

JEANNE DE FREITAS PINHEIRO SOUZA

**FIO POR FIO, O *BORDADO* SE CONSTRÓI.
AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO EM LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA
DAS 7.^a E 8.^a SÉRIES**

Orientadora: Prof^a Doutora Áurea do Carmo Adão

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
Instituto de Ciências da Educação

LISBOA

2009

JEANNE DE FREITAS PINHEIRO SOUZA

**FIO POR FIO O *BORDADO* SE CONSTRÓI.
AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO EM LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA
DAS 7^a E 8.^a SÉRIES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, como cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de mestre em educação.

Orientadora: Prof^a Doutora Áurea do Carmo Adão

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
Instituto de Ciências da Educação

LISBOA

2009

-
- S729 Souza, Jeanne de Freitas Pinheiro
Fio por fio o bordado se constrói. As representações de gênero em livros didáticos de língua portuguesa das 7ª e 8ª série / Jeanne de Freitas Pinheiro Souza. -- Salvador, 2009.
181 f.: il.
- Orientadora: Profª Doutora Áurea Adão
Dissertação (Mestrado) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Ciências da Educação, 2009.
1. Educação. 2. Gênero. 3. Livro didático. I. Adão, Áurea.
II. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Ciências da Educação. III. Título.

CDD – 305.4

JEANNE DE FREITAS PINHEIRO SOUZA

**FIO POR FIO O *BORDADO* SE CONSTRÓI.
AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO EM LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA
DAS 7^a E 8.^a SÉRIES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Instituto de Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Aprovada em ----de -----de -----

BANCA EXAMINADORAThis image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

A

Paulo Henrique, o precioso presente de Deus. A força de todo meu viver.

AGRADECIMENTOS

Agradeço e reconheço o amor de minha **mãe** e o valor de suas orações. Seus ensinamentos e exemplos de fé fizeram a diferença, acredite.

Agradeço e reconheço a dedicação de meu **pai**. Seu empenho em mostrar o caminho de uma vida digna sempre me acompanha.

Agradeço e reconheço o afeto e cumplicidade de minhas **irmãs**. Vocês estão presentes em todos os momentos.

Agradeço e reconheço a torcida dos meus **irmãos**. A alegria de vocês é fundamental.

Agradeço e reconheço a paciência do meu **esposo**. O seu companheirismo me fortalece.

Agradeço e reconheço o acolhimento e a orientação segura da **Professora Áurea**. Com o seu exemplo de fazer educação se aprende sempre.

Agradeço e reconheço a corajosa iniciativa dos responsáveis pelo **Ênfase**. Vocês ajudaram a realizar sonhos educacionais.

Agradeço e reconheço o sentido de ter **verdadeiras amigas**. Com vocês a doação é constante.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que - fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.

PAULO FREIRE, 1996, p. 29

RESUMO

O estudo das representações de gênero nos livros didáticos de Língua Portuguesa constitui a moldura desta dissertação de Mestrado. Objetivamos, nesse sentido, analisar os livros mais adotados nas escolas públicas do Estado da Bahia, para o ensino de 7ª e 8ª séries no período de 2000 a 2006. Nesta pesquisa, realizamos um estudo das teorias de gênero e dos múltiplos enfoques conceituais desse termo, a partir de uma perspectiva histórica. Mostramos a proposta oficial de trabalho, apresentado pelos PCNs, para o desenvolvimento da Orientação Sexual nas escolas, bem como o percurso histórico das políticas governamentais brasileiras que legitimam a importância do livro didático como instrumento de ensino-aprendizagem. A pesquisa está baseada em uma abordagem qualitativa, sendo interpretados os fragmentos textuais e as ilustrações a partir da análise de conteúdo. Os dados estão separados em sete categorias, definidas de acordo com o número de incidência em que foram representados os homens e as mulheres em situações cotidianas. Os resultados estão estruturados em duas seções: a primeira trata sobre as representações de gênero no espaço público e a segunda, essas representações no ambiente familiar. Percebemos que, tanto na esfera pública como no ambiente familiar, os textos e as ilustrações inseridas nos livros didáticos ainda representam os gêneros em papéis dicotomizados. Os espaços definidos para o homem e a mulher, bem como as obrigações de ambos para com a família, ainda se estão identificando com princípios tradicionais. Desta forma, a visão de relacionamento estabelecida para os gêneros associa-se à concepção patriarcal. Esta constatação demonstra a importância de que os usuários dos livros didáticos precisam questionar e ressignificar as representações de gênero que são veiculadas por esse recurso de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Gênero. Livro didático. Conteúdos escolares.

ABSTRACT

The frame of this master's thesis is the study of gender representations in Portuguese language textbooks. Our aim, in this sense, was to examine the books most widely adopted at the public school of Bahia Estate, for the 7^a and 8^a grades teaching during the period between 2000 and 2006. In this survey, we conducted a study of the gender theories, as well as multiple conceptual approaches of this term from a historical perspective. We showed the official work proposal presented by PCNS, for the sexual development orientation in the schools, and also, the historical path of Brazilian government policies that legitimize the importance of the textbook as a tool of the teaching – learning process. This research is based on a qualitative approach, the textual fragments and illustrations are being interpreted from the content analysis. The data are separated into seven categories defined according to the number of incidence in which men and women were represented in everyday situation. The results are structured in two chapters the first deals with the representation of gender in public space and the second these representations into the family environment. We realized that, both in the public sphere as in the family, the texts and the illustrations included in the textbooks still represent genders of dichotomized roles. The spaces defined for men and women, and the obligations of both to the family have still been identifying with traditional principles. Thus, the vision of relationship established for the gender is associated with a patriarchal conception. This finding demonstrates how important it is for the users of the textbooks to question and reframe the gender representations that are linked to this teaching – learning recourse.

Keywords: Gender . Textbooks. School contents.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS	Síndrome de Imunodeficiência Adquirida
CC	Código Civil
CF	Constituição Federal
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FAE/USP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GT	Grupo de Trabalho
INL	Instituto Nacional do Livro
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SEPS	Secretaria de Ensino de 1.º e 2.º graus
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	A professora I	103
Figura 2	A cartomante	103
Figura 3	A professora II	103
Figura 4	A professora III	103
Figura 5	A professora IV	104
Figura 6	A professora V	104
Figura 7	O cortador de árvore	104
Figura 8	O candidato	104
Figura 9	Os artesãos	104
Figura 10	O astronauta I	104
Figura 11	O médico	105
Figura 12	O detetive	105
Figura 13	O presidente	105
Figura 14	O astronauta II	105
Figura 15	O frentista	105
Figura 16	O agricultor	105
Figura 17	Os repentistas	106
Figura 18	O jogador	106
Figura 19	O locutor	106
Figura 20	O policial	106
Figura 21	O mágico	106
Figura 22	O taxista	106
Figura 23	O juiz de futebol	107
Figura 24	Os jornalistas	107
Figura 25	O jesuíta	116
Figura 26	Camões	116
Figura 27	Mário Quintana	116
Figura 28	Antonio Carlos	116
Figura 29	Rubem Braga	116
Figura 30	Arnaldo Antunes	117
Figura 31	José de Alencar	117

Figura 32	Carlos Drummond	117
Figura 33	Machado de Assis	117
Figura 34	Jô Soares	117
Figura 35	Graciliano Ramos	117
Figura 36	Ignácio de Loyola	117
Figura 37	Fernando Pessoa	117
Figura 38	Shakespeare	117
Figura 39	A Cantora	123
Figura 40	A Atriz	123
Figura 41	O Pintor I	123
Figura 42	Pintores II	123
Figura 43	Músicos I	123
Figura 44	Cantor I	123
Figura 45	Ator e cineasta I	123
Figura 46	Ator e cineasta II	123
Figura 47	Cantor II	123
Figura 48	Cantor III	124
Figura 49	Cantores IV	124
Figura 50	Músicos II	124
Figura 51	Músicos III	124
Figura 52	Cientista I	128
Figura 53	Cientista II	128
Figura 54	Cientista III	128
Figura 55	Cientista IV	128
Figura 56	Cientista V	129
Figura 57	Cientista VI	129
Figura 58	Cientista VII	129
Figura 59	Cientista VIII	129
Figura 60	Cientista IX	129
Figura 61	Cientista X	129
Figura 62	O ciclista	133
Figura 63	Os jogadores I	133
Figura 64	O alpinista	133

Figura 65	O paratleta I	133
Figura 66	O paratleta II	133
Figura 67	O tenista	133
Figura 68	Os jogadores de basquete	133
Figura 69	O piloto	133
Figura 70	Os jogadores II	133
Figura 71	Os jogadores III	134
Figura 72	Os jogadores IV	134
Figura 73	Mulher anotando receita	141
Figura 74	Mulher cuidando da família	141
Figura 75	Mulheres preparando doce	141
Figura 76	Mulher cuidando do marido	141
Figura 77	Mulher tricotando, homem lendo	141
Figura 78	Homem ordenando	141
Figura 79	O casal: fotografia do casamento	142
Figura 80	Homem no bar	142
Figura 81	O brincar: mudança de papéis	142
Figura 82	Discussão entre o casal	142
Figura 83	Mãe recortando receita	154
Figura 84	Mãe aconselhando filha	154
Figura 85	Mãe cuidando do filho adulto	154
Figura 86	Mãe reclamando com a filha	154
Figura 87	Mãe ensinando as atividades escolares	154
Figura 88	Mãe conversando com a filha	154
Figura 89	Pai conversando com o filho I	155
Figura 90	Pai conversando com o filho II	155
Figura 91	Pai olha o boletim de notas	155
Figura 92	Pai conversando com a filha	155
Figura 93	Pai e mãe preocupados	155
Figura 94	Pai e mãe: regras I	155
Figura 95	Pai e mãe: regras II	156

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	MÚLTIPLOS OLHARES: UMA QUESTÃO DE GÊNERO	21
2.1	A IMAGEM DA INSTABILIDADE: OS TERMOS VEICULADOS AO ESTUDO DE GÊNERO	22
2.2	O CONCEITO DE GÊNERO: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA	24
2.3	A CONSTRUÇÃO DE UM CAMPO TEÓRICO	28
3	O ESTABELECIMENTO ESCOLAR: AMBIENTE DE PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO	39
3.1	PRÁTICA EDUCATIVA: A EDIFICAÇÃO DAS DIFERENÇAS	40
3.2	O CURRÍCULO ESCOLAR E AS RELAÇÕES DE GÊNERO	45
3.3	DESESTABILIZAR O LEITO DO PROCUSTO: UMA PRÁTICA EDUCATIVA NÃO SEXISTA	52
4	O LIVRO DIDÁTICO EM QUESTÃO	60
4.1	A CONSTRUÇÃO DO <i>BORDADO</i> HISTÓRICO: O USO DO LIVRO DIDÁTICO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS	61
4.2	O FIO DA LEGITIMIDADE: O LIVRO DIDÁTICO E AS POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS	66
4.3	OLHARES INQUIETOS: AS ANÁLISES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO	73
5	O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO NOSSO <i>BORDADO</i>: A METODOLOGIA SEGUIDA	85
5.1	TIPO DE PESQUISA	85
5.2	A AMOSTRA	88
5.3	ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO	93
5.3.1	Primeira fase: aberta ou exploratória	94
5.3.2	Segunda fase: coleta de dados	95
5.3.3	Terceira fase: análise das unidades e elaboração do texto final	96
6	AS IMAGENS DO <i>BORDADO</i> REVELAM-SE: AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NO ESPAÇO PÚBLICO	98
6.1	O <i>FIO</i> DO TRABALHO	99
6.2	O <i>FIO</i> LITERÁRIO	113
6.3	O <i>FIO</i> ARTÍSTICO	120
6.4	O <i>FIO</i> DA CIÊNCIA	126
6.5	O <i>FIO</i> ESPORTIVO	131

7	AS IMAGENS DO <i>BORDADO</i> CONTINUAM A REVELAR-SE: AS	137
	REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NO AMBIENTE FAMILIAR	
7.1	RELAÇÃO ENTRE OS CÔNJUGES: IMPLICAÇÕES E	137
	RESPONSABILIDADES	
7.2	RELACIONAMENTO FAMILIAR: OS CUIDADOS E OBRIGAÇÕES COM	148
	AS FILHAS E FILHOS	
8	CONCLUINDO... OS ÚLTIMOS FIOS DO <i>BORDADO</i>	163
8.1	PARA UMA LEITURA FINAL	164
	REFERENCIAS	175

1 INTRODUÇÃO

Para Laville e Dionne a construção de um texto introdutório deve ser estruturada a partir de certos aspectos como “o problema, sua origem, sua importância, a pesquisa realizada e o que apresenta a seguir seu relatório” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 256). Desta forma, produzir uma introdução requer certas normas, pois se espera que o texto atenda aos critérios mencionados por aqueles autores. Entretanto, esse fazer não significa um aprisionamento, um tolher do criar, para aquele que o produz. Isso, porque “se há regras que, por convenção, são aplicadas, [...] elas são flexíveis, dando ao pesquisador bastante espaço para realizar com arte, imaginação e, não obstante, com rigor a tarefa de comunicação de sua pesquisa” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 257).

Partindo deste conceito, percebemos inicialmente, a necessidade de informar sobre como nasceu o desejo de tecer fio a fio o bordado desta investigação, que a projetamos, inconscientemente, desde a fase da infância.

Dessa forma, sua origem começou a ser tecida a partir do momento em que passei a acompanhar a trajetória de vida da minha mãe. Uma pequena mulher, que assumia no seu cotidiano várias responsabilidades: educar os filhos, administrar os recursos financeiros e lutar em prol dos direitos sociais da comunidade. Foi nesse ambiente de luta diária, que passei a perceber um universo feminino também voltado para as questões sociais e políticas.

Um universo conflituoso e de difícil compreensão para uma menina de apenas sete anos de idade, que pouco entendia sobre a luta diária de uma mulher pobre e nordestina, marcada pela vida. Marcas que não a fizeram desistir; ao contrário, a fizeram lutar contra o desamparo social e político que a envolvia como também à sua comunidade.

De acordo com esta declaração, que é uma mistura de amor, respeito e referencial, dá para perceber como, a princípio, se teceu o desejo de fazer uma investigação nos livros didáticos de Língua Portuguesa voltada para os universos feminino e masculino. Por isso, essa investigação visa analisar as representações de gênero veiculadas nos bordados tecidos nos livros didáticos.

Os livros didáticos analisados foram: *ALP – Análise, Linguagem e Pensamento, Português em outras Palavras, Português: Linguagens, Entre Palavras – Edição Renovada*. Estes foram os livros mais adotados no período de 2000 a 2006, sendo que no ano de 2007, especificamente no segundo semestre, os/as professores/as fizeram a escolha do livro didático a ser utilizado até 2010. Dentre os livros adotados no período de 2000 a 2006, apenas o livro *Português Linguagens* foi selecionado para ser utilizado por mais três anos.

Como outro/as estudiosos/as de gênero e livro didático, trazemos mais perguntas e inquietações do que afirmações conclusivas. Isto, porque as características deste campo de estudo, fervorosamente político e contemporâneo, apresentam fundamentos com constantes construções e ressignificações, o que impedem de ser analisados como um campo teórico estável e sólido. Além deste argumento, acreditamos que é importantíssimo o ato da inquietação e do questionamento; pensamos que é a partir deles que damos sentido às nossas vidas.

As transformações econômicas, políticas e sociais da sociedade brasileira, na década de sessenta do século passado, impulsionaram o processo de “democratização ou massificação” do ensino. Nesse contexto, as escolas receberam um grande número de estudantes, sem o devido investimento do Estado, ou seja, faltavam os recursos materiais e humanos, o que permitiu que professores sem formação adentrassem as escolas para ensinar. Nesta situação, o livro didático foi instituído como um instrumento pedagógico capaz de assegurar a qualidade ao ensino público, pois ele não só trazia as informações necessárias a serem transmitidas para os alunos, mas, acima de tudo, também era acompanhado do manual do professor, que continha o passo a passo do fazer pedagógico a partir do planejamento do curso, da organização e divisão das aulas, além de exercícios respondidos. E esse pacote contido no livro didático do professor supria, de imediato, o seu despreparo.

A discussão sobre a valorização do livro didático no processo de ensino aprendizagem acontece a muito tempo. O Governo Federal desde o início do século XX vem concentrando esforços para que todos os estudantes tenham acesso a este recurso de ensino. Em 1929, foi criado o Instituto Nacional do Livro – INL, “para cuidar da divulgação e distribuição de obras de interesse educacional e cultural” (SILVA, 2000, p. 23).

Sabemos que aconteceram várias mudanças no processo de políticas do livro didático. Entretanto, os seus usuários continuam os mesmos: o Estado que compra e distribui os livros nas escolas públicas; o professor, que atualmente os escolhe por intermédio do *Guia de Livros Didáticos* e que os aproveitam em suas práticas pedagógicas; e os alunos, que os utilizam no processo de aprendizagem. Apesar dos livros didáticos apresentarem, em sua maioria, problemas de ordem pedagógica, conforme demonstram alguns estudos sistemáticos feitos por Bonazzi & Eco (1980), Faria (2000), Gatti Júnior (2004), Deiró (2005), etc. Por seu lado, Freitag, Costa e Mattos (1997, p. 128) argumentam que “defensores e críticos, políticos e cientistas, professores e alunos são, no momento, unânimes em relação ao livro didático: ele deixa muito a desejar, mas é indispensável em sala de aula”. Mesmo nos dias atuais o livro

didático se mantém como uma ferramenta indispensável para professores/as e alunos/as, visto que é muitas vezes o único livro que chega às mãos dos seus usuários.

Diante desse cenário, nesta nossa dissertação, procuramos responder à seguinte pergunta: *Como os gêneros estão representados nos livros didáticos de Língua Portuguesa mais adotados nas escolas públicas do Estado da Bahia, para o ensino de 7ª e 8ª séries no período de 2000 a 2006?*

Por que investigar as representações de gênero nos livros didáticos? No início deste texto introdutório, de maneira subjetiva, debruçamo-nos sobre um dos argumentos pessoais, mas ele por si só não justifica a importância desta investigação. Assim, é de fundamental importância apresentar o que retratam os PCNs sobre a questão de gênero, ou seja, o que o sistema educativo contempla.

Os PCNs tratam da questão de gênero no ambiente escolar por meio de temas transversais, ou seja, que permeiam as disciplinas escolares. E ao tratar sobre o tema *orientação sexual* “busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte” (BRASIL, 1998b, p. 287). Assim, discute-se a oferta desta temática como uma disciplina e se organiza os conteúdos a serem tratados por ela em três blocos: “Corpo: matriz da sexualidade; relações de gênero; prevenção das doenças sexualmente transmissíveis (AIDS)” (BRASIL, 1998b, p. 315). Argumenta-se então que o objetivo da orientação sexual nas escolas “é contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade” (BRASIL, 1998b, p. 311).

Nos PCNs, o conceito de *gênero* diz respeito “ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos”. Enquanto o termo *sexo* diz respeito “ao atributo anatômico”, no conceito *gênero* “toma-se o desenvolvimento das noções de *masculino* e *feminino* como construção social” (BRASIL, 1998b, p. 321).

O conceito de gênero utilizado nos PCNs dialoga com os conceitos apresentados por Costa (1998) e Scott (1990):

O feminino só existe enquanto em relação ao masculino. Os gêneros desta forma passam a ser entendidos como construções sociais, fruto da interação entre os indivíduos, bem como do contexto em que estão inseridos (COSTA, 1998, p. 135). O gênero é então um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana (SCOTT, 1990, p. 16).

Contudo, consideramos ainda que a questão de gênero coloca-se em praticamente todos os assuntos trabalhados pela escola:

Estar atento a isso, explicitando sempre que necessário é uma forma de ajudar os jovens a construir relações de gênero com equilíbrio, respeito pelas diferenças, somando e completando o que os homens e as mulheres têm de melhor, compreendendo o outro e aprendendo com isso a ser pessoas mais abertas e equilibradas (BRASIL, 1998, p.323).

Em consonância com esse pressuposto e também por verificarmos que o livro didático é um instrumento repleto de representações de gênero, percebemos a importância de uma investigação baseada neste princípio. Com este propósito, compreendemos por livro didático “os livros que reúnem os conteúdos básicos de uma determinada disciplina e que são publicados para fins educativos” (SILVA, 2000, p. 16), ou ainda, “aquele material impresso, estruturado, apresentado e comercializado com a finalidade de atender, normativamente, aos programas oficiais das disciplinas escolares” (SILVA, 2000, p.17).

Esta conceituação pode ser restrita, mas optamos por sua utilização porque descreve o material, a fonte documental, objeto desta investigação. Por outro lado, sentimos a necessidade de esclarecer qual o significado que atribuímos ao termo *representação*, uma vez que o estudo está voltado para as representações de gênero nos livros didáticos. Assim, seguindo Louro (1997, p. 98), entendemos que representações “são formas culturais de referir, mostrar ou nomear um grupo ou um sujeito”. Dessa forma, “como formas culturais de nos referirmos aos sujeitos (e a nós mesmos), as representações nos dão sentido e certamente se transformam e se distinguem – histórica e socialmente”.

Além de todas as proposições teóricas que justificam a importância do tema para a educação contemporânea, também a nossa experiência como docente de Língua Portuguesa foi fundamental para a escolha do tema da pesquisa. Durante os 20 anos em que atuamos em sala de aula, sendo 10 anos como professora de alfabetização e 10 anos como professora de Língua Portuguesa no ensino fundamental II, temos contato com textos e ilustrações nos quais as representações de gênero estão presentes. Porém, somente após iniciarmos a participação voluntária no Núcleo de Estudos sobre Gênero e Literatura no ano 2000, na Universidade do Estado da Bahia, Campus II- Alagoinhas, é que ressurgiu a inquietação, aprendida pela convivência com minha mãe, sobre o tema. E o desejo de realizar uma pesquisa, buscando conhecer como os gêneros estão representados nos livros didáticos de Língua Portuguesa se confirmou.

Para responder ao problema, esclarecido acima, estabelecemos o seguinte objetivo geral: *Analisar as representações de gênero nos livros didáticos de Língua Portuguesa mais*

adotados nas escolas públicas do Estado da Bahia, para o ensino de 7ª e 8ª séries no período de 2000 a 2006.

Também delimitamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar quais são as representações de *homem* veiculadas nos livros didáticos analisados;
- Identificar quais são as representações de *mulher* veiculadas nos livros didáticos analisados;
- Interpretar as representações de *homem* e *mulher* encontradas nos livros didáticos selecionados, no sentido de verificar, se há, ou não, diferenças nas formas de representá-los.

Com o propósito de buscar atingir esses objetivos, efetuamos um recorte dos conteúdos em elementos e os ordenamos em sete categorias, nas quais os fragmentos textuais e as ilustrações foram classificados.

Finalmente, a presente dissertação de mestrado intitulada *FIO POR FIO, O BORDADO SE CONSTRÓI. As representações de gênero em livros didáticos de Língua Portuguesa das 7ª e 8ª séries*, apresenta-se estruturada em quatro partes: a) quadro teórico; b) metodologia; c) configuração e análise dos fragmentos textuais e ilustrações estudados; d) referências.

Na primeira parte deste estudo encontra-se o quadro teórico elaborado em três seções primárias assim constituídas:

- 1ª seção: discussão sobre o conceito de gênero e o campo teórico a partir de uma construção histórica e política;
- 2ª seção: apresentação do estabelecimento escolar como um ambiente de produção e reprodução das relações de gênero.
- 3ª seção: discussão sobre o uso do livro didático nas escolas públicas brasileiras.

Na 1ª seção são apresentados, a princípio, os termos mais recorrentes no que respeita ao estudo de gênero e os definimos de acordo com a concepção dos/as estudiosos/as Money e Tucker, Schiebinger, Fagundes, Pierucci, Scott e Louro. Também destacamos as mudanças veiculadas ao conceito de gênero. E, por último, realizamos uma revisão da teoria de gênero com base nos estudos apresentados por Joan Scott, Londa Schiebinger, Claudia Costa e Guacira Louro.

A 2ª seção do quadro teórico foi estruturada a partir de um olhar direcionado para as relações de gênero no estabelecimento escolar. Para tanto, a escola foi delimitada como um

espaço que produz e reproduz as relações de gênero fundamentadas no encadeamento de práticas pedagógicas sexistas. Práticas estas que estão diretamente associadas e asseguradas à produção de um currículo que não prioriza um trabalho sistemático sobre as relações de gênero.

Avança-se na discussão apresentando a proposta governamental, inserida nos PCNs, para o desenvolvimento da temática *Orientação sexual* nas escolas brasileiras.

A 3ª seção do quadro teórico deste estudo foi organizada a partir de um viés histórico da produção do livro didático e da valorização do seu uso nas escolas brasileiras. Além desta abordagem, destacamos as políticas governamentais que legitimaram a importância do livro didático no processo de ensino-aprendizagem. E por fim, traçamos o resultado do percurso teórico feito por alguns investigadores sobre este instrumento pedagógico.

Na segunda parte, ou seção deste trabalho de mestrado, descrevemos o nosso caminho metodológico. Concebemos aqui o processo e as características da investigação apresentando-a metodologicamente como uma abordagem qualitativa, tendo em vista que a palavra escrita assume particular importância nessa abordagem tanto para o registro dos dados como para a análise dos mesmos.

A configuração e análise dos dados, fragmentos textuais e ilustrações, os apresentamos na terceira parte. Assim, mostramos como a mulher e o homem são representados no espaço público. Além de evidenciar as representações dos gêneros no ambiente familiar, analisando como os cônjuges exercem suas funções por intermédio do poder familiar. Os resultados apontam que a concepção de gênero veiculada aos livros didáticos estudados ainda está voltada para o determinismo biológico. Tal concepção estereotipa características e fazeres como naturalmente pertencentes a cada um dos gêneros, universalizando-os.

Na última seção deste trabalho estão explicitas as *referências* utilizadas a partir de livros e periódicos, convencionais e eletrônicos.

Assim aconteceu o fiar desse texto. Esperamos que o bordado tecido possa mostrar as imagens das representações de gênero veiculadas pelos livros didáticos analisados. Para que dessa forma, possamos assegurar o principal objetivo deste estudo: desfazer fio por fio as representações sexistas encontradas, através do olhar crítico dos seus usuários para tudo aquilo que é considerado como normal nesse recurso pedagógico. Desejamos registrar, finalmente, que esta dissertação de mestrado foi desenvolvida como requisito acadêmico, para a obtenção do grau de mestre em ciências da educação, no programa de pós-graduação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

2 MÚLTIPLOS OLHARES: UMA QUESTÃO DE GÊNERO

Pretendemos expor, nesta seção, a construção da fundamentação teórica que acompanha o estudo em questão. Essa caminhada da pesquisa foi palco de diversos conflitos intelectuais, fomentados pelas leituras e releituras dos teóricos. O desejo de cada vez mais adentrar no mundo paradoxal do conhecimento institucionalizado, com o intuito de encontrar algumas respostas, proporcionou como resultado uma desordem das certezas, uma inquietação perturbadora, pois, quanto mais nos debruçávamos sobre as teorias mais dúvidas surgiam, acompanhadas de outros tantos questionamentos.

Essa conjuntura se definia com ações contraditórias, dramatizando, a princípio, a vontade de retornar ao porto seguro, especificamente, àquele contexto em que o pouco conhecimento sobre a vida e sobre os livros era suficiente. Mas, ao mesmo tempo, uma vontade de desvendar o enigmático mundo do conhecimento transbordava os pensamentos e fazia com que as nossas atitudes fossem direcionadas para as leituras, as descobertas, as insatisfações, enfim, para a confirmação de que existem várias verdades e que todas são questionáveis, o que possibilita a construção de outras formas de ver, de ser e de estar.

Além desse fato, tínhamos desde o início a clara percepção de que, partir para um estudo sobre gênero e suas representações, é, ainda hoje, correr o risco de encontrar no meio acadêmico, olhares resistentes direcionados para o teor da investigação. Talvez, esse fato ainda seja recorrente porque os Estudos sobre as Mulheres saíram do gueto, há pouco tempo, e o ranço da discriminação ainda está enraizado em muitos discursos que se intitulam contemporâneos.

Por essa ótica, assumir uma pesquisa no campo feminista exige da pesquisadora um desdobramento estratégico: primeiramente, desestruturar os olhares de desconfiança para com a investigação e, em seguida, aceitar o desconforto de ter certezas provisórias e “inscrever no próprio processo de investigação a autocrítica constante, mas fazer tudo isso de tal forma que não provoque o imobilismo ou o completo relativismo” (LOURO, 1997, p.146). Isso, porque os estudos sobre as mulheres partem de uma pesquisa interessada e comprometida, falam de um determinado lugar, além de ser um campo estritamente político:

Por ter as suas características marcadamente políticas e contemporâneas impedem-no de ser visto como um campo teórico estável e sólido. Seu caráter de instabilidade e constante construção, sua proposta de auto-questionamento e de subversão de paradigmas científicos não são, no entanto, negados pelas estudiosas e estudiosos feministas (LOURO, 1997, p. 12-13).

Em acordo com este pressuposto, mas também pela necessidade de traçarmos a nossa trajetória de pesquisa, nesta seção está organizado da seguinte forma: na primeira parte, discutiremos sobre os conceitos que encerram determinados termos como: sexo, gênero, macho, fêmea, masculinidade, feminilidade e feminista; na segunda parte, uma ampliação da primeira, apresentaremos os desdobramentos do conceito de gênero, a partir de uma abordagem que leva em consideração aspectos históricos; na terceira parte, mostraremos o desenvolvimento das teorias feministas de acordo com os estudos de Joan Scott, Londa Schiebinger, Guacira Louro e Claudia Costa.

2.1 A IMAGEM DA INSTABILIDADE: OS TERMOS VEICULADOS AO ESTUDO DE GÊNERO

Aprendemos a desconfiar de tudo que parece natural e essa desconfiança se estendeu para a língua portuguesa e para os significados que carregam em si a marca espontânea do uso. Isso porque “a língua não se esgota na mensagem que engendra [...]. Nela se faz ouvir outra coisa para além do que é dito” (BARTHES, 1997, p.14). Nesse desvelamento de significados, apropriarmo-nos de termos muito utilizados nos estudos sobre mulheres, sem esclarecer qual o sentido do seu uso para a pesquisa, é correr um risco desnecessário.

Desta forma, buscamos esclarecer o significado de termos como feminismo, gênero, sexo, mulheres, homens, macho e fêmea. Termos instáveis e carregados de significados, que podem ser compreendidos como:

Uma “mulher” é um indivíduo específico; “gênero” denota relações de poder entre os sexos e refere-se tanto a homens quanto a mulheres; “fêmea” designa sexo biológico; “feminino” refere-se a maneirismos e comportamentos idealizados das mulheres num lugar e época específicos que podem ser adotados por homens; e “feminista” define uma posição ou agenda política (SCHIEBINGER, 2001, p. 32).

Notamos diante do falar de Schiebinger que o conceito do termo *gênero*, por estar dialogando com as relações de poder entre os sexos, possibilita não mais enveredar por um olhar reducionista que bipolariza papéis para homens e para mulheres, discussão esta que será apresentada no ponto seguinte. Já o termo *sexo* refere-se à biologia de um indivíduo, ou seja, o macho produz gametas e a fêmea produz óvulos. Com relação ao termo *feminino* denotam-se comportamentos esperados de um indivíduo em função dele ser homem ou mulher.

Para Money e Tucker (1981, p. 15), pioneiros em estudos nesta área, sexo pode ser definido como “uma conformação particular que distingue o macho da fêmea nos organismos que se reproduzem sexualmente. [...] O sexo é uma categoria anatômico-biológica; o gênero é

uma categoria histórico-cultural”. Assim, o gênero implica na construção social e histórica do ser mulher e do ser homem.

A estudiosa feminista Fagundes (2001, p. 15) também concorda com esses conceitos de sexo e gênero, intensificando que “gênero pode ser entendido como um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças que distinguem os sexos, ou nas diferenças percebidas entre os sexos”. Desta maneira, o termo gênero corresponde, no vocabulário analítico, à introdução da noção relacional entre homens/mulheres, permitindo a inclusão da experiência pessoal e subjetiva ao lado dos fatos reconhecidos como importantes.

Outro estudioso que diferencia os termos utilizados no estudo de gênero é Pierucci, conceituando-os como:

Gênero é uma classificação cultural com base no sexo; sexo é a base biológica sobre o qual se constrói o gênero; macho e fêmea identificam as pessoas com base em suas naturezas biologicamente sexuadas (indica a diferença de capacidade reprodutiva das pessoas); masculino e feminino identificam as pessoas por gênero (PIERUCCI, 1999, p. 125).

Nessa perspectiva, “um corpo sexuado como fêmea é culturalmente percebido e socialmente construído feminino” (PIERUCCI, 1999, p. 125). E podemos estender essa visão para o gênero masculino, em que um corpo sexuado como macho é culturalmente percebido e socialmente construído masculino.

Com um olhar direcionado para a desconstrução de um pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros, a estudiosa Joan Scott toma de empréstimo alguns conceitos pós-estruturalistas, elaborados em especial por Foucault e Derrida para fundamentar sua teoria. Para ela “o gênero é igualmente para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita as justificativas biológicas”. O que passa a ser entendido também a partir de construções sociais. O gênero é, de acordo com essa assertiva, uma “categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (SCOTT, 1990, p. 7). Assim, na constituição de mulheres e de homens há um investimento continuado e produtivo deles próprios para determinar as suas formas de ser ou “jeitos de viver sua sexualidade e seu gênero” (LOURO, 1997, p. 26).

Concordamos com as definições dadas por Scott (1990), Louro (1997) e Schiebinger (2001) aos termos supra mencionados e com base nessas definições e conceitos passaremos a discutir a evolução do conceito de gênero no mundo acadêmico, partindo de um campo histórico que está relacionado com o movimento feminista do século XX.

2.2 O CONCEITO DE GÊNERO: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA

Entendemos que as palavras estão a serviço de um poder, pois “as palavras têm história, ou melhor, que elas fazem história” (LOURO, 1997, p.14). Desta forma, acreditamos que é fundamental evidenciar a trajetória histórica a partir do desenvolvimento do estudo sobre Mulher ao estudo sobre Gênero. Destacando, assim, o processo de poder e as lutas políticas de aceitação e negação que acompanharam e instauraram a construção de um outro olhar sobre a produção e a reprodução da diferença entre homens e mulheres.

O movimento feminista, como força social organizada, iniciou suas lutas a partir do século XIX, mas é no século XX, com a reivindicação das mulheres pelo direito ao voto, que o movimento se foi estruturando politicamente e ganhou visibilidade. Nesse contexto, iniciou-se o “sufragismo”, que passou a ser reconhecido posteriormente como a “primeira onda do feminismo”.

Esta primeira “onda” aconteceu em um momento de intensas manifestações contra os atos discriminatórios voltados para a mulher, Assim, apesar da história se referir apenas a um feminismo liberal ou burguês engajado mais na luta pelo direito ao voto e pelo acesso ao ensino superior, também já podia visualizar-se outras formas de manifestações vinculadas a um “feminismo que se aliou aos movimentos socialistas, lutando por melhores condições de trabalho e salário e a um feminismo anarquista que brigava pelo direito de decidir sobre o próprio corpo e sua sexualidade” (MEYER, 2003, p. 12). Desta forma, desde o início, o movimento feminista é diversificado, com diferentes grupos de mulheres, engajadas em diferentes propósitos.

No final da década de 1960, inicia-se a “segunda onda do movimento feminista” que remete ao reconhecimento da necessidade das mulheres produzirem conhecimentos, voltando-se para as construções teóricas a partir “do desenvolvimento sistemático de estudos e de pesquisas que tivessem como objetivo não só denunciar, mas, sobretudo, compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política da mulher” (MEYER, 2003 p. 12). Com esse propósito, militantes feministas, participantes do mundo acadêmico, vão trazer para o interior das universidades e outras escolas questões que as mobilizavam, imbuídas em um só desejo: tornar visível aquela que fora ocultada por muito tempo. Dessa forma, surgem os Estudos da Mulher e sobre a Mulher.

Neste intuito, os Estudos sobre a Mulher buscavam então mostrar a participação feminina na sociedade, tirando as mulheres da invisibilidade. Assim, os estudos encaminharam-se para:

Descrições das condições de vida e de trabalho das mulheres em diferentes instâncias e espaços. Estudos das áreas da Antropologia, Sociologia, Educação, Literatura etc. apontam ou comentam as desigualdades sociais, políticas, econômicas, jurídicas, denunciando a opressão e submetimento feminino. Contam, criticam e, algumas vezes, celebram as características tidas como femininas. (LOURO, 1997, p. 18).

Esses estudos, de certa forma, foram significativos porque levantaram informações inexistentes, denunciaram a prática do sexismo e da opressão nas relações de trabalho e nos materiais didáticos, produziram estatísticas sobre as condições de vida de diferentes grupos de mulheres, apontaram falhas ou o ocultamento das mulheres em registros oficiais, etc..

Essas pesquisas também estavam fundamentadas a partir de diferentes perspectivas teóricas, dialogando com o campo da psicanálise, com a teoria marxista ou por intermédio da teoria feminista do patriarcado. Entretanto, todos esses estudos estavam pautados sobre a esfera do determinismo biológico para explicar as diferenças entre homens e mulheres. Diante desta situação de análise, as estudiosas se viram frente ao desafio de desestruturar esse tipo de argumentação e demonstrar “que não são as características anatômicas e fisiológicas, em sentido restrito, ou tampouco as desvantagens socioeconômicas tomadas de forma isoladas, que definem as desigualdades de gênero” (MEYER, 2003, p. 14).

