, sobre sua dinâmica diária com as crianças, ela alegremente relatou: *“Eu contava muitas histórias, vários poemas... fazia muita dramatização, muita mesmo, tanto que meus alunos, na grande maioria, quase todos se destacaram. Eu me sinto muito responsável pelo sucesso de muitos, e eles dizem. Eu tenho um aluno que gosto muito, aliás, gosto de todos, mas esse ele tem um carinho especial por mim. Ele me disse: _ meu filho estudou em vários colégios, mas nunca teve um colégio igual ao Araújo Pinho e era um colégio público. Ali não havia distinção, todo mundo na mesma sala, então existia uma igualdade e todo mundo estudava muito bem. Eu me realizava com esses meninos”*.

**Ensinaram-me a fazer
ponto de cruz,
para, até na talagarça,
eu lembrar do martírio de Jesus.
Eu costurava calada, chateada,
As agulhas emperravam,
Linhas partiam e eu cosendo,
O pano que me davam.**

As palavras têm um significado, um potencial semântico. Por que não iniciar a estrofe dizendo: aprendi a fazer? Aprendi; o uso da primeira pessoa (eu subentendido) indicaria o conhecimento adquirido, significado; uma implicação pessoal com aquilo que era passado. Ensinaram-me: a expressão traz, na impessoalidade (terceira pessoa), a força da imposição, da obrigação, da não aceitação deste aprendizado construído de fora pra dentro, no sofrimento, no silêncio. Na talagarça, tecido de fios espaçados e entrelaçados onde se tece o bordado, Mabel era obrigada a bordar, relacionar (educação e sofrimento) e lembrar: do sofrimento de Jesus, do seu sofrimento, da obrigatória repetição de uma ação não desejada, mecânica, desprovida de prazer. Ela costurava calada, aborrecida, e aprisionada num silêncio cheio de sentidos. Seu corpo, pesado de angústia, sentia-se desencorajar, desfalecer em meio a cores, linhas e agulhas; agulhas que como ela, teimavam, empacavam, mas resistiam em linhas que se partiam; como ela expressa poeticamente: “[...] O caminho é longo mas o meu coração o faz suave e florindo sigo” (MABEL VELLOSO, 2013, p. 413).

E não sucumbia; dia a dia o ciclo se repetia; sofria e bordava, resistia e trabalhava, costurava, reproduzia e aprendia no tecido que lhe davam, que não escolhia. Era um recomeçar contínuo, tenaz, obediente, e resistente. A cada manhã, a luz chegando através da educação; onde a humanidade (marcadamente masculina) ia sendo revelada (naquilo que era permitido e acessível às mulheres) e o feminino, constituído. Mulheres e homens representados, afastados, hierarquizados. Ele sendo enunciado e anunciado por uma história repleta de grandes feitos, de registros heroicos, de mitos.

**Minhas companheiras
 Costuravam a cantar
 Hinos de Igreja com ardor.
 Eu muda, a fazer ponto de sombra,
 Lembrando as avencas de que Irmã Alice
 Cuidava com amor.
 Um dia Maria da Hora me disse:
 Só costurando me sinto feliz...
 Por causa dela cheguei a ver
 Alguns pontos de matiz.**

Ela sendo desperta pela leitura, permitindo uma percepção cada vez maior de sua ausência nos discursos e nos relatos dos fatos que compõem a história. Uma história, que, generalizando no masculino, evidencia os homens e dissimula as mulheres. Elas estão (ainda que não se possa identificar concretamente), entre **os** homens da pré-história, **os** operários, **os** cientistas, **os** escritores, **os**⁵² pesquisadores etc. Como registrar estatisticamente esta presença? Como reconhecer e assim legitimar sua real participação na construção e transformação da realidade social? Escrevendo sua história, como afirma Michele Perrot (2008, p. 166), não como forma de reparação, “[...] mas desejo de compreensão, de inteligibilidade global”. É esta a inspiração para, relatando a história de Mabel, registrar e visibilizar a história das mulheres na educação da Bahia.

Jovens meninas partilhando a mesma condição de silêncio e submissão, “costuravam a cantar”, não as canções que Mabel ouvia em casa (as valsas, os fados, as cantigas...), ou que explodiam nos rádios e enchiam de excitação a juventude na década de 40, mas os hinos religiosos adequados para cada hora do dia. Ainda que cantasse, a jovem Mabel emudecia e se refugiava no “ponto de sombra” – técnica que consiste em bordar pelo avesso de um tecido transparente de forma a ver a delicada sombra do bordado.

Um trabalho que requer habilidade, minúcia, delicadeza e concentração para um resultado perfeito, discreto e de beleza singular. Como a vida de tantas mulheres, ocultadas no relato oficial e que, mesmo na sombra “[...] no teatro da memória, as mulheres são sombras

⁵² Grifo meu – evidencia do genérico masculino que oculta as mulheres.

tênuas.” (MICHELE PERROT, 1989, p. 9) Deixaram marcas, sinais e vestígios que permitiram escrever e legitimar a sua história.

Na representação poética de Mabel, na sombra, na sala de aula, na reprodução de bordados e cânticos, o entretecer da vida e da educação feminina. Uma vida que engloba “[...] a história de suas famílias, de suas crianças, de seu trabalho, de seu cotidiano, de suas representações na literatura, na mídia, na sociedade na qual estão inseridas” como sinaliza Mary Del Priori, (2000, p. 234) e que constitui este campo tão vasto, complexo e imprescindível – A História das Mulheres.

**Na maioria das vezes, no entanto,
A costura só me dava desencanto.
Tinha vontade de sair daquela teia,
Mas as irmãs obrigavam-me a,
cabisbaixa,
Só olhar ponto de areia...
O ponto de cadeia logo me prendia
E me enlaçava.**

E o desencanto com esta forma de educação, mais uma vez se revela. Bordando, resistindo e desfazendo Mabel, (como tantas outras mulheres), vive seus dias reproduzindo um destino tão anteriormente traçado. Passado, presente e futuro feminino em suas mãos, numa tarefa que nunca se acabava. Vivendo, bordando e compondo os elos de sua cadeia, desejava fugir, rebelar-se, romper a teia. Mas era proposta da escola preparar mulheres para o casamento, para que realizassem seu “instinto materno”, para que fossem capacitadas para a assunção do papel de cuidadoras, mães e esposas prendadas, zelosas. Evidenciando a naturalização de um processo marcadamente cultural, como afirmava Simone de Beauvoir (1960, p.277-278) “[...] Não existe “instinto” materno: a palavra não se aplica em nenhum caso à espécie humana. A atitude da mãe é definida pelo conjunto de uma situação e pela maneira porque a assume”. Papel também analisado por Nancy Chodorow (1990), quarenta anos depois que via, na maternação das mulheres, um importante elemento para análise nas discussões sobre a divisão sexual do trabalho:

Devido à conexão aparentemente natural entre as capacidades das mulheres de dar à luz e amamentar, à sua responsabilidade pelo cuidado com o filho, e ao prolongado

cuidado na infância dos seres humanos, a maternação das mulheres tem sido admitida como evidente. (NANCY CHODOROW, 1990, p. 17).

**Na bainha aberta buscava uma saída,
Vinha o labirinto
E complicava a minha vida.
A Irmã pedia atenção,
No ziguezague eu já em confusão.
Desfiava, tecia, rufava fita,
Arrematava a linha que quebrava,
Mas a costura nunca era bonita.
Tricot, crochet... davam até dó...
A linha embaraçava,
Eu perdia a ponta e acabava dando nó...**

A “bainha aberta” (ou a arte de desfiar) consiste numa técnica em que alguns fios do tecido são separados para um bordado vazado; na metáfora proposta no poema, aberturas, janelas e portas para a vida, a liberdade, a experiência, um novo tecido. Uma experiência desafiadora, onde os fios deslocados, mas não rompidos, e os labirintos - dos tantos pontos que se cruzam, fortalecem, instigam a inteligência, estimulam estratégias - criam resistências.

Na escola Mabel vivia de satisfazer quereres planejados para a condição feminina, determinados, antes mesmo de nascer. As irmãs tinham a autoridade, eram donas do tear; mas Mabel (como tantas mulheres) tinha a vontade, o trabalho, o controle do bordado. Para sua sobrevivência, contava com a obediência e o assujeitamento. Para sua libertação tinha o correr dos dias, o pensamento, o repouso restaurador da noite, momento em que, a mente em descanso, a voz interior desperta, inspira e aconselha. Dormia segura, ninava e sonhava, ainda que tivesse medo do escuro “Dorme, dorme, meu anjo, dorme bonitinho, não saio de perto, não dorme o meu carinho” (MABEL VELLOSO, 2011, p. 46); o sono alimentando a mente, desatando nós e criando possibilidades de crescimento e transformação. Nesse vai e vem, nesta linha que se embaraça, rompe, se perde e arremata, neste bordado construído na negação, a ascense feminina, o amadurecimento e crescimento da mulher Mabel Velloso.

**O tempo passou.
 Continuo a procurar o fio da meada,
 Outras agulhas furam os meus dedos,
 Os bastidores trazem muitos medos,
 Muitas linhas se partem,
 Perco-me na barafunda de segredos.**

Incansável, Mabel abraça o tempo e não para. Sem perder o fio da meada, empreende buscas, acredita em novas possibilidades: desenvolve trabalhos com crianças e jovens, conta histórias, se engaja em projetos sociais, dá palestras, ministra aulas para formação de docentes, escreve e lança livros, organiza missas, desenvolve oficina de poemas para a maturidade... Seu dia dividido entre a atenção à família, às pessoas que a procuram, em cumprir os inúmeros compromissos sociais, em frequentar e organizar missas, em levar adiante a literatura e com doçura, seu amor pela educação. Um amor que a faz declarar: “*Me defino como professora. E só! Até na poesia que eu escrevi, acho que escrevi pra poder ensinar alguma coisa. Meu interesse em guardar e passar pra frente um pouco da história, das tradições...*”. (citação verbal)

Enquanto aprendia e resistia, Mabel cresceu e desejou a continuidade desta “zona conforto” – uma família. Um companheiro que lhe permitisse, continuando o bordado, ligar os pontos e encontrar o “fio da meada”; a concretização de seu “destino de mulher” através do casamento e dos filhos. Um modelo que via em casa, no amor dos pais Zeca e Canô; bordado perfeito, cores firmes e fortes, pontos arrematados “minha mãe tem dois amores, Zeca e seus oito filhos que ela cuida com mor e graça” (MABEL VELLOSO, 1980, p. 136).

Mas já adulta se viu perdida numa “barafunda de segredos”. Este modelo lhe escapava das mãos. O silêncio a dominava. Tinha a linha, a agulha, a escrita, o desejo e o pensamento, e mais uma vez não tinha o controle, a coragem de gritar. Como fazer feliz ao outro esquecendo de si mesma? Ela era a dona do tear, mas não tecia sua própria alegria. Era dele a chave da porta; uma chave que chancela e legitima a autoridade de marido, guardião da instituição casamento e do sonho de amor perfeito. Um masculino que não a completava, que a mantinha cativa, prisioneira, sozinha. Ele ordenava mesmo no silêncio e ela tecia. Ele dominava, ela se submetia. Ele querendo aproveitar. Ela querendo amar

Meu amor por você foi como o mar imenso, de perder de vista. As alegrias que ele me deu faziam de minha vida barcos coloridos, carregando ternuras. Tantas ondas de prazer! Agora tudo passou. Meu amor maré... A maré agora é outra, vazante, tristonha. Amanhã virá outra onda, outra espuma, outra gaivota... Outra eu... nunca mais (MABEL VELLOSO, 2005, p. 70-71).