E é nesse contexto de intenso questionamento, que o debate vai se efetivar por intermédio “de uma nova linguagem, na qual Gênero será um conceito fundamental” (LOURO, 1997, p. 21). Ele adentra a academia no momento em que os/as teóricos/as desejavam acentuar através da linguagem, “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1990, p. 5). E, nas palavras de Guacira Louro: “O conceito serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política” (LOURO, 1997, p.21).

Desta forma, a palavra *gênero* surge como tentativa de fugir dos termos *sexo* e *diferença sexual* e passa substituir o termo mulher nos títulos de algumas pesquisas. Uma parcela dos/as pesquisadores/as começa, então, a empregar o termo gênero “como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos” (SCOTT, 1990, p. 5).

A mudança da palavra *mulher* para o termo *gênero* não ocorreu sem problemas, pois outros/as pesquisadores/as se opunham, considerando que a palavra despolitizava o movimento feminista, à medida que “invisibilizava o sujeito da luta feminista ao substituir a palavra mulher por gênero” (MEYER, 2003, p. 15). Neste sentido, “o gênero como categoria de análise permitiu uma certa despolitização dos estudos feministas na academia latino-

americana” (COSTA, 1998, p. 134). Isto ocorreu porque muitas estudiosas da área adotaram a rubrica “estudos de gênero, mantendo assim o rigor e a excelência científicas [...] conquistando um espaço seguro dentro do cânon acadêmico ao invés de desafiá-lo” (COSTA, 1998).

Dentre todas as controvérsias, a palavra gênero foi instaurada nos estudos das feministas para desestruturar o caráter fundamentalmente binário do determinismo biológico imposto nas palavras sexo ou diferença sexual, em que “o gênero enfatiza igualmente o aspecto relacional das diferenças normativas da feminilidade. [...] o termo gênero passa a introduzir uma noção relacional em nosso vocabulário de análise” (SCOTT, 1990, p.5). De acordo com essa definição, qualquer estudo que direcionasse o olhar para a esfera do mundo feminino, deveria também recair a sua atenção para o mundo masculino, haja vista, o aspecto relacional e não dicotômico que apreende as relações de poder entre os gêneros.

Nos anos de 1980, o conceito de gênero foi utilizado como sinônimo de mulher. Assim, todos os estudos e possíveis publicações traziam em seus títulos o uso do termo gênero. Esta utilização da palavra gênero “é um aspecto que se poderia chamar de busca de uma legitimidade institucional para os estudos feministas” (SCOTT, 1990, p. 7). Nessa conceituação, o termo gênero não acarreta uma tomada de decisão sobre os aspectos do poder que se dá nas relações, como também não chega a questionar a forma como as desigualdades se estabelecem. O que se consegue, com essa estratégia, é adentrar a área do conhecimento que oferecia resistência a estes estudos. Assim, apenas ao substituir-se o termo *mulher* pelo termo *gênero* mudava-se a forma como o trabalho seria olhado e atingia-se um público que antes não estava acessível.

No entanto, o termo gênero se refere tanto a homens quanto a mulheres e, desta forma, sua utilização como sinônimo de mulher é equivocada, argumento este compartilhado com Heilborn. A autora afirma:

A categoria de gênero não deve ser acionada como um substituto para homem ou mulher. Seu uso designa, ou deveria fazê-lo, a dimensão inerente de uma escolha cultural e de um conteúdo relacional. Por outro lado, ele traz embutida a articulação desse código, que se apropria da diferença sexual tematizando-a em masculino e feminino, com outros níveis de significação do universo (HEILBORN, 1992, p. 41).

Atualmente, o termo gênero é utilizado como constituinte da identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade), “pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a idéia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o” (LOURO, 1997, p. 25). Ao fazer referência ao termo identidade dos

sujeitos, as estudiosas buscam mostrar que as mulheres e os homens possuem identidades plurais, ou seja, “identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo ser contraditórias” (LOURO, 1997, p. 24). Sendo que a construção e transformação das identidades de gênero se estabelecem em:

Relações sociais atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculino ou feminino, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe (LOURO, 1997, p. 28).

Na visão de Meyer (2003, p. 17-18), o modo de teorizar a questão de gênero aponta para importantes implicações de seu uso como ferramenta teórica e política:

1) Gênero aponta para a noção de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo;

2) O conceito também acentua que, como nascemos e vivemos em tempos, lugares e circunstâncias específicos, existem muitas e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade;

3) Gênero introduziu mais uma mudança que continua sendo, ainda hoje, alvo de polêmicas importantes no campo dos estudos da mulher. Trata-se do fato de que o conceito sinaliza não apenas sobre as mulheres e nem toma exclusivamente suas condições de vida como objeto de análise. Em vez disso, ele traz implícita a idéia de que as análises e as intervenções empreendidas devem considerar, ou tomar como referência, as relações de poder entre as mulheres e os homens e as muitas formas sociais e culturais que os constituem como sujeitos de gênero.

Por último, o conceito de gênero propõe um afastamento de análises que repousam sobre uma ideia reduzida de papéis/funções de mulher e de homem, para aproximar-nos de uma abordagem muito mais ampla que considera que as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são constituídos e atravessados por representações e pressupostos de feminino e masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicados com sua produção, manutenção ou resignificação.

É importante esclarecer que ao utilizarmos o termo gênero com todo o seu caráter histórico, social, cultural e linguístico, não estamos negando que ele se constrói com e através

de corpos sexuados. Não estamos negando a materialidade do corpo, “mas mudando o foco dessa análise: *do corpo em si* para os processos e relações que possibilitam que sua biologia passe a funcionar como causa e explicação de diferenciações e posicionamentos sociais” (MEYER, 2003, p. 19).

Ao considerar os desdobramentos dos conceitos de gênero na análise da produção das diferenças e desigualdades nas relações entre homens e mulheres, estaremos aprofundando o nosso olhar para uma análise de processos sociais mais amplos que marcam e discriminam sujeitos como diferentes em função do gênero, da raça, da sexualidade, da classe social, da nacionalidade, etc.

Para que possamos compreender melhor os desdobramentos do conceito de gênero é importante também associá-los às teorias que os fundamentam, sendo o principal objetivo do texto que segue.

2.3 A CONSTRUÇÃO DE UM CAMPO TEÓRICO

Nas décadas finais do século XX, temos presenciado mudanças significativas relacionadas às teorias que fundamentam os estudos sobre as mulheres. Os conceitos vinculados aos princípios fundadores do pensamento feminista como família, reprodução, igualdade, desigualdade, relações de gênero, etc. estão sendo questionados e desestabilizados. “As teorias como as estratégias políticas feministas não mais podem recorrer a conceitos universalizantes e trans-históricos. Com noções de uma cultura feminina ou de uma experiência de opressão comum a todos nós” (COSTA, 1998, p. 135). Isso devido ao fato das transformações sociais, como também do diálogo com teorias de outros campos do conhecimento.

Para chegar a esse nível de questionamento, o estudo sobre as mulheres passou por momentos de ressignificação, assegurados pelas teorias que os compunham. Joan Scott (1990, p. 8) sinaliza que essa trajetória pode ser resumida em três posições teóricas: do patriarcado, da tradição marxista e do pós-estruturalismo. E discute cada uma delas, levanta questionamentos e apresenta sua própria teoria. Segundo a autora, as teorias do patriarcado apresentam como fundamento básico a subordinação da mulher, frente a um poder absoluto e opressor do homem. A ação déspota do homem, para esta teoria, pode ser justificada através do argumento de que os homens teriam necessidade de dominar as mulheres para compensar sua menor participação na reprodução da espécie, impondo, por meio de atitudes discriminatórias, a superioridade masculina sob a feminina.

Nessa teoria, a análise da desigualdade entre homens e mulheres está vinculada apenas às diferenças físicas, que são reconhecidas pelo seu aspecto inalterável. Desta forma, as teorias do patriarcado, à luz da superioridade masculina, questionam as desigualdades entre os homens e as mulheres, apresentando algumas fragilidades:

As teorias do patriarcado não mostram como a desigualdade de gênero estrutura todas as outras desigualdades ou como o gênero afeta estes domínios da vida que não parecem ser a ele ligados. A análise permanece baseada sobre a diferença física, que a dominação toma a forma de apropriação do trabalho reprodutivo da mulher pelo homem ou da reificação sexual das mulheres pelos homens. Toda a diferença física se reveste de um caráter universal e imutável, mesmo se as teóricas do patriarcado levam em consideração a existência de mutações nas formas e nos sistemas de desigualdades de gênero. [...] A teoria do patriarcado pressupõe um sentido permanente ou inerente ao corpo humano fora de uma construção social ou cultural. E em consequência a não historicidade do gênero em si mesmo (SCOTT, 1990, p. 9).

Já as feministas¹ marxistas, de acordo com Scott (1990, p. 9), desenvolvem suas pesquisas para o âmbito histórico, pois estão fundamentadas por uma teoria totalmente histórica. Dessa forma, elas não possuem um estatuto próprio de análise e procuram fundamentação na teoria marxista ortodoxa. E adotam, segundo Benhabib e Cornell (1987, p. 8), uma posição teórica a partir de três premissas:

- 1) A teoria do materialismo histórico deve ser tomada como uma “ciência” que formula generalizações semelhantes a leis para os fatos culturais e históricos;
- 2) Essa “ciência” da sociedade toma como determinante, em última instância, as relações de produção;
- 3) A consciência de um grupo social bem como o seu potencial para a transformação social revolucionária são determinados por sua produção.

Ao utilizar estes pressupostos, as estudiosas marxistas desenvolvem suas análises com base na “rejeição do essencialismo daqueles que sustentavam que as exigências da reprodução biológica determinavam a divisão sexual do trabalho sob o capitalismo”; elas procuram “uma explicação materialista que exclua as diferenças físicas” (SCOTT, 1990, p. 9). Nessa proposição, o conceito de gênero se associa às estruturas econômicas e passa a ser visto como um “subproduto”, ou seja, o gênero não teve seu próprio regulamento de análise.

A última teoria discutida por Scott (1990, p. 10) é a psicanalítica, que caminha sobre premissas díspares e está dividida em duas escolas, a Anglo-Americana e a Francesa, que estabelecem abordagens diferentes. A primeira trabalha com os fundamentos das teorias de

¹ Termo utilizado pela pesquisadora Joan Scott no texto *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*.

relação e objeto e a segunda tem seus fundamentos nos princípios do pós-estruturalismo. “As duas escolas interessam-se pelos processos pelos quais é criada a identidade do sujeito e centram seu interesse sobre as primeiras etapas do desenvolvimento da criança” (SCOTT, 1990, p. 11).

Nas teorias de relação e objeto, a construção da identidade de gênero só dialoga com a esfera doméstica e é apreendida a partir da convivência em família, sendo o pai e a mãe co-responsáveis ao desempenharem seus papéis. Com este olhar, o conceito de gênero “limita-se à esfera da família e à experiência doméstica” (SCOTT, 1990, p. 11), o que restringe a análise dos(as) pesquisadores(as) ao deixar de associar o conceito a outras esferas como a social, a política, a econômica e a de poder.

Enquanto que a teoria pós-estruturalista centra a criação da identidade de gênero na esfera da linguagem por intermédio da comunicação, da interpretação e dos símbolos que representam o gênero. Isso acontece porque para as estudiosas pós-estruturalistas a linguagem “não designa apenas as palavras, mas os sistemas de significações” (SCOTT, 1990, p. 11). Neste sentido, os sistemas simbólicos, ou seja, a forma como as sociedades representam os gêneros, são utilizados para articular as regras de relações sociais. Esta teoria possibilita questionar os sistemas simbólicos para que se desconstrua a polarização dos gêneros, problematizando a identidade no interior de cada pólo, o que favorece, paradoxalmente, “a construção do gênero por meio de sua desconstrução” (LAURETIS, 1994, p. 209).

Nessa perspectiva, o conceito de identidade é visto a partir da teorização do pós-estruturalismo, em que a identidade é desprovida de qualquer essência interior fixa, se constrói a partir das narrativas tecidas pela cultura e pelo sistema simbólico, e, ao mesmo tempo, por intermédio das narrativas pessoais, existindo continuidade e descontinuidade entre elas. Assim, emerge um discurso voltado para a defesa da multiplicidade, pois a identidade é compreendida como categoria discursiva historicamente construída e permeada por diversos segmentos diferenciais. Joan Scott, após discutir estes três tipos de teorias, apresenta sua própria teoria de gênero, baseada em duas proposições: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é um primeiro modo de dar significados às relações de poder” (SCOTT, 1990, p. 14).

Com relação à primeira proposição, o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, Scott afirma que o gênero implica em quatro elementos:

1) Os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas, na maioria das vezes, contraditórias. Cabe às/aos pesquisadoras/es analisar e questionar em que contexto esses símbolos estão disponíveis, com que finalidade e para quem se destinam;

2) Os conceitos normativos que buscam sufocar as possibilidades de interpretações do sentido dos símbolos, estando presentes nos fundamentos religiosos, educativos, científicos, políticos e jurídicos com o propósito de representar o sentido do masculino e do feminino por meio de concepções binárias;

3) Desestruturar a concepção binária das representações de gênero, ampliando o uso do termo gênero para além do sistema de parentesco e incluindo na análise o mercado de trabalho, a educação e o sistema político;

4) A construção da identidade subjetiva que engloba identidades de gênero e identidades sexuais. Devem as/os pesquisadora/es “examinar as maneiras pelas quais as identidades são realmente construídas e relacionar seus achados com toda uma série de atividades, de organizações e de representações sociais historicamente situadas” (SCOTT, 1990, p. 15).

Na segunda proposição, em que Joan Scott trata o gênero como um primeiro modo de dar significado às relações de poder, a autora comenta que o gênero não é o único fundamento que serve para legitimar as relações de poder. Entretanto, ele “parece ter constituído um meio persistente de dar eficácia à significação do poder no Ocidente” (SCOTT, 1990, p. 16).

Esta proposição está relacionada com a “pertinência do gênero” como categoria de análise, de compreensão e de explicação histórica de outras relações de poder. Assim, os “conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social, na medida em que estas referências estabelecem distribuições de poder” (SCOTT, 1990, p. 16).

Diante desta assertiva, o conceito de gênero como categoria de análise, não só legitima as relações sociais, mas também as constrói.

Quando as (os) historiadoras (es) buscam encontrar as maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, elas (eles) começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as maneiras particulares e situadas dentro de contextos específicos, pelas quais a política constrói o gênero, e o gênero constrói a política (SCOTT, 1990, p.16).

Na relação recíproca de construção entre o gênero e a política, o poder é utilizado para demonstrar como se estabelece essa relação, pois “o gênero é uma das referências recorrentes pela qual o poder político foi concedido, legitimado e criticado” (SCOTT, 1990, p. 18). Nessa

proposição, a referência, associada aos aspectos históricos, sociais e políticos, deve ser concebida como algo natural. Tentar desestruturar esse sentido põe em questão todo o sistema que o estrutura, o que permite fazer emergir outros significados no contexto histórico, político e social.

A teoria de Joan Scott foi desenvolvida com o propósito de empregar o gênero como uma categoria de análise histórica, contudo, pelos fundamentos que a estrutura, essa teoria pode ser utilizada para outros tipos de pesquisa, pois traz em seu arcabouço teórico brechas que permitem executar a análise a partir dos arranjos sociais, das condições de acesso aos recursos da sociedade, das relações de poder entre os gêneros e dentro de cada gênero, como também das formas de representação.

Outra pesquisadora que também apresenta um estudo teórico é Guacira Louro. A sua investigação está voltada para uma perspectiva pós-estruturalista. A autora enfatiza, a princípio, o teor social e político do conceito de gênero, pois ele serve como “uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política” (LOURO, 1997, p. 22). Pretende dessa forma “recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos” (LOURO, 1997, p. 22). Porém, ao utilizar essa concepção de gênero é necessário ter em consideração:

Não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatiza, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. [...] o conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico (LOURO, 1997, p. 22).

Guacira Louro ao destacar o caráter social, possibilita que o conceito possa também abranger o aspecto relacional entre os gêneros, sendo usado com “um forte apelo relacional, já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros”. Desta forma, “ainda que os estudos continuem priorizando as análises sobre as mulheres, eles estarão agora, de forma muito mais explícita, referindo-se também aos homens” (LOURO, 1997, p. 22). Assim, “o conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre homens e mulheres são diversos” (LOURO, 1997, p. 23), o que permite impedir o uso de afirmações generalizadas sobre homens e mulheres.

Aquela pesquisadora também apresenta o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos. Uma identidade que é definida a partir do seu aspecto móvel, plural e transformador. “As identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado

momento” (LOURO, 1997, p. 27). Neste enfoque, os indivíduos se identificam social e historicamente com determinadas maneiras de viver a masculinidade e a feminilidade, construindo sua identidade de gênero.

Não é possível fixar um momento, seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade, que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação (LOURO, 1997, p. 27).

Tanto Louro como Scott apresentam o gênero como categoria analítica e utilizam esse fundamento teórico para desconstruir a concepção binária, que caracteriza os gêneros a partir de ações imutáveis para os homens e para as mulheres. Além de desestruturar a lógica dicotômica que define o relacionamento entre os gêneros de acordo com a concepção de dominação-submissão.

A pesquisadora Londa Schiebinger (2001, p. 22) também fez uma análise sobre as teorias feministas e especificou no seu estudo duas: a do feminismo liberal e a do feminismo de diferença. A do feminismo liberal, segundo a autora, foi durante muito tempo a principal representação do feminismo nos Estados Unidos e, em boa parte, da Europa Ocidental. Já a do feminismo de diferença começou a ser discutida na década de 1980, apesar de ter suas raízes filosóficas iniciadas no século XIX, com a escritora alemã Elise Oelsner.

Para Schiebinger (2001, p. 23), o feminismo liberal, também nomeado de feminismo científico, empirismo feminista ou feminismo de igualdade, apresenta como principal aspecto a luta pela igualdade de oportunidades para as mulheres em todos os âmbitos. Desta forma, a bandeira levantada pelas estudiosas, que dialogam com os propósitos dessa teoria, é oportunizar e garantir às mulheres igualdade de educação, de trabalho, de salário; enfim, priorizam o estabelecimento, o desenvolvimento, e a legalização dos resultados das políticas afirmativas.

Com as políticas de afirmação, as mulheres conseguiram assegurar uma profissão, bem como ingressar em espaços profissionais antes só permitidos aos homens. Esse ganho foi possível porque a concepção fundamental do feminismo liberal está embasada no fato de se verem “as mulheres como, em princípio, iguais aos homens. [...] Portanto, lutam para dotar as mulheres das habilidades e oportunidades para vencer num mundo masculino” (SCHIEBINGER, 2001, p. 23). Desta forma, passaram a ocultar as diferenças entre os gêneros. De acordo com esta autora, uma teoria que volta o seu olhar somente para a igualdade de oportunidades para as mulheres, embora tenha possibilitado ganhos

significativos, apresenta impasses na sua própria estrutura. Um deles consiste em negar ou ignorar as diferenças entre os gêneros, em que as feministas liberais “tendem a ver uniformidade e assimilação como os únicos terrenos para igualdade, e isto frequentemente requer que as mulheres sejam como os homens: culturalmente e biologicamente” (SCHIEBINGER, 2001, p. 23). A autora cita como exemplo dessa proposição a ação do exército dos EUA que “introduziu uma biqueira de plástico projetada para dar às mulheres igual oportunidade de urinar em pé durante exercícios” (SCHIEBINGER, 2001, p. 23).

Um outro impasse dessa teoria, discutido por Schiebinger, é o que “procura adicionar as mulheres à ciência normal” (SCHIEBINGER, 2001, p. 24). Neste sentido, a ciência não precisa passar por nenhuma mudança ou por transformações para agregar as mulheres, ao contrário, são elas que necessitam de se adequar à ciência. Assim, “supõe-se que nada na cultura ou no conteúdo das ciências, precise mudar para acomodá-las” (SCHIEBINGER, 2001, p. 24).

A segunda teoria discutida por Schiebinger é a do feminismo de diferença², que começou a ser desenvolvida pelas estudiosas a partir de 1980. Para a autora, esta teoria se baseia em três proposições:

- 1) O critério de análise das diferenças entre homens e mulheres está baseado em fundamentos culturais e não biológicos;
- 2) Dar maior importância a qualidades reconhecidas pela sociedade machista como femininas, tais como cooperação, empatia, sentimento e subjetividade;
- 3) Desenvolver mudanças necessárias na área da ciência, a partir de uma reformulação dos currículos escolares, nas aulas de ciência, nos laboratórios e nos programas de pesquisa.

Mesmo centrando suas críticas nessas proposições, a teoria do feminismo de diferença, de acordo com aquela estudiosa, também deixa aberturas para análises reducionistas, pois parte do pressuposto da existência de uma mulher universal. E sabemos que “as mulheres nunca constituíram um grupo cerrado com interesses, antecedentes, valores, comportamentos e maneirismo comum, mas sim vieram de diferentes classes, raças, orientações sexuais, gerações e países” (SCHIEBINGER, 2001, p. 26).

Além disso, esta mesma autora postulou nas análises a crença de que existem valores pertencentes apenas às mulheres. Desta forma, essa teoria se pautou em estereótipos convencionais para se viver a masculinidade e a feminilidade.

² Termo utilizado pela pesquisadora Schiebinger no livro *O feminismo mudou a ciência?*

A estudiosa Claudia Costa também fez uma análise das teorias feministas a partir das mudanças que ocorreram com a conceitualização do termo gênero, “pode-se dizer que o projeto fundamental dos estudos feministas consiste em questionar o *subtexto de gênero* de nossa teorização social, bem como das nossas instituições sociais” (COSTA, 1994, p. 142). Com esse intuito, menciona quatro paradigmas que vêm orientando os estudos sobre as questões de gênero de acordo com a ótica da linguagem, contudo, segundo a autora, esses modelos também podem ser utilizados para análises de gênero com base em outros enfoques.

O primeiro paradigma conceitua gênero através de papéis dicotomizados. Nesse pressuposto teórico, enfatiza-se o teor social dos gêneros, ou seja, é a partir do processo de interação que homens e mulheres interiorizam e aprendem quais são os papéis recomendados para cada um. Sendo assim, aquela ou aquele que transgredir o papel que lhe cabe é punido socialmente, já que os papéis são atribuídos a partir de exigências estruturais da ordem social.

Para Costa (1994, p.148), essa forma de representar os gêneros pode ser caracterizada como um avanço diante do paradigma da diferença biológica. Entretanto, apresenta falhas nos seus fundamentos de análise. A primeira está relacionada para o fato de que não deixar explícito a que papel está se referindo, pois em determinados estudos o papel masculino ou o feminino faz referência a tipos de comportamentos aceitos para cada gênero, já em outros referem-se à estereótipos de papéis tanto para o homem como para a mulher.

Outra falha sinalizada por Claudia Costa é que a teoria dos papéis não dialoga de forma adequada com a mudança social, apresentando uma visão reducionista em que “enxergam a mudança como algo que acontece para os papéis de cada gênero, não como algo que surge dentro das relações entre os gêneros em consequência da interação dialética entre a prática social e a estrutura social” (COSTA, 1994, p. 149). Além deste problema, o paradigma também não considera as relações de poder entre os gêneros, bem como negligencia a complexidade das relações sociais. Por isso, essa teoria contribuiu para reforçar estereótipos discriminatórios e vem diretamente estabelecer e fortalecer uma forma aceitável socialmente de viver a masculinidade e feminilidade.

A segunda corrente discutida por Claudia Costa, apresenta o gênero como uma variável psicológica. Nessa teoria, as/os investigadoras/es passaram a medir o grau de diferença entre a masculinidade e a feminilidade através de um instrumento criado pelos psicólogos. Assim, a diferença sai da esfera da oposição para um estilo de análise voltado para o alto grau de masculinidade e feminilidade.

Nesse instrumento, os coeficientes de alta masculinidade e alta feminilidade encontram-se nos extremos da escala, com a androginia representando uma combinação de pontuações elevadas tanto para a masculinidade quanto para a feminilidade. Assim, uma pessoa andrógina exibiria traços masculinos e femininos (COSTA, 1994, p. 150).

Diversas/os pesquisadoras/es questionaram essa teoria porque “o exame cuidadoso da validade do constructo da escala não era capaz de determinar o que exatamente estava sendo mensurado, nem o que significava” (COSTA, 1994 p. 151). Ou seja, não era claro o que realmente estava sendo analisado e quais os resultados. Já outras/os estudiosas/os indagaram sobre o fato de que, com a escala de androgenia, sabia-se o que estava sendo mensurado, isto é, verificava-se quais as diferenças que marcavam a masculinidade e a feminilidade. Todavia, esse tipo de análise determinava comportamentos exclusivamente masculinos ou femininos, continuando a esclarecer à forma de se viver a masculinidade e a feminilidade ainda pela ótica dicotômica.

Desta forma, o gênero definido como uma orientação psicológica, ainda mantém uma fundamentação teórica enraizada em princípios reducionistas, indo de encontro ao seu objetivo e efetivando ainda mais a concepção binária de masculinidade e feminilidade.

O terceiro paradigma apresentado por Claudia Costa trata o gênero como sistemas culturais³. Assim, dialoga com a teoria do feminismo cultural, a partir do discurso da diferença. Dessa forma, passa-se a dar ênfase a uma cultura própria feminina:

As experiências da mulher como aquelas que cuidam, alimentam e pacificam, permitiu-lhes criar uma cultura diferente e articular diferentes epistemologias, como também valores culturais e estéticos alternativos. A diferença se torna, então, um conceito-chave para significar que as mulheres têm uma voz, psicologia e experiências de amor diferentes. Essa contra-cultura, fundada no mundo de cooperação, participação e sensibilidade da mulher quanto às necessidades dos outros influencia, por sua vez, o estilo do seu discurso ao fazê-lo mais pessoal, relacional e ligado ao contexto do que a linguagem do homem (COSTA, 1994, p. 153).

Segundo a mesma autora, esse paradigma está cheio de problemas. Um deles pode ser discutido sobre a ótica de que existem semelhanças e diferenças culturais, políticas, históricas, econômicas e sociais entre os seres humanos. Assim, quando uma teoria foca os seus fundamentos apenas para o discurso da diferença a partir de “mundos separados, uma contra-cultura somente feminina, esvaziam-se todas as possibilidades de desenvolvimento das relações de poder entre os seres humanos” (COSTA, 1994, p. 154).

³Sistemas culturais é um termo utilizado pela pesquisadora Cláudia Costa no texto O leito de Procusto: gênero, linguagem e as teorias feministas.

Outro problema refere-se à ideia de que com essa perspectiva se determina uma única voz ou cultura feminina, como se houvesse uma homogeneidade feminina, deixando de lado aspectos que diferenciam as mulheres dentro de um contexto maior, como os relacionados com a classe, raça, idade, etnia; bem como os relacionados com as diversas formas de viver a sexualidade, como a homossexualidade, a heterossexualidade, a transsexualidade, a bissexualidade e outros.

Uma outra questão emblemática, que acompanha a visão de gênero como sistemas culturais está voltada para a concepção de dualidade que acompanha o termo diferença. Nessa visão, a diferença é entendida a partir de esferas dicotômicas separadas, ou seja, a partir da construção e da existência de um contexto sócio-cultural feminino, bem como outro contexto sócio-cultural masculino.

De acordo com Claudia Costa, uma teoria feminista que justifica a diferença entre homens e mulheres apenas a partir desse olhar mantém a estrutura binária de análise, pois “a diferença pode ser utilizada como justificção ideológica para práticas institucionais discriminatórias [...]”. Sendo utilizado para provar que certas atividades são mais condizentes com a natureza feminina” (COSTA, 1994, p. 157). Para ela, ao discutir-se a fragilidade dessa concepção não significa estar politicamente aceitando e defendendo a teoria da não-diferença, pois se assim fosse estaria tornando a mulher mais uma vez invisível. Ao contrário, ao desnudar essa concepção procurou-se enfatizar que a análise ainda continua voltada para a estrutura binária, desprezando as contradições e as complexidades sociais, culturais, econômicas e políticas em que se estabelecem as relações entre os gêneros (COSTA, 1994, p. 158).

O último paradigma apresentado por Claudia Costa, e do qual faz uso em suas análises, refere-se a uma visão de gênero como relacional. Nesta abordagem, o termo gênero é “uma estratégia analítica que examina, por exemplo, como o trabalho, poder e práticas sexuais estruturam as relações de gênero” (COSTA, 1994, p. 158). Essa concepção permite três estratégias simultâneas:

- 1) Estabelecer uma concepção dinâmica sobre masculinidade e feminilidade a partir das estruturas das relações sociais, observando a relação dos indivíduos com os meios de produção e reprodução da diferença, saindo da esfera de explicações universais de gênero. Além de permitir focalizar a análise para experiências particulares de gênero em conjunturas sociais e períodos históricos específicos;

2) Conceber as diversas maneiras de se viver à masculinidade e a feminilidade, indo de encontro à visão homogênea de se viver as relações de gênero e entre os gêneros por intermédio de dois blocos distintos entre si e os seus pares;

3) Compreender como as diferenças de gênero são construídas ou ocultadas dentro da esfera do poder em que ocorrem as relações de gênero e entre os gêneros.

Nessa assertiva, os gêneros “passam a ser entendidos como processos também moldados por escolhas individuais e por pressões situacionais compreensíveis somente no contexto da intervenção social” (COSTA, 1994, p. 161). A visão relacional de gênero representa uma ressignificação das teorias feministas, pois, ao iniciarmos uma investigação que utilize o gênero a partir dessa concepção, estaremos contemplando uma gama maior de objeto de estudo, bem como permitindo ouvir as múltiplas vozes de homens e mulheres. Assim, os resultados da investigação talvez fiquem mais próximos das diversas realidades em que se constituem as relações de gênero.

Não encontramos um consenso entre as teóricas feministas no que respeita aos debates epistemológicos que acompanham os estudos sobre gênero:

Os debates epistemológicos feministas sobre as relações de gênero estão longe de uma conclusão. Ao contrário, há sim grande reticência e suspeita por parte de muitas teóricas de se chegar a qualquer consenso teórico sobre a concepção de gênero, pois isso significaria o término da conversação e o estabelecimento de outra grande e politicamente arriscada síntese. E essa situação em que se encontram os estudos sobre gênero é parcialmente um reflexo de debates entre a necessidade e o reconhecimento da particularidade de todos os modos de pensamento (COSTA, 1994, p. 163).

Perante deste fato, esclarecemos que é a partir da visão do gênero como relacional, apresentada por Claudia Costa, como também do gênero como categoria de análise histórica e ao mesmo tempo política exposta pelas estudiosas Joan Scott e Guacira Louro que o nosso projeto está teoricamente embasado e sobre o quê procederemos à análise das representações de gêneros nos livros didáticos de Língua Portuguesa mais adotados nas escolas públicas do Estado da Bahia, com o propósito de verificar como este recurso de ensino representa os gêneros.

Para atender ao objetivo da investigação, acreditamos que é de fundamental importância para o estudo em questão discutir como o estabelecimento escolar produz e reproduz as relações de gênero, a partir da utilização de procedimentos organizacionais e pedagógicos. Assim, a próxima seção está estruturada em consonância com esse fim.

3 O ESTABELECIMENTO ESCOLAR: AMBIENTE DE PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO

Esta seção traz em seu bojo a marca do desafio: discutir as relações de gênero, através dos mecanismos de sua produção e reprodução, que atravessam o ambiente escolar. Um desafio paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que a diferença de gênero se estabelece através dos procedimentos pedagógicos, das regras disciplinares, do currículo escolar e dos materiais didáticos, esses mesmos instrumentos são questionados e descentralizados procurando se produzir relações de gênero mais adequadas com as convivências sociais entre homens e mulheres no contexto atual.

Ao encaminhar o estudo para o viés das relações de gênero no estabelecimento escolar, é de fundamental importância esclarecer qual o conceito que escolhemos aqui para objeto da pesquisa. Assim, entendemos por estabelecimento escolar:

O [...] lugar de construção do sentido das práticas profissionais e de suas eventuais transformações. [...] O estabelecimento escolar pode tornar-se, na melhor das hipóteses, o lugar onde se confrontam cotidianamente as ideias e as práticas, um lugar de trabalho em que a busca de sentido não é simplesmente uma questão teórica ou ideológica, uma necessidade lógica de coerência ou de progresso, mas uma condição de sobrevivência profissional (THURLER, 2001, p. 12).

Para tanto, apresentaremos, na primeira parte desta seção, a escola como local que produz e reproduz a diferença de gênero, através da dinâmica das práticas educativas; na segunda parte, mostraremos como o currículo escolar produz e corporifica as relações desiguais de gênero, a partir da discussão teórica do feminismo que demonstra como o gênero está inserido no currículo educacional; na terceira parte, discutiremos os fundamentos para a efetivação de uma prática educativa não sexista, tomando como pressupostos os objetivos apresentados pelo documento oficial – os PCNs – como proposta governamental para o desenvolvimento da temática *Orientação Sexual* nas escolas brasileiras.

3.1 PRÁTICA EDUCATIVA: A EDIFICAÇÃO DAS DIFERENÇAS

Na contemporaneidade, analisar o espaço escolar como mecanismo de controle é trilhar pela simbologia do labirinto⁴ em que cada entrecruzamento dramatiza a imagem organizacional e o fazer do cotidiano pedagógico. Assim, quando um educando chega ao universo do labirinto-escola, encontra, no seu dia-a-dia, recursos minotaurodidáticos que, envolvidos por dispositivos e práticas, escolarizam os seus gestos, os seus movimentos e os seus sentidos.

É instigante banquetearmo-nos ao sabor de analogias míticas e brincar com as palavras por meio de neologismos; é revelarmo-nos no discurso da subjetividade, mas esse mesmo discurso pode possibilitar um devoramento interpretativo. Assim, para que isso não aconteça, vamos construir o nosso falar a partir do pensamento científico, fundamentando-o. Com esse propósito, partimos das seguintes palavras de Michel Foucault:

A escola é uma das instituições de sequestro, como o hospital, o quartel e a prisão. [...] São aquelas instituições que retiram compulsoriamente os indivíduos do espaço familiar ou social mais amplo para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos, formatar aquilo que pensam (FOUCAULT, 1987, p. 187).

Percebemos, com este pensamento de Foucault, que a escola fixa espaços, utilizando para essa ação mecanismos de reprodução através do sistema de ensino. E segundo Bourdieu e Passeron: “Todo sistema de ensino institucionalizado deve as características de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir [...] a sua função própria de inculcação” (BOURDIEU & PASSERON, 2009, p. 76). Neste sentido, a escola delimita com seus códigos e símbolos os procedimentos aceitáveis ou inaceitáveis para cada pessoa vivenciar em diferentes contextos sociais.

Para Guacira Louro, por sua vez, “a escola dividiu internamente os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação. [...] ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e imediatamente separou meninos e meninas” (LOURO, 1997, p. 57). É, no espaço escolar, que se ensina como se deve pensar, como se deve agir, como se deve falar, como se deve relacionar, enfim, como se deve conviver com as pessoas e com o mundo. E todo esse processo de aprendizagem está dialogando com o símbolo da diferença, na escola se constroem e se estabelecem diferenças de gênero, raça e etnia.

⁴ O significado de labirinto está relacionado a um entrecruzamento de caminhos com os possíveis impasses.

É óbvio que essa edificação da diferença no espaço escolar não ocorre de forma passiva, pois “as escolas não são meramente instituições de reprodução em que o conhecimento explícito e implícito ensinado molda os estudantes como seres passivos que estarão então aptos e ansiosos para adaptar-se a uma sociedade injusta” (APPLE, 1989, p. 30). Os atores que a compõem podem se rebelar e questionar os mecanismos de imposição. Mas, existe uma grande diferença no fato de indagá-los e de conseguir efetivar mudanças. Rebelar-se contra os mecanismos é se envolver em uma dinâmica contraditória, em que perpassa nessa relação de aprendizagem momentos de entrega, configurados em diversas reações: desejo de responder, desejo de recusar, desejo de calar ou, simplesmente, assumir por inteiro as marcas da diferença.

No passado, as práticas educativas dos mestres eram delimitadas por manuais que asseguravam as preocupações que eles deveriam ter com o corpo e com a mente dos alunos. Eram ensinamentos voltados para a forma correta de sentar, com qual mão escrever, como pegar o lápis, como apagar os erros, como abrir os livros e cadernos, como tratar os professores e colegas. Enfim, produziam-se “corpos escolarizados. As marcas da escolarização se inscreviam, assim, nos corpos dos sujeitos” (LOURO, 1997, p. 62). Essa maneira de agir pedagogicamente era, de certa forma, uma violência:

A ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num segundo sentido, na medida em que a delimitação objetivamente implica no fato de impor e de inculcar certas significações, conveniadas, pela seleção e a exclusão que lhe é correlativa, como dignas de ser reproduzidas por uma ação pedagógica, re-produz (no duplo sentido do termo) a seleção arbitrária que um grupo ou uma classe opera objetivamente em e por seu arbitrário cultural (BOURDIEU & PASSERON, 2009, p. 29).

Atualmente, podemos constatar que a escola continua produzindo sujeitos escolarizados e disciplinados, por meio de “uma técnica específica de poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objeto e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 1987, p. 153). E, para isso, são utilizados outros tipos de mecanismos de reprodução e de fabricação de corpos e de mentes, em consonância com os elementos que regulam de maneira iníqua a estrutura cultural e social vigente.

Assim, ainda continua sendo imposto sobre esses corpos e mentes a diferença de classe, gênero e raça, por intermédio de outros códigos. Dessa forma, outras regras, outras teorias e outros conselhos são produzidos em adequação às novas condições, aos novos recursos e práticas educativas. Conforme afirma Louro, “sob novas formas, a escola continua

imprimindo sua marca *distintiva* sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes” (LOURO, 1997, p. 62).

Para a efetivação dessa diferença são utilizadas práticas pedagógicas que ditam formas de agir e de pensar no ambiente escolar. Ações simples, do cotidiano educacional como: filas destinadas para meninos e meninas; aulas de Educação Física em horário diferente e com professores selecionados para as turmas de acordo com o sexo; escolha de alunos para monitores das aulas de Matemática; não aceitação de meninos nas aulas de Dança; ocultamento da homossexualidade no espaço da sala de aula, permitindo as gozações e os insultos na hora do recreio, revelando assim que o sexismo e a homofobia estão presentes na prática educacional.

Desta forma, não podemos ocultar essas estratégias pedagógicas que reproduzem a diferença de gênero e que se apresentam, na maioria das vezes, como algo natural. Sendo executadas com frequência por parte de um bom número de professores e de professoras no cotidiano educacional. Assim, passa a circular no ambiente escolar ideias tardias e discriminatórias que são confirmadas naturalmente na prática. Então, tal como Guacira Louro, é indispensável que reconheçamos:

A escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz. Podemos entender as análises de Foucault, que demonstraram o quanto as escolas ocidentais se ocuparam de tais questões desde seus primeiros tempos, aos cotidianos escolares atuais, nos quais podemos perceber o quanto e como se está tratando (e constituindo) as sexualidades dos sujeitos. (LOURO, 1997, p. 80-81).

Sendo assim, precisamos estar atentos e com olhares questionadores para a escola e para os seus recursos pedagógicos que viabilizam o processo de fabricação dos sujeitos e marcam a diferença de gênero, de raça e etnia. No entanto, embora a escola reproduza e fabrique as relações de diferença e de dominação é necessário não se deixar impregnar apenas por esse discurso, pensando que “não se pode ganhar nada atuando nelas, as escolas, porque elas são fundamentalmente instituições determinadas” (APPLE, 1989, p.27).

Enxergar as escolas apenas pela ótica da reprodução é muito simples, não se reconhecendo assim as forças de poder que se instauram no seu interior. E isso traria como consequência atitudes de descaso e também de imposição da diferença, por parte dos seus atores, ao acreditar que a escola, realmente, cumpre o seu papel social: o de estabelecer a diferença em função de um poder social, cultural e econômico que a sufoca e a paralisa. Vê-la apenas à luz dessa concepção é não perceber que a escola, por estar inserida em um contexto

mais amplo das relações sociais, também pode oportunizar a construção de um ambiente favorável à produção do conhecimento e à apreensão de atitudes mais significativas que fortaleçam o desenvolvimento da compreensão de si, do outro e do mundo. Segundo Libâneo (2003, p. 9), “a escola tem um papel insubstituível quando se trata da preparação das novas gerações para enfrentamento das exigências postas pela sociedade moderna”.

Sabemos que mesmo com limitações, a escola participa da formação intelectual e moral dos alunos e das alunas. Valores e regras são transmitidos pelos(as) professores(as), pelos livros didáticos, pela organização institucional, pela avaliação, etc. Assim, em vez de deixá-las ocultas, é fundamental que tais questões recebam tratamento explícito, que sejam assunto de reflexão da escola como um todo.

Currículos, normas, procedimentos de ensinos, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente, é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas críticas). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui (LOURO, 1997, p. 64).

Ao enxergarmos o estabelecimento escolar como um local de reprodução do modelo social, em que as dimensões pedagógicas e a própria organização desse ambiente estão diretamente associadas a um poder dominante, mas também como um lugar de refutação desse poder centralizador, corresponde a um passo efetivo para não só questionar essas dimensões, mas atuar para uma possível mudança dos aspectos pedagógicos e, conseqüentemente, do espaço escolar.

Quando falamos em mudança, não estamos pensando que é possível transformar toda a sociedade a partir da escola. Se assim fosse, estaríamos assumindo uma postura reducionista; nem tão pouco acreditamos que, com a efetivação da mudança, seriam eliminadas as relações de poder, pois cairíamos na esfera da ingenuidade. A mudança que referimos está voltada para a vontade e a capacidade de interferir nos jogos de poder, adotando uma atitude de vigilância contínua, atentando para tudo o que é considerado natural, no sentido de desestabilizar as divisões que provêm das diferenças de gênero, de sexualidade, de etnia e de classe.

Portanto, os atores, ao adotarem, no cotidiano escolar, essa atitude de vigilância e ação, provavelmente conseguirão fazer com que a escola seja transformada “em um lugar de

análise crítica e produção da informação, onde o conhecimento possibilite a atribuição de significados e informação” (LIBÂNEO, 2003, p. 26). Assim, a construção das diferenças sairá da esfera da neutralidade e chegará à esfera das relações de poder.

Parece-nos também que é importante ressaltar que a escola não é o único local que demarca a reprodução da diferença; a família, como instituição social, marca os espaços através da internalização do que é permitido ou proibido nas relações de gênero. A intervenção dos membros familiares, seja o pai, a mãe, ou outra pessoa que tenha o compromisso e a responsabilidade pela educação do menor, reforça a divisão dos papéis sexuais, marcando diferenças concretas entre meninas e meninos.

Aparecem, desta forma, as primeiras restrições e proibições para as questões relacionadas às meninas, como também as permissões e direitos dos meninos. Neste sentido, as autoras Alves e Soares (2001, p. 121) comentam que “para a menina essa desigualdade deixa de ser uma simples percepção, observação das atividades e fala dos adultos ao seu redor, passando a ser a confirmação do que é proibido no convívio social”.

Os PCNs também retratam sobre o papel da família na apreensão de atitudes referentes à dinâmica das relações sociais em que “as atitudes das crianças não dependem unicamente da escola, mas têm intrincadas implicações de natureza tanto psicológica quanto social, nas relações de vida familiar e comunitária” (BRASIL, 1998a, p. 39). Assim, é na vivência cotidiana, no ambiente familiar, na vizinhança, na rua e no ambiente escolar, com a sua estruturação e com os mecanismos pedagógicos, que meninos e meninas aprendem e internalizam seu gênero. Isso se dá de acordo com aquilo que a sociedade local exige que eles e elas sejam, segundo sua idade, raça/etnia e classe social, e é desta forma que aprendem a ser homens e mulheres.

Diante desta constatação, neste estudo estamos apenas preocupadas em construir um olhar investigativo direcionado à dinâmica do ambiente escolar, através da análise de uma das fontes do processo de ensino–aprendizagem: o livro didático de Língua Portuguesa. Isso, porque acreditamos que uma das possibilidades de conhecer a imagem do homem e da mulher que se passa para alunos e alunas está na análise das representações de gênero neste recurso de ensino.

Entendemos que a valorização dos papéis de cada gênero é ensinada social e culturalmente, ou seja, construída e não apreendida de forma natural; assim, o ambiente escolar, através de sua dinâmica, produz e reproduz a diferença de gênero. E os livros didáticos podem constituir-se num instrumento importante da construção da diferença.

Nesta perspectiva, percebemos que as diferenças de gênero e de sexualidade são constituídas através das relações e marcadas discursivamente:

A diferença deixa de ser compreendida como um dado e passa a ser vista como uma atribuição que é feita a partir de um determinado local. Quem é representado como diferente, por outro lado, torna-se indispensável para a definição e para a contínua afirmação da identidade central, já que serve para indicar o que esta identidade não é ou não pode ser. Assumir essa perspectiva teórica supõe, portanto, refletir sobre relações entre sujeitos e grupos, significa analisar conflitos, disputas e jogos de poder historicamente implícitos nesse processo. Supõe, também, reconhecer que vários embates culturais são levados a efeito, cotidianamente, em muitas instâncias pedagógicas (LOURO, 2003, pp. 47-48).

Assim, os diferentes procedimentos de ensino com os seus diversificados instrumentos são mecanismos de implantação da diferença, dialogando com a execução igual e desigual de poder. Estudar como o currículo escolar legitima as relações de gênero é importante para verificar a marca da diferença. Com esse intuito, a nossa investigação será encaminhada para esse enfoque.

3.2 O CURRÍCULO ESCOLAR E AS RELAÇÕES DE GÊNERO

O contexto educacional de hoje pode ser, em parte, dramatizado através da imagem da esfinge⁵: *decifra-me ou devoro-te*. Referimos em parte, porque a conjunção alternativa indica uma alternância: a opção/imposição em decifrar o enigma **ou** ser devorado. Ganha mais um sentido, um significado de adição e de recorrência, pois, ao mesmo tempo em que deciframos o enigma, somos devorados e, ao sermos devorados, reconhecemos as ideias de provisoriidade e incerteza que marcam o mundo contemporâneo. E, para nós educadores, essa situação de incerteza, de desestabilização, de inquietação promove um sentimento de desconforto ao nos depararmos com acontecimentos por nós decifrados, entretanto devorados, diante de momentos difíceis e, ao mesmo tempo, envolventes vivenciados no cotidiano educacional.

Esse contexto paradoxal pode resultar em posturas díspares, em que, de um lado, encontram-se pessoas impregnadas por atitudes moderadas, que procuram efetivar suas certezas com ações alheias aos questionamentos em voga, através de uma postura de imobilização e de descaso frente às transformações. Por outro lado, podemos encontrar pessoas dispostas e desejosas para enfrentar o estranhamento causado pelo ambiente de

⁵ A imagem da esfinge simboliza enigmas que só podem ser decifrados pelo intelecto, pela sagacidade.

transformações plurais; jogam-se a esse mundo paradoxal, sem receio de expor suas incertezas, sendo devoradas no exato momento da decifração.

Justamente no âmbito dessa contradição, é possível encontrar um entrecruzamento plural de grupos sociais. “Assim uma outra política passava a acontecer, uma política que se fazia plural, já que era e é protagonizada por vários grupos que se reconhecem e se organizam” (LOURO, 2003, p. 42). Essa outra política possibilitou o questionamento das certezas e desestruturou os paradigmas discriminatórios que estavam associados apenas à concepção de uma ordem social dominante. Portanto, “muito mais do que um sujeito, o que passa a ser questionado é toda uma noção de cultura, ciência, arte, ética, estética e educação” (LOURO, 2003, p. 42).

É nesse momento de incertezas, de deslocamento, que a atenção se intensifica para as instituições, em especial, a escola. Os olhares aumentam para o estabelecimento escolar com o foco voltado para o sistema de ensino e os mecanismos pedagógicos, com o propósito de questionar o currículo escolar, os procedimentos de ensino, os processos de avaliação, bem como verificar “o conhecimento de quais grupos deveria ser ou já estava sendo preservado e transmitido nas escolas” (APPLE, 1989, p. 29). Assim, de maneira ainda tímida, a teorização crítica sobre a educação e o currículo passa a ser uma preocupação daqueles que analisam, discutem e vivem a necessidade de produzir outros paradigmas educacionais, pautados na diversidade social, cultural e econômica.

Inicialmente, a crítica ao currículo escolar estava pautada em verificar como eram apresentadas as relações hierárquicas de classe na sociedade capitalista. Entretanto, essas críticas, ao serem direcionadas apenas para esse campo, silenciavam outras esferas sociais que estavam à margem e que também precisavam ser ouvidas. “Especificamente, questionavam-se as perspectivas críticas por deixarem de levar em consideração o papel do gênero e da raça no processo de produção e de reprodução da desigualdade” (SILVA, 2004, p. 91).

Desta forma, pesquisadoras munidas, a princípio, pela inconformidade e pela necessidade de se fazerem ouvidas, inseriram-se nessa esfera política com o propósito de enfrentar e também procurar superar as desigualdades de gênero na educação por meio de práticas educativas não sexistas. Essas práticas estavam fundamentadas, de início, na necessidade de produzir um paradigma educacional que se opusesse ao modelo de educação vinculado aos princípios patriarcais. E essas propostas estavam fundamentadas em dualismos: “competição/ cooperação; objetividade/ subjetividade; ensino/ aprendizagem; hierarquia/ igualdade” (LOURO, 1997, p. 113).

As feministas também se preocuparam com o acesso das mulheres às instituições escolares, haja vista que eram poucas as mulheres que possuíam um grau de conhecimento institucionalizado, isso porque o mundo intelectualizado foi pensado e organizado pelo homem para o homem. Além disso, mesmo aquelas mulheres que estavam inseridas no ambiente escolar, tinham que enfrentar desigualdades relacionadas com os aspectos pedagógicos: “os currículos eram desigualmente divididos por gênero. Certas matérias e disciplinas eram consideradas naturalmente masculinas, enquanto outras eram consideradas naturalmente femininas” (SILVA, 2004, p. 92).

Assim, os currículos apresentavam os seus princípios voltados para as concepções desiguais do patriarcado e dividiam o que deveria ser ensinado para o homem e para a mulher e qual o propósito apropriado. Dessa forma, direcionavam a aprendizagem de conhecimentos de acordo com o gênero.

Muitas críticas foram feitas, inclusive por teóricas adeptas do feminismo, às práticas pedagógicas sexistas. Entretanto, ao trazerem para o ambiente escolar as discussões sobre todo o silenciamento que marcava a não inclusão das mulheres na esfera social, cultural e política, bem como, ao questionarem os mecanismos pedagógicos, elas utilizaram uma concepção binária que ilusoriamente assegurava às mulheres direitos iguais. Sendo assim, não levaram em consideração as forças de poder presentes nas relações. Além de negarem que:

Num campo teórico onde a diferença é um conceito central, faz-se de conta que não há diferenças, simula-se que todos os sujeitos são iguais, que todos exercem o mesmo poder com a mesma intensidade, dominam saberes que são igualmente legitimados e reconhecidos socialmente (LOURO, 1997, p. 117).

A partir desse questionamento, outras situações inquietantes são trazidas pelas estudiosas para um segundo momento da análise de gênero no currículo escolar. E o pressuposto que norteava essa outra fase, baseava-se em fundamentos que afirmavam não ser suficiente apenas o acesso da mulher ao ambiente escolar e o questionamento dos procedimentos pedagógicos. Era necessário ir além, duvidar dos arranjos sociais que naturalizavam as desigualdades de gênero.

Assim, as pesquisadoras trouxeram para o centro das discussões questões significativas, pautadas em fundamentos que apresentavam como princípio a concepção de que as relações sociais são sempre relações de poder e que esse poder se dramatiza de forma relacional. Essa mudança de olhar permitiu questionar a estruturação do currículo escolar, que, apesar dos avanços conseguidos pelas mulheres pesquisadoras com as suas críticas, ainda estava

organizado apenas com paradigmas unilaterais, pautados unicamente na epistemologia dominante.

O currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição. Todas essas características refletem as experiências e os interesses masculinos, desvalorizando, em troca, as estreitas conexões entre quem conhece e o que é conhecido, a importância das ligações pessoais, a intuição e o pensamento divergente, as artes e a estética, o comunitarismo e a cooperação – características que estão, todas, ligadas às experiências e aos interesses das mulheres (SILVA, 2004, p. 94).

É essa forma de organizar o currículo oficial que é questionada. Ao priorizar apenas a experiência masculina ou apenas a experiência feminina, reforça estereótipos que atribuem papéis dicotomizados e desiguais para o homem e para a mulher no âmbito das relações de poder.

De acordo com esta afirmação, fica evidente que a teorização crítica sobre como o gênero é apresentado no currículo escolar procura outros objetivos, que dialoguem com o uso do termo gênero a partir do aspecto relacional entre os homens e as mulheres. Desta maneira, propõe-se não apenas a simples inversão da valorização das experiências masculinas para as experiências femininas, mas sim, uma estruturação do currículo que represente as relações de poder entre os gêneros, como também mostre a dinâmica das experiências masculinas e femininas em diferentes contextos de relacionamento para a construção das identidades de gênero e de sexualidade.

Além das estudiosas de gênero, também se reuniram em torno do mesmo objetivo educacional os grupos que foram silenciados por muito tempo, com seus movimentos de luta e de afirmação das identidades. Tanto elas quanto esses grupos denunciavam a ausência das suas histórias, dos seus embates e das suas conquistas no currículo oficial. Confirmando, que a única voz que ecoava no currículo escolar era a voz da cultura dominante.

A constatação dessa afirmação pelos(as) educadores(as) em conjunto com a pressão exercida pelos grupos à margem acionaram diversos tipos de ações no interior da escola, destacamos: a caminhada em homenagem ao Dia Internacional da Mulher; os debates sobre as mulheres que escreveram seu nome na história e nas diversas esferas sociais; mesas redondas com mulheres que exercem profissões diferentes; a Semana da Consciência Negra; apresentações teatrais, musicais e danças da cultura negra. Todas essas ações, em sua maioria, estão associadas apenas a projetos temáticos comemorativos que buscam promover a visibilidade dos que foram silenciados pela cultura dominante.

Dessa forma, a proposta de aplicação do currículo escolar continua a seguir o percurso sem alteração, uma vez que essas atividades já estavam programadas para acontecer no período certo, ou seja, em uma data comemorativa, com hora e dia para começar e terminar:

As atividades – sejam quais forem os objetivos ou intenções declarados – não chegam a perturbar o curso dos programas, nem mesmo servem para desestabilizar o cânon oficial. Momentaneamente, a cultura (com C maiúsculo) cede um espaço, no qual manifestações especiais e particulares são apresentadas e celebradas como exemplares de uma outra cultura. Estratégias que podem tranquilizar a consciência dos planejadores, mas que, na prática, acabaram por manter o lugar especial e problemático das identidades marcadas e, mais do que isso, acabaram por apresentá-las a partir das representações e narrativas construídas pelo sujeito central. Aparentemente se promove uma inversão, trazendo o marginalizado para o foco das atenções, mas o caráter excepcional desse momento pedagógico reforça, seu significado de diferente e de estranho (LOURO, 2003, p. 45).

Ao discutir sobre as estratégias que são utilizadas na escola para justificar o trabalho com identidades de gênero e etnia, não estamos negando esse tipo de ação, nem tão pouco valorizando. Ao contrário, estamos mostrando que elas acontecem e isso, em parte, já representa um ganho, se as associarmos a um período em que as mulheres não tinham nem sequer acesso à escola. No entanto, quando esse tipo de atividade está diretamente relacionado com as atuais discussões sobre as identidades de gênero, de raça, de etnia e de sexualidade, percebemos que a forma como estão sendo trabalhadas no cotidiano educacional só vem favorecer a contemplação, o reconhecimento e a aceitação unilateral das diferenças. Assim, continua se registrando e legalizando concepções ou teorias que supõem que a construção das identidades acontece em um processo único para todos.

Sabemos que é possível transgredir desse estado de reconhecimento das diferenças para um estágio mais avançado de desestruturação, em que sejam analisadas as formas pelas quais elas são produzidas e reproduzidas no interior do ambiente escolar. Para tanto, é necessário o questionamento da organização do currículo, do conjunto de códigos, das representações e das práticas discursivas que asseguram e nomeiam as diferenças. Por isso, para nós educadoras, “importa saber como se produzem os discursos que instituem diferença, quais os efeitos que os discursos exercem, [...] como os currículos, os livros didáticos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos” (LOURO, 2003, p. 47).

Outro fato que podemos perceber é que essa mudança epistemológica no currículo, sugerida pelas estudiosas de gênero, não garante a aplicabilidade de uma prática educacional mais consciente, embasada em discussões que problematizem a relação entre os gêneros e também a relação dentro de cada gênero. O que notamos é que, apesar do avanço nas

discussões, a escola ainda trabalha com essa temática a partir de uma visão dicotômica de viver os gêneros, dramatizando tanto o homem como a mulher em relações sociais inalteráveis. “Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão” (LOURO, 1997, p. 43).

A escola apresenta apenas uma maneira correta de viver os gêneros, estereotipando o modelo aceitável de feminilidade e de masculinidade, bem como descreve a forma saudável de viver a sexualidade. Com todo o seu aparato pedagógico, ao ignorar as formas de viver os gêneros e a sexualidade, a escola estereotipa um padrão como o correto e tenta ocultar as outras formas. Aliás, essa estratégia de omissão não funciona tão bem, pois esse mesmo ambiente escolar possibilita viver as outras formas de masculinidade e feminilidade, como também a homossexualidade.

Desta forma, podemos notar a circulação de vários atores, demonstrando formas não estereotipadas de masculinidade e feminilidade, são grupos e mais grupos. Grupos esses que são classificados pela maioria dos educadores e das educadoras como diferentes.

Os alunos e as alunas, ao serem classificados como diferentes, também são vistos como um problema, pois as suas figuras vêm justamente desestruturar o estereótipo tido como o aceitável. E suas escolhas estão nos mostrando que eles são integrantes de uma sociedade, que atuam sobre ela e que todos nós convivemos nessa mesma sociedade. Então, eles e elas, ao subverterem as convenções, as regras, normas e preceitos da escola, ao demonstrarem para esse ambiente que também existem outras maneiras de viver a sexualidade, estão, de certa forma, a criticar a própria escola.

Os criadores do currículo escolar, ao tentarem esconder essa realidade, demonstram que a presença e a afirmação desses grupos no interior da sala de aula são perturbadoras. Isto acontece porque ainda estamos dando os primeiros passos de entendimento e de questionamento para uma posterior ação mais condizente com o contexto. Segundo Louro, “não dispomos de referências ou de tradições para lidar com os desafios aí implicados. Não podemos mais simplesmente encaminhá-los para os serviços de orientação psicológica” (LOURO, 2003, p. 50).

Acreditamos que seja mais significativo para os educadores e educadoras, enxergarmos essa diversidade de sujeitos no interior da escola como um reflexo do momento contemporâneo e não como um problema. Eles estão presentes na sociedade, lutando por seus direitos e buscando diante das instituições, inclusive da escola, que seja executado o que lhes foi legitimado por lei.

A não aceitação dessa realidade é também a não aceitação da diversidade. E isso, em termos práticos, é impossível, pois, conforme Guacira Louro, “não eliminamos a diferença, mas, ao contrário, observamos que ela se multiplicou – o que nos indica o quanto ela é contingente, relacional, provisória” (LOURO, 2003, p. 51). Tentar mascarar esse fato através das práticas educativas sexistas é ir de encontro a um contexto atual, em que a diversidade não é mais discutida e reconhecida na visão da oposição e da exclusão das diferentes formas de viver o gênero e a sexualidade.

Assim, é necessário que os educadores e as educadoras, ao produzirem o currículo que irá nortear suas ações educacionais, o aproximem dessa realidade, deixando para trás as práticas ancoradas na diversidade de gênero e de sexualidade, vinculadas apenas com as datas comemorativas. É importante que o currículo seja construído a partir de uma concepção em que, ao trabalhar com a diversidade, seja demonstrado que:

A história e as lutas de um grupo cultural são atravessadas e contingenciadas por experiências e lutas conflitantes, protagonizadas por outros grupos. Por isso, temos de aprender, nesses tempos pós-modernos, a aceitar que a verdade é plural, que ela é definida pelo local, pelo particular, pelo limitado, temporário, provisório. Temos de aprender a ser modestos e, ao mesmo tempo, a estarmos atentos em relação ao caráter político de nossas ações cotidianas (LOURO, 2003, p. 51).

Também os docentes precisam estar atentos às estratégias que são utilizadas pelas instituições, sejam elas públicas ou privadas. Principalmente, quando o currículo é gestado a partir de fundamentos que buscam assegurar, no cotidiano educacional, as marcas de uma estável identidade de gênero e de sexualidade. Bem como, aquelas estratégias que tentam apresentar a mobilidade dessas identidades como algo que causa estranhamento e deve ser ocultado. Os professores devem partir para práticas que desestabilizem tudo o que é conceituado como normal, desconstruindo o teor de naturalidade, de universalidade e de unidade que acompanha esse tipo de concepção.

Enfim, se observarmos a escola com os seus recursos pedagógicos, inclusive o currículo, a partir de princípios desestabilizadores, se admitirmos que as relações sociais são sempre relações de poder, e que, no ambiente escolar, existem relações de poder entre os seus atores, então não será possível compreender as práticas educativas afastadas desse processo, sonhando toda a diversidade de gênero e de sexualidade. A construção de uma prática pedagógica não sexista está necessariamente embasada a partir desses jogos de poder. E por pensarmos assim é que estruturaremos o texto a seguir a partir de fundamentos de uma prática não sexista.

3.3 DESESTABILIZAR O LEITO DO PROCUSTO: UMA PRÁTICA EDUCATIVA NÃO SEXISTA

O símbolo do Leito do Procusto⁶ pode ser associado a uma prática educativa voltada para a não revelação da diversidade de gênero e da sexualidade no ambiente escolar. Principalmente, se fizermos uma analogia desse leito com o ambiente escolar e com os recursos pedagógicos. Assim, quando o educando passa a conviver nesse ambiente, encontra o Procusto da prática educacional construída e preparada para ser executada com o objetivo de moldar todas as suas ações, seus pensamentos e suas reações, sob o fundamento de uma falsa naturalidade. Contudo, a desestabilização dessas práticas educativas é necessária, pois as condições internas dos estabelecimentos escolares estão passando por transformações.

Os questionamentos sobre a necessidade de a escola discutir temas relacionados com a sexualidade e de incluí-los no seu currículo, vêm sendo pauta de debates desde a década de 1960, mas é, na década seguinte, que a discussão passa a ser encarada com mais atenção. Isso se deve ao fato da atuação das estudiosas no ambiente acadêmico, da pedagogia dos estudos das mulheres, que com toda a contradição de pressuposto conseguiu desestabilizar algumas verdades, como também dos resquícios das mudanças comportamentais dos jovens dos anos de 1960.

Na contemporaneidade, essa necessidade está mais presente. A família solicita das escolas públicas e privadas um programa sistemático que envolva a discussão da sexualidade. Os educadores e as educadoras percebem que os temas precisam ser esclarecidos de forma direta, mas, para isso, eles também clamam por momentos dedicados às leituras e discussões de questões teóricas referentes à sexualidade e suas diferentes abordagens. Enquanto isso, os educandos e educandas manifestam sua sexualidade no interior da escola, através de reações que vão desde o receio de alguns deles não serem considerados normais e do receio da opinião alheia, até à erotização e prostituição do corpo.

E, nesse embate de cobrança, feita pela família, de preocupação e desejo político, associados aos educadores e educadoras, e de intensa manifestação das formas de viver a sexualidade, dramatizada na postura dos educandos e das educandas, que a problematização e a necessidade em realizar uma prática educativa não sexista cada vez mais afloram, a partir das mudanças que estão acontecendo nos estabelecimentos escolares. Mudanças significativas e contraditórias como: uma quantidade superior de meninas e mulheres na sala de aula; uma maior visibilidade dos sujeitos homossexuais e bissexuais; o aumento de discussões sobre

⁶ O Leito do Procusto simboliza uma medida ajustada e também convencional.

sexo e sexualidade; o alto índice de gravidez não desejada na adolescência; o aumento da AIDS; o abuso sexual e a prostituição infantil. São os PCNs que reconhecem: “A sexualidade invade a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles” (BRASIL, 1998b, p. 292).

Todos esses fatos encaminham para uma urgente transformação da escola e para uma prática não sexista. A urgência em promover mudanças se apresenta aos quatro cantos do interior da escola e de maneira irreversível. Nesse ambiente, encontramos educadores e educadoras que ainda não estão preparados para atuarem e desenvolverem práticas não sexistas. O desconforto da inquietação acompanha-os, através de uma voz desestabilizadora que ecoa e produz indagação: como desenvolver práticas educativas que estejam condizentes com toda a diversidade de gênero e de sexualidade que envolve a escola, sem fazer dessas práticas uma fraude, um faz de conta? É esse tipo de indagação, que mais se escuta em reuniões de professores/as e coordenadores/as no momento do planejamento das atividades escolares.

Esse tipo de preocupação fortalece a discussão e, ao mesmo tempo, mostra uma sensibilidade para com o fato. Entretanto, em alguns momentos, por acomodação, essa sensibilidade não está pautada em um desejo político, que busca estratégias para questionar práticas sexistas, mas apenas em procurar maneiras de agir e de se ver distante de problemas: uma forma profissional de sobreviver aos conflitos.

Esse afinamento da sensibilidade (para observar e questionar) talvez seja a conquista fundamental para a qual cada um/uma e todos/todas precisaríamos nos voltar. Sensibilidade que supõe informação, conhecimento e também desejo e disposição política. As desigualdades só poderão ser percebidas – e desestabilizadas e subvertidas – na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e de reprodução. Isso implicaria operar com base nas próprias experiências pessoais e coletivas, mas também, necessariamente, operar com apoio nas análises e construções teóricas que estão sendo realizadas (LOURO, 1997, p.121).

Nessa perspectiva, é indispensável que os professores sejam capazes de enxergar de forma não discriminatória os comportamentos não aceitos, tidos como estranhos, como também olhar para esses sujeitos que desejam transgredir a barreira do limite de viver os gêneros e a sexualidade e aqueles que já transgrediram. Assim, talvez, esses professores estejam desenvolvendo uma prática não sexista com elementos questionadores, buscando subverter os arranjos de gênero considerados naturais. E passarão a reestruturar ações simples do cotidiano educacional como: a organização da turma; discutir as representações de gênero que estão presentes nos livros didáticos e em outros materiais impressos; debater a ocultação

de outras maneiras de se viver a masculinidade, a feminilidade e a sexualidade; fazer uma análise da linguagem generalizada, colocando em questão a diferença que ela institui; questionar o porquê de alguns grupos e sujeitos não serem citados na história e na literatura oficial; discutir o efeito da mídia nas ações dos jovens e em seus corpos; trazer para a sala de aula a cultura de afirmação de vários grupos, etc.

Ao listar algumas possibilidades de desenvolver uma prática não sexista, não pretendemos mostrar soluções, nem tão pouco prescrever fórmulas de um fazer pedagógico, seria uma contradição diante do propósito do estudo e daquilo que acreditamos ser uma postura política. O objetivo é esclarecer que essas ações comuns do dia-a-dia podem contribuir para desestruturar certezas, para questionar verdades, para romper hierarquias, enfim, para ensinar aos educandos que existem outros olhares e desenvolver neles a crítica e a autocrítica.

Com esse intuito, estamos igualmente dialogando com os PCNs quando afirmam que “será por meio do diálogo, da reflexão e da possibilidade de reconstruir informações, pautando-se sempre pelo respeito a si e ao outro, que o aluno conseguirá transformar ou reafirmar concepções e princípios” (BRASIL, 1998b. p. 307). E reafirmamos que nada é mais enganoso do que discutir proposições para uma prática não sexista, como se essas tivessem que se preocupar apenas com os recursos pedagógicos mais formais como o plano de desenvolvimento escolar, o regimento escolar, o projeto pedagógico e outros, deixando de lado, as práticas consideradas corriqueiras do cotidiano em sala de aula.

Nos PCNs, as questões referentes à sexualidade são apresentadas sob a nomenclatura de *Orientação Sexual*, por intermédio dos temas transversais. Assim, cada área do conhecimento discutirá sobre a sexualidade através de sua própria proposta de trabalho. Os conteúdos foram divididos em três blocos: o corpo - matriz da sexualidade -, relações de gênero e prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS.

Partindo desta estruturação e de acordo com os PCNs, a escola deve se organizar para que os alunos, no final do Ensino Fundamental, sejam capazes de:

1. Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano;
2. Compreender a busca de prazer como um direito e uma dimensão da sexualidade humana;
3. Conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir prazer sexual;

4. Identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos;
5. Reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas;
6. Identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos dos outros;
7. Proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores;
8. Agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV e de modo propositivo em ações públicas voltadas para a prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS;
9. Conhecer e adotar práticas de sexo protegido, desde o início do relacionamento sexual, evitando contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da AIDS;
10. Evitar uma gravidez indesejada, procurando orientação e fazendo uso de métodos contraceptivos;
11. Possuir consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade.

Observamos que esta extensa lista de objetivos está associada aos eixos norteadores e procura considerar todas as dimensões da sexualidade – a biológica, a psíquica e a sociocultural –, além de suas implicações políticas. Entretanto, existem críticas sérias a respeito do programa oficial sobre a sexualidade, as quais vão desde a denominação da área como *Orientação Sexual*, que perpassa a ideia de determinar a direção a ser seguida, até a radicalidade, ou não, de suas proposições e, principalmente, como as práticas escolares de fato se realizam.

As críticas feitas ao programa governamental partem do princípio de que, aparentemente, há um falso encaminhamento para a prática educativa consciente, pois perpassa um moralismo disfarçado, mesmo fundamentado em teorias contemporâneas:

Os programas oficiais de “Educação” ou de “Orientação Sexual” eventualmente fazem uso de uma linguagem afinada com as mais recentes teorias e, mesmo timidamente, parecem acolher (ou tolerar?) as “novas” identidades sexuais e de gênero, penso que seria importante, ainda assim, manter sobre eles uma “salutar” atitude de dúvida. [...] muitas vezes os textos oficiais incorporam o discurso progressista e inovador, ainda que façam de tal forma que permitem a continuidade de práticas tradicionais (LOURO, 1997, p. 132).

Evidentemente, podemos perceber que o programa oficial em quase nada possibilitou a efetivação de mudanças significativas na sala de aula. O tratamento da sexualidade no cotidiano escolar ainda se encontra justificado sob o prisma da moralidade. Embasada nesse pressuposto, a prática parte de fundamentos antagônicos como: normal/anormal; saudável/doentio; benéfico/nocivo, etc. As estratégias de discussão procuram apoio em dados científicos, entretanto a efetivação dos objetivos inclusos nos PCNs pelos/as educadores/as ainda estão embasados em princípios biológicos do que sócio-culturais. E, infelizmente, ainda presenciamos algumas polêmicas que, pelo seu teor, já deveriam estar em outro estágio, especificamente:

- Como desenvolver as aulas de sexualidade sem moralizar?
- Por que não escolhe o professor de Ciências para desenvolver as estratégias?
- A Orientação Sexual não deve ser tratada pela família?
- Por que a Orientação Sexual constitui tema transversal?
- Como avaliar o desenvolvimento dos alunos?
- Qual a duração das aulas? E as aulas devem ser semanais?
- Não seria mais prático ter uma especialista na escola?
- Por que não adotam um livro sobre o tema?
- Têm espaço adequado para as aulas?

Essas e outras tantas questões são objeto de discussões acirradas entre os professores e as professoras. É uma verdadeira arena paradoxal, pois, ao menos tempo que percebem a necessidade de se desenvolver estratégias voltadas para a diversidade de gênero e sexualidade, eles ou elas encontram-se ainda dando os primeiros passos para a efetivação da proposta governamental curricular.

E o mais contraditório desta situação é que nos PCNs, especificamente na parte que retrata a postura do(a) professor(a) para com o tema, esclarece-se que “é necessário que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente” (BRASIL, 1998b, p. 303). Mais uma vez, na política governamental brasileira, a proposta do programa oficial está pautada apenas em documentos. Haja vista, que, na sua maioria, os professores e professoras não tiveram acesso a uma formação inicial e continuada voltada para o desenvolvimento da *Orientação Sexual* nas escolas.

Na parte de apresentação dos PCNs, há um fragmento direcionado aos educadores e as educadoras enfatizando o objetivo da utilização do documento, que é o de auxiliar na

execução do trabalho docente e que só se exerce a cidadania plena tendo acesso “aos recursos culturais relevantes, ou seja, tanto os domínios do saber tradicional, quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade” (BRASIL, 1998b, p. 6).

Percebemos que esta afirmação, ao enfatizar a importância da escola em abordar “os recursos culturais relevantes” deixa evidente o propósito dos PCNs, diante das exigências do contexto social atual e das expectativas frente à educação brasileira. Neste cenário, o processo de inclusão, nos currículos escolares, de temas como a sexualidade é decorrente de inúmeras demandas, além da determinação governamental. Assim, em parte se explica porque ainda é muito complicado desenvolver, no estabelecimento escolar, uma política voltada para a aplicação de uma prática não sexista.

Apesar de todas as dificuldades encontradas dentro da escola para a aplicabilidade de propostas relacionadas com a sexualidade e com a questão de gênero, não podemos ignorar, nem ocultar que as manifestações de sexualidade afloram em todas as faixas etárias. E a sexualidade no espaço escolar “não se inscreve apenas em portas de banheiros, muros e paredes” (BRASIL, 1998b, p. 292). Ela chega a escola por intermédio das relações de poder entre os atores e das relações sócio-culturais. Além disso, o aluno e a aluna não deixam sua sexualidade fora do estabelecimento de ensino.

Neste sentido, mesmo sem uma sistematização, mesmo sem planejamento, mesmo sem uma proposta curricular, a escola trabalha a relação de gênero e a sexualidade. Por exemplo quando permite certas atitudes e proíbe outras, quando opta por informar os pais sobre manifestações de seus filhos, a escola sempre está transmitindo valores, mais ou menos, rígidos.