Ele viveu, bebeu, amou muitas mulheres; trancou a porta para seus sonhos, desejos, indagações, liberdade, exercendo sua masculinidade. Ela continuava ali, sem descanso, cuidando, amando, sofrendo, trabalhando “Depois que acabei de bater o doce de araçá, voltei para meus bordados” (MABEL VELLOSO, 2005, p. 25); tecendo, reproduzindo e registrando em cartas, as dores e “delícias” dos sonhos construídos para a feminilidade (MABEL VELLOSO, 1997, p. 43):

Escrevi quantas cartas de amor? Será que você guardou ou jogou fora, queimou ou devolveu? Aqui nos meus guardados encontro algumas esquecidas por acaso ou de propósito... Aqui estão inteiras, guardando ainda o cheiro do momento, a letra trêmula de emoção, da tristeza ou do contentamento que me ditou a voz do coração. Foram tantos papéis escritos a medo... Se alguém descobrisse o meu segredo? Guardo ainda com o maior carinho, todas as cartas que, por covardia, não deixei andar pelo caminho...

**Sei que muita gente deu ponto falso
Em meu carinho,
Mas eu vou seguindo meu caminho.
Tantas vezes alinhabei minha emoção!
Aí esbarro num dente-de-cão...
Vou bordando, tricotando mais e mais.
Retorno ao ponto de partida,
Constato: minha vida precisa ser cerzida.
O jeito é tecer o ponto atrás...**

Vivendo, escrevendo, tecendo ela própria trouxe o tempo de parar de sonhar, de despertar. Portas fechadas, janelas abertas. Caminhos descortinados pela escrita para o mergulho na poesia, na educação, na literatura. Sua emoção, antes “alinhavada”, agora corre solta em cada linha de seus escritos, em cada palavra que profere. Neste novo tecer encontra a senha, assume a chave da porta e de muitas janelas: “As cartas contam, lembram, revivem momentos de muitas tristeza, mas a cada final da carta de dor vem sempre uma carta de alforria. A própria escrava escreve sua dor e depois assina sua alforria” (MABEL VELLOSO, 2005, p. 10).

Não era mais uma questão de escolha. Agora era decisão. Decidira mudar de vida, seguir em frente. Mas para isso precisava destecer, desfazer, desconstruir, “*tecer um ponto atrás*”. Com a rapidez de quem não quer perder tempo, joga a lançadeira de um lado para o outro: o velho e o novo, o certo e o errado, o bem e o mal, o ter e o não ter. Destecendo e

escrevendo é a senhora das linhas, das cores, de uma suave e sábia alegria. Desfazendo vive a ação de recomeçar. Desconstruindo recomeça. Nas linhas, nos bordados, neste novo tecido, a volta ao passado, a clareza do presente, e a expectativa de um futuro que vê pela janela, pelo jardim, na habilidade e liberdade de suas mãos:

“O tear não cansa. As mãos se se cansam não demonstram, seguem tecendo no movimento rotineiro sem marcar tempo nem hora. Quem trabalha no tear não se dá conta do tempo...”

(Mabel Velloso, O Tear do meu irmão).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A poetisa [...] vive em vocês e em mim,
e em muitas outras mulheres [...] pois os grandes poetas nunca morrem, são presenças contínuas precisam apenas da oportunidade de andar entre nós em carne e osso”.
(Virginia Wolf, 1985 p. 137-138).

Tinha uma proposta no início deste trabalho: investigar e discutir, numa perspectiva de estudos de Educação e Gênero, a literatura produzida pela professora e escritora baiana Mabel Velloso, buscando perceber nas linguagens e nos discursos presentes em suas obras, representações e construções acerca de Educação, e de Gênero, e das relações de poder entre mulheres e homens.

Como tecelã, inspirada em seu tecer, fiz esboços (projeto), selecionei agulhas, linhas, cores, tecido (metodologia e teoria), escolhi espaços, idealizei e testei destinos, dialoguei, desfiz, refiz o meu bordado; me desafiei, sofri, chorei, sorri, aprendi. No constante exercício dialógico - entre os poemas, A Ciência, a Mulher Mabel, a Educação, a História e as Relações de Gênero – busquei responder à minha indagação inicial: a linguagem de Gênero presente na literatura e difundida na escola atua na construção das representações de gênero e na manutenção das relações de poder entre homens e mulheres?

Nesta busca, em que a mulher Mabel Velloso foi mote para a investigação sobre História das Mulheres na Educação, três categorias (e outras subcategorias), transversalizadas pela historicidade, iluminaram o caminho: **Gênero** (e a subjetividade implicada)- refletido na percepção de que mulheres e homens, como frutos de emoções e construções sociais, só podem ser pensados em relação. **Literatura** (infantil, infanto-juvenil) – como espaço do deleite, da fruição do simbólico e do cultural, do ficcional, do real, do pedagógico. Espaço legitimado para discursos recheados de histórias, ideologias, sentidos, representações. **Educação** (História da Educação e das Mulheres) - poderoso espaço de transmissão ideológica, socialmente legitimado e organizado para atender os pressupostos do pensamento dominante: branco, heteronormativo e androcêntrico.