Assim, há toda uma preocupação em verificar como a escola está estabelecendo, reconhecendo, reproduzindo e produzindo as relações de gênero e de sexualidade. Os PCNs determinam:

O trabalho sobre relações de gênero tem como propósito combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. Desde muito cedo são transmitidos padrões de comportamento diferenciado para homens e mulheres. A flexibilidade dos padrões visa a permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano e que são dificultadas pelos estereótipos de gêneros. [...]. As diferenças não precisam ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um (BRASIL, 1998b, p. 322).

Diante desse propósito, a educação sexual, que entendemos como um processo contínuo e não como atividades pontuais e descontínuas em determinadas datas comemorativas, deve, em qualquer nível de ensino, estabelecer uma continuidade baseada em princípios claros de um processo permanente. Isso porque as crianças e os adolescentes estão sendo sufocados por informações discriminatórias, porque as situações de exclusão social, decorrentes do sexismo e da homofobia, são constantes, porque as representações hegemônicas que hierarquizam as diferenças estão permanentemente sendo fixadas mesmo com tentativas de resistências. Enfim, porque a subjetivação da sexualidade está sendo permanentemente posta em causa pelos aparatos discursivos de uma cultura. E precisa ter o contraponto reflexivo de uma educação sexual sistemática, corajosa, honesta e politicamente voltada para a crítica desses modelos de desigualdade sexual e de gênero.

A partir destas justificações, pensamos que o principal papel da educação sexual é, primeiramente, desestabilizar verdades, os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal, mostrando o jogo de poder e de interesses envolvidos na intencionalidade de sua construção e, depois, apresentar as várias possibilidades sexuais da vida humana presentes no social, na cultura e na política, problematizando o modo como são significadas e como produzem seus efeitos sobre a existência das pessoas.

Conseguir desestabilizar o Leito do Procusto e partir para a aplicação de uma prática não sexista, implica, fundamentalmente, lutar por mudanças significativas. Para os educadores e as educadoras essa não é uma tarefa simples e fácil, pois vai mexer com as suas certezas, desestabilizar algumas crenças e, principalmente, aprendem a enxergar outros contextos. Só assim, eles se aperceberão “que todos os sujeitos são construídos socialmente, que a diferença (seja ela qual for) é uma construção feita – sempre – a partir de um dado lugar (que se toma como norma ou como centro)” (LOURO, 1997, p. 141).

Além disso, também é fundamental a ação de socializar conhecimentos. Assim, as práticas discursivas entre os professores e professoras sobre as suas leituras, as suas descobertas, ouvir outros profissionais sobre o tema, manter uma ação política no estabelecimento escolar, questionar e analisar os instrumentos pedagógicos utilizados na sala de aula, enfim, desnudarem-se eles do fato de que, somente com o seu trabalho, pouca ou nenhuma mudança conseguirão.

Em consonância com essa proposição, especialmente a que retrata o fato de o docente ter um olhar mais criterioso e investigativo em relação aos materiais didáticos utilizados em sala de aula, o nosso estudo tem como propósito analisar as representações de gênero nos livros didáticos de Língua Portuguesa, aliás como já o dissemos. Esta investigação teve sua

origem a partir dessa inquietação, por acreditarmos que eles, enquanto recursos de ensino-aprendizagem, carregam consigo a marca da generalidade, apresentando, em grande parte, princípios reducionistas a favor da classe dominante. Sendo assim, a seção que segue está estruturada a partir de fundamentos que discutem o uso do livro didático nas escolas brasileiras.

4 O LIVRO DIDÁTICO EM QUESTÃO

Esta seção está organizada com o propósito de trazer para a reflexão aspectos que são frequentes nas discussões pedagógicas entre os atores – professores, gestores e coordenadores –, quando o tema a ser discutido é a importância do livro didático no processo de ensino-aprendizagem.

Não temos a pretensão de responder aos questionamentos discriminados pela autora Magda Soares “Manter ou rejeitar o livro didático? Defendê-lo ou condená-lo? O que é afinal um livro didático de qualidade?” (SOARES, 1996, p. 54). Porque encontrar respostas para eles, está além de um projeto de estudo, situa-se em uma esfera político-sócio-ideológica educacional. No entanto, os professores têm a obrigação de fazer referência a essas inquietações que estão presentes no cotidiano educacional.

Pensando assim, esta seção está dividida em três partes. Na primeira, procuraremos apresentar uma exposição histórica sobre o livro didático, a partir do momento do advento da imprensa até à contemporaneidade, dialogando a construção desse *bordado* histórico com o uso do livro didático nas escolas brasileiras. Na segunda, procuraremos mostrar o percurso histórico que legitimou o livro didático como uma política governamental, a partir da preocupação do governo brasileiro com esse recurso de ensino. Na terceira, pretendemos esboçar o resultado de alguns olhares investigativos realizados sobre o livro didático.

A busca por uma definição do livro didático está inserida no meio acadêmico sob diversos prismas. Assim, várias são as concepções que o definem, demonstrando olhares que vão desde aspectos da política econômica e ideológica até aos que fazem referência ao aspecto didático, com definições, como por exemplo: “Mercadoria; materiais caracterizados pela seriação de conteúdo; instrumento pedagógico; portador de um sistema de valores” (CARVALHO, 1992, p. 17). E para Michael Apple (1995, p. 81), são os livros didáticos que, verdadeiramente, “estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo”.

Para o encaminhamento desta pesquisa, optamos por dois conceitos que, no nosso entender, melhor caracterizam o livro didático em consonância com o objetivo do nosso estudo, conceituação esta que foi mencionada no texto introdutório desta investigação.

Acreditamos, porém, que as definições escolhidas para este estudo são muito limitadas diante da amplitude e complexidade que envolvem esse objeto, pois cada conceito traz consigo a necessidade de dialogar com outros e acrescentar fundamentos. Segundo Batista

“qualquer conceituação construída é dependente dos interesses sociais em nome dos quais se produzem, se utilizam e se estudam os livros didáticos” (BATISTA, 2002, p. 570). Assim, os conceitos escolhidos são necessários para o estudo proposto, que está baseado em um olhar que pretende investigar, descrever e compreender como se iniciou e se disseminou o uso do livro didático nas escolas brasileiras.

4.1 A CONSTRUÇÃO DO *BORDADO* HISTÓRICO: O USO DO LIVRO DIDÁTICO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

A utilização do livro didático como um dos recursos necessários para o desenvolvimento da educação escolarizada e institucionalizada vem de muito tempo. Antes do advento da imprensa já se tinha conhecimento da confecção de livros escritos à mão. “Na Europa, antes da existência da imprensa, os estudantes universitários produziam seus próprios cadernos de textos” (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 35).

Com o advento da imprensa, o livro didático passou a ser publicado em série. No entanto, eram impressos poucos exemplares porque o seu uso estava destinado exclusivamente para uma pequena população de pessoas mais abastadas. E mesmo sendo publicado em pequena quantidade, trazia em seu bojo o *status* de ser possuidor da verdade científica. Desta forma, o estatuto de verdade implícito no livro didático a partir da visão iluminista o acompanhou e disseminou em diversos ambientes educacionais.

Em se tratando do Brasil, foi a partir do ano de 1920 que os livros didáticos começaram a circular de forma mais sistemática entre alguns membros da camada social mais elevada. Isso se deu ao fato de que as ferramentas necessárias para a sua produção se encontravam em territórios europeus, ou seja, “a maior parte dos livros didáticos era de autores estrangeiros, editados e impressos no exterior, especialmente na França e em Portugal” (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 36). Contudo, foi a partir da década seguinte que esse quadro começou a ser desenhado com algumas diferenças: a autoria sai da territorialização França/Portugal e chega ao âmbito da autoria brasileira; a impressão, mesmo que ainda bem lentamente, passa a ser trabalho de algumas editoras que estavam começando a produção do livro didático e não tinham esse produto como mercadoria principal.

Durante o período que vai de 1930 a 1960 aconteceu um aumento na publicação de livros, contudo os livros didáticos eram então definidos como manuais escolares, pois apresentavam características peculiares:

Foram livros que permaneceram por longo período no mercado sem sofrerem grandes alterações; livros que possuíam autores provenientes de lugares tidos, naquela época, como de alta cultura, como o colégio D. Pedro II; livros publicados por poucas editoras e por fim, livros que não apresentavam um processo de didatização e adaptação de linguagem consoante às faixas etárias às quais se destinavam (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 37)

Todas essas características, que estavam inseridas nos manuais escolares, foram, lentamente, sendo transformadas e adaptadas a uma nova realidade escolar, que tem como princípio ideológico a democratização do ensino. Ou seja, a escola que antes se configurava como um local para poucos, neste contexto, caracteriza-se como um local para todos. No entanto, Apple (1989, p. 26) afirma que “tem-se tornado crescentemente óbvio ao longo desse mesmo período que nossas instituições escolares não são os instrumentos de democracia e igualdade”. E no Brasil, a alegada democratização do ensino, que ganhou contornos de massificação, permitiu o ingresso de novos atores no ambiente escolar sem uma devida adequação desse ambiente, bem como um olhar mais criterioso para as propostas pedagógicas e materiais de ensino e de aprendizagem.

Especificamente, ao se tratar sobre o material didático, a utilização do livro didático na escola brasileira veio se disseminando desde esse período. Mas, a intensificação do seu uso se deu na segunda metade do século XX, principalmente na década de 1960, com a expansão da rede escolar brasileira. Assim, a princípio, o manual escolar que era solicitado pelos professores aos alunos, mas nem sempre era usado, passou a ser visto como o livro didático, que tinha como uma das suas principais funções determinar propostas pedagógicas. Sendo assim, guiava o fazer-pedagógico e norteava os tipos de atividades, a forma de correção e os conteúdos que deveriam ser estudados pelos seus usuários: o professor e o aluno.

Nesse contexto de massificação do ensino, foram disponibilizados pelo Estado edifícios sem condições apropriadas de funcionamento para serem objetivamente locais de ensino e de aprendizagem. Além de oferecer, para esse imenso empreendimento de massificação e, não, de democratização da escola, professores que não tinham a formação adequada e necessária para a área disciplinar em que lecionavam. Desta forma:

O livro didático e a política de distribuição executado pelos diversos governos serviram para camuflar um sem número de mazelas do sistema educacional brasileiro. Se parte considerável dos professores recrutados para o trabalho nessa escola que se expande não era à época formada nas áreas disciplinares em que atuavam, nada melhor que um livro organizador dos conteúdos e das práticas pedagógicas das aulas, acompanhado, evidentemente, das perguntas e respostas às questões propostas no próprio livro didático (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 196-197).

Ao propiciar estas condições, os livros didáticos passam a ser os estruturadores dos conteúdos, portanto ditam as atividades didático-pedagógicas exercidas pelos docentes para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem. Nesta situação, tornaram-se a solução para os problemas educacionais, um caminho que assegurava ao mesmo tempo a programação dos conteúdos disciplinares, a lista de atividades que deveriam ser executadas pelos alunos e categoricamente o modelo das respostas, ou seja, um porto seguro educacional, diante da cegueira intelectual dos professores daquele período. Consagrava-se, assim, aquela antiga ideia, presente na implantação das democracias liberais, de que “quanto pior o professor, melhor precisam ser os livros-textos” (APPLE, 1997, p.112).

Diante desse quadro, é importante salientar que o livro didático também passou a ser compreendido como uma amostra da realidade cultural escolar, em que se entrecruzavam vozes da história da cultura com vozes da história da educação.

Por intermédio do livro didático você chega a ter um panorama do ensino brasileiro. Neste caso, eu diria até uma pista, que talvez para essa compreensão seja mais importante do que entender o livro didático como produto, como conteúdo. É entender o uso que se faz do livro didático. Quais são as expectativas em relação ao uso do livro didático e o uso que se faz dele (NEVES, 1997, p. 45-46).

Durante o período de 1960 a 1990, houve várias mudanças na sociedade e na escola brasileiras que, conseqüentemente, recaíram na forma de se produzir os livros-textos. Os antigos manuais escolares foram transformados em modernos livros didáticos, cuja preocupação dos autores era seguir as definições estabelecidas pelo mercado consumidor, através da modificação do formato do livro, da observação de suas divisões internas, também da elaboração dos seus exercícios.

Essa preocupação ficou mais acentuada na década de 1990, quando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) promoveu uma avaliação dos livros didáticos, ao elaborar um guia, cuja classificação pautava-se no uso da classificação *Bom* ou *Ruim*, através da distribuição de estrelas como marca qualitativa. Por isso, os melhores livros recebiam muitas estrelas, enquanto os qualificados como piores, infelizmente, pouca ou nenhuma estrela tinham como designação na capa de apresentação. Essa avaliação foi feita por intelectuais que possuíam, no seu currículo profissional, conhecimento didático e teoria educacional. Entretanto, faltava-lhes prática acadêmica. Por isso, os livros classificados com o termo *Bom* foram os menos adotados.

Prevalecia uma situação paradoxal, em que os livros prestigiados, do ponto de vista da intelectualidade, não eram utilizados pela maioria dos professores e dos alunos, e os livros sem prestígio dessa intelectualidade eram sucesso de venda na década de 1990. Mas esse aparente paradoxo tem sua objetividade clareada quando se percebe as diferenças entre os usuários dos livros didáticos em questão (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 76).

Em 1990, iniciou-se uma corrida frenética entre as editoras para conseguirem acompanhar os critérios avaliativos apresentados pelo MEC, o maior comprador do livro didático. Do ponto de vista editorial, houve um acréscimo considerável de coleções lançadas no mercado e um aumento na renovação das coleções já existentes. Esse fato trouxe uma situação nova para todos que trabalhavam com a produção dos livros didáticos, pois as mudanças aconteceram no processo de redação, edição, divulgação e distribuição.

Em 1997, o MEC lançou no país, através da Secretaria de Educação Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), referentes às primeiras séries do Ensino Fundamental, com o propósito de analisar e fundamentar a discussão sobre a importância da qualidade do currículo escolar, devido ao desejo de se trilhar por um caminho educacional condizente com as exigências sociais contemporâneas. E também quando se observa que os baixos rendimentos de aprendizagem traçam, em parte, o fracasso da educação brasileira. Em sua introdução, os PCNs afirmam:

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do país ou à autonomia dos professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997, p. 13).

Em 1998, mantém-se a proposta do MEC de garantir para todo jovem brasileiro o acesso aos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. Assim, foram lançados os PCNs de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental com o objetivo de “estabelecer referenciais a partir dos quais a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania” (BRASIL, 1998b, p. 50).

Tanto os PCNs lançados no ano de 1997, referentes ao Ensino Fundamental I, quanto os lançados em 1998, relacionados com o Ensino Fundamental II, apresentam no seu escopo uma reflexão voltada para questões fundamentais da educação como: Qual a função da escola? O quê? Quando? Como e para que ensinar e aprender?

Desta forma, os PCNs têm como finalidade:

Apontar caminhos para enfrentar os problemas do ensino no Brasil, adotando como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades. Assim, o que se tem em vista, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que intervêm alunos, professores e conhecimentos (BRASIL, 1998b, p. 51).

Diante desse recente quadro, as editoras passam a disputar espaço de divulgação e venda. A concorrência é acirrada, pois quanto mais as coleções estejam em consonância com os critérios avaliativos do MEC, com o *Referencial Curricular Nacional para o Ensino Fundamental* e com os objetivos dos PCNs, maiores serão as oportunidades de sucesso de venda, principalmente se estiver escrito no frontispício da capa a frase: “De acordo com os PCNs”.

Assim, as editoras passaram a investir em aspectos que fundamentam a qualidade dos livros, principalmente firmando contrato com bons autores, conforme o testemunho de Carvalho, “a procura por autores que unissem saber acadêmico com experiência de ensino escolar, diminuindo, desse modo, os riscos de publicação de materiais com problemas nos conteúdos e com maiores perspectivas de êxito comercial” (CARVALHO, 1991, p. 136).

A produção do livro didático, a partir do ano de 1990 e se estendendo para o período contemporâneo, foi adquirindo um nível de profissionalização cada vez maior, tendo em consideração o número de especialistas envolvidos na confecção desse artefato.

No contexto atual, as preocupações em seguir os ditames dos paradigmas didáticos e as mudanças curriculares estabelecidas pelos setores públicos da área educacional mostram o caminho que as editoras devem seguir, se desejam a aprovação das coleções, como também a segurança das vendas e, conseqüentemente, o lucro.

Com esse intuito, as editoras seguem todos os critérios de avaliação apresentados pelo MEC, assim assegurando que as suas coleções sejam aprovadas pelos autores dos pareceres e sejam incluídas no *Guia do Livro Didático*.

Atualmente, os professores e as professoras escolhem os livros didáticos que serão usados no cotidiano escolar por intermédio desse *Guia*, que é constituído de resenhas avaliativas elaboradas pelos pareceristas, especialistas nas disciplinas, que enfocam os objetivos norteadores de cada área do conhecimento. No entanto, uma participante da equipe do MEC no processo de avaliação do livro didático na década de 1990, afirma que o sistema adotado pelo MEC é um equívoco:

Precisa ser reconsiderado, pois quem deveria ser chamado para fazer a avaliação do livro é o usuário do livro: o professor. A sistemática de avaliação deveria ouvir o usuário. Deveria ser feita uma seleção, talvez diversificando o grupo de professores, um grupo de São Paulo, um de Minas, etc. para proceder essa avaliação. Depois, deveria haver uma equipe do MEC que consolidasse os dados dessa avaliação. Agora, o MEC chamar uma equipe de especialistas, composta quase que somente de professores universitários [...] não me parece indicado. Esse equívoco é justificado por uma notícia triste: os professores não teriam capacidade para proceder essa avaliação. Se isso é verdade, nós estamos diante de uma grande tragédia, ou seja, você tem um conjunto de profissionais que usam livros e que não tem capacidade de dizer se são bons ou ruins. Isso é absolutamente trágico. Eu acho que essa sistemática de avaliação deve existir, mas, no meu entender, enquanto ela não for feita pelo usuário, ela vai ser um artificialismo (NEVES, 1997, p. 60- 61).

Assim, a política desenvolvida pelo Estado brasileiro em relação ao livro didático, apesar de não existir uma participação mais direta dos seus usuários, estabelece paradigmas educacionais, pois, na maioria das vezes, o livro didático escolhido pelo professor e pela professora é o norteador das ações pedagógicas, em que são sugeridos roteiros de filmes, músicas, projetos, tipos de exercícios, livros paradidáticos, etc. Não existe, por parte de um bom número de professores(as), uma reflexão sobre quais são as atividades realmente necessárias para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, sendo que, de forma sistemática, o modelo das ações pedagógicas oferecidas é desenvolvido paulatinamente sem nenhum questionamento.

Diante da importância do livro didático no cotidiano escolar dos brasileiros, o Governo Federal estabeleceu, desde a década de 1929, projetos de políticas públicas que tinham como principal fundamento a legitimidade do livro didático. A partir desse princípio, o texto que segue está pautado na análise da política governamental que permeia a elaboração e a distribuição do livro didático no Brasil.

4.2 O FIO DA LEGITIMIDADE: O LIVRO DIDÁTICO E AS POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS

O livro didático sempre ocupou um papel paradoxal na escola brasileira, pois ao mesmo tempo em que é visto como um dos recursos necessário para o ensino, é também caracterizado como um meio de ensino que estabelece paradigmas de convivência social e cultural discriminatórios.

Desde o século XVIII, com a divisão dos saberes em diferentes disciplinas, os conteúdos programáticos específicos de cada conhecimento foram estruturados no livro didático. Essa função de organizar e listar os conteúdos para cada área do conhecimento acompanha o livro didático até o contexto atual. Diante dessa situação, o Governo Federal

estabeleceu, desde o ano de 1929, políticas que fundamentam e possibilitam uma legitimação do livro didático. Nesse mesmo ano, o Estado cria o Instituto Nacional do Livro (INL), um órgão que tinha como propósito legislar sobre as políticas do livro didático, além de colaborar com o aumento de sua produção. Esse órgão passou a funcionar com legitimidade a partir do ano de 1938, por meio do Decreto-Lei n.º 1.006, de 30 de Dezembro, que implantou a primeira política do livro didático, constituindo a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Esta Comissão viabilizou uma atuação mais sistemática, pois passou a controlar o processo de produção e circulação do livro didático. Também tinha como atribuição “examinar e proferir o julgamento dos livros didáticos que lhe fossem apresentados; [...] sugerir abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país” (BOMÉNY, 1984, p. 33).

De 1938 a 1944, a CNLD desenvolveu suas atividades a partir do Decreto-Lei que a instituiu. Tendo em mãos um consistente poder para desenvolver suas ações, que passava pela proibição de circulação de uma obra que fosse considerada inadequada, pela sugestão de alterações e até pela publicação anual de uma lista de livros autorizados para circulação. Com todo esse poder, a implantação daquele diploma normativo não conseguiu sucesso, pois os critérios de avaliação para a autorização dos livros didáticos emitidos pela CNLD, tinham enveredado para o campo político e ideológico, soterrando a esfera pedagógica.

Em 1945, com a aprovação do Decreto-Lei n.º 8.460, de 26 de dezembro, a função da CNLD passou por modificações. A escolha do livro didático, a ser utilizado pelos alunos, passa a ser função restrita do professor. Também é consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro. Segundo Bomény (1984, p. 46), “na década de quarenta, aconteceu uma intensa avaliação sobre o desempenho da Comissão, porém ainda pobre com relação a medidas concretas de solução de um tema considerado problemático”.

No final da década de 1960, especificamente em 1966, o MEC faz um acordo com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Desse acordo foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), que tinha como objetivo coordenar as funções referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo também possibilitou a garantia de um financiamento ao Governo, o que assegurou ao MEC recursos necessários para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros durante o prazo de três anos. Assim, a COLTED também passou a gerenciar os recursos financeiros provenientes do convênio.

A negociação entre o MEC e a USAID, chamado de “Aliança para o Progresso”, com a distribuição gratuita de livros didáticos para os estudantes carentes, marcava o princípio da relação entre o governo brasileiro e as editoras. Uma convivência fundamentada por interesses díspares entre os envolvidos:

As políticas públicas no setor editorial, não importando muito sob qual governo especificamente, foram marcadas pelo atendimento de interesses bastante claros. Por um lado, os emanados do Estado, que era obrigado a conviver com um país que apresentava deficiências de toda a ordem no campo educacional e que encontrava na distribuição de livros um paliativo extremamente útil. Por outro lado, atendia às necessidades da indústria editorial, que funcionava em um mercado consumidor extremamente limitado, haja vista, o pequeno número de leitores e consequente mediocridade da quantidade de livros que são, ao menos eram, comprados no país (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 157-158).

Dessa forma, as editoras passam a ter como garantia a venda ao Governo dos livros publicados e asseguram o lucro, seu principal objetivo. Para tanto, tiveram de reorganizar as suas estruturas de funcionamento e a forma de trabalhar com o livro didático para atender às exigências da COLTED.

A Comissão do Livro Técnico e Livro Didático foi extinta em 1971, vítima da própria negociação feita com as editoras, que só procuravam aumentar os lucros, através de preços abusivos e nas sequentes mudanças feitas no livro didático, com a obrigatoriedade de ser substituído todos os anos, ou seja, com alterações que estavam voltadas para “o número da edição, a disposição gráfica, enfim, nos recursos editoriais de inovação e não naqueles referentes à metodologia didática” (BOMÉNY, 1984, p. 55). Essas ações praticadas pelas editoras foram palco de muitas discussões no Congresso Nacional em 1968. De acordo com aquele autor, “a negociata que começava com o transporte, passava por diversos setores e culminava com a aquisição de livros absolutamente inúteis” (BOMÉNY, 1984, p. 56).

O Instituto Nacional do Livro (INL), após a aprovação da Portaria n.º 35, de 11 de março de 1970, que revê e assegura o programa de co-edição de livros com as editoras nacionais, no ano seguinte passou a assumir as atribuições da COLTED no que diz respeito às atribuições administrativas e ao gerenciamento dos recursos financeiros, os quais estão, agora, a cargo das Unidades da Federação depois do término do contrato MEC/USAID.

O Instituto Nacional do Livro garantiu o desenvolvimento do seu projeto de trabalho até o ano de 1976, sendo substituído pela Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) que se tornou responsável pela execução do programa do livro didático. Nesse ano, o governo, através do Decreto n.º 77.107, de 4 de fevereiro daquele ano, assumiu a compra de uma

grande parcela dos livros didáticos, tendo os recursos garantidos para a ação através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), além da pequena contribuição feita pelas Unidades da Federação.

Mesmo diante de significativos investimentos governamentais, não era a totalidade da população que frequentava a escola que tinha acesso aos livros escolares solicitados pelos seus professores. Constatava-se que, em muitos casos, os gastos financeiros com material didático alcançavam a totalidade do valor do salário médio mensal pago à maior parte dos trabalhadores do país, o que assinala que o acesso ao ensino médio de qualidade, no qual o estudante pode ao menos contar com a possibilidade de utilizar um bom material didático, é destinado a uma pequena parcela da população brasileira (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 25).

Assim, mesmo com a criação de vários órgãos, mudanças de nomes, aprovação de decretos-leis, substituição de portarias e instituição de programas, as ações ainda estavam muito distantes da realidade educacional do país e centralizadas em propostas governamentais. Como argumenta Bomény: “Em uma estrutura extremamente centralizada de decisões e implementação de políticas, a prática estrita de recomendações mais paralisa do que efetivamente soluciona” (BOMÉNY, 1984, p. 67).

Sete anos depois da implantação da FENAME (1983), é iniciado o trabalho da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que veio substituir as atividades da FENAME. Foi agrupado à FAE o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), que era formado a partir da organização de um grupo de trabalho responsável de examinar os possíveis problemas apresentados pelos livros didáticos. Além dessa função, também devia sugerir a participação dos professores na escolha dos livros e a extensão do programa a partir da inclusão de outras séries do Ensino Fundamental. Mais uma vez, o Estado “se limitava ao empreendimento de uma política distributivista de livros, sem, no entanto, ocupar-se dos problemas nevrálgicos do sistema educacional brasileiro” (CARVALHO, 1991, p. 39).

O Decreto n.º 91.542, de 19 de agosto de 1985, extinguiu o PLIDEF e instituiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Possibilita-se, agora, a participação do professor na escolha do livro, aumenta-se o prazo de sua utilização pelos alunos, estende-se a oferta do livro didático às duas primeiras séries do 1.º grau e encerra-se a participação do Estado no que se refere aos recursos financeiros. O PNLD não tinha autonomia nas decisões e estava subordinado à FAE, que contava com a assistência da Secretaria de Ensino de 1.º e 2.º graus (SEPS) para o trabalho de execução, supervisão e avaliação do Programa, de acordo com o exposto no art. 5.º do Decreto acima referido.

No mesmo ano, o MEC propagou nas mídias locais a notícia de sua ação de distribuição, por meio do PNLD, de 110 milhões de livros didáticos aos alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras. Como afirmou Faria (1997, p. 135), com “esse programa do governo de comprar livros, podemos afirmar que, em termos quantitativos, estamos vendendo mais para a escola pública, via FAE, do que para a escola particular” Contudo, a Câmara Brasileira do Livro caracteriza o novo livro didático como sendo um produto editorial com:

[...] altas tiragens e preços baixos; gradação de dificuldades em atendimento ao novo tipo de professor; o emprego dominante de atividades no livro em atendimento à tendência do uso de técnicas dinâmicas de ensino; o uso generalizado de ilustrações em atendimento às modernas técnicas pedagógicas; a possibilidade de agilização e melhoria do processo de correção dos exercícios escolares, muito dificultado pela grande sobrecarga de trabalho do professor (OLIVEIRA, 1984 apud GATTI JÚNIOR, 2004).

As características que estão inseridas no livro didático mostram e, ao mesmo tempo, dão provas de todo o fracasso do ensino público brasileiro, “ao tomar o livro didático como um paliativo para as dificuldades postas pela realidade educacional brasileira, especialmente para a problemática da qualidade e das condições do trabalho docente” (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 159). Estavam repetidamente fundamentando o processo de ensino-aprendizagem pautado apenas em Programas que tinham como principal objetivo somente a distribuição e uso do livro didático nas escolas públicas.

No início da década de 1990, houve um decréscimo no investimento dos recursos financeiros cedidos pelo Governo, tendo como consequência a diminuição no quantitativo de livros distribuídos, quando tomamos como parâmetro a década anterior, em que o Governo investiu US\$ 681,2 milhões na aquisição de 130,4 milhões de exemplares. Isso porque em 1992 o total chega apenas a 90 milhões, limitando-se a distribuição até a 4.^a série do Ensino Fundamental.

Em 1996, é sistematizado o processo de avaliação do livro didático, que teve seu início três anos antes, com a criação pela Portaria de n.º 1. 130, de 5 de agosto, de um grupo de trabalho (GT). Segundo Silva, esse GT tinha como objetivo “analisar os conteúdos programáticos e os aspectos pedagógico-metodológicos de livros adequados às séries iniciais do ensino fundamental” (SILVA, 2000, p. 27).

O processo de avaliação deste recurso de ensino foi, em 1998, estendido aos livros destinados ao Ensino Fundamental II, especificamente de 5.^a a 8.^a séries, o que possibilitou a publicação do *Guia de Livros Didáticos da 5.^a a 8.^a séries* (PNLD 1999), que foi elaborado

com o intuito de tornar fácil a identificação dos livros que mais se adequavam às propostas de ensino das Secretarias de Educação. Esta obra classificava os livros em melhores ou piores através do critério de sistema de estrelas: 3 estrelas – recomendados com distinção; 2 estrelas – recomendados; 1 estrela – recomendados com ressalva.

Neste contexto, o Governo pela primeira vez reconhece:

O livro didático assume um papel importante no processo de ensino aprendizagem no Brasil, bem como na formação dos professores que, muitas vezes, se baseiam exclusivamente neste instrumento para o desenvolvimento de suas atividades profissionais (BRASIL, 1998b, p. 242).

Dando continuidade à política executada pelo Estado brasileiro em relação ao livro didático, foi publicado, no ano de 2004, o *Guia de Livros Didáticos 2005 de 5.^a a 8.^a séries*. Este novo *Guia* não mais apresenta as estrelas ou as menções diferenciadas, mas resenhas bibliográficas, que cumprem a função de diferenciar tanto o perfil da coleção, como as qualidades e as possíveis restrições das obras avaliadas e aprovadas no PNLD/2005, apresentando um panorama das coleções que poderão ser escolhidas pelos professores.

Na disciplina a que diz respeito o nosso estudo, a Língua Portuguesa, os critérios de avaliação a que foram submetidas as respectivas coleções basearam-se nos objetivos da própria disciplina, dialogando com os princípios que fundamentam o domínio da área: leitura, produção de textos, linguagem oral e conhecimentos linguísticos relativos ao discurso, ao texto e à descrição gramatical.

Segundo o PNLD 2005, os objetivos centrais do ensino de Língua Portuguesa, nos quatro ciclos do Ensino Fundamental, devem ser:

- 1 O processo de apropriação e de desenvolvimento, pelo aluno, da linguagem escrita e da linguagem oral – especialmente das formas da linguagem oral que circulam em espaços públicos e formais de comunicação – , nas maneiras mais complexas e variadas possíveis;
- 2 O desenvolvimento da proficiência na norma culta, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido, sem que se desconsiderem as demais variedades linguísticas que funcionam em outras situações;
- 3 A prática de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da proficiência oral e escrita, em compreensão e produção de textos (BRASIL, 2004, p. 249).

Assim, é fundamental que o livro didático de Língua Portuguesa esteja pautado na formulação de conceitos claros e de possíveis correções, além de não veicular, nos textos e nas ilustrações, preconceitos que levem a uma discriminação de qualquer tipo. Desta forma:

[...] ainda que os objetivos do ensino, nesta área, sejam essencialmente práticos, é necessário recorrer a informações e conceitos capazes de conduzir o educando a refletir sobre os fatos da linguagem e sobre temas relacionados ao convívio social (BRASIL, 2004, p. 250).

A Resolução n.º 40, de 24 de agosto de 2004, trata da regulamentação do PNLD e estabelece em seu art. 7.º que “os livros didáticos de 2ª a 8ª, adquiridos e distribuídos pelo programa, deverão ser utilizados por 3 anos consecutivos, a partir do recebimento pela escola” (BRASIL, 2004, p. 3). Assim, os professores escolhem de três em três anos os livros que serão adotados pelas escolas em que atuam. Durante a escolha é determinado que os professores selecionem três opções de coleções, pois o livro que foi colocado como primeira opção talvez não seja o enviado, caso tenha sido escolhido em apenas uma única escola brasileira.

A Resolução de n.º 030, de 04 de agosto de 2006, que dispõe sobre a execução do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), considera “ser a educação um direito de todos e dever do estado”, além de “ser o livro didático um direito constitucional do educando” (BRASIL, 2006, p.1.) Estabelece em seu art. 1.º o alargamento da distribuição do livro didático a todas as escolas públicas, filantrópicas ou de associações, que estejam cadastradas no censo escolar, aos portadores de necessidades especiais. Com a efetivação desta Resolução, a política governamental do livro didático passa a atender um número maior de alunos.

Segundo o MEC em 2007, o PNLD comprou 111.241.724 livros para serem utilizados no ano letivo de 2008. Para essa aquisição, o governo investiu uma quantia de R\$ 559.752.769,00. Foram beneficiados 13,4 milhões de alunos de 5.ª a 8.ª série do ensino fundamental ou do 6.º ao 9.º ano para as redes que já adotaram o ensino de 9 anos. Também foram distribuídos dicionários para os alunos do Ensino Fundamental I e II.

Aparentemente, é seguro para o governo, do ponto de vista político, distribuir livros, pois, ao agir dessa forma, não precisa atuar diretamente nos problemas estruturais e pedagógicos que afetam a escola brasileira, tal como Michael Apple afirmara há alguns anos: “Dar-se conta de que entender as escolas e atuar nelas não é suficiente, mas também saber isto e ignorá-las é simplesmente errado” (APPLE, 1989, p. 27).

A Resolução n.º 17, de 07 de maio de 2008, autoriza a adequação dos livros didáticos de Ensinos Fundamental e Médio às mudanças implementadas pelo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, conforme estabelece o seu art. 3.º:

A distribuição dos livros adequados às novas normas ortográficas pode ocorrer para utilização a partir do período letivo de 2009, considerando as peculiaridades de cada programa e os ciclos de produção, distribuição, reposição e complementação (BRASIL, 2008b, p. 2).

Segundo a opinião de Paulo Sano, o PNLD encontra-se em desenvolvimento; sendo assim, não está pronto e acabado, pois “como todo processo, tem seu ritmo e amadurecimento. Estamos todos aprendendo com ele” (s.d., p. 3). Na mesma linha, o MEC afirma a necessidade de ajustes e reformulações, “seja em razão da própria dinâmica do processo de avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos, seja em razão das alterações ocorridas, nos últimos anos, no contexto educacional brasileiro” (BRASIL, 2000, p. 22).

Diante da constatação de que o livro didático ocupava um lugar central no processo de ensino brasileiro, o MEC começou a implantar políticas governamentais que garantissem a qualidade dos livros ofertados aos professores e aos alunos. Por meio do PNLD foi iniciado um processo de avaliação que impulsionou uma série de alterações nas coleções didáticas de todas as áreas do conhecimento, o que representou uma melhor qualidade gráfica e de impressão, uma adequação da linguagem, inovações nos conteúdos e nos recursos metodológicos. É evidente que o PNLD vem desenvolvendo e atingindo o seu principal objetivo: distribuir gratuitamente livros didáticos para os alunos da rede pública de ensino.

Entretanto, com todas essas ações direcionadas ao livro, que perpassam olhares políticos, econômicos e pedagógicos, a inquietação sobre o porquê do uso tão intensivo do livro didático no ensino brasileiro ainda continua, dando espaço para a seguinte questão: a política governamental do livro didático vem contribuindo para a melhoria do ensino brasileiro?

A preocupação em analisar e estudar o livro didático vem sendo o objetivo de muitos intelectuais das mais diferentes áreas, tendo como resultado várias pesquisas. No ponto a seguir serão apresentados alguns desses estudos.

4.3 OLHARES INQUIETOS: AS ANÁLISES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

Vários olhares foram e são lançados sobre o livro didático. Olhares vinculados a diferentes teorias em diálogo com variados campos de investigação científica. Foram e são olhares inquietos que procuram investigar o papel do livro didático no cotidiano educacional brasileiro.

Muitos e vários olhares vêm sendo lançados sobre o livro didático nos últimos anos: Um olhar pedagógico, que avalia qualidade e correção, que discute e orienta a escolha e o uso; um olhar político, que formula e direciona processos decisórios de seleção, distribuição e controle; um olhar econômico, que fixa normas e parâmetros de produção, de comercialização, de distribuição. Avaliar qualidade e correção, orientar escolha e uso, direcionar decisões, fixar normas... São olhares que prescrevem, criticam ou denunciam. [...] Não há um olhar que busque uma perspectiva sócio-histórica (SOARES, 1996, p. 53).

É perceptível a esse falar que existe, no Brasil, a ausência de estudos sobre o livro didático que partam para uma investigação através de uma perspectiva sócio-histórica. A falta não se restringe apenas aos aspectos sociais e históricos, mas também a um estudo que volte o seu olhar para a percepção dos usuários dessa ferramenta de ensino e aprendizagem: professores e alunos.

Ao realizar uma investigação sobre os tipos de pesquisas realizadas no Brasil a respeito do livro didático, Freitag, Costa e Motta (1997, p. 78) descobriram que os estudiosos estão divididos em dois grupos: “os preocupados em analisar a fundamentação pedagógica, psicológica, linguística e semiológica dos textos, e os preocupados em revelar os valores, os preconceitos e concepções ideológicas contidas no livro didático”. Também afirmaram que os investigadores, que encaminham sua pesquisa para as preocupações do segundo grupo, procuram sempre apresentar um estudo direcionado para “a denúncia do tratamento ideológico dos problemas bem como a certos temas específicos, como a imagem da mulher, a concepção de cidadania, a concepção de trabalho” (FREITAG, COSTA e MOTTA, 1997, p. 78-79).

Os estudos sobre o conteúdo do livro didático foram desenvolvidos no Brasil desde a década de 1940, mas é exatamente entre os anos de 1980 e 1990 que esses estudos se apresentaram mais frequentes, a partir da produção de dissertações e teses apresentadas quase que exclusivamente na Universidade de Campinas (UNICAMP). E o trabalho desenvolvido pela pesquisadora Circe Bittencourt que implantou a Biblioteca do Livro Didático na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FAE/USP), a qual foi vinculada ao projeto francês *Emmanuelle*, bem como, também conseguiu organizar um acervo de qualidade.

Freitag, Costa e Motta afirmam que as dissertações e as teses apresentadas na UNICAMP têm pontos divergentes relacionados aos períodos históricos de implantação e desenvolvimento da política governamental brasileira para a distribuição do livro didático. No entanto, mostram consonância quando é tratado o contexto ideológico, “esses trabalhos são unânimes em ressaltar que a ideologia contida no livro didático serve para consolidar a

hegemonia da classe dominante e com ela a relação de produção” (FREITAG, COSTA e MOTTA, 1997, p. 86).

Os autores citados também sinalizam que foi por intermédio da obra de Bonazzi e Eco que os estudos chegaram às universidades com mais entusiasmo, passando a obra a ser discutida e refletida em diferentes cursos de graduação e de pós-graduação, possibilitando o *boom* necessário para o princípio da fundamentação e, conseqüentemente, a expansão dos estudos.

A obra *Mentiras que parecem verdades* de Marisa Bonazzi e Humberto Eco (1980, p. 9-10) reúne 82 textos retirados de manuais italianos indicados para crianças que iniciaram o contato com a leitura e constitui, segundo Menasarini, responsável pela apresentação do livro na edição brasileira, “numa antologia das antologias. [...] e mostra-nos como somos educados para o silêncio, para consentir na espoliação e nos submetermos à eterna forma opressiva de uma mesma ordem, disciplinados desde as carteiras escolares”.

Na obra *Mentiras que parecem verdades* há uma coletânea de textos que denunciam como o livro didático apresenta temas relacionados com a pobreza, o trabalho, o herói e a pátria, a escola, as raças e os povos da terra, a família, a ausência de deus, a educação cívica, os menores trabalhadores, a história nacional, a língua, a ciência e a técnica, o dinheiro, a caridade e a previdência social.

Nesses textos, o pobre é a verdadeira imagem de felicidade, perpassa por uma resignação para o encontro com Deus, “o pobre aparece apenas para que seja afirmada, em altos brados, a sua condição privilegiada, a sua tranquila felicidade, a sua vizinhança com deus, o imenso prazer que ela tem com sua *falsa* desventura” (BONAZZI & ECO, 1980, p. 21). A família é representada pela extrema pobreza, não existindo o básico para a sobrevivência como seja a moradia e a alimentação. A mulher corresponde à escrava, pois é quem faz todos os trabalhos e é considerada como “um animal de carga” (BONAZZI & ECO, 1980, p. 61). Cabe à mulher cozinhar os poucos alimentos, além de “passar seu tempo estendendo a roupa ao sol, tirando o pó, fiando” (BONAZZI & ECO, 1980, p. 91). O pai é apresentado como aquele que não tem tempo para se dedicar aos filhos, ocupado só com o trabalho fora de casa e é pouco remunerado; sai para o trabalho antes dos filhos acordarem e só retorna à noite, muito tarde.

Face a estas imagens, os autores argumentam que “a tarefa fundamental do livro parece ser fazer com que as crianças mais indigentes aceitem sua própria condição familiar” (BONAZZI & ECO, 1980, p. 61).

Quando o conteúdo dos textos analisados faz referência às raças e aos povos da terra, Bonazzi e Eco afirmam que “é evidente que um inconsciente racismo penetra os textos escolares, mesmo quando a finalidade aparente da estória ou da poesia é a de apresentar à criança a realidade das diferenças étnicas” (BONAZZI & ECO, 1980, p. 53). Os textos mostram os italianos com raça superior a outras raças, mas, ao mesmo tempo, quando retratam o povo italiano, dramatizam um olhar de desprezo para os habitantes das cidades italianas subdesenvolvidas. Assim, “os textos intervêm para reforçar no pequeno leitor a idéia de que ele pertence a uma raça melhor, a uma pátria com as montanhas mais belas” (BONAZZI & ECO, 1980, p. 53).

Com relação ao tema *escola*, os textos analisados por Bonazzi e Eco comparam a instituição com a igreja. E geralmente, como a criança não se situa prazerosamente neste local de oração, o sentimento construído sobre a escola também não é de prazer. Como sinalizam os autores, “raramente a criança encara o fato de rezar como um divertimento e, assim, apresentar-lhe a escola como uma igreja significa condenar esta instituição a um ódio irremediável”. E advertem os autores: “o livro didático poderia propor exemplos de vários métodos de convivência escolar” (BONAZZI & ECO, 1980, p. 49). Se assim o fizesse, provavelmente, o olhar do aluno para o ambiente escolar seria outro.

O livro *As Belas Mentiras* da autora Maria de Lourdes Chagas Deiró também pode ser considerado como uma obra fundamental para pesquisadores que direcionam suas preocupações educacionais para a questão do livro didático. É nele encontrada a identificação e a análise dos textos de leitura contidos nos livros didáticos de Língua Portuguesa para o trabalho nas primeiras séries do Ensino Fundamental, adotados nas escolas públicas do Estado do Espírito Santo, em 1997.

Os textos analisados apresentam uma diversidade de temas e todos estão voltados para assuntos centrais da sociedade, como: a família e o papel de cada membro; a escola; o trabalho; os pobres e os ricos; as virtudes; e outros. De acordo com a autora, estes temas são recorrentes em todos os livros analisados:

A insistência sobre esses temas não é gratuita, mas visa fixar os modelos estática e ideologicamente estruturados para os jovens leitores. A utilização desses mesmos temas, em todos os textos consultados, tornou-se evidente. Todos os textos, no que diz respeito ao conteúdo, não só se parecem, como alguns chegam a ser repetidos sem nenhuma modificação nos diferentes livros, que se tornam extraordinariamente semelhantes nos temas abordados, no enfoque, nas características analisadas, nas ilustrações e – o que é mais importante – nos juízos de valor (DEIRÓ, 2005, p.21-22).

No que respeita ao tema *família*, o retrato apresentado é de núcleos familiares estruturados a partir da união entre todos os membros, reinando o respeito e a felicidade. Não existem momentos de conflitos, pois todos são conscientes de suas obrigações. Cabe aos pais a tarefa do trabalho e aos filhos a dedicação aos estudos; com essa divisão de obrigações, a tranquilidade sempre estará presente, o que sugere à autora que a “felicidade e a segurança da família dependem, exclusivamente, dela mesma, como se essa instituição não fosse uma microestrutura inserida numa macroestrutura” (DEIRÓ, 2005, p. 40).

O pai é apresentado como um indivíduo responsável que trabalha muito para sustentar a família e, por isso, é a autoridade máxima. Também lhe é assegurado o compromisso de proporcionar o lazer para os filhos, o que lhe assegura vivenciar momentos descontraídos em família. Assim, a figura do pai fica centralizada em dois comportamentos: “sustentar o lar e fazer passeios. Isto teria a finalidade de esvaziar a riqueza da personalidade de cada pai, tornando-o um indivíduo único” (DEIRÓ, 2005, p. 46). Existe, assim, por parte dos textos que retratam a função do pai, a adequação de atitudes com o propósito de sustentar padrões de comportamentos já estabelecidos para um tipo de sociedade.

A mãe é dramatizada nos textos como uma pessoa que tem suas ocupações voltadas para o bom andamento do lar. A ela cabe a função de cuidar do marido, dos filhos e da casa. Essa função a enobrece, porque dela também depende a felicidade da vida em família. Assim, esse modelo de ser mulher, com o seu papel social reduzido ao de esposa, mãe e dona-de-casa é elogiado nos textos, além de fixar-se a essa imagem virtudes de paciência e de abnegação em prol do marido e dos filhos. O que a torna um ser perfeito e nunca é vista como “um ser humano que, tanto como o homem, tem necessidade de realização pessoal e social. Nem mesmo a sua função de mãe é encarada como forma de realização, mas sim de abnegação” (DEIRÓ, 2005, p. 49). Não se levanta a questão dos desejos reais da mulher no papel de mãe; o que está veiculado é que a mãe vive em função do marido e dos filhos, sempre feliz por poder proporcionar à família uma estrutura doméstica de aconchego e sossego.

Nos textos analisados pela referida autora, os filhos são representados como crianças ou jovens obedientes, bons e estudiosos. Eles sabem organizar sua rotina e dividem harmoniosamente os momentos de estudo e de brincadeira. O relacionamento entre os irmãos é baseado no carinho e na amizade. Cabe ao irmão mais velho cuidar dos irmãos menores e ser um exemplo de virtude: nunca brigar e não ter ciúmes. O relacionamento entre pais e filhos é baseado na obediência total, em que “não há variações nos comportamentos dos filhos, pois esses são moldados segundo normas rígidas, determinadas pelos pais” (DEIRÓ,

2005, p. 63). Como se pode perceber, os textos servem para normatizar ações autoritárias dos pais e, conseqüentemente, moldar as ações dos filhos em um único sentido: a obediência.

Nos livros didáticos estudados pela autora, a escola é nomeada como um local onde prevalece a ordem, com o objetivo de “transformar os alunos em seres quietos, passivos e uniformes” (DEIRÓ, 2005, p. 81). Com esse propósito, cabe aos alunos serem obedientes, não responder aos professores, estar sempre disponíveis a executar as atividades e acima de tudo ser cordiais e respeitar todos os que convivem nesse ambiente. É através da escola que o ser humano pode construir um caminho de sucesso, tendo um trabalho digno e bem remunerado, ou seja, as pessoas bem qualificadas terão garantia de bons empregos. Assim, prevalece a lógica de que só as pessoas que frequentam a escola podem garantir um trabalho digno.

A professora é vista como uma pessoa bondosa e, ao mesmo tempo, autoritária. Representa a segunda mãe e deve ser sempre respeitada. Por isso, o aluno que não participa das aulas, não estuda, não se comporta bem, não faz suas atividades, terá como resultado a sua reprovação. Como podemos constatar, o êxito na aprendizagem está voltado apenas para as ações individuais do aluno, deixando de lado aspectos fundamentais do contexto pedagógico, social e afetivo. Isto se traduz “na ideologia capitalista, segundo a qual cada indivíduo é responsável também por seu êxito sócio-econômico. A seleção social, que faz com que alguns sejam privilegiados, é camuflada pela desculpa do mérito individual” (DEIRÓ, 2005, p. 87).

A escola como é apresentada nos textos do livro didático analisados pela autora, é fechada para a vida. No seu interior só prevalece a obediência, com a uniformização dos comportamentos, do modo de agir e do modo de ser e estar no mundo. Como afirma Deiró, “a obediência é valorizada muito mais do que a curiosidade, o espírito crítico e a criatividade. Estes são aspectos que não são, nem interessam ser, estimulados, demonstrando a extensão da tarefa antieducativa dessa instituição” (DEIRÓ, 2005, p. 87).

Com referência ao trabalho, a mensagem dos textos consiste na afirmação de que a maior virtude que o homem pode possuir é gostar de trabalhar e exercer o seu ofício com dedicação e orgulho, pois só assim poderá conseguir abundância financeira. Além de possibilitar adquirir muitos recursos, o trabalho também proporciona um estado de alegria, um entretenimento. Como nota a autora, “ao trabalho o homem deve sua felicidade e, principalmente sua saúde” (DEIRÓ, 2005, p. 127). O trabalho é constituído por dois aspectos fundamentais: “de um lado – uma alegria; de outro, um dever do homem, para consigo mesmo, com a família, com a escola e com a pátria” (DEIRÓ, 2005, p. 143). No entanto, traçar apenas essa imagem do trabalho é distorcer uma realidade econômica de uma sociedade

capitalista. Não se analisa a necessidade do emprego e da acumulação de capital para se ter lucro. Também se apresentam as profissões de maneira aleatória, em que:

[...] há uma total alienação nas descrições de profissão, já que não são verdadeiras, não correspondem a trabalhos reais de pessoas concretas, nem acenam para seus problemas, suas vantagens, seus cansaços, suas frustrações, seus êxitos (DEIRÓ, 2005, p. 132).

Na pesquisa realizada por Deiró, os livros didáticos servem como instrumentos pedagógicos que possuem a função de inculcação da ideologia dominante. Assim, submetem os/as alunos/as à visão de que a estruturação da sociedade em classes e a exploração de uma pela outra são saudáveis e naturais.

A obra *Ideologia no Livro Didático* da autora Ana Lúcia G. de Faria (2000) representa igualmente mais um estudo direcionado para a questão do livro didático. Nela, encontramos a análise dos 35 livros mais vendidos em 1997, para o trabalho com as primeiras séries do Ensino Fundamental, especificamente da 2.^a à 4.^a séries, voltados para as disciplinas de Comunicação e Expressão, de Estudos Sociais e de Educação Moral e Cívica. Para tanto, a autora verificou como é neles ensinado o conceito de *trabalho* a crianças de meios sociais diferentes, além de observar como é visto o trabalho pelas crianças que frequentam a escola.

A existência de textos sobre o trabalho é bastante frequente nos livros utilizados pelos alunos das séries iniciais. Em maior número, são encontrados nos livros das disciplinas Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica. Entretanto, nos livros didáticos de Comunicação e Expressão existem poucos textos que fazem referência, diretamente, ao trabalho, haja vista que o tema é abordado por meio de histórias infantis, contos de fada e textos poéticos.

Os textos inclusos nos livros apresentam o trabalho como uma atividade natural realizada pelo homem em qualquer tempo e espaço, ou seja, o trabalho sempre existiu e existirá para suprir as necessidades básicas do homem. Portanto, “o trabalho apenas caracteriza-se por uma atividade natural, como se ele sempre tivesse sido assim e assim será para sempre” (FARIA, 2000, p. 25). Essa concepção neutraliza o processo histórico que acompanha a categoria do trabalho. “O livro didático não vê o desenvolvimento do homem, da sociedade e o processo de trabalho dialeticamente relacionando ao homem que produz” (FARIA, 2000, p. 27). Os livros didáticos analisados ao conceituar o trabalho como uma atividade natural, o designa como um processo a-histórico e deixa de apresentar características culturais e sociais que estão inerentes às manifestações da divisão do trabalho.

Os textos analisados pela autora mostram que não são todos os componentes da sociedade que trabalham, essa função é exercida pelo negro, pelo imigrante e pelo homem adulto casado. A mulher, o índio, a criança e o velho, quando são mencionados, aparecem com atividades laborativas já preestabelecidas, com papéis determinados e sempre coadjuvantes dessa ação.

O índio é apresentado como um indivíduo que vive em total liberdade e trabalha apenas para o sustento da tribo, não precisa vender a sua força de trabalho e utiliza a troca de mercadoria para suprir qualquer tipo de necessidade. Segundo Faria (2000, p. 42), ele “sai da História do Brasil já que ele não pode trabalhar”. Portanto, a sua imagem passa a ser caracterizada, em alguns livros, de maneira ridicularizada quando é homenageado no seu dia 19 de abril, a partir de uma visão etnocêntrica.

Nos livros, a força de trabalho do negro é o seu bem mais precioso. Sua função, tanto no país de origem quanto no Brasil, se justifica pela ação produtiva, mesmo diante dessa função de ser o “único trabalhador do Brasil” (FARIA, 2000, p. 44). O negro foi escravizado e maltratado e, por isso, é mitificado nos livros didáticos:

[...] ele era um coitado e seu patrão um carrasco. Foi uma vergonha para o Brasil este momento. (Podemos agora entender porque Rui Barbosa destruiu toda documentação desse momento...). Daí a abolição dos escravos ter apenas um caráter humanitário, jamais econômico. O livro mais uma vez vai do céu para a terra ao invés de ir da terra para o céu; é nítida a falta de percepção dos interesses econômicos – a superestrutura (abolição) determina a si mesma (República) (FARIA, 2000, p. 45).

A imagem da mulher nos textos analisados é apresentada de forma discriminada, pois a sua função se restringe apenas às obrigações do lar; cabe a ela cuidar da casa e da família. A sua atividade laborativa está voltada para o âmbito privado: ser mãe. Assim, o seu trabalho não representa um aumento da renda familiar nem tão pouco vem favorecer o progresso econômico da sociedade. Nesse caso, o “trabalho doméstico não é colocado enquanto salário indireto e para camuflar tal exploração, ele é valorizado moralmente enquanto função natural da mulher” (FARIA, 2000, p. 49).

Nos livros investigados por esta autora, a figura do homem está diretamente relacionada com a função de ser pai. O seu papel é o de chefe da família e suas responsabilidades estão direcionadas para o sustento econômico do lar. Portanto, o homem precisa trabalhar muito, ter uma profissão para que possa manter financeiramente sua família. E é justamente com a força do seu trabalho que essa função se estabelece.

A família que o livro didático mostra está vinculada aos princípios burgueses, principalmente no que diz respeito à vida no lar. Sendo assim, o papel representado por cada membro da família está dividido e todos precisam manter a ordem a partir da efetivação da função de cada um. Entretanto, mesmo com a divisão de tarefas para cada participante da família, o trabalho que é realmente reconhecido é o do pai. O livro didático ao valorizar apenas o trabalho do pai, confunde mais uma vez os alunos sobre a definição do que vem a ser considerado realmente trabalho. O que de acordo com a autora se traduz em:

A divisão do trabalho também é a - histórica, é a divisão na família. A divisão na sociedade é a cooperação dos pais através dos papéis que eles desenvolvem. Ela não está relacionada ao desenvolvimento das forças produtivas, tendo origem em fatores econômicos e determinando a existência de classes sociais (FARIA, 2000, p. 57).

Portanto, como o livro didático apresenta o tema trabalho, não faz mais do que neutralizá-lo e distanciá-lo do processo histórico que o acompanha. Assim, descontextualiza-o dos princípios fundamentais apresentados em uma sociedade capitalista e mascara o que é realmente o trabalho e a sua divisão em paradigmas direcionados para o sexo, idade, profissões, regiões e intelectualidade.

Outra pesquisa sobre a representação dos gêneros nos livros didáticos pertence à pesquisadora Cláudia Cristine Moro. Em 2001, analisou a coleção de Ciência mais adotada no Brasil para o ensino de 5.^a a 8.^a séries, a do autor Carlos Barros, que em 1991 estava na 41.^a edição.

A autora verificou que eram poucos os textos e ilustrações que faziam alusão à mulher no seu cotidiano público e privado. Os textos que existiam mostravam a imagem da mulher apenas no seu papel de mãe. Também verificou que em nenhum dos livros analisados havia exemplos de mulheres trabalhando com instrumentos tecnológicos, bem como informações que esclarecessem a participação da mulher no mundo científico.

Para investigar como os(as) professores(as) compreendem as relações de gênero no livro didático, a autora utilizou como estratégia a entrevista. E constatou que os professores e as professoras não tinham percebido a forma velada como o livro didático oculta o gênero feminino na sua dinâmica de vida familiar, social, política, econômica e intelectual. Também constatou que os(as) professores(as) estão alheios aos estereótipos que são estabelecidos para os homens e as mulheres. Segundo Moro (2001, p. 86): “Pode-se concluir que eles desconhecem as críticas apontadas sobre os aspectos ideológicos dos livros didáticos”. Além dessa constatação, Moro verificou que os professores e as professoras entrevistados já tinham ouvido falar sobre os PCNs e o trabalho com os temas transversais, inclusive receberam do

governo todos os exemplares dos PCNs. Entretanto, a leitura e a discussão desse documento pedagógico ainda não tinham sido realizadas, por causa da vida atropelada desses profissionais, que, em sua maioria, trabalham nos três turnos, além dos sábados. E o tempo que lhes resta é para fazer as correções, em casa, das avaliações, ou seja, não existe um espaço temporal para ser dedicado à leitura e ao estudo.

Também seguindo os objetivos das investigadoras que partem para o estudo de gênero nos livros didáticos, a pesquisadora Ivaine Maria Tonini (2002) apresentou em sua tese de doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para tanto, a estudiosa analisou os livros didáticos de Geografia para o Ensino Fundamental, com o propósito de verificar como o livro didático representa a produção das identidades de gênero, geração e etnia.

A pesquisadora constatou que os textos presentes nos livros de Geografia usam estereótipos para representar os homens e as mulheres. Dessa forma, as imagens de mulheres são exemplificadas apenas no convívio familiar. Sua participação está direcionada unicamente para a função de mãe, se restringindo ao espaço doméstico. E quando são apresentadas as possibilidades de trabalho para a mulher, elas são representadas como: “feirante, professora, agricultora e tecelã” (TONINI, 2002, p. 60). Ao homem está destinado o espaço público. Sendo assim, é mais comum que a sua imagem seja exposta no convívio social com exemplos de sua vivência no local de trabalho, de momentos de diversão com amigos e de sua atitude diante das decisões financeiras que envolvem o ambiente familiar.

Para a autora, os livros didáticos de Geografia estão favorecendo a construção de identidades de gênero estereotipado, pois não levam em consideração a dinâmica cultural e social em que se constroem essas identidades. Partem para uma construção de imagens de homens e de mulheres de acordo com a exposição de um conjunto de condutas associadas à sexualidade e socialmente exigidas ao indivíduo.

Em 2005, Lindamir Salete Casagrande concluiu sua dissertação de Mestrado sobre as representações de gênero nos livros didáticos de Matemática para o ensino das 5.^a e 6.^a séries. A autora analisou livros didáticos do início das décadas de 1990 e de 2000 e constatou que, durante esse período, os papéis desempenhados pelos homens e pelas mulheres foram representados da mesma forma. A única diferença encontrada foi o número de exemplos, pois os livros publicados em 2000 apresentam mais textos e gravuras referentes às imagens do homem e da mulher em diferentes contextos.

Na pesquisa, Casagrande (2005, p. 172) comprovou que “profissionalmente homens e mulheres são representados em mundos diferentes”. A função que cabe à mulher consiste

em cuidar da casa: lavar, passar, cozinhar e etc. Entretanto, esse tipo de trabalho não é considerado como uma profissão, por isso não há remuneração, além de ser um trabalho voltado apenas para o bem-estar familiar. O homem está situado no ambiente público, por isso desempenha diferentes profissões em locais externos, como por exemplo: pintor; comerciante; feirante e etc. Essas profissões destinadas ao homem legitimam o seu papel de trabalhador. Segundo a estudiosa, não foi encontrado nenhum exemplo de tipo de profissão que necessitasse de nível de escolaridade superior como médico, engenheiro para ser desempenhado tanto pelo homem quanto pela mulher. Também não foram apresentados textos ou gravuras que fizessem alusão ao trabalho integrado entre homens e mulheres.

Ao representar homens e mulheres em oposição um ao outro, os livros não permitem a visualização da possibilidade de masculinos e femininos existentes na sociedade e não contemplam a construção social dos sujeitos, bem como, as relações de poder que se estabelecem no mercado de trabalho (CASAGRANDE, 2005, p. 173).

O livro didático, ao ser utilizado pelos professores como um dos recursos do processo de ensino e aprendizagem e por ser em alguns locais o único material de leitura a que o aluno tem acesso, precisa ser organizado e estruturado com textos e ilustrações que promovam a reflexão e a discussão sobre a dinâmica das relações de gênero, bem como sobre a sexualidade dos indivíduos e dos grupos que constituem a sociedade na qual se insere e para a qual se destina. É na educação, como formalizadora das expectativas de condutas adequadas para o mundo social, que vamos encontrar as matrizes das desigualdades de gênero. Mas, é também através do próprio processo de educar que vão emergir as possibilidades de conscientização sobre as relações de gênero e as perspectivas de mudança nas relações sociais entre homens e mulheres.

Percebemos que os variados olhares sobre o livro didático, sejam eles publicados em livros, apresentados como dissertações de mestrado ou teses de doutorado, em diferentes espaços territoriais, estão em consonância com as imagens de homens e mulheres apresentadas nos livros didáticos de diferentes disciplinas; estereotipam a função dos papéis sociais e a dinâmica das relações de gênero. Sendo assim, não se deixa explícito para o/a aluno/a, a infinidade de conjugações que extrapolam os espaços definidos pela sociedade para serem ocupados pelas mulheres e pelos homens. Diante desse fato, cabe ao professor utilizar o livro didático como um instrumento que precisa ser questionado e analisado a partir do prisma de que existe uma ideologia que o compõe e que essa corresponde apenas a um discurso, dentre tantos outros.

A apresentação do referencial teórico que acompanha esta nossa investigação correspondeu ao principal objetivo das seções anteriores e deste. As teorias aqui discutidas servirão para fundamentar a análise dos dados. Portanto, antes de concretizarmos essa fase, é de fundamental importância descrever o processo metodológico que utilizamos para o desenvolvimento da nossa pesquisa. Sendo assim, a seção que segue está estruturada a partir dessa função.

5 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO NOSSO BORDADO: A METODOLOGIA SEGUIDA

Esta seção tem como propósito descrever o processo de pesquisa. Para tanto, apresentamos a metodologia, entendida como “o estudo dos princípios e do método de pesquisa” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 13). Dividimos a apresentação metodológica em três partes: na primeira, mostraremos o tipo de pesquisa; na segunda, a amostra; e na terceira, as etapas de desenvolvimento do trabalho.

Sabemos que o termo método é derivado do grego *methods*, formado por meta, “para”, e hodos, “caminhos”. Sendo assim, o método “indica regras, propõe um procedimento que orienta a pesquisa e auxilia a realizá-la com eficácia” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 11). Foi a partir desse fundamento que direcionamos o nosso caminhar na pesquisa.

5.1 TIPO DE PESQUISA

Partindo do pressuposto de que a escolha da abordagem deve estar ao serviço do objeto de pesquisa, escolhemos fazer esta investigação a partir da abordagem qualitativa em educação.

As experiências educacionais de pessoas de todas as idades, bem como todo o tipo de materiais que contribuem para aumentar o nosso conhecimento, tanto em contexto escolar como exteriores à escola, podem constituir objeto de estudo. A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos. [...] a investigação qualitativa agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, a documentos oficiais e pessoais e de complexo tratamento estatístico (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 16).

Então, sendo o nosso propósito de estudo analisar as representações de gênero nos livros didáticos de Língua Portuguesa mais adotados nas escolas públicas do Estado Bahia, entre 2000 e 2006, a abordagem qualitativa em educação assegurou a realização do nosso objetivo. Além disso, como afirmam Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características que a define como tal: i) a fonte direta de dados é o ambiente natural; ii) é descritiva; iii) interessa mais pelo processo do que pelo resultado; iv) a análise dos dados é feita de forma indutiva; v) o significado é de importância vital, pois os

pesquisadores estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Contudo, não podemos afirmar que é a presença de todas essas características que torna a investigação qualitativa, pois existem estudos que apresentam poucas dessas características e, mesmo assim, são considerados como bons exemplos de abordagens qualitativas.

A realização da nossa investigação, a partir da ótica qualitativa, exigiu um olhar minucioso sobre o objeto de estudo, verificando que “nada é trivial, que tudo tem um potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.49).

Podemos afirmar que esta pesquisa está baseada em um estudo documental, que de acordo com Triviños (1987, p. 111) “é um tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informações sobre leis estaduais de educação, [...] livros, textos, etc.”. Sendo o objeto de estudo desta pesquisa o livro didático, que favorece a construção, a produção ou a reprodução de conhecimento, pode ele ser considerado um documento de acordo com os argumentos do referido autor. Por outro lado, o termo *documental* designa, conforme Laville e Dionne (1999, p. 167), “toda forma de informação já existente. [...] Os dados estão lá, resta fazer sua tiragem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los”. Nesse caso, dizemos nós, o livro didático possui informações que podem ser analisadas, interpretadas em função do que se deseja investigar.

Para o procedimento de coleta de dados empregamos a análise de conteúdo que tem como propósito “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 1991, p. 98). Para tanto, partimos do fundamento de que executar este tipo de investigação requer um estudo pormenorizado do conteúdo, priorizando o conteúdo manifesto, ou seja, o que está explícito. Para, em seguida, desvelar o conteúdo oculto com o propósito de interpretar o não dito. Assim, nesta pesquisa analisamos nos textos e ilustrações tanto as significações explícitas como as ocultas, pois não podemos negar que o conteúdo explícito diz algo, mesmo que superficial, e que o ocultamento também revela significados.

Nesse pressuposto, percebemos que:

A análise do conteúdo não é, contudo, um método rígido, no sentido de uma receita com etapas bem circunscritas que basta transpor em uma ordem determinada para ver surgirem belas conclusões. Ela constitui, antes, um conjunto de vias possíveis nem sempre claramente balizadas, para a revelação – alguns diriam reconstrução – do sentido de um conteúdo. Assim, pode-se, no máximo, descrever certos momentos dele, fases que, na prática, virão às vezes entremear-se um pouco, etapas no interior

das quais o pesquisador deve fazer prova de imaginação, de julgamento, de nuança, de prudência crítica... (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 216).

Em consonância com esta visão estruturamos, a princípio, um tipo de recorte, com vista a alcançarmos o sentido profundo do conteúdo. Assim, decidimos pelo recorte do conteúdo em temas, isto é, “em fragmentos que correspondem cada um a uma idéia particular, que se trate de um conceito ou que traduzem uma relação entre tais conceitos” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 217). Desta forma, as unidades de análise⁷, ou seja, os fragmentos textuais, bem como as ilustrações encontram-se associados ao tema que desejamos analisar. Assim foram vistos “em função de sua situação no conteúdo, em função do conjunto dos outros elementos aos quais veem-se ligados e que lhes fixam o sentido e o valor” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 217).

A definição das categorias analíticas foi associada ao modelo misto, pois, a partir de conhecimentos teóricos e de um olhar prévio já tínhamos decidido as categorias de análise. Entretanto, não queríamos encaminhar a investigação apenas de acordo com elementos predeterminados, pois, se assim fizéssemos, estaríamos negando outros aspectos que apareceram no decorrer da análise.

Diante desse fato, também, selecionamos as categorias de acordo com os seguintes critérios:

Pertinentes, isto é, convir aos conteúdos analisados; [...] Tão exaustiva quanto possível, para englobar o máximo dos conteúdos; [...] Não demasiado numerosas; [...] precisas, isto é, definidas de maneira que se saiba claramente onde colocar as unidades de conteúdo e mutuamente exclusivas – um elemento de conteúdo não podendo encontrar-se senão em uma só categoria (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 223).

Foi justamente em função desses critérios que optamos em executar esta investigação a partir das categorias analíticas abertas. Seguindo todos os fundamentos expostos, podemos afirmar que a análise qualitativa de conteúdo foi baseada na forma literal⁸ dos dados, uma vez que o pesquisador se deve preocupar com o significado existente entre as unidades e as categorias. Por esse motivo, detalhamos o tipo de pesquisa para esclarecer que o aspecto subjetivo que perpassa a investigação está fundamentado, assegurando que a subjetividade não seja vista como um procedimento aleatório, mas a partir de aspectos estruturados que dialogam com uma forma objetiva e com critérios teóricos.

⁷ O termo *unidade* deve ser entendido como unidade de sentido porque as unidades compreendem, com muita frequência, mais de uma palavra (Laville & Dionne, 1999, p. 217).

⁸ O termo *literal* pode, às vezes, revelar-se ambíguo: é aqui tomado no sentido originário para designar os dados não numerados, expressos em letras e palavras (Laville & Dionne, 1999, p. 198).

5.2 A AMOSTRA

A definição da amostra passou por vários momentos de reflexão. A princípio, pensei em analisar apenas os livros de Língua Portuguesa mais adotados em quatro municípios baianos: em Pojuca, cidade onde leciono; em Catu e Mata, municípios próximos da minha residência, o que facilitaria o acesso às informações desejadas; e em Alagoinhas, município onde iniciei a caminhada de inquietação intelectual ao frequentar a UNEB. Para nossa surpresa, ao investigarmos quais os livros mais adotados, detectamos a hegemonia de apenas uma coleção, *Português Linguagens*, durante o período de 2000 a 2006. Assim, percebemos que o número de livros era muito insignificante para a investigação e partimos para outra estratégia. Decidimos que o problema da investigação continuaria o mesmo, mas contemplando outros municípios.

Ao tomarmos essa decisão, imediatamente, surgiu um questionamento: como obter essa informação? A primeira solução foi acessar os sites do MEC e do FNDE. Nada encontramos de específico. Então, resolvemos enviar um ofício ao FNDE, especialmente, à Coordenação Geral dos Programas do Livro, solicitando a informação. Tivemos como resposta um ofício de n.º 429, datado de 16 de outubro de 2006 que apresentamos abaixo bem como o relatório com as informações solicitadas.

Ofício da Coordenadora-Geral dos Programas do Livro (MEC)**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE

SBS Q.2 Bloco F Edifício Áurea – Sl 1.401 – 70070-929 – Brasília, DF

Telefone: (61) 3212-4919 – FAX (61) 3212-4430

OFÍCIO Nº 429 /2006 /CGPLI/DIRAE/FNDE/MEC

Brasília, 16 de outubro de 2006.

À senhora

Jeanne de Freitas Pinheiro Souza

Rua D, Quadra D, 232 – Bairro Inocoop

48120-000 – Pojuca/BA

Prezada Senhora,

1. Informo o recebimento da correspondência datada em 30 de junho de 2006, encaminhada ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE na qual Vossa Senhoria solicita informações sobre os livros didáticos de Português mais adotados na 7ª e 8ª séries do ensino fundamental, publicados e utilizados no período de 2000 a 2006 nas escolas públicas do Estado da Bahia.

2. Dessa forma, encaminhamos em anexo, os relatórios com as informações solicitadas. Eventuais esclarecimentos que se façam necessários à perfeita compreensão das ações e procedimentos adotados na execução dos supracitados Programas poderão ser obtidos no site do FNDE, no endereço: www.fnde.gov.br.

Atenciosamente,

Renata M. Baars Miranda

Coordenadora-Geral dos Programas do Livro

Livros didáticos de Língua Portuguesa mais adotados em 2000-2006

Série	Código – título Livro	Editora	Qtde Distribuída
PNLD 2000			
5	510157L - ALP - Análise Linguagem e	Editora FTD S/A	37726
6	Pensamento		
7	610240L - Português em outras palavras	Editora Scipione Ltda	41772
8	710156L - ALP - Análise Linguagem e	Editora FTD S/A	27144
	Pensamento		
	810240L - Português em outras palavras	Editora Scipione Ltda	33710
PNLD 2001			
5	510246L - Português em outras palavras	Editora Scipione Ltda	30602
6	610240L - Português em outras palavras	Editora Scipione Ltda	19351
7	710156L - ALP - Análise Linguagem e	Editora FTD S/A	23441
8	Pensamento		
	810240L - Português em outras palavras	Editora Scipione Ltda	13448
PNLD 2002			
5	510351L Português: Linguagens	Saraiva SA Livreiros Editores	123089
6	610356L Português: Linguagens	Saraiva SA Livreiros Editores	62115
7	710342L Português: Linguagens	Saraiva SA Livreiros Editores	89006
8	810347L Português: Linguagens	Saraiva SA Livreiros Editores	44238
PNLD 2003			
5	510351L Português: Linguagens	Saraiva SA Livreiros Editores	24616
6	610356L Português: Linguagens	Saraiva SA Livreiros Editores	21079
7	710342L Português: Linguagens	Saraiva SA Livreiros Editores	14397
8	810347L Português: Linguagens	Saraiva SA Livreiros Editores	11339
PNLD 2004			
5	510351L Português: Linguagens	Saraiva SA Livreiros Editores	27123
6	610356L Português: Linguagens	Saraiva SA Livreiros Editores	14143
7	710342L Português: Linguagens	Saraiva SA Livreiros Editores	28040
8	810347L Português: Linguagens	Saraiva SA Livreiros Editores	8309
PNLD 2005			
5	510047L Português: Linguagem	Saraiva SA Livreiros Editores	56982
6	610356L Português: Linguagens	Saraiva SA Livreiros Editores	39402
7	710342L Entre Palavras - Edição renovada	Editora FTD SA	40361
8	810347L Entre Palavras - Edição renovada	Editora FTD SA	29154
PNLD 2006			
5	510047L Português: Linguagens	Saraiva SA Livreiros Editores	2737
6	610047L Português: Linguagens	Saraiva SA Livreiros Editores	6404
7	710047L Entre Palavras – Edição Renovada	Editora FTD SA	2333
8	810127L Entre Palavras-Edição Renovada	Editora FTD SA	4043
PNLD 2007			
5	510047L Português: Linguagens	Saraiva SA Livreiros Editores	2959
6	610047L Português: Linguagens	Saraiva SA Livreiros Editores	6721
7	710047L Entre Palavras – Edição Renovada	Editora FTD SA	2548
8	810127L Entre Palavras- Edição Renovada	Editora FTD SA	4399

De acordo com o relatório, a amostra foi constituída por quatro coleções: uma de autoria masculina e feminina, *ALP – Análise, Linguagem e Pensamento*, escolhida em 1998 para ser utilizada no período de 1999 a 2001; outra, estruturada por duas autoras, *Português em Outras Palavras*, também selecionada em 1998 para ser adotada no período de 1999 a 2001 apenas nas 8.^a séries; a terceira coleção organizada por um escritor e uma escritora, *Português: Linguagens*, é escolhida em 2001, sendo utilizada de 2002 a 2004 da 5.^a à 8.^a série, e, de 2005 a 2007 apenas nas 5.^a e 6.^a séries. E a última, uma coleção de autoria masculina, *Entre Palavras*, é adotada em 2004 e utilizada de 2005 a 2007, nas 7.^a e 8.^a séries.