Como busquei evidenciar ao longo da Tese, os sujeitos são atravessados por narrativas orais e escritas. Elas constroem seu olhar e engendram sua memória, na histórica relação Linguagem – onde se dá a constituição dos sentidos e a construção dos significados, e

Discurso – que institucionaliza e justifica a ordem hegemônica, como analisa Joan Scott (2005). Neste percurso, omissões, apagamentos, silêncios, e muitas vozes. Na proposta deste estudo e no resgate da história da professora Mabel Velloso, a certeza de que entre o discurso androcêntrico e o silêncio feminino, há muito a dizer, pesquisar e escrever sobre a inculcação de valores, a opressão e o silenciamento feminino a partir da educação diferenciada que recebem meninas e meninos em seus processos educativos; processos legitimados pela escola e pelos recursos didáticos que abraça, como a literatura.

Mergulhar no generoso universo poético de Mabel, que é a sua própria vida foi por demais, estimulante. Ler suas obras, seus textos, suas palavras – escritas, conversadas, formalmente ensinadas (nas palestras e trabalhos que realiza) – é garantia de emoção, simplicidade, crescimento e aprendizagem. E também de reconhecimento. Sua obra e ação docente, como até aqui expresso e ilustrado, tem importância inquestionável para a História das Mulheres, para os Estudos de Gênero e da Educação na Bahia, já que evidencia a perspectiva androcêntrica presente nos processos educativos (formais e informais) que forma diferentemente meninas e meninos.

Mabel Velloso e sua obra se situam no espaço da multirreferencialidade. Ela é sujeito e assujeitado em sua história. Sujeito implicado, ativo, passivo e emocional. Que expõe sua palavra e com ela abre espaços para o reconhecimento, a visibilidade e legitimidade da produção feminina. Uma história que não é só sua, e que, revelada através do seu discurso, abre caminhos para que distintas mulheres, possam cada vez mais descrever a realidade como a compreendem, sentem, vivem e transformam.

Sinto-me imensamente satisfeita com o resultado. Com os diálogos que pude estabelecer entre a Poesia, a Educação, a Literatura, a pesquisa feminista, a História das Mulheres, a minha história e o conhecimento acadêmico. Mabel Velloso como pude acompanhar nestes quatro anos de convivência com a sua ação pedagógica e prosa poética, tem grande importância na preservação cultural por representar e apresentar um significativo acervo de memórias e tradições bem característicos do Recôncavo da Bahia (Os Ternos de Reis, a devoção a Nossa Senhora das Candeias, a modelagem do barro, as brincadeiras infantis, as cantigas de roda etc).

Mergulhada no mundo patriarcal e androcêntrico que caracterizou sua infância e formação, não tinha como escapar dos estereótipos de gênero naturalizados e inculcados pela escola, pela religião, pela família. Ela os percebia e engolia; se calava, engasgava e os devolvia com palavras impregnadas de dor, denúncia e sabedoria. Apesar de trazer em seu discurso fortes marcas dos velhos valores patriarcais, e reproduzi-los em sua literatura, ilustra

o que pode uma mulher; e do seu lugar, situado, enriquece com o seu olhar privilegiado, a perspectiva das crianças e de diferentes sujeitos, diante do mundo. Do alto de seus quase oitenta anos, Mabel nos surpreende com seu olhar crítico, sua lucidez política, sua força vital; um diferencial, a meu ver, para a produção literária na Bahia: a história local contada em prosa e verso, com força, delicadeza e a perspicácia da feminista que (sem o saber) pulsa em suas veias.

Para a História da Educação e das Mulheres, sua obra, ação e atuação representam uma perspectiva feminina do mundo doméstico, onde se situavam as mulheres, mas uma perspectiva transcendente, para além de qualquer opressão. E também a ampliação de documentos, fontes e relatos fundamentais para a composição de um acervo referencia sobre a nossa cultura, sobre a produção literária feminina, sobre a vida e a Educação das mulheres na Bahia. Um acervo que é relato, história e documento sob a privilegiada ótica feminina, como afirma Michele Perrot:

Uma mulher inscreve as circunstâncias de sua vida nos vestidos que ela usa, seus amores na cor de sua echarpe ou na forma de um chapéu. Uma luva, um lenço são relíquias das quais só ela sabe o preço. A monotonia dos anos se diferencia pela toailete que fixa também a representação dos acontecimentos (...) A memória das mulheres é trajada (...) Assim, os modos de registro das mulheres estão ligados à sua condição, ao seu lugar na família e na sociedade. (MICHELE PERROT, 1989, p. 14-15).

Como não se ver nesta mulher que se recusa acomodar?

Que tira forças, com seus **Poemas Grisalhos**, das **Pedras de Seixo** que rolam, atritam, se lavam, se transformam; que escancara as **Janelas corre** a galope no **Cavalinho de Pau** e expõe intimidade, amizade, família; que voa transformada em **Arraia Azul** e guiada por **Bonequinhos de Papel** para suas raízes, para o **Barrinho** de que é feita; que abre o **Leque** abana suas memórias e com elas planta novas ideias; que ressignifica seu **Medo do Escuro** em suas muitas viagens a bordo do **Trenzinho Azul**. Que, ao revelar sinais de relações de gênero em suas obras, deixa indícios para a investigação sobre a vida, a educação e a história das mulheres na Bahia, ratificando (e visibilizando) assim a importância da memória feminina para o registro histórico: “A memória das mulheres é verbo” como afirma Michele Perrot (1989, p. 15).

Na trajetória de Mabel, e de tantas outras mulheres, como eu, como nós, muitas emoções vividas no quarto, na casa, na escola, na vida. Espaços de educação, exílio, confinamento, esquecimento, silenciamento; de encontros, chegadas, partidas, despedidas; de

sono, sonho, vigília. Espaços envoltos em linguagens, palavras, poesias que narram **Histórias e Histórias a cada dia...**

E que apresenta às mulheres, a partir de uma experiência pessoal e da prosa poética, novos tempos, como proclama a poeta Elisa Lucinda no prefácio do livro **Cartas de dor, Cartas de Alforria** (2005):

“Diante dos seus enganos e achados Mabel Velloso nos oferta uma libertação gostosa, oferecida pelas mesmas mãos de quem sempre teve para o amor um perdão na quentinha”. (ELISA LUCINDA, 2005, [Prefácio]).