Perante os dados enviados pelo FNDE, percebemos que a coleção *Português: Linguagens* foi escolhida por professores e professoras para ser utilizada em dois períodos: de 2002 a 2004, bem como de 2005 a 2006, e, ainda em 2007, para fechar o período de três anos.

Seguindo o mesmo cronograma de prazos para a utilização do livro didático, houve em 2007, no mês de agosto, um novo momento para a escolha das obras e, mais uma vez, a coleção adotada pelos professores e professoras foi o livro *Português: Linguagens* para ser utilizado de 2008 a 2010. Assim, estabeleceu-se o uso dessa coleção durante oito anos.

Apesar de termos demarcado na investigação que os livros didáticos analisados estariam restringidos ao período de 2000 a 2006, percebemos que, de acordo com os dados enviados pelo FNDE, se estendêssemos a análise dos livros didáticos até 2010, não existiriam mudanças no resultado da pesquisa pelo fato de a coleção mais adotada para 2008, está inserida como objeto de estudo.

A princípio, este trabalho de investigação teria sido apresentado em 2008. No entanto, por motivos administrativos, referentes ao nosso curso no Brasil, o fato não aconteceu. E tivemos de recorrer mais uma vez à Coordenação Geral do Livro Didático, para saber quais os livros mais adotados no período de 2008 a 2010. E, para nossa perplexidade, o livro *Português: Linguagens* continuou sendo o mais adotado. Por isso, para a nossa pesquisa não se registrava acréscimo em livros, pelo que resolvemos manter para análise o mesmo espaço cronológico de 2000 a 2006.

Segundo os paraceristas⁹, as coleções aprovadas são de boa qualidade porque apresentam princípios que estão associados aos quatro grandes domínios da área de Língua Portuguesa: leitura; produção de textos; linguagem oral e conhecimento linguístico relativos ao discurso, ao texto e à descrição gramatical.

⁹ Especialistas responsáveis em avaliar e aprovar as obras inseridas no *Guia de Livros Didáticos*.

Com relação à coleção *ALP – Análise, Linguagem e Pensamento*, utilizada entre 1999 a 2001, o aspecto mais fundamentado é a exploração dos textos, pois as atividades induzem os alunos e alunas a formularem opiniões sobre o que leram, além de permitir o desenvolvimento de diferentes estratégias de leitura. Apesar de se tratar de uma proposta atualizada, segundo os pareceristas, a coleção requer complemento, principalmente na seção “Introdução à Literatura”:

No volume da 8ª série, em conjunto com textos representativos da história da produção literária brasileira, há um estudo da teoria literária que procura abranger as várias escolas. É possível questionar, no entanto, dependendo dos objetivos do professor e da natureza do projeto pedagógico da escola, a pertinência desse material já nessa série, além de certa análise superficial dos textos (BRASIL, 2004, p. 21).

Acreditamos que esse fato tenha influenciado na escolha dos professores porque essa coleção foi a mais adotada para o ensino das 5.ª, 6.ª e 7.ª séries, ficando a 8.ª com o livro *Português em Outras Palavras*. O ponto forte da coleção *Português em Outras Palavras* são as atividades de leitura e compreensão de textos, pois exploram-se os recursos expressivos. Assim, possibilita-se que aos estudantes seja paulatinamente apresentada a teoria da literatura, de forma agradável, reconhecendo a importância e o papel da rima, do ritmo, das figuras de linguagem, dos jogos de palavras e das ambiguidades nos textos.

Diante desse fato, observamos que a crítica feita ao livro *ALP* da 8.ª série com relação aos aspectos literários é a característica mais significativa da coleção *Português em outras Palavras*. Isso justifica o fato dela ser adotada, no lugar do outro, no mesmo período de 1999 a 2001.

Para os pareceristas a coleção *Português: Linguagens* está estruturada a partir dos principais objetivos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa. Ou seja, apresenta uma consistente proposta de trabalho com a língua materna ao abranger aspectos de leitura, produção textual e análise linguística, por intermédio de atividades inter-relacionadas.

Dentre os elementos mais significantes, encontramos um estilo voltado para a multiplicidade textual:

A diversidade de textos é um dos princípios estruturadores da leitura. Nos quatro volumes há um material textual variado. São textos literários, jornalísticos e publicitários, de autores e fontes também diversos e de boa qualidade, escritos em registro formal ou informal, conforme sua fonte e destinatário. Entre os textos literários predominam escritores contemporâneos, como Luís Fernando Veríssimo, Mário Quintana e Carlos Drummond de Andrade (BRASIL, 2004, p. 192).

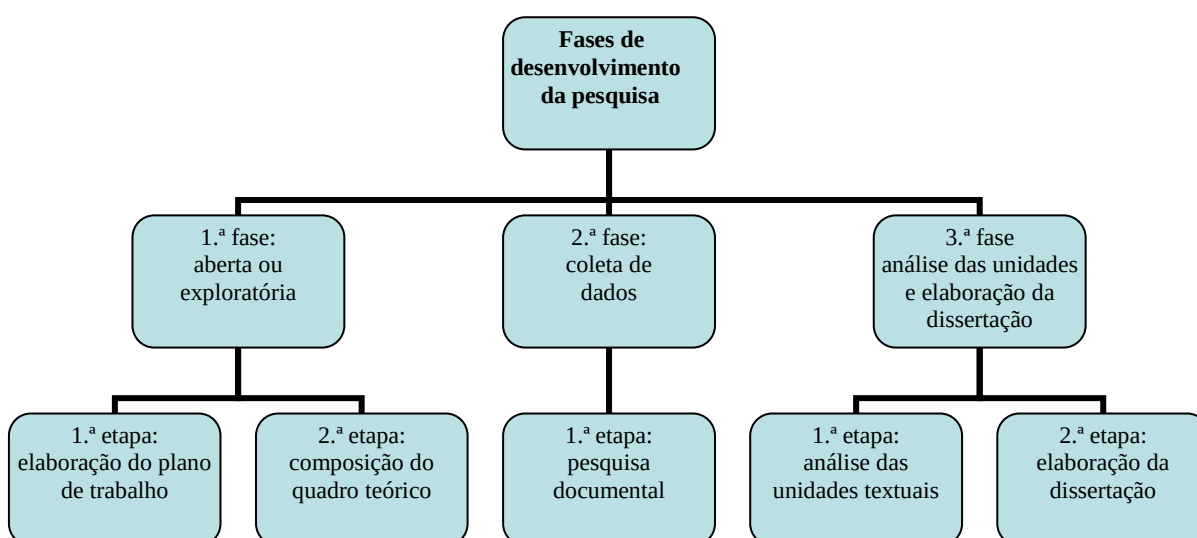
A coleção *Entre Palavras* apresenta uma proposta de trabalho contraditória por reunir duas concepções sobre o funcionamento da língua: uma, voltada para o sociointeracionismo, com atividades de expressão oral, audição, leitura e escrita, e outra, centrada na gramática normativa. A seleção textual é um aspecto consistente dessa coleção, ao demonstrar diversidade de temas, gêneros e tipos de textos. Encontram-se poemas, crônicas, fábulas, contos, trechos de romances, narrativas de ficção científica, peças de teatro, artigos, telegramas, etc. É significativa a presença de textos de autores representativos da literatura brasileira.

São estas as coleções que compõem a amostra da nossa investigação. Convém recordar aqui que os livros utilizados para a coleta de dados são os destinados ao ensino das 7.^a e 8.^a séries. Isso porque os livros de 5.^a e 6.^a séries das referidas coleções apresentam números insignificantes referentes às unidades de análise: fragmentos textuais e ilustrações que visualizem as representações de gênero, objetivo desta investigação.

5.3 ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Realizamos o processo de investigação em três etapas ou fases conforme pontuado por Lüdke e André (2001): a) fase aberta ou exploratória; b) coleta de dados; e c) análise dos dados e elaboração do texto final.

Fases de desenvolvimento da pesquisa



Na fase aberta ou exploratória fizemos um plano de trabalho, especificando de modo preciso o objeto de estudo e a composição do quadro teórico. Na segunda fase, realizamos a coleta de dados a partir de livros didáticos diferentes. A terceira e última fase correspondeu à análise e interpretação das unidades textuais, e na elaboração desta dissertação. A seguir, cada fase será descrita separadamente.

5.3.1 Primeira fase: aberta ou exploratória

No início de 2006, realizamos a primeira fase de investigação em duas etapas distintas: a primeira, aconteceu a partir de um plano de trabalho sucinto, em que priorizamos o aprendizado de um projeto de pesquisa; na segunda, direcionamos o estudo para a composição do quadro teórico.

A primeira etapa da investigação aconteceu à medida que o projeto de pesquisa foi construído, passando por revisões para melhor ser definido. Nesse momento, o problema foi ficando mais evidente, quando o associei a três palavras básicas: livros didáticos, gênero e educação, proporcionando as seguintes questões:

- a) Qual a concepção de gênero veiculada pelos livros?
- b) O que representa o livro didático para o processo de ensino?
- c) Qual a ideologia do livro didático?
- d) Qual a importância do *Guia de Livros Didáticos* para os/as professores/as no momento da escolha do livro didático?
- e) Como os livros didáticos de Língua Portuguesa representam a relação entre os gêneros?

Estes foram os questionamentos que possibilitaram a definição do problema do projeto de investigação, assegurando o desenvolvimento das outras partes.

Foi na segunda etapa dessa primeira fase que iniciamos a construção do quadro teórico como resultado de pesquisa bibliográfica. Utilizamos a princípio os livros e textos voltados para a questão de gênero, por já termos algumas leituras teóricas fruto da nossa participação no Grupo de Pesquisa sobre Mulher, Gênero e Literatura na UNEB. Também identificamos e localizamos possíveis fontes de pesquisa que pudessem auxiliar na compreensão da temática em estudo. Foi um período de muitas idas a livrarias e bibliotecas universitárias para separar dissertações, teses, periódicos, livros e revistas científicas que pudessem acrescentar informação e conhecimento. Também procuramos no banco de dados fornecido pelo

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico—CNPq, além da utilização da internet através dos sites do FNDE, MEC e do Scielo Brasil.

Após a construção preliminar de parte do referencial teórico, passamos para a elaboração final do projeto de pesquisa, apresentado e qualificado no segundo semestre de 2007.

Os estudos teóricos iniciais nortearam o trabalho de investigação, que, por seu turno, desencadearam novos estudos teóricos; essa relação dialógica ampliou as análises finais do trabalho de pesquisa.

5.3.2 Segunda fase: coleta de dados

Em 2008, aconteceram muitos problemas administrativos voltados para a dinâmica do curso no Brasil, que inviabilizaram a continuidade do projeto de investigação. Entretanto, mesmo passando por vários momentos de descrença, diante do quadro de falta de informações ou de informações desencontradas, não desistimos do projeto de investigação.

Sendo assim, em junho de 2008, iniciamos uma análise preliminar dos livros didáticos de Língua Portuguesa da 5.^a à 8.^a séries. Foi quando constatamos, de fato, que os livros destinados ao ensino das 5.^a e 6.^a séries eram constituídos de pouquíssimos textos e ilustrações referentes à representação de gênero. Fato esse que tornava inviável inseri-los na pesquisa. Assim, fizemos o primeiro recorte para viabilizar o desenvolvimento da investigação: a coleta dos dados seria feita nos livros didáticos das 7.^a e 8.^a séries.

Em dezembro de 2008, finalmente, conseguimos efetivar a matrícula na segunda fase do Mestrado. Isso impulsionou o rumo da pesquisa. E em janeiro de 2009, reiniciamos de forma sistemática a análise dos livros didáticos, com o objetivo de estudar as representações de gênero neles veiculadas através dos textos e ilustrações.

Para tanto, elaboramos três quadros operacionais¹⁰: um, em que foram inseridas as unidades de análise referentes apenas à representação da mulher; o outro, relacionado ao homem; e o terceiro, em que as unidades de análise fizessem menção tanto ao homem como à mulher. A partir desta divisão, começamos a separar as unidades de análise em categorias. Confirmando umas categorias já determinadas, descartando outras e acrescentando algumas. Iniciamos esse trabalho em fevereiro de 2009 e encerrámo-lo só no mês de abril porque utilizamos categorias analíticas mistas.

¹⁰ “Conjunto dos indicadores que estabelecem os vínculos entre o conceito [...] e as observações empíricas” (Laville & Dionne, 1999, p. 173).

A construção de uma grade mista começa, pois, com a definição de categorias a priori fundadas nos conhecimentos teóricos do pesquisador e no seu quadro operatório. Mas essa grade não tem um caráter imutável, pois em suas análises e interpretações, o pesquisador não quer se limitar à verificação da presença de elementos predeterminados; espera poder levar em consideração todos os elementos que se mostrem significativos, mesmo que isso o obrigue a ampliar o campo das categorias, a modificar uma ou outra, a eliminá-las... (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 222).

Essa atividade nos exigiu um olhar muito criterioso para que alguns textos e ilustrações não fossem inseridos em mais de uma categoria, e aqueles elementos de conteúdo que assim se encontravam foram eliminados; aconteceu dessa forma um recorte dos conteúdos, pois passamos a agrupar as unidades de análise por temas.

Em maio de 2009, chegamos à categorização final das unidades de análise, a qual “trata de considerar uma a uma as unidades à luz dos critérios da grade de análise para escolher a categoria que convém melhor a cada uma” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 223). Dessa forma, definimos para a pesquisa sete categorias de análise: mercado de trabalho; mundo literário; mundo artístico, mundo científico; mundo esportivo; relacionamento entre os cônjuges e o cuidado com a família; e função dos progenitores através do poder familiar. As categorias foram divididas em duas seções. Um que alude às representações de homem e mulher no espaço público e o outro que trata sobre o relacionamento dos gêneros, ou seja, dos cônjuges no ambiente familiar, em função das obrigações e responsabilidades a eles atribuídas.

5.3.3 Terceira fase: análise das unidades e elaboração do texto final

Após a concretização da coleta de dados, nós realizamos a terceira fase do trabalho: análise e interpretação das unidades, fragmentos textuais e ilustrações:

A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos obtidos (GIL, 1999, p. 168).

Iniciamos a análise das unidades em junho de 2009, alternando descrição, explanação e análise das unidades, de acordo com as proposições teóricas deste estudo. As análises realizadas tiveram embasamento qualitativo de conteúdo apoiado em uma estratégia em que nos prendemos às “nuanças de sentido que existem entre as unidades, aos elos lógicos entre

essas unidades ou entre as categorias que as reúnem, visto que a significação de um conteúdo reside na especificidade de cada um de seus elementos” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 227). Desse modo, cada abordagem combinou com as diferentes etapas da investigação, possibilitando expor o problema de forma mais ampla auxiliando, conseqüentemente, a aumentar a validade dos dados.

Utilizamos como procedimento para a apresentação dos dados a forma básica: a representação escrita (apresentação dos dados coletados por intermédio dos fragmentos textuais) e ilustrações cujo objetivo consistia em sintetizar os dados tornando-os mais compreensivos (MARCONI & LAKATOS, 2002; MARTINS, 2006).

A última etapa do processo consistiu na elaboração do texto final da dissertação, iniciada em julho de 2009. Nesta etapa, procuramos compreender e interpretar as unidades de análise e as situações no contexto em que foram geradas, à luz dos fundamentos teóricos que acompanharam o processo de investigação. Assim, oportunizamos a mediação entre a teoria e as unidades de análise a partir de uma visão significativa.

Após esta breve descrição sobre o processo de construção da pesquisa, partiremos para o estudo sistemático dos livros didáticos, com o propósito de atender ao objetivo da pesquisa. Sendo assim, na próxima seção serão apresentados os dados referentes à representação dos gêneros no espaço público e a análise dos mesmos.

6 AS IMAGENS DO BORDADO REVELAM-SE: AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NO ESPAÇO PÚBLICO

Para entrarmos no universo da construção das representações de gênero nos livros didáticos de Língua Portuguesa, com o propósito de verificar como homens e mulheres são apresentados nesse recurso de ensino, é de fundamental importância esclarecer, primeiramente, qual a nossa concepção de língua.

Assim, entendemos que o uso da língua não se presta apenas à comunicação e à possibilidade de interação numa dada situação, função essa que poderia ser interpretada como uma concepção reducionista. Concordamos com o olhar de Voese (2004, p. 67), que afirma que “a língua é reflexo da realidade social construída pelos homens. E é refração quando acionada na interação social”. Neste sentido, não se apaga da língua o comprometimento cultura e histórico que a acompanha. Nem tão pouco as marcas ideológicas, que procuram, por intermédio de estratégias, homogeneizar, hierarquizando, o que é heterogêneo para preservar interesses específicos de um determinado grupo.

Desse modo, sem um olhar atento dirigido ao que é estratégia ideológica, pode parecer que a língua se apresenta como realidade relativamente constante e, de certa forma, tranquila, o que é um engano. Assim sendo, é necessário um olhar mais aguçado para o aspecto ideológico da linguagem:

Estudar a ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação. [...] Não é essencial que as formas simbólicas sejam errôneas e ilusórias para que elas sejam ideológicas. Elas podem ser errôneas e ilusórias. De fato, em alguns casos, a ideologia pode operar através do ocultamento e do mascaramento das relações sociais, através do obscurecimento ou da falsa interpretação das situações (THOMPSON, 1995, p. 76).

Diante dessa concepção, não poderíamos iniciar a análise das representações de gênero, através do uso da língua verbal e não-verbal, sem antes esclarecer que a língua por estar também ao serviço de uma determinada ideologia pode ocultar e mascarar situações. Ou seja, o mascaramento ou a negação de acontecimentos pode estar escondendo uma luta de interesses, tentando não visualizar as valorizações e os conflitos que estabelecem as relações de poder.

Depois deste esclarecimento, podemos partir para a construção do texto que permite mergulharmos no universo das representações de gênero, iniciando de fato a análise. Para tanto, dividimos esta seção em cinco partes, sendo que cada uma delas está destinada a uma

categoria com o intuito de tornar a apresentação dos dados mais estruturada, possibilitando uma melhor leitura dos mesmos.

As categorias foram definidas após uma primeira análise dos livros, em que foram listadas as situações mais recorrentes, separando-as em dois blocos. O primeiro, relacionado com a esfera pública é o objeto de estudo desta seção. O segundo voltado para o ambiente familiar será tratado na seção seguinte.

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizaremos o mesmo critério de exposição dos dados. Inicialmente, apresentaremos os fragmentos dos textos retirados dos livros didáticos adotados de 2000 a 2006, em ordem crescente. E por último, as ilustrações seguindo a mesma sequência utilizada na exposição dos fragmentos textuais.

Também faremos uso de uma estrutura de exposição dos dados a partir da utilização de fragmentos textuais que representam primeiramente as mulheres, em seguida os que representam os homens e, posteriormente, os que expõem as mulheres e os homens em situação de interação, o mesmo acontecendo com as ilustrações.

Por termos encontrado um número muito elevado de textos e de ilustrações voltados para a representação dos gêneros em determinadas categorias não exemplificaremos todos, pois isso tornaria esta seção muito extensa. Também, utilizaremos como dados apenas os fragmentos textuais em vez do texto na íntegra, uma vez que o nosso propósito consiste em evidenciar as representações de gênero, foco desta pesquisa.

6.1 O FIO DO TRABALHO

Nesta seção, analisaremos como a mulher e o homem são apresentados no desenvolvimento de atividades laborativas, buscando identificar quais são os tipos de profissão mais indicados para cada gênero, de acordo com os livros didáticos estudados. Bem como, identificaremos a ausência de determinadas profissões não mencionadas nos livros. Vejamos alguns fragmentos desses textos.

1. “Há sorrisos-profissão: o sorriso inconfundível das belas aeromoças, inspirando confiança a não sei quantos mil pés de altura. [...] Mas há também os sorrisos enigmáticos das estrelas de cinema: ninguém tem certeza se elas estão rindo dos maridos que se vão ou dos que estão chegando; há também o sorriso da vedete, que envolve com o ritmo do corpo o homem desprevenido...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 12).

2. “O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação. Há uma enfermeira do seu lado. Ele pergunta se foi tudo bem. – Tudo perfeito, diz a enfermeira sorrindo...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 30).
3. “Teria alguém percebido que ele era *marinheiro de primeira viagem*? Não. A não ser a gostosa aeromoça. [...] A aeromoça trouxe um lanche, e, embora não tivesse fome, Bruno forçou-se a comer de tudo que vinha na embalagem plástica...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 116).
4. “Uma apresentadora loirinha, de minissaia com a *grife Benneton* em destaque, pula entre dezenas de crianças ao som do mais recente sucesso pop-sertanejo-com-laivo-de-rock...” (GONÇALVES & RIOS, 2000, p. 185).
5. “Sou uma advogada! Muitas vezes me esqueço disso, mas eu sou. E esse é o meu primeiro caso. Sozinha. Está escutando Lúcio? É o meu primeiro caso. Os Teixeira Leite têm influência, é a minha chance. Nós dois sabemos que você não passa de uma secretária de luxo no escritório dos seus amigos...” (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 15).
6. “Minha irmã foi para o Rio pesquisar favelas, a maluca. Só espero que não volte “noiva” de um traficante, como é hábito lá entre as sociólogas...” (CEREJA & MAGALHÃES, p. 16).
7. “Sua prima milionária, que passa o dia inteiro fazendo... Nada! Começou a trabalhar na Secretaria de Educação como assessora. Ah. Continua a não fazer nada...” (CEREJA & MAGALHÃES, p. 16).
8. “Precisa-se de cozinheira com pouca experiência. O microondas *Jet Defrot* é o lançamento perfeito para a cozinha da nova geração...” (CEREJA & MAGALHÃES, p. 31).
9. “Atirei meu coração às areias do circo como se atira ao mar uma âncora aflita. Ninguém bateu palmas. [...] Só a pequena bailarina compreendeu. Em suas mãos de opala, meu coração refletia as nuvens...” (CEREJA & MAGALHÃES, p. 80).
10. “Depois de examinar Mateus Barbosa de Souza, de 3 anos, a médica Iara Vianna da Silva, que trabalha num hospital público de Itinga, MG, receitou uma “cesta básica” para a criança...” (CEREJA & MAGALHÃES, p. 249).
11. “Não houve espetáculo naquele dia. À noite, toda a trupe foi convocada por Don Pedro à sua barraca. [...] A bailarina Cármen riscava o chão coberto de serragem com o sapato de ponta fina...” (FERREIRA, 2006, p. 184).

12. “Há o sorriso do chefe de polícia; do bicheiro, do contraventor, do palhaço, do deputado, do ministro de estado, do pintor, do publicitário, do dentista, do médico, do atleta...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 13).
13. “Minha administração na cidade seria exemplar. Mas isso só teria sido possível se as verbas estaduais e federais tivessem sido enviadas...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 16).
14. “O médico pede ao paciente que vá até à janela, se debruce e ponha a língua para fora. [...] que espécie de exame é este, doutor? Não é exame, não. É que eu não vou com a cara do meu vizinho...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 37).
15. “Dois camponeses trabalhadores, leais, amigos e conhecidos de todos da região, moravam com seus filhos numa pequena casa. Eles cultivavam terras que pertenciam a um rei muito sábio...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 54).
16. “Mal iniciara seu discurso, o deputado embatucou: - Senhor presidente: não sou daqueles que... O verbo ia para o singular ou para o plural? Tudo indicava o plural...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 56).
17. “Fiz sinal para o Zé me avisar quando eu deveria saltar de volta ao meu trapézio. [...] Insisti. Quando estávamos no alto, ele sinalizou. Saltei e girei, parei no ar...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 84).
18. “Um cientista maluco inventou uma fórmula que fazia as plantas virarem assassinas. Ele queria conquistar o mundo: aplicou a fórmula na planta e saiu pela cidade fazendo com que ela...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 135).
19. “O pesquisador Paulo Pinheiro Machado, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) reconstrói a história do Contestado...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 146).
20. “O astronauta deixou o corpo flutuar com a falta de gravidade, como se tivesse feito aquilo a vida inteira, e aproximou-se do visor agarrando os corrimões instalados para essa finalidade...” (GONÇALVES & RIOS, 2000, p. 33).
21. “Senhores e senhoras, começou o professor, em meio a uma interrupção [...] Eu fora escolhido para promover um voto de agradecimento ao Sr. Waldron, pela conferência muito pitoresca e imaginosa, que nós acabamos neste momento de ouvir...” (GONÇALVES & RIOS, p. 54).
22. “Investigação sobre os atos do adolescente M.V., após a saída do colégio, feita pelo detetive Jaime Bonde da Silva, funcionário da agência de detetives De Olho em Você...” (GONÇALVES & RIOS, p. 95).

23. “Senhor Prefeito prometeste acabar em 30 dias com as inundações no Rio de Janeiro, todo o povo é testemunha desta promessa e de seu cumprimento: é que atacaste, senhor, o mal pela raiz, que são as chuvas. Parou de chover...” (GONÇALVES & RIOS, p. 135).
24. “Eu sou mágico. Mágico? Como é que é isso? Bom, eu faço elefante evaporar, já fiz sumir um avião e hipnotizo as pessoas. Uma vez fiz um homem acreditar por cinco minutos que ele era a Estátua da Liberdade...” (GONÇALVES & RIOS, p. 168).
25. “O meu trabalho pesa mais que o seu porque ele que é para valer, escutou bem? É o meu, o meu trabalho de engenheiro, e não o seu que garante a segurança desta família. É com o meu salário, e não com o seu, que você conta para ter esse supermercado aí, assistência médica, seguro de vida, carteirinha do clube e tudo o mais...” (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 15).
26. “Aos 27anos, os agricultores plantaram e colheram a cana que viraria açúcar em usinas escuras. Homens de vida amarga e dura...” (CEREJA & MAGALHÃES, p. 68).
27. “Os astronautas norte-americanos Neil Armstrong, Michael Collins e Edwin Aldrin, tripulantes da missão Apolo 11, realizaram um dos maiores feitos humanos: a chegada do homem à lua...” (CEREJA & MAGALHÃES, p. 104).
28. “No circo, o trapezista sorriu, o leão farejou-me desdenhosamente, o palhaço zombou de minha sombra fatídica...” (CEREJA & MAGALHÃES, p. 80).
29. “Um astrônomo gostava de fazer passeios noturnos para olhar as estrelas. Certa vez ia tão distraído e caiu num poço...” (CEREJA & MAGALHÃES, p. 100).
30. “Um agricultor japonês da cidade de Zentsuji teve uma idéia inusitada: produzir melancias quadradas para fazê-las caber nos refrigeradores...” (CEREJA & MAGALHÃES, p. 191).
31. “Improvisar versos sobre qualquer assunto e, ao mesmo tempo, conseguir rimá-los entre si sem quebrar o ritmo e a métrica é o que fazem os repentistas nordestinos em seus duelos verbais, esbanjando criatividade...” (CEREJA & MAGALHÃES, p. 201).
32. “O mágico ergueu sua varinha e aproximou-se da assistente. Tocou seus cabelos salpicados de contas com a ponta da varinha. Nada aconteceu. Tentou outra vez. Nada...” (FERREIRA, 2006, p. 53).
33. “O inspetor recuou e gritou: Não atire [...] O inspetor começou a fazer perguntas e deu ordem para que procurassem os dois pedaços de Marinalva...” (FERREIRA, p. 54).

34. “O palhaço Chiquinho, o domador Bob, os acrobatas Lemos e Leo, todos eles estavam ali. Don Pedro afastou com brandura o grupo, postou-se calado diante da jaula, os olhos fixos no corpo estendido do leão...” (FERREIRA, p. 184).
35. “Ao cabo de 1200 horas de observação em telescópios óticos de grande potência, os pesquisadores americanos Margaret Geller e Jonh Huchra conseguiram desenhar o mais completo mapa de localização das galáxias do universo visível...” (GONÇALVES & RIOS, 2000, p. 49).
36. “Chegara o grande momento. O mágico caminhou até a beira do palco. Sua assistente Marinalva, de maiô prateado, abriu os braços e com gestos graciosos parecia oferecer o mágico ao seu público...” (FERREIRA, 2006, p. 52).

As ilustrações são igualmente muito elucidativas do modo como estão apresentadas as profissões em função do gênero.



Figura 1 A professora I.
Fonte: Cocco & Hailer, 2000, p. 170.

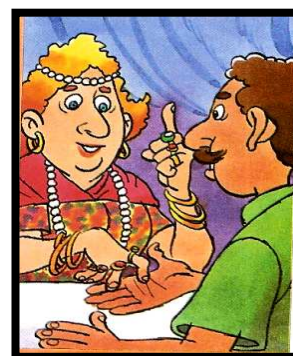


Figura 2. A Cartomante
Fonte: Gonçalves & Rios, 2000. p.24



Figura 3. A professora II.
Fonte: Cereja & Magalhães, 2002, p. 260.



Figura 4. A professora III.
Fonte: Cereja & Magalhães, 2002, p. 28.

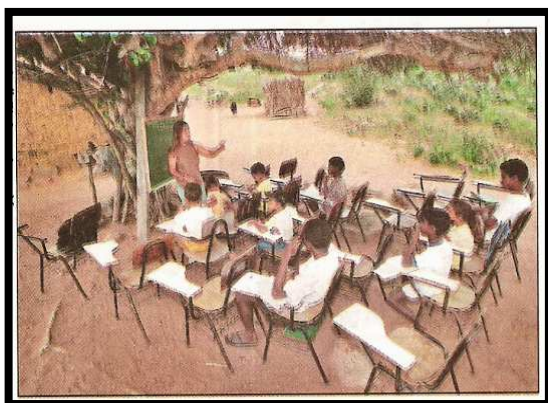


Figura 5. A professora IV.

Fonte: Cereja & Magalhães, 2002, p. 198.

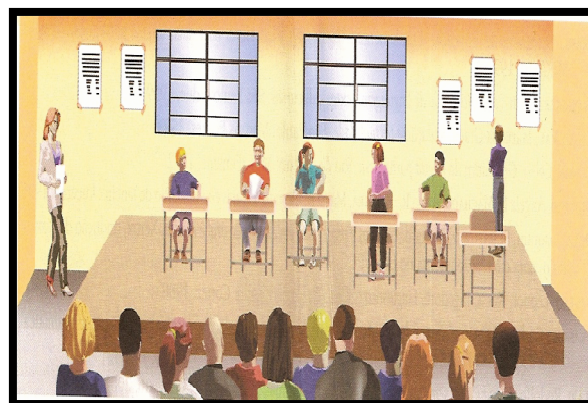


Figura 6. A professora V.

Fonte: Cereja & Magalhães, 2002, p. 271.

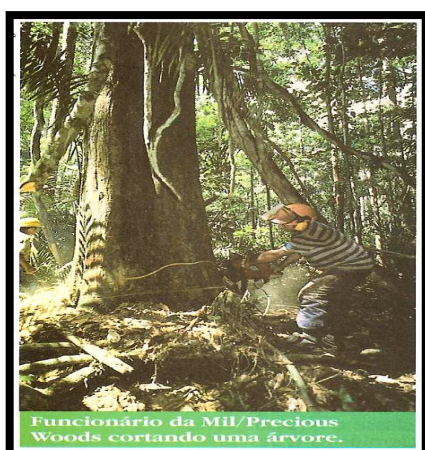


Figura 7. O cortador de árvore.

Fonte: Cócço & Hailer, 2000, p. 114.



Figura 8. O candidato.

Fonte: Gonçalves & Rios, 2000, p. 61.

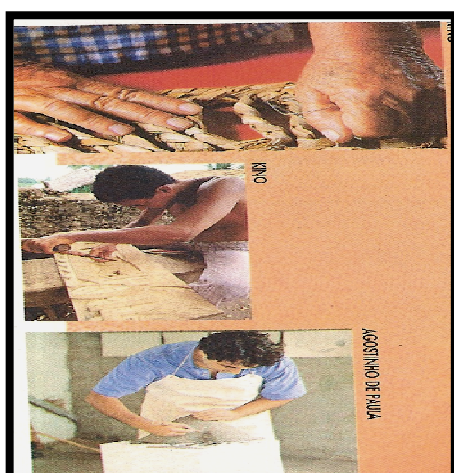


Figura 9. Os artesãos

Fonte: Gonçalves & Rios, 2000, p. 27.

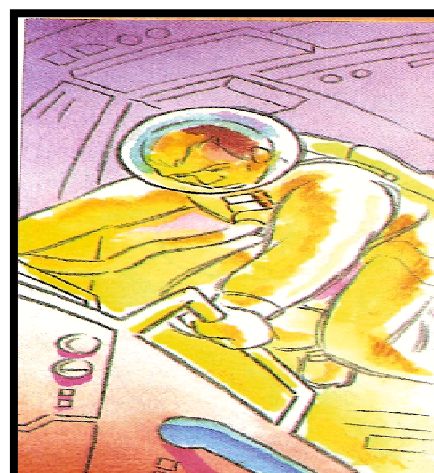


Figura 10. O astronauta I.

Fonte: Gonçalves & Rios, 2000, p. 33.

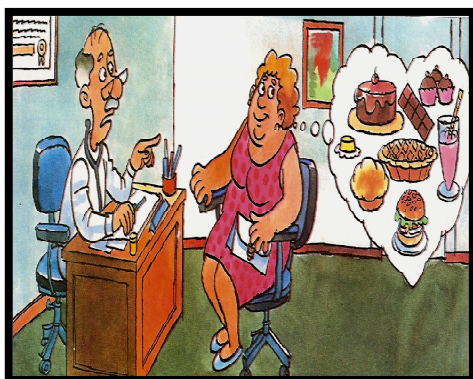


Figura 11. O médico.

Fonte: Gonçalves & Rios, 2000, p. 90.

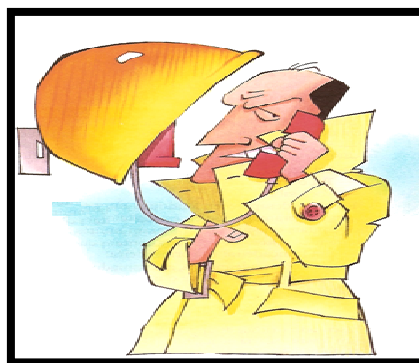


Figura 12. O detetive.

Fonte: Cereja & Magalhães, 2002, p. 33.

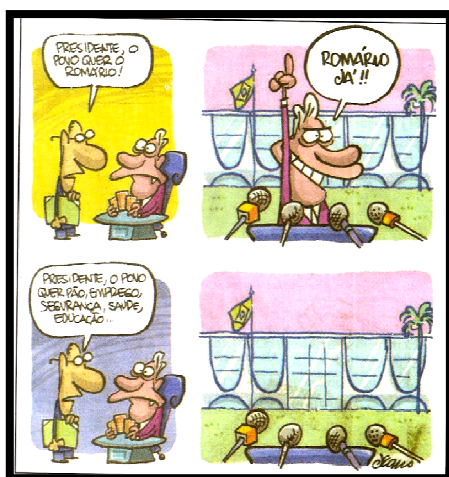


Figura 13. O presidente.

Fonte: Cereja & Magalhães, 2002, p. 55.



Figura 14. O astronauta II.

Fonte: Cereja & Magalhães, 2002, p. 104.

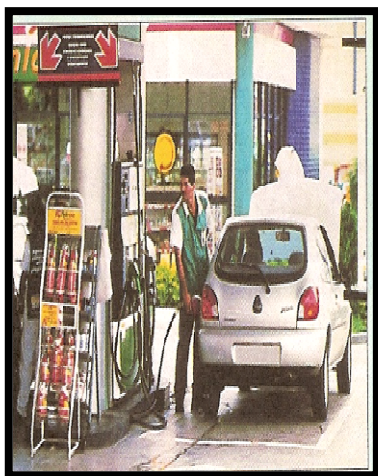


Figura 15. O frentista.

Fonte: Cereja & Magalhães, 2002, p. 93.



Figura 16. O agricultor.

Fonte: Cereja & Magalhães, 2002, p. 191.

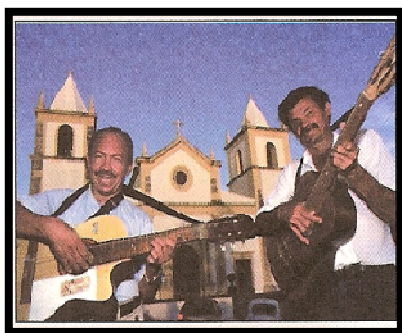


Figura 17. Os repentistas.
Fonte: Cereja & Magalhães, 2002, p. 201.

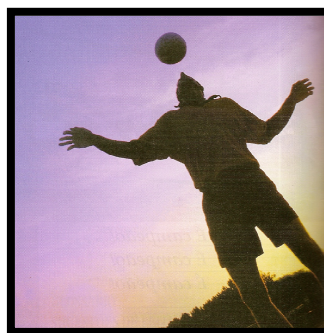


Figura 18. O jogador.
Fonte: Ferreira, 2006, p. 10.

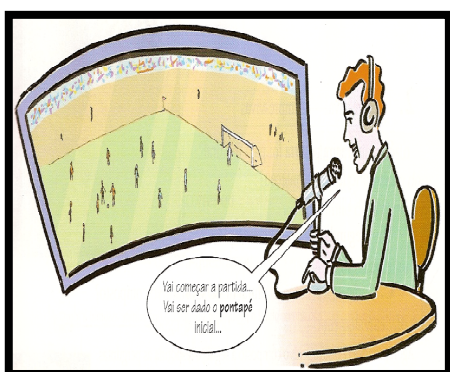


Figura 19. O Locutor.
Fonte: Ferreira, 2006, p.23.

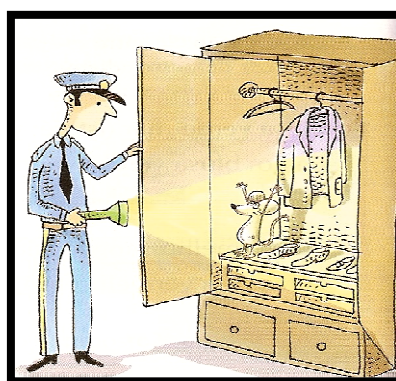


Figura 20. O Policial.
Fonte: Ferreira, 2006, p.28.

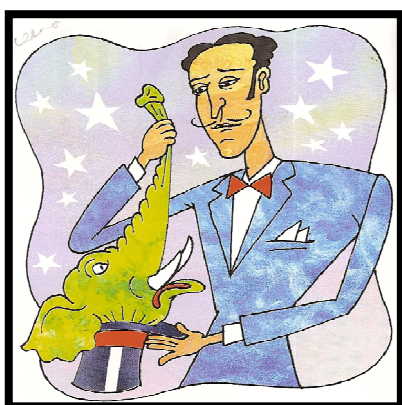


Figura 21. O Mágico.
Fonte: Ferreira, 2006, p.51.

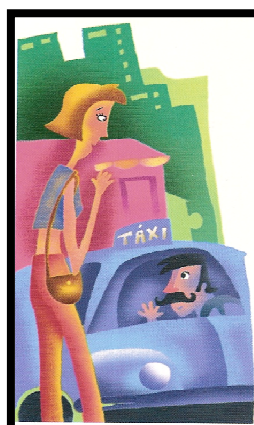


Figura 22. O taxista.
Fonte: Ferreira, 2006, p. 205.

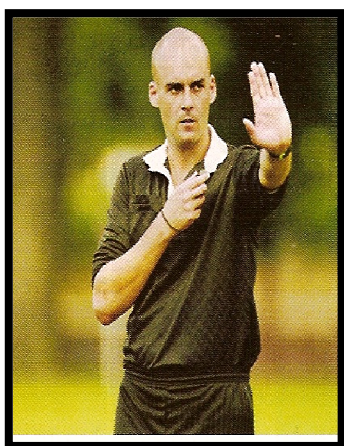


Figura 23. O juiz de futebol.
Fonte: Ferreira, 2006, p. 231.



Figura 24. Os jornalistas.
Fonte: Gonçalves & Rios, 2000, p. 222.

Nesta seção encontramos um número muito grande de exemplos que fazem referência às representações de gênero em atividades laborativas. Entretanto, não expomos todos porque isso tornaria esta seção muito extensa.

Dos trinta e cinco exemplos dos fragmentos de texto listados nesta seção, apenas onze fazem referências a tipos de profissão exercida pela mulher. Além dessa quantidade inferior, as modalidades de profissão são reduzidas.

Podemos observar essa proposição nos livros utilizados no ano 2000, que trazem citações a respeito de algumas profissões como: aeromoça, artista de cinema, vedete e apresentadora loirinha, encontradas nos itens 1, 3 e 4. Observamos que as profissões mencionadas rompem com o paradigma tradicional que faz alusão a tipos de ofício voltados para o sentido do cuidar e do proteger, bem enraizadas à figura da mulher, em desdobramento com a função de mãe e de esposa. Contudo, direcionam e estereotipam, de modo apelativo, para um campo em que a beleza é vista como sinal de vulgaridade e de ascensão na carreira escolhida; os adjetivos inseridos nesses fragmentos textuais são bem elucidativos: bela, loirinha, bem gostosa, secretária de luxo...

Desta forma, permite associar a imagem da aeromoça, da artista de cinema, da vedete e da apresentadora a significados e valorização, em que se percebe um sentido moral das aparências. Assim, atribui-se que determinadas profissões exercidas pelas mulheres estão totalmente direcionadas a uma beleza corporal. Para tanto, as práticas narrativas a elas associadas, bem como as hierarquias que se estabelecem colocam a mulher como sinônimo apenas de corpo, um corpo jovem, saudável e belo.

Neste sentido, o olhar sobre a profissão que a mulher exerce na sociedade sai da nomeada cômoda esfera do bem cuidar, para entrar no escorregadio campo da vulgaridade da beleza e do corpo. Um espaço profissional também desfavorável para a mulher, da forma como é apresentado, pois sabemos que tanto a beleza como o corpo são o que deles se dizem. E salientamos que o entendimento sobre o que é a beleza e o corpo e a associação que se fazem a ambos, também são construídos pela linguagem:

A linguagem não apenas reflete o que existe. Ela própria cria o existente e, com relação ao corpo e à beleza, a linguagem tem o poder de nomeá-los, classificá-los, definir-lhes normalidades e anormalidades, instituir, por exemplo, o que é considerado um corpo belo. Representações estas que não são universais nem mesmo fixas. São sempre temporárias, efêmeras, inconstantes e variam conforme o lugar/tempo onde esse corpo circula, vive, se expressa, se produz e é produzido. [...] Filmes, músicas, revistas e livros, imagens, propagandas são também locais pedagógicos que estão, o tempo todo, a dizer de nós, seja pelo que exibem ou pelo que ocultam (GOELLNER, 2003, p. 29).

Sendo assim, os códigos institucionais estereotipam de forma tão sutil ideias preconceituosas que nem mesmo percebemos o quanto é produzido por aquilo que se diz e afirma. Como também, pelos sentidos que são incorporados e pelos silêncios que mascaram o significado. Visível diante da maneira como foram apresentados os tipos de profissão, através dos fragmentos textuais de numeração 1, 3, e 4.

Já o fragmento textual 2 retrata o trabalho da mulher como enfermeira. Uma atividade que está diretamente associada ao sentido do cuidar, profissão essa que pode, em parte, dialogar com a representação simbólica voltada para a imagem da professora, apresentada nas figuras n.ºs 1, 3, 4, 5 e 6. Tanto uma, como a outra partem de um fundamento instituído por um discurso, a princípio burguês e patriarcal, de que a mulher, ao ampliar seu campo de ação para a esfera pública, que fizesse de uma maneira em que a referida escolha profissional estivesse relacionada com as profissões consideradas femininas, como professora e enfermeira, pois elas estariam dando continuidade ao seu papel de mãe, cuidando dos seus muitos filhos, sendo as mães da pátria.

Essa concepção sofreu alterações, como também passaram por resignificação os discursos sobre a educação e o ensino e sobre os sujeitos que deveriam reger o processo educativo ou sofrê-lo, ou seja, sobre professoras, professores e estudantes. Assim, os olhares transformaram-se, alimentaram-se de novas teorias, incorporaram novos interesses, refletiram e constituíram novas relações de poder. E as mulheres professoras teriam de fazer-se, agora, de modo diferente, incorporando em suas subjetividades e em suas práticas as mudanças

sociais. Assim, inicialmente, as professoras foram se constituindo educadoras, depois profissionais de ensino ou trabalhadoras da educação.

Notamos que a profissão de professora foi e é objeto de representações. Ao longo do tempo adornam-se determinadas características. Como podemos observar na figura n.º 1, que retrata a alegria da professora diante das notas do aluno, reflete uma educadora que mantém uma relação de afetividade com o educando.

Já as figuras n.º 3 e n.º 4 trazem a imagem de uma professora mais séria, severa. Na primeira, ela cobra o cumprimento da atividade e tem como resposta uma desculpa irônica e na segunda, a professora faz uma ameaça para descobrir quem foi o autor do ato ilícito. Tanto em uma situação, como na outra, o que pode ser sinalizado, diante do significado que as ilustrações projetam, é que as imagens representam a profissão de professora de forma paradigmática. Pois, a ilustração n.º 3 apresenta a simbologia de uma professora idosa, sem interesse, e esperança, apenas cumprindo horário e na n.º 4, uma jovem, mas uma professora com princípios pedagógicos distorcidos. Por sua vez, a figura n.º 5 expõe a imagem de uma professora dando aula debaixo de uma árvore por falta de sala. Aqui, a característica que chama a atenção é a perseverança, a heroína individual, que cria modos muito próprios de lidar com as adversidades educacionais. Em todas as ilustrações, as representações das professoras estão associadas a responsabilidades tardias e descontextualizadas dos discursos contemporâneos sobre o sentido da função de professora exigido pela sociedade.

Essas representações não são, contudo, meras descrições que refletem as práticas das professoras; elas são, de fato, descrições que as constituem, que as produzem e que segundo Guacira Louro (1997, p. 99) “não cabe perguntar se uma representação corresponde ou não ao real, mas, ao invés disso, como as representações produzem sentido, quais seus efeitos sobre os sujeitos, como elas constroem o real”. E são esses sentidos que o livro didático apresenta: as/os professoras/es e as/os estudantes, os/as legitimando.

Desta forma, as representações de atividades laborativas executadas pelas mulheres de acordo com os livros destinados para o ensino-aprendizagem no ano de 2000, ainda estão ligadas a um discurso patriarcal e discriminatório de que existe um muro que separa e nomeia tipos de profissão específicos para a mulher e para o homem. E isso contribui para consagrarem sentidos que distorcem todo um processo de luta emancipatório.

Nos fragmentos textuais 5 a 11, encontrados nos livros adotados no período de 2002 até 2007, a mulher é representada nas profissões de advogada, socióloga, assessora da Secretaria de Educação, cozinheira, bailarina e médica. Encontramos uma maior diversidade de profissões do que as apresentadas nos livros adotados em 2000. Todavia, quando se menciona

a advogada, no fragmento 5, ela é colocada tendo uma discussão com Lúcio, que a enxerga não como uma profissional competente que acredita e luta pela dignidade humana, ou seja, busca através das leis a justiça, mas como alguém que exerce um ofício no escritório dos amigos apenas com o simples objetivo de embelezar o local de trabalho. Neste sentido, o olhar machista do personagem Lúcio é preponderante e com o seu falar busca sufocar a iniciativa da advogada, que tenta mostrar a sua competência. Outro fato a salientar, nesse mesmo texto, é o nome da advogada não ser mencionado, deixando uma brecha para questionar o porquê disso.

Outra visão também distorcida está no exemplo do texto 6, pois quando faz menção ao trabalho da socióloga, primeiramente, a caracteriza como “maluca” por estar na favela pesquisando, um ambiente de criminalidade, e depois a rotula como uma pessoa que não sabe separar a vida amorosa da vida profissional, usando uma ideia do senso comum de que todas as sociólogas ficam noivas de traficantes quando partem para uma investigação no morro.

Além desses olhares sobre as atitudes das mulheres no tocante às profissões, ainda encontramos um pensamento discriminatório no fragmento 7. Observamos que perpassa a ideia de que na Secretaria de Educação, organismo oficial, ninguém trabalha e não existe uma preocupação real com a educação; por isso, é o ambiente de trabalho ideal para uma milionária que nunca exerceu nenhuma profissão. Há nesse sentido, a banalização do significado de trabalho e ao mesmo tempo sugere-se que qualquer pessoa, independentemente da sua formação e da experiência, pode e deve trabalhar com a Educação. Percebemos que é uma crítica, justamente quando cita que a milionária exerce o cargo de assessora, e que esse tipo de lugar é dado a qualquer um. Acreditamos, pois, que essa é uma ideia reducionista e centralizadora, principalmente quando se refere à mulher.

Notamos que os livros didáticos de Língua Portuguesa, quando fazem referência à participação das mulheres em atividades laborativas, ainda estão estruturados a partir de uma concepção que não é condizente com as transformações sociais e econômicas da atualidade, pois os exemplos dos fragmentos textuais e das gravuras mostram que existe uma discrepância muito grande entre as áreas de trabalho em que a mulher de hoje está atuando e as poucas que foram apresentadas nos livros. E, quando se faz alusão a tipos de profissão mais próximos do contexto atual, desenha-se uma representação pautada em ideias discriminatórias e machistas, que sufoca o fazer profissional da mulher contemporânea.

Nos livros didáticos adotados em 2000, 2002 e 2006 encontramos uma grande quantidade de textos que representam o homem em diversas atividades laborativas, chegando a um total de 24 exemplos. Nestes textos são mencionados 27 diferentes tipos de profissão. O

número mencionado de profissões difere da quantidade de textos, porque em um deles existe mais de uma informação sobre profissões, como por exemplo, os textos 12 e 35. Os tipos de profissão mencionados são: chefe de polícia; bicheiro; contraventor; palhaço; deputado; ministro de estado; pintor; publicitário; dentista; médico e atleta. Além de camponês, trapezista, agricultor, repentista, domador, acrobata, cientista, pesquisador, astronauta, professor, detetive, prefeito, mágico, engenheiro, inspetor e astrônomo.

Percebemos através desta lista que, para a execução da maioria das profissões citadas, precisa-se que o trabalhador tenha o 3.º grau de escolaridade, como podemos verificar nos exemplos apresentados nos textos 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 27, 29 e 33. Todos esses casos mostram a necessidade de uma formação escolar mais sistemática. Esse fato associa-se com o discurso de que é necessário o aperfeiçoamento do trabalhador, qualificando-o para que possa desenvolver sua função com mais competência. Por outro lado, muitas das profissões masculinas mencionadas estarão, decerto, inacessíveis à maior parte daqueles que vêm a ser os futuros trabalhadores do país.

É perceptível como os textos analisados nos livros didáticos representam de forma diferenciada a mulher e o homem na esfera do mercado de trabalho. Assim, quando os textos fazem alusão ao tipo de profissão executada pelo homem, bem como o desenvolvimento dessa atividade, deixam evidentes que o mundo do trabalho é apenas masculino. A eles cabem o papel de desempenhar as mais diversas profissões. Além disso, é atribuído significado para o que fazem, procurando cada vez mais o aperfeiçoamento a nível técnico e escolar, como sugerem os fragmentos textuais 16, 19, 20, 21, 25, 27 e 29. Em contrapartida, quando apontam as atividades laborativas desempenhadas pela mulher, a narrativa é encaminhada para o contexto do século XIX. Nesse propósito, os textos apresentam um teor discriminatório, pautados no seguinte significado: a mulher pode exercer apenas as profissões consideradas pertencentes ao universo feminino. E aquelas que subverterem essa ordem não serão aceitas com facilidade e passarão por vários desafios para comprovar competência.

Encontramos divergência entre os textos e as ilustrações na representação das atividades desempenhadas pelo homem nos livros adotados em 2000, 2002 e 2006. Enquanto que os textos apresentam uma quantidade maior de profissões que remetem para a necessidade de uma qualificação profissional e de uma escolaridade superior, as ilustrações trazem um maior número de exemplo de profissões que não necessitam de escolaridade. É o caso das figuras n.ºs 7, 9, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22. As profissões expostas são a de cortador de madeira, artesão, detetive, frentista, agricultor, repentista, jogador de futebol, locutor, policial, mágico e taxista. Em poucas ilustrações temos a representação de profissões

que necessitam de escolaridade de 3.º grau como a de astronauta nas figuras n.º 10 e n.º 14, de médico na figura n.º 11 e a de juiz de futebol na figura n.º 23.

Somente encontramos dois exemplos de textos que representam a mulher e o homem trabalhando juntos, como está referido no 35, que mostra o trabalho científico realizado pela pesquisadora Geller e pelo pesquisador Huchra. Como também, o 36 que apresenta o trabalho do mágico e de sua assistente. Já com relação às ilustrações, apenas um exemplo foi visualizado e diz respeito ao trabalho em equipe numa redação de jornal como mostra a figura n.º 24. A ilustração sugere pela expressão facial das pessoas que todos estão trabalhando com prazer.

Face ao que foi analisado, notamos que em todos os livros pesquisados não foi mencionado por intermédio dos textos ou das ilustrações a presença de mulheres trabalhando com artefatos tecnológicos, como também não foi exposta nenhuma situação em que o homem estivesse executando uma atividade doméstica. Fica evidente que ao ocultar essas representações, o livro didático reafirma que a atividade doméstica continua a ser especificamente feminina, além de evidenciar que a mulher não possui habilidades para o uso da tecnologia. Essa constatação se assemelha com a investigação feita por Moro (2001) que também destacou, através dos dados analisados, que a mulher não está inserida no mundo tecnológico, pois não possui conhecimento para tanto.

Entendemos que o tipo de informação e de conhecimento que é passado pelo livro didático, por meio das representações, no que diz respeito à participação da mulher e do homem no mercado de trabalho, é distorcido dos acontecimentos sociais e econômicos contemporâneos, o que vem favorecer a construção de atitudes discriminatórias por parte dos usuários do livro, em especial o aluno.

Os livros apresentaram limitações e problemas e não garantem um novo olhar. Sabemos que mesmo o texto mais atual e contestador pode ser direcionado a um sentido uniforme e pode perder sua força dependendo da forma como é tratado. Por outro lado, sabemos que esse recurso de ensino não é o único integrante de práticas discursivas numa sala de aula, embora seja importante na educação brasileira por ser o mais utilizado por professoras e professores. Por isso, é de fundamental importância questionar tudo o que o livro didático apresenta como cenas normais do cotidiano, pois os usuários carregam de sentido aquilo que lêem, o que dizem e o que ouvem.

6.2 O FIO LITERÁRIO

Neste ponto, apresentaremos quais são as escritoras e escritores que estão representados nos livros didáticos de Língua Portuguesa, a partir de textos que retratam a vida ou a escrita literárias, bem como as ilustrações que os representam. É importante esclarecer que não apresentaremos e nem analisaremos os textos literários, pois não é o foco da pesquisa, o nosso propósito é saber quais são as(os) autoras(es) legitimadas(os) por esse recurso de ensino.

1. “Marina Colasanti nasceu na Etiópia em 1937. Chegou ao Brasil em 1948 e desde então mora no Rio de Janeiro. Em 1968 publicou seu primeiro livro, *Eu sozinha*. Tem atualmente mais de 30 obras publicadas...” (FERREIRA, 2006, p. 201).
2. “Rachel de Queiroz nasceu em Fortaleza (Ceará), em 1910, e morreu em 2003, no Rio de Janeiro. Durante sua carreira literária, que começou aos 16 anos, produziu romances, crônicas e peças de teatro. Tornando-se a primeira mulher a entrar para a Academia Brasileira de Letras...” (FERREIRA, 2006, p. 177).
3. “No início do século XIX os alemães Wilhelm Grimm (1785-1895) e Jacob Grimm (1785-1863) começaram a recolher contos de fadas tradicionais junto aos familiares e amigos. Os contos de fadas coletados pelos irmãos Grimm logo penetraram nos lares europeus e conquistaram o coração das crianças em todo o continente...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 159).
4. “A carta de Pero Vaz de Caminha é o documento mais importante da literatura informativa, é um texto de grande valor...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 27).
5. “Os jesuítas que vinham em missão ao Brasil tinham como preocupação a catequese, o que determinou uma produção poética e de textos para teatro com função pedagógica...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 28).
6. “O padre José Anchieta deixou várias obras: uma gramática do tupi-guarani; inúmeros poemas, com destaque para o *Poema à Virgem*; e autos com influência do teatro medieval...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 28).
7. “Os autores brasileiros mais representativos do Barroco são Gregório de Mattos, que escreveu poesias satíricas, religiosas e de amor, e o padre Vieira, famoso por seus sermões, nos quais joga com idéias e conceitos ligados à religião, à política e à sociedade da época...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 28).
8. “Os escritores românticos expressam suas emoções e seus sonhos mais íntimos. [...] Gonçalves de Magalhães, Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, Casimiro de Abreu,

- Castro Alves, José de Alencar e Joaquim Manuel de Almeida são os mais representativos dessa estética...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 122).
9. “A literatura realista-naturalista descreve o povo, seu sofrimento e a luta pela sobrevivência. São essas características que estão presentes nos textos dos escritores Machado de Assis, Raul Pompéia, Domingos Olímpio, Manuel de Oliveira, Aluísio Azevedo e Júlio Ribeiro...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 162).
 10. “Os escritores modernistas aproximaram seus textos de temas nacionalistas, verso livre, aproximação entre língua falada e escrita. [...] Os escritores mais expressivos foram Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Manuel Bandeira, entre outros...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 199).
 11. “Luís Vaz de Camões (1524-1580) é um dos maiores autores portugueses da Renascença. Levou vida aventureira, perdendo um olho na guerra contra os mouros. A sua obra mais conhecida o poema *Os Lusíadas*...” (GONÇALVES & RIOS, 2000, p. 98).
 12. “Mário Quintana (1906-1994) poeta gaúcho contemporâneo, publicou vários livros. Dentre eles: *A rua dos cataventos*...” (GONÇALVES & RIOS, 2000, p. 98).
 13. “Antonio Carlos Olivieri dedica-se à literatura e ao jornalismo. Sempre gostou de histórias que ouvia. [...] Escreveu *O senhor do raio e Uiramirim contra os piratas*...” (GONÇALVES & RIOS, 2000, p. 102).
 15. “Rubem Braga, escritor e jornalista nascido no Espírito Santo, publicou suas crônicas durante décadas em importantes jornais brasileiros. Autor de vários livros e possuidor de um estilo poético irônico e contundente...” (GONÇALVES & RIOS, 2000, p. 134).
 16. “Arnaldo Antunes é um revolucionário, conseguiu tirar a poesia do papel. Sempre foi mais amigo das palavras do que das partituras. É um best-seller na área da poesia, já vendeu cerca de 23 000 exemplares...” (GONÇALVES & RIOS, 2000, p. 137).
 17. “José Martiniano de Alencar foi escritor, jornalista, advogado, deputado e ministro da justiça. [...] É considerado o mais representativo dos autores românticos brasileiros...” (GONÇALVES & RIOS, 2000, p. 141).
 18. “Nascido em Itabira (Minas Gerais), Carlos Drummond de Andrade foi um de nossos maiores poetas contemporâneos. Sua poesia é complexa, profunda, às vezes irônica...” (GONÇALVES & RIOS, 2000, p. 156).

19. “Joaquim Maria Machado de Assis nasceu e morreu no Rio de Janeiro (1839-1908). Foi poeta, cronista, crítico literário, dramaturgo e é considerado um dos maiores – senão o maior – escritor brasileiro...” (GONÇALVES & RIOS, 2000, p. 165).
20. “Jô Soares é ator, apresentador de tevê, humorista e escritor. Publica crônicas humorísticas regularmente. E seu livro *O xangô de Baker Street* é um dos best-sellers do mercado editorial brasileiro...” (GONÇALVES & RIOS, 2000, p. 168).
21. “Graciliano Ramos nasceu em 1892, em Alagoas, e morreu no Rio de Janeiro em 1953. Um dos maiores escritores brasileiros deste século, mostrou como poucos a condição humana dos vencidos e humilhados...” (GONÇALVES & RIOS, 2000, p. 225).
22. “Paulista de Araraquara, Ignácio de Loyola Brandão não nega seu amor por São Paulo, palco de muitas das suas obras. [...] Sua outra grande paixão, o cinema, se faz presente em seus romances...” (GONÇALVES & RIOS, 2000, p. 238).
23. “Fernando Pessoa, escritor português que viveu de 1888 a 1935. [...] A singularidade de sua obra está no fato de ter criado vários poetas, os heterônimos Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos. Cada um deles com uma biografia particular...” (GONÇALVES & RIOS, 2000, p. 254).
24. “Machado de Assis, escritor do século XIX, foi o primeiro autor nacional a explorar sistematicamente a técnica do narrador intruso. Em sua obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, por exemplo, o narrador comenta o próprio livro...” (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 166).
25. “Drummond é considerado um dos mais importantes escritores brasileiros de todos os tempos, seus poemas e crônicas levam o leitor a refletir sobre inúmeros aspectos da vida humana: a solidariedade, a violência, a guerra, o amor...” (FERREIRA, 2006, p. 71).
26. “O poeta e dramaturgo inglês William Shakespeare escreveu a peça de teatro *Romeu e Julieta*, que se tornou a mais famosa história de amor romântico...” (FERREIRA, 2006, p. 76).
27. “José Candido de Carvalho nasceu em Campos, no Rio de Janeiro, em 1914 e faleceu em Niterói, no mesmo estado, em 1989. Jornalista e escritor, ficou conhecido pelo romance *O Coronel e o Lobisomem*...” (FERREIRA, 2006, p. 220).
28. “Osman Lins nasceu em 1924, em Vitória de Santo Antão (Pernambuco), e morreu em São Paulo, em 1978. [...] Publicou seu primeiro livro, *O visitante*, em 1955. Pela

qualidade de seus trabalhos como escritor, ao longo de sua carreira, recebeu inúmeros prêmios literários...” (FERREIRA, 2006, p. 156).

29. “O escritor Machado de Assis, de origem humilde, nunca teve acesso à escola regular. Trabalhou como aprendiz de tipógrafo e, aos 16 anos, publicou seu primeiro trabalho literário...” (FERREIRA, 2006, p. 199).

30. “O escritor e jornalista Antônio Callado nasceu em Niterói (RJ), em 1917, e morreu em 1997. [...] Seus livros abordam, numa perspectiva crítica, várias questões políticas, sociais e econômicas da realidade brasileira...” (FERREIRA, 2006, p. 220).

Do mesmo modo, as ilustrações focam alguns desses homens e mulheres de letras.

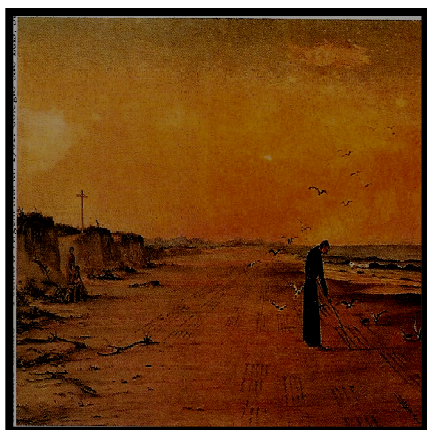


Figura 25. O Jesuíta
Fonte: Cocco & Hailer, 2000, p. 28.

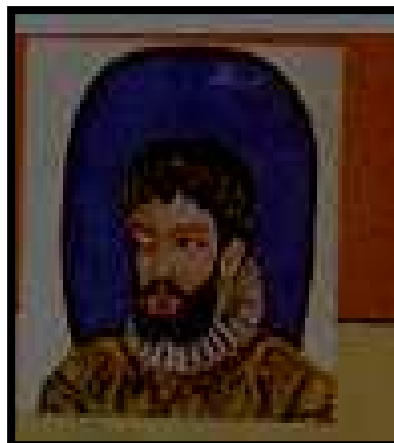


Figura 26 Camões
Fonte: Gonçalves & Rios, 2000, p. 98.



Figura 27. Mário Quintana.
Fonte: Gonçalves & Rios, 2000, p. 98.

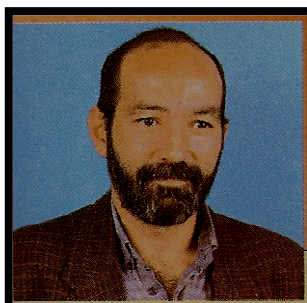


Figura 28. Antonio Carlos.
Fonte: Gonçalves & Rios, 2000, p. 102.

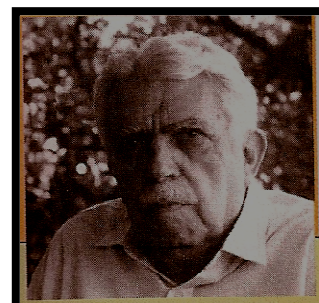


Figura 29. Rubem Braga.
Fonte: Gonçalves & Rios, 2000, p. 134.

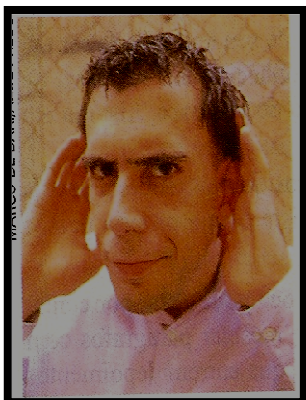


Figura 30. Arnaldo Antunes
Fonte: Gonçalves & Rios, 2000, p. 137.

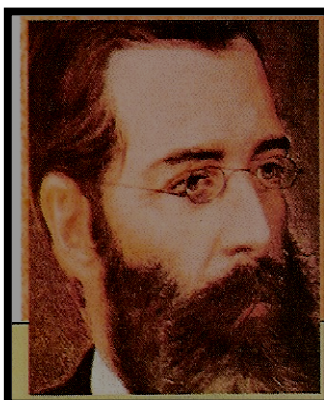


Figura 31. José de Alencar
Fonte: Gonçalves & Rios, 2000, p. 141.

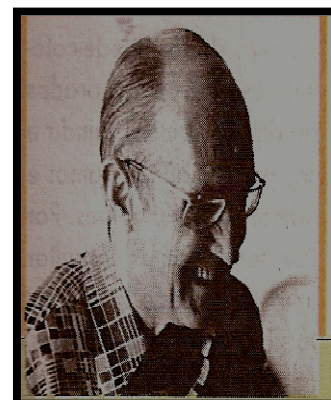


Figura 32. Carlos Drummond de Andrade
Fonte: Gonçalves & Rios, 2000, p. 156.

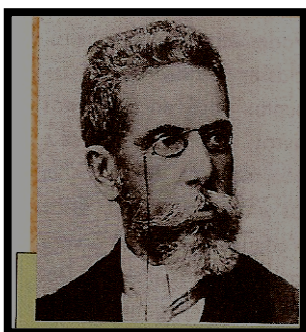


Figura 33. Machado de Assis.
Fonte: Gonçalves & Rios, 2000, p. 165.

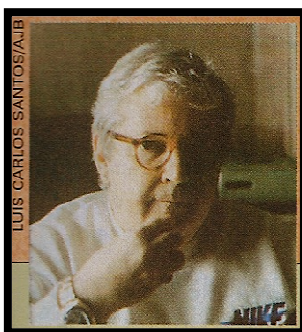


Figura 34. Jô Soares.
Fonte: Gonçalves & Rios, 2000, p. 168.

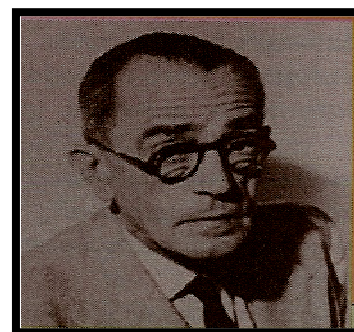


Figura 35. Graciliano Ramos.
Fonte: Gonçalves & Rios, 2000, p. 225.

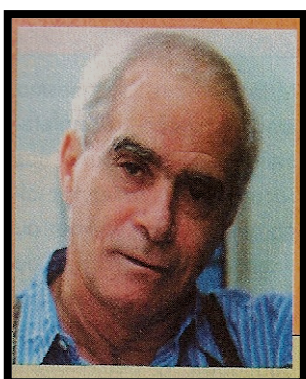


Figura 36. Ignácio de Loyola
Fonte: Gonçalves & Rios, 2000, p. 238.



Figura 37. Fernando Pessoa
Fonte: Gonçalves & Rios, 2000, p. 254.

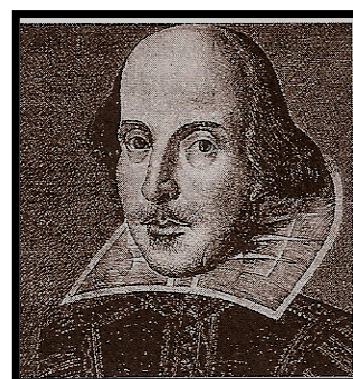


Figura 38. Shakespeare
Fonte: Cereja & Magalhães, 2002, p. 57.

Todos os textos e ilustrações que representam o mundo literário inseridos nos livros didáticos analisados foram acima exemplificados. Com relação aos fragmentos textuais encontramos 30 citações, sendo que desse total apenas duas fazem referência à participação de escritoras e estão expostas apenas nos livros adotados em 2006. E das 14 ilustrações selecionadas nenhuma retrata a mulher escritora.

Existe uma forma semelhante de estruturação dos livros analisados. Cada um dos volumes é composto por unidades subdivididas em capítulos. Os textos introdutórios de cada parte são normalmente uma imagem artística como: fotografia, pintura, quadrinho, ilustração e painel de imagens. Depois, são expostos os textos principais que são relacionados ao tema central das unidades e chegam ao máximo de três por capítulos. Entre esses textos estão colocadas *boxes* ou caixas de informação, com títulos como “Fique por dentro, lembre-se, dicas...” que dão informações sobre a vida e a obra dos autores dos textos. No entanto, quando se trata de textos de autoria feminina há um ocultamento dessa informação.

Os livros, em especial, os destinados ao ensino da 8.^a série, apresentam, uma introdução da história literária brasileira a partir de uma visão única, segundo o princípio de que o criador da literatura brasileira é o homem, permanecendo a mulher à margem do fenômeno cultural. Esta situação pode ser comprovada a partir dos fragmentos textuais que vão do 3 ao 30.

Os livros adotados no ano de 2000 apresentam um número maior de exemplos que representam o homem escritor, através de 19 textos e 13 ilustrações. Além desse fato, é traçado um caminho de periodização da literatura brasileira, iniciando-se com exemplos de texto que retrata a literatura de informação, utilizando, por exemplo, a Carta de Pero Vaz de Caminha como se verifica no fragmento 4. Para, em seguida, inserir textos sobre o período catequético, citando o trabalho dos Jesuítas e as obras do padre José Anchieta, expostos nos fragmentos 5 e 6.

Também é mencionada, no fragmento 7, a participação dos escritores Gregório de Mattos, com a divisão de sua obra, e do padre Antonio Vieira com seus sermões. Dando sequência, no texto 8 são apresentados os autores mais expressivos da estética romântica como Gonçalves de Magalhães, Gonçalves Dias, Álvares Azevedo, Casimiro de Abreu, Castro Alves, José de Alencar e Joaquim Macedo, fechando, assim, a princípio, o ciclo do nacionalismo.

Observamos, a partir da lista com o nome dos escritores e o estilo literário, que o livro didático é estruturado em função dos autores intelectuais consagrados. No conjunto dessas citações, a perspectiva do mundo literário que nos é oferecida opera com valores aceitos como universais no mundo androcêntrico, em que o homem é sujeito e objeto do saber.

Desta forma, os livros didáticos contribuem para confirmar que os momentos decisivos da evolução literária brasileira foram marcados pela presença do homem escritor. Pressuposto este que continua sendo constatado no fragmento 9, ao aludir-se à participação de escritores consagrados como Machado de Assis, Raul Pompéia, Domingos Olímpico, Manuel Paiva, Aluísio Azevedo e Júlio Ribeiro. Porém, quando se faz menção ao movimento modernista, no fragmento 10, não se cita a participação de mulheres escritoras.

O mesmo acontece com as ilustrações que foram inseridas nos livros analisados no período de 2000 a 2004. Em todas, desde a n.º 25 até à n.º 38, só se consagra a presença do escritor como a marca de uma cultura literária feita pelo homem e para o homem, apesar de representar os mais diversos escritores, citando desde os mais consagrados das literaturas brasileira, portuguesa e inglesa até aqueles considerados ainda como escritores de margem. Também aqui, a imagem da mulher escritora não é visível; há um total esvaziamento da produção literária feita pelas mulheres, pois nem os escritos artísticos de mulheres que estão inseridas nas estéticas literárias, de acordo com a teoria da literatura, são expostos nos livros didáticos.

Da maneira como o livro didático apresenta, se é que apresenta, a participação da mulher na cultura literária, fica explícito que a ela restou ser considerada um fato criticamente menor, menos quando autora de uma produção extensa. Assim, guarda-se o mais absoluto silêncio sobre a contribuição participativa da mulher.

Com relação aos livros adotados entre 2002 e 2006, há uma diferença, pois não foram estruturados a partir de um compêndio historiográfico da literatura brasileira, citando em seus textos apenas escritores inseridos nas escolas literárias. Há uma mistura em que aparecem textos dos consagrados escritores com outros de escritores e escritoras considerados menores pela crítica. Também existe uma tendência para diversos gêneros textuais como a crônica, o conto, a carta, a música, a poesia, etc. É o que podemos observar nos fragmentos textuais 15, 16, 20, 22 e 30, que dão exemplos de escritores que trabalham com a diversidade textual.