Tempos de poesia...

“Deixe-me leve e solta encher meu peito de amor e partir, multiplicando-me.” (MABEL VELLOSO, 1988, p. 5)

Tempos de trabalho...

Amiga, teus sonhos tem o tamanho exato da tua casa, do teu quintal, da tua bacia de roupa. Queres a casa limpa cheia de filhos alimentados e sadios. Queres plantar alguma coisa que te dê de volta flor e fruto. Queres a roupa lavada cheirando a limpo bem branca, secando ao sol. À noite, quando tu dormes, teus sonhos não vão além. Sonhas, também dormindo, com a casa, os filhos, as roupas. Só, vez por outra, tu sonhas colhendo em teu quintal uma flor para enfeitar o cabelo (MABEL VELLOSO 1987, p. 9).

Tempos de beleza...

“Você que possui um brilho, um toque de realeza, que distribui beleza, em volta do seu viver... Por que às vezes se tranca nessa caixa de segredo, se reveste de tal medo que não lhe deixa viver?” (MABEL VELLOSO, 1987, p. 44).

Tempos de doação...

“Encomendei lua cheia pra te presentear, arrumei horas bonitas, pedi que a chuva regasse o dia pra te agradar. Vou agora colher flores e correr pra te abraçar...” (MABEL VELLOSO 1997, p.75).

Tempos de celebração...

“Brilhem em mim todas as estrelas. Cantem em mim todas as aves. Meu corpo é planta. Eu sou mulher”. (MABEL VELLOSO, 1988, p.12)

Tempos de Reconhecimento

“Espero que todos que aceitarem o seu livro agradeçam tudo que você disse, tudo que você contou. Eu agradeço e abençoo” (Dona Canô, Terno, 1995)

“Nos seus versos você diz tudo que sente e deixa quem lê, triste e feliz a um só tempo”. (Dona Canô, Poemas Grisalhos, 1997)

“Às mulheres de Pedra, Santo Amaro, que me ensinaram a pegar água na fonte com a cabeça erguida” (MABEL VELLOSO, 2005).

“Tudo que sei comecei a aprender com Mabel” (CAETANO VELLOSO, 2013).

“Uma poesia que reflete a vida e as qualidades raras de um ser humano”. (Jornal A Tarde, 2013).

“Bravos, Mabel! Bravos por ter coragem e sempre ter coragem de existir e continuar sua história e narrar sua visão sobre tudo e todos, com amor e esperança”. (MARIA BETHÂNIA, 1987, Prefácio).

Tempos de Educação

“O pouco que estudei agora está me servindo. Vou sair do cativeiro. Vou buscar uma Princesa Isabel pra me ajudar a ter minha liberdade”. (MABEL VELLOSO, 2005, p. 90).

“Eu queria ter certeza que no seu amanhã você vai lembrar de tudo... Recordar com alegria as estórias que contei, as cantigas de ninar...” (MABEL VELLOSO, 1987, p. 19)

Tempos de Cultura

“Este é um livro **Terno**. Escrito com a ternura do meu amor inteiro. Nascido das emoções e das saudades que as cantigas dos **Ternos de Reis** me trazem. Este livro canta e conta uma festa bonita que se realiza todos os janeiros na Bahia, em Santo Amaro” (MABEL VELLOSO, 1985, p.27).

Tempos de História

“Minha terra têm mistérios como toda Terra tem. Mas os mistérios da gente são coisas bem diferentes que Terra nenhuma tem. São coisas vindas de longe, das senzalas, das aldeias, emaranhadas em teias de uma beleza real”. (MABEL VELLOSO, 1981, p. 94).

“Na curva maior da minha vida, vi refletida a história louca de homens poderosos. Corri em frente. No meu peito o leito puro que tudo limpa” (MABEL VELLOSO, 1988, p.39).

Tempos de transformação...

“Estou num novo verão. Verão de paz e sossego [...] Estou em paz. No caminhão joguei minhas angústias, os ciúmes não desceram da carroceria. Seguiu tudo pra bem longe... Estou uma nova mulher com as quatro estações de amor próprio em mim”. (MABEL VELLOSO, 1988, p. 12).

“Eu sou uma pessoa que quer viver o hoje. Já vou fazer 80 anos e cada hora que vivo tenho que viver com mais intensidade porque minha vida é agora”. (Jornal A Tarde, 2013).

Prenúncio de novos dias; nem sempre felizes, nem sempre fáceis:

“Que caminho seguir, se a estrada se bifurca e cada lado é mais estreito e triste? Retroceder seria o melhor, mas já não sei voltar sozinha e todos querem ir em frente...” (MABEL VELLOSO, 1995, p. 97).

Dias de libertação: pelo exemplo, pela palavra (oral e escrita), pela educação...

“Lia muito, a Crestomathya, o Grumete; várias histórias, vários poemas e agente acabava até chorando por conta disso, era cada coisa tirana... e eu contava então essas histórias todas que pegava desse livro que eu tinha. Tinha histórias muito curtinhas também, às vezes eu batia na máquina e rodava no mimeógrafo e dava uma a cada professora, dependendo da turma e trocava e elas começaram a se interessar, a ler na sala. E fazia muita dramatização, muita mesmo, tanto que meus alunos, na grande maioria, quase esses todos que eu peguei já quando eu estava como diretora, todos se destacaram. Eu me sinto muito responsável pelo sucesso de muitos, e eles dizem isso”. (Mabel Velloso, em entrevista).

E neste encontro entre a certeza e o desejo, o “teto” e a ficção, a escrita e a libertação...

O diálogo da Ciência, com a Poesia e a Educação; e entre eles, a palavra. Que situada no discurso, possa dizer/escrever acadêmica e/ou poeticamente, em diferentes tempos e linguagens, sobre a minha, a nossa, a História das Mulheres na Educação. E possam dizer também, de...

Um novo tempo

*Em que as Mulheres, Donas do seu corpo,
seu Tear, seu Tecer,
possam escolher os fios,
selecionar as cores
pensar
e bordar outro viver.*

*Um viver de parceria,
e não, de assimetria;
Uma orquestra em sintonia
com diversas mulheres
de distintas categorias;*

*Distintas fontes
Diferentes olhares
Educação,
Métodos e Teorias;
A serviço de investigar
contestar,
criticar, fazer valer.*

*A voz silenciada
de Mulheres, Meninas,
Donas, Senhoras
Fadas, bruxas
Professoras, cientistas...*

*Protagonistas
De uma história vivida
De um relato a escrever,
E conhecer.*

Rita Moreira

Verão 2014

REFERENCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ALENCAR, José de. **O Guarani**. 8. ed. São Paulo: Àtica, 1979.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Pedagogia: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Presença – Martins Fontes, 1974.

ALVES, Ivía. **Interfaces**. Ilhéus: Editus, 2005.

AMARAL A; GOMES C. **Aristóteles**. Política, Lisboa: Vega, 1998.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Editora: Portugal, 1999.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSIS, Helena Machado de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

AZEVEDO, Ricardo. Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil. In.: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil - Com a palavra o escritor**. São Paulo: DCL, 2005.

AUGUSTA, Nísia Floresta Brasileira. **Direitos das mulheres e injustiça dos homens**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Opúsculo Humanitário**. Nísia Floresta. Introdução e Notas de Peggy Sharpe-Valadares. São Paulo. Cortez Editora, 1989.

BACELAR, Jeferson. **Janelas**. Salvador: EGBA, 1990.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. V.2. São Paulo: Nova Fronteira, 1980.

BETELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BORDO, Susan. O corpo e a reprodução da feminilidade: uma apropriação feminista de Foucault. In: JAGGAR, Alison; BORDO, Susan. **Gênero, Corpo e Conhecimento**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Ventos, 1997.

BOURDIEU, Pierre. A Dominação Masculina. In: **Educação e Realidade**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação 20(2) jul./dez 1995.

BRASIL. Lei de 15 de Outubro de 1827. [S.l.], 1827. Disponível em:< http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/lei%2015-10-1827%20lei%20do%20ensino%20de%20primeiras%20letras.htm>. Acesso em: 18 mar. 2012.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Literatura Oral no Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia: São Paulo: EDUSP, 1984.

CASHDAN, Sheldon. **Os Sete Pecados Capitais nos Contos de Fadas: como os contos de fadas influenciam nossas vidas**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CASTRO, Flávia Lages de. **História do Direito Geral e do Brasil**. 5. ed. São Paulo; Editora Lumen Juris, 2007.

CASTRO, Fred Souza. **Prefácio a Trilhas**. Santo Amaro: 1984-1985.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**. Tradução de Fulvia Moretto, Guacira Machado e José Antônio Soares. São Paulo: Ática, 1998.

CHODOROW, Nancy. **Psicanálise da Maternidade: uma crítica a Freud a partir da mulher**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1990.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 1993.

COSTA, A. A. A.. **As donas no poder**. Mulher e política na Bahia. 1. ed. Salvador: Assembléia Legislativa da Bahia/NEIM-UFBa, 1998. v. 1. 248 p.

CUNHA, Celso Ferreira da. **Gramática da Língua Portuguesa**. 12. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1992.

CUNHA, Maria Tereza Santos. Mulheres e romances: uma intimidade radical. In: Histórias de Mulheres e Práticas de Leitura. **Cadernos Cedex**. n. 45. São Paulo: UNICAMP, 1998.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Salvador: CESE (Coordenadoria Ecumênica de Serviço), 2003

DICK, Sara Martha. Pesquisa em história da educação: questões de gênero e o magistério baiano. In: TENÓRIO, Robinson Moreira; LORDÉLO, José Albertino Carvalho (Orgs.).

Formação pela pesquisa: desafios pedagógicos, epistemológicos e políticos. Salvador: EDUFBA, 2008.

DICK, Sara Martha. Processo histórico de feminização do magistério baiano. In: Congresso Brasileiro de História da Educação. Sergipe: SBHE, 2008

Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/246.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

DEL PRIORE, Mary. **Historia das Mulheres:** as vozes do silêncio. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *historiografia Brasileira em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2000.

DUBY, George; PERROT, Michele. **História das Mulheres no Ocidente:** do Renascimento à Idade Moderna. – Porto: Afrontamento, 1994.

EISLER, Riane. **O Cálice e a Espada:** nosso passado, nosso futuro. São Paulo: Palas Athena, 2007.

FACULDADE da Felicidade. Folder Sarau Literário. Disponível em: Disponível em: <<http://www.faculdadefelicidade.com.br/?p=disciplinas>>. Acesso em: 15 abr. 2012

FAGUNDES, T.C.P.C. **Mulher e Pedagogia:** um vínculo re-significado. Salvador: Helvécia, 2005.

FARIA FILHO, L. M et alli. A história da feminização do magistério no Brasil: balanço e perspectivas de pesquisa. In: **A escola e seus atores:** educação e profissão docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FLORESTA, Nísia. **Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mucambos:** decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano. São Paulo: Global, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **História da Sexualidade 1:** a vontade de saber. São Paulo: Edições Graal, 1988.

_____. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das Ciências Humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GILLIG, Jean-Marie. **O Conto na Psicopedagogia**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e história**. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

GONÇALVES FILHO, Antenor Antonio. **Educação e Literatura**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HARAWAY, Donna. O Manifesto Ciborgue: a ciência, a tecnologia e o feminismo socialista nos finais do século XX. In: MACEDO, Ana Gabriela (org.). **Gênero, identidade e desejo. Antologia crítica do feminismo contemporâneo**. Lisboa: Cotovia, 1991.

HARDING, Sandra. **Ciência y Feminismo**. Madrid: Ediciones Morata, 1996.
_____. A Instabilidade das Categorias Analíticas na Teoria Feminista. **Revista Estudos Feministas**, n. 1, 1993.

JAGGAR, Alison. Amor e conhecimento: a emoção na epistemologia feminista. In: JAGGAR, Alison; BORDO, Susan (Org.). **Gênero, corpo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. p.157–185.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e Histórias**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1989.

LEMAIRE, Ria. “**Repensando a história literária**”. Tradução Heloísa Buarque de Holanda. In: HOLANDA, H.B. de. (org) **Tendências e impasses**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LIMA, Marta Maria Leone. As Mulheres e o Século XX: transformações e conquistas. In: In: FAGUNDES, Tereza C.P.C. (org). **Ensaio sobre Educação, Sexualidade e Gênero**. Salvador: Helvécia, 2005.

LIMA, João Francisco de. **Ana Néri: heroína da caridade, patrona das enfermeiras**. São Paulo: Nova Época Editorial, 1977.

LISPECTOR, Clarice. Amor. In: MORICONI, Ítalo (org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

_____. **Só para Mulheres**. São Paulo: Rocco, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Mulheres na sala de aula**. In: História das mulheres no Brasil. Mary Del Priore (org.); Carla Bassanezi (coord. de textos). São Paulo: Contexto, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, ano 9 542 2º semestre 2001.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MEAD, M. **Macho e Fêmea**. Petrópolis: Vozes, 1967.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes, NECKEL, Jane; GOELLNER, Silvana (orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MEIRELES, Cecília. **Antologia poética**. São Paulo: Editora do Autor, 1963.

MICHEL, Andrée. **Não aos estereótipos!:** vencer o sexismo nos livros para crianças e nos manuais escolares. Tradução de Zuleica Alambert. São Paulo: Conselho Estadual da Condição Feminina/UNESCO, 1989.

MOREIRA, Antônio Augusto de Faria; PINTO, Rosalvo Gonçalves. **Poemas brasileiros sobre trabalhadores** uma antologia de domínio público. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

NICHOLSON, Linda. “Interpretando o gênero”. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 2, 2000, p. 9-41. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/29058771/Interpretando-o-genero>>. Acesso em: 14 maio 2012.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso:** Princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 2002.

PASSOS, Elizete Silva. **A Educação das Virgens:** um estudo do cotidiano do Colégio Nossa Senhora das Mercês. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1995.

PASSOS, E. Neide Candolina. **Coleção educadoras baianas**. Salvador: EDUFBA, 2009. v. 1. 80 p.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da História:** operários, mulheres, prisioneiros. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Minha História das Mulheres**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **História dos Quartos**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

PERROT, Michele. **Escrever uma história das mulheres:** relato de uma experiência Conferência proferida no Núcleo de Estudos de Gênero Pagu em 06 de maio de 1994 (Unicamp). Disponível em:< www.bibliotecadigital.unicamp.br> Acesso em 01 abr. 2012.

PINHO, Wanderley. **Salões e Damas do Segundo Reinado**. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1942.

PORTUGAL, Jorge. Prefácio a **Donas**. Salvador: EGBA, 1990.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam (Org.). Masculino, feminino, plural. Florianópolis: Mulheres, 1998.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. São Paulo: Diefel, 1969.

SACCONI, Luiz Antonio. **Minidicionário Sacconi de Língua Portuguesa**. São Paulo: Escala Educacional, 2007.

SAFFIOTI, H. I. B. **A Mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.

SANTOS, Maria Stella de Azevedo Santos. **Prefácio a Poesia Mabel**. São Paulo: Laranja Original, 2013.

SARDA Amparo Moreno. Em torno al androcentrismo em “la Historia”. In: El arquetipo viril protagonista de la história. Ejercicios de lectura no androcéntrica. **Cuadernos Inacabados**. Barcelona: La Sal, 1987. Pp. 17-68 e 97-111.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru: EDUSC, 2001.

SCHOTT, Robin. **Eros e os processos cognitivos**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.

SCOTT, J. W. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Recife: SOS Corpo, 1991.

_____. Prefácio a “Gender and Politics of History”. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 3, 1994, Campinas/SP.

_____. História das mulheres. In. BURKE, Peter. (Org.) **A Escrita da História: Novas Perspectivas**. São Paulo: UNESP. 1992.

_____. O enigma da igualdade. In: **Estudos Feministas**, Florianópolis, 13(1): 11-30, janeiro-abril/2005.

SERPA, Luiz Felipe Perret. Perspectivas de estudos em história da educação: identificando o campo. São Luis: **Anais...** do XV EPENN, julho 2001.

SORIANO, M. **Guide de litterature pour La jeunesse**. Paris: Flammarion, 1975.

SOUZA, Ângela Maria Freire de Lima e. **As armas de Marte no espelho de Vênus: a marca de gênero em Ciências Biológicas**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

_____. Sexo e Identidade: Biologia não é destino. In: **Ensaio sobre Educação, Sexualidade e Gênero**. FAGUNDES, Tereza C.P.C. (org.). Salvador: Helvécia, 2005.

VELLOSO, Mabel. **Janelas**. Salvador: EGBA, 1990.

_____. **Candeias: milagres, romarias**. Salvador: FCJA, 2000.

- _____. **Poemas Grisalhos**. Salvador: FCJA, 1997.
- _____. **Barrinho, o menino de barro**. Ilustração Bel Borba. Salvador: Oiti Editora, 2005.
- _____. **Arraia Azul**. Rio de Janeiro: Rio Gráfica, 1986.
- _____. **Donas**. Salvador: EPP Publicações e Publicidade, 2003.
- _____. **Gilberto Gil**. São Paulo: Moderna, 2002. (Coleção Mestres da Música).
- _____. **Caetano Veloso**. Coleção Mestres da Música. São Paulo: Moderna, 2002.
- _____. **O Leque**. Salvador: Editora do Brasil na Bahia, 1994.
- _____. **O Sal é um Dom: receitas de mãe Canô**. São Paulo: Nova Fronteira, 2008.
- _____. **Conversando com Nossa Senhora**. Salvador: Oiti, 2011.
- _____. **Terno**. Salvador: BDA-Bahia, 1995.
- _____. **Muito Prazer**. Ilustrações Liana B. Melo. Salvador, 1988.
- _____. **Medo do Escuro**. Ilustrações Lúcia Hiratuka. São Paulo: Edições Paulinas, 1992.
- _____. ROCHA, Claudionora. **Poemas Endereçados**. Ilustração Tania Mota. Salvador: 1987.
- _____. **Gritos d'estampados**. Ilustrações Caetano Velloso. Itapetinga-Bahia, 1984.
- _____. **Cartas de dor, Cartas de Alforria**. Salvador: Edições Oiti, 2005.
- _____; SAMPAIO, Maria. **Trilhas**. Santo Amaro: 1984-1985.
- _____ et al. **À Matoverde e Magia**. Coletânea Especial. Salvador: Contemp, 1981.
- _____. **Cem Horas de Poesia**. Salvador: Multpress, 1991.
- _____. **Bonequinhos de Papel**. Ilustração de Sérgio Rabinovitz. Salvador: Oiti, 2005.
- _____. **O Trenzinho Azul**. Ilustração Lúcia Hiratuka. São Paulo: Edições Paulinas, 1992.
- _____. **Cavalinho de Pau**. Ilustrações Martinez. São Paulo: Paulinas, 2011.
- _____. **Pedras de Seixo**. Ilustração Maria Sampaio. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1980.
- VELLOSO, Mabel. **Inclusão: uma carta**. Salvador, NACPC, 2013.
- _____. **Poesia Mabel**. São Paulo: Intermeios, 2013.

_____; ROCHA, Claudionora. **Mulher nos cantos e na poesia.** [S.l], 1987.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. PRIORE, Mary Del (Org.); BASSANEZI, Carla (Coord.). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1997.

WOLF, Virginia. **Um Teto todo seu.** São Paulo: Círculo do Livro, 1985.

_____. **Orlando.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global Ed., 4. ed., 1985.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA****Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado****Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade****Doutoranda: Rita de Cássia Costa Moreira****Orientadora: Ângela Maria Freire de Lima e Souza****Roteiro de entrevista**

**EDUCAÇÃO E RELAÇÕES DE GÊNERO NA OBRA
E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ESCRITORA E PROFESSORA BAIANA MABEL
VELLOSO**

Prezada Mabel

Com este estudo vinculado ao Doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia pretendo analisar repercussões da sua produção literária e trajetória docente – especialmente sinais de ideologia e representações de Gênero - nas práticas pedagógicas e na construção de identidades de crianças no Ensino Fundamental.

Neste sentido, conto com sua colaboração, respondendo a esta entrevista e permitindo a divulgação dos dados da pesquisa.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA**1. Identificação:****1.1. Nome completo:** _____**1.2. Idade:** ____ anos **1.3. Sexo** _____

- 1.4. Formação _____ 1.5. Ano de Ingresso no curso _____
- 1.6. Ano de conclusão _____ 1.7. Religião _____
- 1.8. Atuação profissional (Rede pública ou Rede particular) _____
- 1.9. Escola(s) em que atuou _____
- 2.0. Com que séries/idades? _____
- 2.1. Cargos/funções que ocupou: _____
- 2.2. Livros marcantes que leu: _____
- 2.3. Autoras/es preferidos: _____
- 2.4. Qual a importância da literatura na sua vida: _____
- 2.2. Qual a sua primeira obra publicada e em que ano? _____
- 2.3. Como você analisa a repercussão de suas obras:
- para as crianças: _____
 - para as professoras _____
 - para a educação _____
- 2.4. Quais as escolas que adotam suas obras (em Salvador e outras cidades)? _____
- _____
- 2.5. Em que séries? _____
- 2.6. A que você atribui a adoção? (idade, temática...) _____
- 2.7. Fale um pouco sobre sua prática docente (crenças, metodologia, técnicas...).
- _____
- 2.8. Qual tem sido a sua participação em projetos ligados à educação? _____
- _____
- 2.9. Como você define “ser mulher”? _____
- 3.0. Como você define “ser homem”? _____
- 3.1. Você acredita que é necessário educar meninas e meninos de modo diferenciado? _____
- Em que temas ou situações? _____
- 3.2. Como você reage a expressões que generalizam no masculino? Comente. _____
- _____
- 3.3. O seu gênero interfere na aceitação e divulgação de suas obras? _____
- _____
- 3.4.. Como você vê o seu papel na formação de professoras? (sua literatura e sua prática pedagógica) _____
- 3.5. Fale um pouco sobre sua produção literária (histórias infantis, poemas,

biografias, gastronomia...) _____

3.6. Você acredita que sua obra sofreu/sofre interferências da sua prática como educadora? _____

3.7. Sua obra já foi traduzida para outros idiomas? _____

3.8. Para quais eventos relacionados à educação você é frequentemente convidada?

3.9. A que você atribui o convite? _____

4.0. Quem é Mabel Velloso? _____

Discorra livremente sobre a sua visão acerca da relação entre gênero e educação.