Mesmo com esta mudança, percebemos que a presença de textos literários de autoria feminina é ainda muito escassa. Contudo, contra essa situação, a partir dos anos de 1980, a crítica de autoria feminina propõe estabelecer um olhar voltado para a produção literária das mulheres, procurando dar visibilidade à criação artística da mulher escritora tradicionalmente silenciada. Segundo Heloisa Hollanda, é fundamental que se tenha “consciência da necessidade de reler a história literária segundo outro paradigma. Uma leitura em que a ausência da mulher pudesse ser tomada como significante produtor de sentido” (HOLLANDA, 1981, p. 54).

Apenas no livro utilizado pelos professores em 2006, é que encontramos dois textos explicativos que fazem alusão às escritoras Marina Colasanti e Rachel de Queiroz. E o fragmento 2 traz a observação que Rachel de Queiroz foi a primeira mulher a fazer parte da Academia Brasileira de Letras. Esse reconhecimento, na década de trinta do século passado, promove possibilidades de publicação de outras mulheres escritoras.

Não visualizamos em nenhum livro analisado a presença de textos literários que representassem as escritas feminina e masculina em diálogo, por intermédio da criação de paródia e da perífrase, recurso de produção intertextual muito comum na construção literária contemporânea.

Acreditamos que os livros didáticos de Língua Portuguesa necessitam de mudanças na representação das escritoras e dos escritores literários, em que o lugar de um sujeito autoral, seja mulher ou seja homem, precise ser tratado com muita delicadeza intelectual e o máximo de cuidado, para não se seguir neles com pistas falsas e deterministas. Se assim for, pode o autor do livro estar contribuindo para obscurecer conquistas já obtidas, chegando a mascarar o fato de que o texto nem é um reflexo mero e simples do real, nem fenômeno apenas da ordem do poder de quem escreve. É, por isso, necessário discutir por que razão determinados tipos de textos literários, neste caso, os de autoria feminina, são excluídos do livro didático.

Entendemos que escrita e leitura são concomitantes no processo de produção de sentido, bem como a representação descritiva do real é uma pretensão naturalista, já questionada pela crítica literária e pela filosofia. Desta forma, a marca de uma autoria feminina, possibilita uma releitura sobre a questão da generalização da cultura literária e da oposição masculino/feminino, aludidas pela historiografia literária como lugares culturais pertencentes apenas a produção masculina.

6.3 O *FIO* ARTÍSTICO

Neste ponto, mostraremos quais são as(os) artistas representadas(os) no livro didático, procurando verificar em que situação de produção artística estão inseridas(os): se é por intermédio das artes visuais, da dança, da música e do teatro. Resolvemos separar a arte literária dos demais códigos artísticos, devido ao grande número de exemplos encontrados, bem como a maneira de organização dos textos literários, a partir de compêndios historiográficos.

Vejamos alguns desses fragmentos.

1. “Vamos supor que a Madonna venha à nossa cidade. Você acha impossível eu ir a um show da Madonna? E aí a Madonna me olha, e num instante ela está apaixonada por aquele cara musculoso, simpático...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 33).
2. “O programa O Fino da Bossa comandado pela cantora Elis Regina, abandonava os barquinhos ao sol, um cantinho e um violão e adotava músicas que expressavam descontentamento e rebeldia contra o novo regime...” (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 150).
3. “Os anos 60 marcam o começo da era hippie, que defendia a paz, o fim das guerras e a liberdade sexual. [...] A cantora Joan Baez, a grande musa universitária, protestava contra a guerra atômica e a discriminação racial...” (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 151).
4. “No realismo, o artista retrata exatamente o que vê. Nos movimentos da arte moderna, porém, os artistas geralmente distorcem linhas para obter efeitos emocionais. É o caso de Amedeo Modigliani, artista italiano, que gostava de alongar as linhas do desenho, deformando rostos para mostrar plasticamente os sentimentos...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 7).
5. “Guernica, um quadro de 3,49 X 7,76 m, foi pintado por um dos maiores artistas do mundo, o espanhol Pablo Picasso. Nesse quadro Picasso denunciou artisticamente o episódio mais violento da Guerra Civil Espanhola: o massacre da cidade de Guernica pelos bombardeios alemães...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 140).
6. “Reynolds é um artista inglês do século XVIII, conhecido por criar retratos da aristocracia inglesa no estilo dos grandes mestres italianos. É considerado o principal retratista britânico...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 205).
7. “O artista brasileiro Rubens Getchman desenha e pinta o universo urbano, escolhendo o seu material de trabalho no dia-a-dia do homem moderno. Sua obra envolve desenhos, pinturas e esculturas que revelam o folclore, histórias de esquinas, o submundo, a tragédia e o humor da cidade...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 205).
8. “Munch, nascido na Noruega, em 1863, começou sua carreira pintando de maneira realista, mas logo passou a expressar, por meio de formas estilizadas e cores bastante carregadas, seus mais íntimos sentimentos...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 205).
9. “Nascido em 1882, Hopper é um dos mais conhecidos artistas norte-americanos. Revela em sua obra uma visão inquietante da vida, enfatizando, sobretudo, a solidão e o isolamento do homem no ambiente urbano...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 206).

10. “Lichtenstein foi um dos expoentes da Pop Art, movimento artístico, surgido nos Estados Unidos e na Inglaterra na década de 50. Esse movimento trouxe para as obras de arte peças comuns do dia-a-dia, do consumo, da TV, das histórias em quadrinho...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 206).
11. “Depois de cinco anos sem o cantor Bruce Dickinson e oito sem o guitarrista Adrian Smith, o Iron Maiden volta à sua formação clássica. [...] Acho que vai ser maravilhoso ter Bruce e Adrian de volta...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 192).
12. “O cantor Raul Seixas surgiu na década de 70 e espantou muita gente com sua mistura de rock e baião, suas letras irreverentes, esotéricas e inesperadamente críticas...” (GONÇALVES & RIOS, 2000, p. 177).
13. “Gianfrancesco Guarnieri é ator, roteirista e dramaturgo. Seus primeiros textos foram feitos para a TV Excelsior, na década de 50. Depois dirigiu e atuou para as TVs Tupi e Globo...” (GONÇALVES & RIOS, 2000, p. 199).
14. “O cineasta e ator Charlie Chaplin deu vez em seus filmes ao indivíduo comum, anônimo, muitas vezes baixo, magro, feio e pobre, mas dotado de grande riqueza interior...” (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 85).
15. “Chega de saudade, de Tom Jobim e Vinícius de Moraes, e Desafinado de Tom Jobim e Newton Mendonça, interpretado por João Gilberto, chegam às paradas de sucesso das rádios de quase todas as capitais brasileiras...” (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 150).
16. “A MPB reúne cantores e compositores como Chico Buarque de Holanda, Tom Zé, Caetano Veloso, Gilberto Gil, dentre outros. Foi também a época do movimento Tropicália, que, incorporando o rock dos Estados Unidos e da Inglaterra, mexeu com a estrutura da música brasileira...” (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 150).
17. “Na década de 60, as músicas de protesto de Janis Joplin e da banda Rolling Stones. [...] A grande revolução na música surge, entretanto, na Inglaterra, com o grupo The Beatles. A banda, formada por John Lennon, Paul McCartney, Ringo Starr e George Harrison, tomava conta do planeta...” (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 151).
18. “O programa musical Jovem Guarda reuniu uma diversidade de cantoras e cantores. Faziam parte Wanderley Cardoso, Jerry Adriano, Martinha, Leno, Lilian e o famoso trio Roberto Carlos, Erasmo Carlos e Wanderléia...” (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 151).

Algumas das ilustrações dos livros didáticos retratam igualmente as/os artistas.



Figura 39. A cantora.

Fonte: Cereja & Magalhães, 2002, p. 30.



Figura 40. A atriz.

Fonte: Cereja & Magalhães, 2002, p. 201.

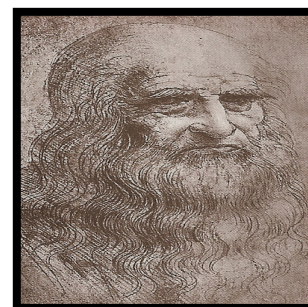


Figura 41. O pintor I.

Fonte: Cócco & Hailer, 2000, p. 9.

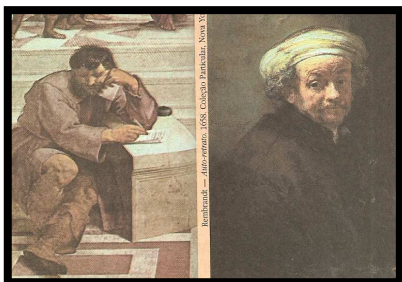


Figura 42. Pintores II.

Fonte: Cócco & Hailer, 2000, p. 10.



Figura 43. Músicos I.

Fonte: Cócco & Hailer, 2000, p. 192.



Figura 44. Cantor I.

Fonte: Magalhães & Rios, 2000, p. 177.

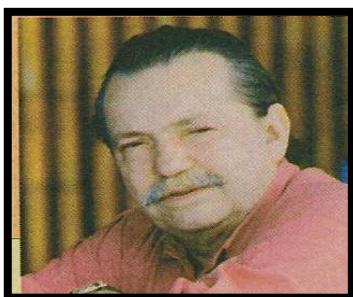


Figura 45. Ator e cineasta I.

Fonte: Magalhães & Rios, 2000, p.199.

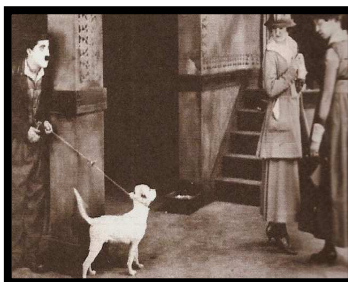


Figura 46. Ator e cineasta II.

Fonte: Cereja & Magalhães, 2002, p. 85.

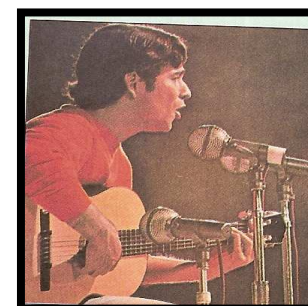


Figura 47. Cantor II.

Fonte: Cereja & Magalhães, 2002, p. 121.



Figura 48. Cantor III.
Fonte: Cereja & Magalhães,
2002, p. 85.



Figura 49. Cantores IV.
Fonte: Cereja & Magalhães,
2002, p. 150.

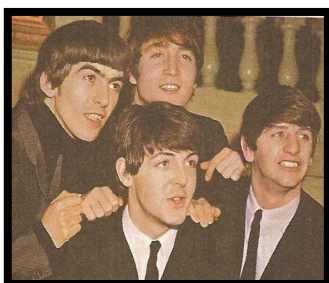


Figura 50. Músicos II.
Fonte: Cereja & Magalhães,
2002, p. 151.

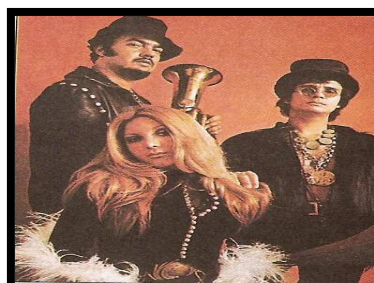


Figura 51. Músicos III.
Fonte: Cereja & Magalhães,
2002, p. 150.

Notamos, a partir dos fragmentos, que a arte está representada pelos mais diversos códigos artísticos como a música, a pintura e o cinema. Dentre eles, o mais recorrente é a música, exemplificada em nove textos. Desses textos, três retratam a imagem da mulher cantora, cinco a do homem e em apenas um, o trabalho artístico em conjunto. As cantoras escolhidas são a Madonna, Joan Baez e Elis Regina, cada uma, produtora de um trabalho musical significativo de acordo com o estilo e com a concepção de fazer arte, como expõem os fragmentos textuais 1, 2 e 3.

Ao contrário da representação das cantoras, em que é apresentada apenas uma artista brasileira, os textos que fazem alusão aos cantores dão exemplos de maior número de artistas brasileiros, estando citados em 9 de uma lista de 16 músicos. Os cantores mencionados estão inseridos em estilos musicais diferentes que vão desde a Bossa Nova, passando pela MPB, a Música Popular Brasileira, e chegando ao Rock.

Observamos que o livro didático, ao tratar da representação de gênero na arte da música, deixa transparecer um ocultamento marcante da participação das mulheres. E isso é visível quando se trata um pouco dos movimentos musicais a partir da Bossa Nova, da MPB e do

Rock, em que não é registrada a participação de nenhuma cantora. Como exemplo, o fragmento 15 que cita os nomes de Tom Jobim, Vinicius de Mores, Newton Mendonça e João Gilberto; o 16 que relata a participação dos artistas Chico Buarque de Holanda, Tom Zé, Caetano Veloso e Gilberto Gil; e o 12 com o nome de Raul Seixas. Assim, o livro didático silencia a voz de muitas cantoras que participaram de festivais de música e que eram e são também mentoras e executoras dessa arte.

Encontramos no livro utilizado de 2005 a 2006, especificamente o da 8.^a série, apenas um texto e uma ilustração que representa a participação da mulher e do homem na arte musical, organizado em uma *box* na página 14 e contendo um texto informativo sobre o movimento *hippie*. Entretanto, esse texto é igual ao mencionado no livro didático utilizado no período de 2002 a 2004, especificamente na página 151. Por esse motivo, não o utilizamos como dado para o período de 2005 a 2006, pois já tinha sido incluído no período anterior.

Com relação às artes visuais somente está mencionada a pintura, excluindo o desenho, a fotografia, a arquitetura, a escultura, o grafite e outras. Ao retratar este código artístico são referidas as obras de pintores como Modigliani, Picasso, Reynolds, Gerchman, Munch, Hopper e Lichtenstein. Desta forma, o livro consagra a pintura como um território artístico pertencente apenas ao homem. Nem chegam a ser aludidas as consagradas artistas brasileiras Tarcila do Amaral e Anita Malfatti, cujas obras tiveram divulgação, fazendo parte de um dos movimentos culturais mais amplos ocorridos no Brasil a partir de 1920, elas, que são visíveis entre nossos pintores, reconhecidas inclusive no exterior.

Ao indicarmos estas artistas, não estamos preocupadas em sinalizar a necessidade de um resgate nem tão pouco a sua visibilidade, pois elas não estão inseridas à margem de um fazer artístico e já legitimaram seu espaço. Sendo assim, o fato do livro didático não mencioná-las causou-nos estranhamento. A questão que se faz presente é a urgência em descentralizar essa visão sexista para com as obras de arte, pois o que há é uma obra criada por um sujeito seja feminino ou masculino, situado em certas coordenadas do sistema social e cultural e cujos códigos definem muitas das diferenças operantes na criação estética.

Na arte do cinema, foram apresentados dois exemplos. O primeiro, na figura n.º 55 com o ator e cineasta brasileiro Gianfrancesco Guarnieri e o segundo, na figura n.º 56, em que foi exposta a imagem de Charlie Chaplin. É mais um ambiente artístico em que a atuação da mulher não está mencionada pelo livro didático, cristalizando um olhar totalmente descontextualizado, pois deixa de evidenciar a intensa participação da mulher em projetos que envolvem a expressividade do cinema.

No que diz respeito às ilustrações, elas pouco diferem dos textos, pois também há a hegemonia da presença masculina no código artístico da música, da pintura e do cinema. A atuação da mulher na expressão artística está mencionada nas figuras n.ºs 38 e 39, através da presença da cantora Marisa Monte e da atriz Marilyn Monroe. E com relação ao trabalho artístico em conjunto, encontramos apenas uma ilustração, exemplificada na figura 51.

Desta forma, podemos destacar que as representações de gênero no livro didático, envolvendo também a expressividade artística, estão pautadas pelo parâmetro da cultura dominante, que assegura a hegemonia e legitima os seus sentidos absolutos e universais: representado o homem como detentor de toda forma de conhecimento e a mulher como aquela que não é sujeito do saber.

6.4 O *FIO* DA CIÊNCIA

O propósito deste ponto consiste em mostrar quais são as personalidades do mundo científico representadas no livro didático, bem como apresentar quais os feitos realizados que as(os) consagraram produtoras e produtores do saber científico, conforme os fragmentos textuais que se seguem.

1. “O cientista Venter da empresa Celera anunciou que conseguiu ler todas as letras que compõem o genoma. [...] agora que completamos a seqüência, vamos passar o material para os computadores, que vão colocá-los em ordem. Esperamos que isso ajude os cientistas do mundo inteiro a usar o material para realizar avanços na área médica...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 8).
2. “O médico Steve Hertzler, da Universidade de Ohio, concluiu uma pesquisa mostrando que é possível reduzir a intolerância ao leite. Basta tomar um pouquinho começando com meio copo por dia, e aumentar lentamente a quantidade...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 97).
3. “Albert Einstein (1879-1955), entre outras teorias, apresentou as de que a luz é composta de matéria; que comparando dois relógios em funcionamento, um numa situação sem movimento e o outro numa situação de movimento, o primeiro anda mais depressa que o segundo...” (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 53).
4. “Levei vinte anos para planejar e executar a criação de Dolly, e só acertei na 277ª tentativa, diz o cientista Wilmut. Se quisesse fazer a mesma coisa com o ser humano,

o que absolutamente não é o caso, as dificuldades seriam abismalmente grandes...” (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 252).

5. “O cientista Antinori falou: estou 99% seguro a respeito do resultado do meu trabalho. Não tenho medo por causa dos resultados obtidos, da minha experiência em evitar problemas biológicos e clínicos. Não há ninguém como eu com a minha experiência...” (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 253).
6. “Pesquisador japonês criou um revestimento eletrônico flexível que pode funcionar como pele, pois, através de sensores, sente a pressão e o calor. Segundo o pesquisador, no futuro, será possível fazer uma pele eletrônica capaz de sentir também luz e umidade, o que a tornará mais eficiente do que a própria pele humana...” (FERREIRA, 2006, p. 44).
7. “Ryan Patterson, um gênio da ciência, de 17 anos, criou uma luva computadorizada que promete transformar o modo de comunicação dos surdos-mudos. Ela converte a linguagem dos sinais em frases escritas [...] O segredo da tecnologia é um software que reconhece os gestos e os codifica em palavras...” (FERREIRA, 2006, p. 46).
8. “Wilhelm Rontgen, cientista prussiano, descobriu em 1895, que um tipo especial de radiação conseguia atravessar folhas de papelão e placas de metal. Como se tratava de raios desconhecidos, sem nome, eles foram batizados de Raios X. Foi ganhador do Prêmio Nobel de Física...” (FERREIRA, 2006, p. 48).
9. “O cientista francês Louis Pasteur criou o método de pasteurização, além de um incansável pesquisador da cura de inúmeras doenças contagiosas, desenvolveu vacinas...” (FERREIRA, 2006, p. 49).
10. “Em 1928, o pesquisador escocês Alexander Fleming estava tentando descobrir um medicamento que destruísse bactérias causadoras de doenças. Certo dia, descobriu que o *penicillium notatum* destruía as bactérias que estava estudando. A partir daí, a penicilina passou a ser usada como remédio...” (FERREIRA, 2006, p. 49).
11. “Em 1888, o físico alemão Heinrich Hertz produziu e detectou ondas de rádio. A partir dessa descoberta, Guilherme Marconi, cientista italiano, construiu um aparelho que transformava essas ondas em sinais elétricos e os transmitia de um lugar a outro...” (FERREIRA, 2006, p. 50).
12. “O primeiro computador eletrônico, batizado de ENIAC, começou a ser criado em 1942, nos Estados Unidos, a partir de teorias e invenções do cientista inglês Charles Babbage, um gênio da matemática...” (FERREIRA, 2006, p. 50).

13. “Alguns cientistas vêm propondo, nos últimos meses, a geração de clones humanos [...] em abril, o assunto voltou à tona com a declaração de dois cientistas: Severino Antinori e Panos Zavos, de que vão iniciar experiências de clonagem humana...” (FERREIRA, 2006, p. 181).
14. “Bill Gates nasceu em 1955, em Seattle, Estados Unidos, e desde criança era fascinado por computador. Aos 18 anos, esse gênio da informática, dedicou-se juntamente com seu amigo Paul Allen, a desenvolver softwares, programas, para a nova máquina...” (FERREIRA, 2006, p. 57).
15. “Em 1989, o cientista britânico Tim Berners-Lee apresentou o primeiro projeto de hipertexto global, denominado world wide web (teia de alcance mundial), origem da sigla, hoje mundialmente conhecida, www...” (FERREIRA, 2006, p. 60).

A par com estes textos, os livros inserem algumas ilustrações.

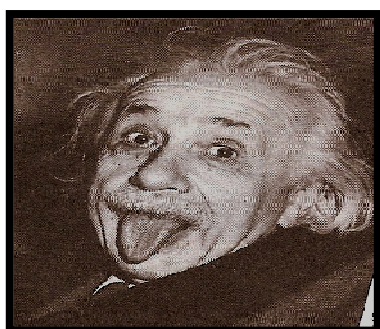


Figura 52. O cientista I
Fonte: Cereja & Magalhães,
2002 p.53.



Figura 53. O cientista II.
Fonte: Cereja & Magalhães,
2002, p. 253.

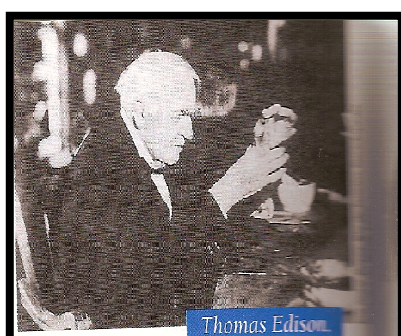


Figura 54. O cientista III.
Fonte: Ferreira, 2006, p. 42.



Figura 55. O cientista IV.
Fonte: Ferreira, 2006, p. 43.



Figura 56. O cientista V.
Fonte: Ferreira, 2006, p. 43.



Figura 57. O cientista VI.
Fonte: Ferreira, 2006, p. 48.



Figura 58. O cientista VII.
Fonte: Ferreira, 2006, p. 49.

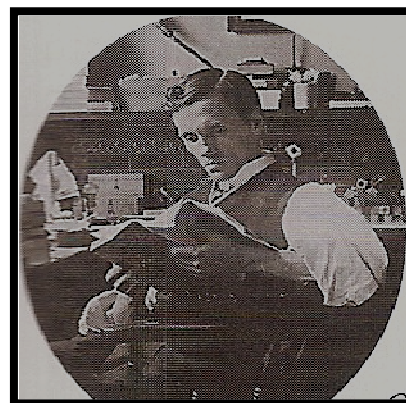


Figura 59. O cientista VIII.
Fonte: Ferreira, 2006, p. 49.



Figura 60. O cientista IX.
Fonte: Ferreira, 2006, p. 50.

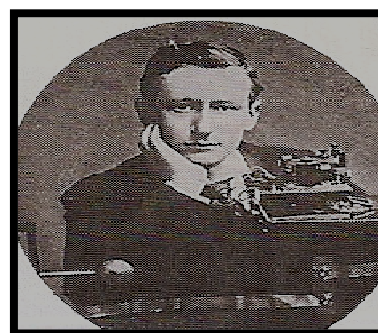


Figura 61. O cientista X.
Fonte: Ferreira, 2006, p. 50.

Dos 15 textos encontrados nos livros didáticos nenhum faz menção à participação da mulher nesse ambiente de produção do conhecimento. Os adotados no período de 2000 a 2004 dispuseram apenas de cinco exemplos, muito poucos para o período. Face ao quadro de discussões que se estabeleceu nesses anos sobre a clonagem, dos exemplos, somente os 4 e 5

aludem ao tema. O 4 menciona os estudos do cientista Wilmut que clonou a ovelha Dolly e o 5 relata o propósito do cientista Severino Antinori de clonar seres humanos.

A maneira como o livro didático apresenta a produção do conhecimento científico assemelha-se com os pressupostos vinculados na década de 1950, quando disseminava neste contexto a idéia de que o cientista era popularmente concebido como um gênio. Além de retratar o princípio de que o mundo científico é um reduto do homem, pois cabe a ele a criação do ambiente de ideias, de descobertas e de criações.

Os livros didáticos utilizados em 2006 contêm textos que mostram uma linha histórica das descobertas científicas mais importantes para a humanidade. Desta forma, são exemplificados, do fragmento 6 até o 15, os mais diversos achados como a importância da penicilina, o uso dos raios-X, o desenvolvimento de vacinas, até os avanços mais recentes voltados para a área das tecnologias. Também, nesse contexto, o livro didático não ressalta a participação das mulheres, mais uma vez foram estruturados e embasados em fundamentos sexistas que excluem os conhecimentos por elas produzidos.

Assim, constatamos que a mulher não recebeu, de acordo com os livros analisados, nenhum mérito a partir de descobertas e invenções científicas. O que fica óbvio é que as mulheres são excluídas de modos sutis, sendo negadas e ocultadas enquanto pessoas conhecedoras e produtoras de conhecimento científico.

Sabemos que o poder da ciência ocidental, com sua metodologia e epistemologia, procura na contemporaneidade sair de pressupostos universais que transcendem as restrições culturais, com respeito a gênero e raça. No entanto, como todo saber científico se produz na esfera do simbólico e no jogo do poder, as desigualdades de gênero ainda continuam, em pleno século XXI, vinculadas a instrumentos pedagógicos de ensino e, portanto, assegurando e disseminando uma concepção discriminatória.

Sendo assim, os livros didáticos de Língua Portuguesa mais adotados no estado da Bahia no período de 2000 a 2007 ainda estão ancorados à longa exclusão das mulheres das instituições científicas.

Suposições absurdas que cercam a questão de gênero na ciência ajudam noções equivocadas não formuladas sobre quem é cientista e do que trata a ciência e como essas noções historicamente colidiram com expectativas sobre mulheres. Compreender o gênero no mundo profissional da ciência pode ajudar a cultivar novos comportamentos e a solidificar boas relações (SCHIEBINGER, 2001, p. 141).

Diante do que foi analisado, os produtores dos livros didáticos ainda não compreenderam a questão de gênero no ambiente profissional da ciência porque o que está

inscrito nesse objeto de ensino não é a proposição reflexiva de Schiebinger, mas sim, fundamentos generalizados da ciência apoiados em princípios do século XVIII. Pensamentos esses que fundamentam a ideia centralizadora de que a ciência habita um domínio público em que as mulheres não ousavam agir, e, por isso, a ciência veio a ser vista como decididamente masculina.

Essa visão também está projetada nas dez ilustrações que representam o mundo do saber científico expostas nos livros analisados. Tanto quanto os fragmentos textuais, as ilustrações, que vão do n.º 52 ao n.º 61, só representam o homem como o responsável pela produção do conhecimento científico. Elas exemplificam grandes cientistas desde Einstein até o contemporâneo Antinori.

Devemos observar que o ocultamento da mulher pelos livros na produção e realização do saber científico não é natural, porque ideais de masculinidade, feminilidade e ciência desenvolveram-se, historicamente, informados e respondendo à necessidade econômica de ter as mulheres servindo como administradoras dos serviços domésticos e os homens trabalhando fora. As características generalizadas de comportamentos, interesses ou valores tipicamente masculinos ou femininos não são inatas, nem tampouco arbitrárias. Elas são formadas por circunstâncias históricas e elas podem e devem mudar com qualquer circunstância histórica.

Deste ponto de vista, não podemos aceitar essas formas universais de representar a mulher e o homem no mundo do conhecimento científico. É fundamental questionar o que essa ideia revela, exclui e esconde no jogo do conhecimento. Com isto não estamos propondo que conste nos livros didáticos apenas informações sobre o conhecimento científico produzido pela mulher. Se assim fosse, estaríamos propondo a saída de um extremo a outro e isso seria ingenuidade intelectual. O que estamos discutindo é a necessidade de também ser exposta nos livros a importante contribuição da mulher na área do saber científico, bem como o trabalho em equipe realizado por mulheres e homens cientistas.

6.5 O *FIO* ESPORTIVO

Apresentaremos, neste ponto, as representações da mulher e do homem no mundo esportivo, com o propósito de verificar quais são os tipos de esporte destinados a cada gênero de acordo com o livro didático.

Começamos pelos fragmentos literários.

1. “Uma das atividades em que menos se espera ver cegos e paraplégicos é em esportes. Engano! Enquanto as equipes brasileiras que foram à Olimpíada em Sydney em 2000 não trouxeram nenhuma medalha de ouro, sozinha, a paratleta Roseana Santos, a Rosinha, trouxe duas medalhas de ouro, uma no arremesso de peso e outra no de disco...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 97).
2. “O ciclista em entrevista [...] Fiz metade dos oitenta quilômetros que ligam Elubo, na fronteira, a Abidjã e parei em uma cidade chamada Aboisso. Arranjei um hotel e logo fui me deitar...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 83).
3. “Martina, 12 anos, é fã do tenista André Agassi. Ele faz movimentos lindos, diz. Mas não deixa de elogiar a tranquilidade do tenista catarinense. Ele tem a cabeça boa. Sabe esperar o momento certo para virar o jogo...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 86).
4. “Manuel Francisco dos Santos, conhecido como Mané Garrincha, desde criança jogava futebol. Jogador fantástico, apesar de pernas tortas, fazia dribles rápidos e desconcertantes, que o tornaram conhecido no mundo todo. Jogou pela Seleção Brasileira de Futebol, sendo considerado o melhor ponta-direita da Copa do Mundo de 1958...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 156).
5. “Édson Arantes do Nascimento, o rei Pelé, o maior jogador de futebol de todas as épocas, foi considerado o atleta do século. Suas jogadas o levaram a titular da Seleção Brasileira com 17 anos. Jogou 112 partidas pela seleção, com atuações espetaculares. Oficialmente, o total de gols de sua carreira é de 1.279, e 1.367 partidas...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 156).
6. “Arthur Antunes Coimbra, o craque do futebol conhecido como Zico, é carioca, nascido no Rio de Janeiro em 1954. Aos 14 anos, ingressa no Flamengo e em 1974 chega à Seleção Brasileira. Participa de três copas do mundo e é o segundo maior artilheiro da seleção, com 66 gols, atrás apenas de Pelé...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 156).
7. “Maior *big wall* do mundo, *El Capitan* é uma das principais atrações do Parque Nacional de Yosemite, nos EUA, e atrai alpinistas do mundo inteiro. Para vencer a torre de granito, o brasileiro Pauletto dormiu quatro noites à rocha...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 113).
8. “Os maiores craques do futebol brasileiro iniciaram suas carreiras jogando nas ruas em campinhos improvisados, foi o caso dos grandes craques da atualidade Romário e Ronaldo...” (FERREIRA, 2006, p. 12).

9. “Uma das personalidades que voaram no *Mirage* foi o piloto Ayrton Senna. [...] Se cada brasileiro tivesse a oportunidade de fazer esse vôo que eu fiz, com certeza teria mais amor à pátria. Essa declaração ficou famosa e está num pôster dele dentro de um carro de corrida da McLaren que fica no esquadrão de pilotos...” (FERREIRA, 2006, p. 111).

Vejamos, agora, algumas das ilustrações que contêm imagens de esportistas.



Figura 62. O ciclista.
Fonte: Cocco & Hailer, 2000, p. 82.



Figura 63. Os jogadores I.
Fonte: Cocco & Hailer, 2000, p. 156.

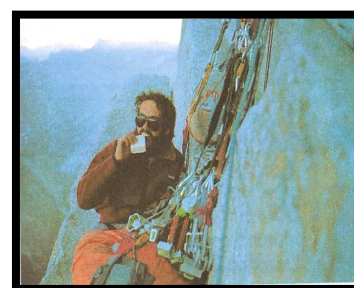


Figura 64. O alpinista
Fonte: Cocco & Hailer, 2000, p. 113.



Figura 65. O paratleta I.
Fonte: Ferreira, 2006, p. 98.

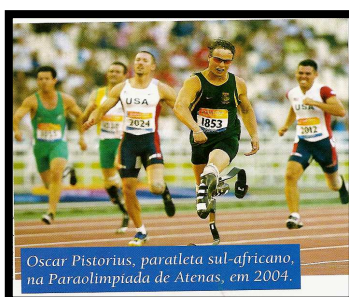


Figura 66. O paratleta II.
Fonte: Ferreira, 2006, p. 97.

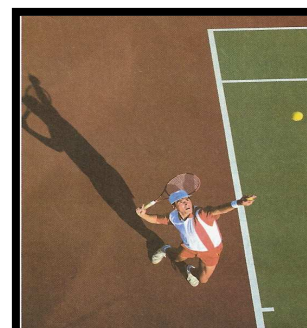


Figura 67. O tenista.
Fonte: Cocco & Hailer, 2000, p.86.



Figura 68. Os jogadores de basquete.
Fonte: Ferreira, 2006, p. 98.

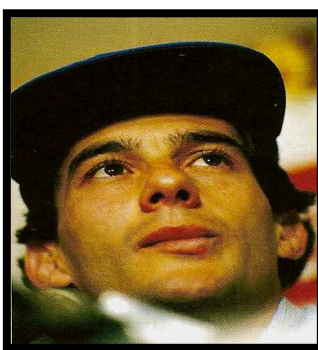


Figura 69. O piloto.
Fonte: Ferreira, 2006, p. 111.



Figura 70. Os jogadores II.
Fonte: Ferreira, 2006, p.152.



Figura 71. Os jogadores III.

Fonte: Cereja & Magalhães, 2002, p. 37.



Figura 72. Os jogadores IV.

Fonte: Ferreira, 2006, p. 173.

Selecionamos nove exemplos de textos que retratam a participação dos dois gêneros em atividades esportivas. Não mencionamos todos os que foram encontrados nos livros porque muitos apresentam apenas o esporte futebolístico como referência e não retratam outra modalidade diferente. Desse total, oito registram atividades esportivas desenvolvidas pelo homem, informando modalidades como o ciclismo, o tênis, o futebol, o alpinismo e o automobilismo. Sendo que para cada tipo é aludido o nome dos desportistas que foram consagrados como os melhores.

No futebol, o esporte mais citado, são referenciados os atletas Garrincha, Pelé e Zico nos fragmentos 4, 5 e 6. Eles são símbolos da cultura futebolística brasileira, através da imagem de virilidade e de driblagem bem frequente no consagrado futebol arte. Isso possibilita uma identificação, por parte do jovem com esses jogadores e com o futebol que culturalmente os representam.

Dessa forma, perpassa a concepção de que o futebol não está para a mulher assim como o ballet não está para o homem, pois no futebol a pessoa precisa de virilidade para praticá-lo e no ballet de leveza. Nem a mulher nem o homem se enquadram, respectivamente, nesse perfil, pois não são aptos para tais habilidades.

É essa visão discriminatória que está veiculada nas representações de gênero no livro didático, interpretação esta compartilhada por Eco, quando afirma “o futebol está para o adulto masculino como o jogo de mamãe para as meninas: um jogo pedagógico que ensina a manter seu próprio lugar” (ECO, 1984, p. 231). O futebol pode ser entendido, portanto, como um complexo de rituais de iniciação, que abrem acesso à virilidade adulta. É nas brincadeiras infantis de pelada no campinho do bairro, que o menino é socializado no futebol, a exemplo do teor do fragmento textual 8.

A partir desta proposição, as mulheres restam o papel de auxiliares dos homens no futebol, torcendo em função de laços sociais próximos e gerando condições favoráveis para

que os homens desfrutem desse esporte. Assim, Associa-se a ideia de que a mulher geralmente acompanha o futebol em função do marido, pai, irmão, namorado etc.

Se é assim, que o esporte futebolístico é representado num ambiente essencialmente masculino, qual poderia ser a justificativa para explicar a participação das mulheres nesse esporte, inclusive trazendo para o país, com a Seleção Brasileira Feminina, títulos e mais títulos. Também como explicar a atuação das mulheres como árbitras e juízas de futebol. Acreditamos que não se pode determinar ambientes especificamente só masculinos ou femininos, pois essa linha que tenta separar as relações de gênero no esporte ou em qualquer situação da vida já foi ultrapassada e o que nos resta é discutir porque os códigos, os símbolos, as instituições ainda estão impregnadas com e por esse discurso.

De todos os livros analisados apenas um faz alusão à mulher no esporte, com um único exemplo, informando o feito da medalhista olímpica Rosinha, que superou a sua deficiência e trouxe para o país duas medalhas de ouro no arremesso de peso e de disco. E o mais absurdo desse exemplo é que compara a atuação da medalhista paratleta com o resultado negativo dos outros atletas. Fica, assim, evidente que o texto foi inserido no livro porque continha informações sobre o ato de superação de uma pessoa com deficiência visual e não por se tratar de uma mulher, simultaneamente, esportista e deficiente.

Com relação às ilustrações, todas só exemplificam a participação do homem no esporte, retratando diversas modalidades desde a mais tradicional e abrangente, o futebol, exemplificado nas figuras n.ºs 63, 70, 71 e 72, até às mais desconhecidas como o alpinismo.

Tanto nos textos como nas ilustrações o mundo do esporte, apresentado pelo livro didático, é um reduto masculino, sendo destinado à mulher o papel coadjuvante de expectadora.

Concluindo esta seção. Perante os dados que foram expostos, através de fragmentos e ilustrações retirados dos livros didáticos analisados, fica evidente que o espaço público pertence preferencialmente ao homem, pois as áreas do trabalho, da literatura, da ciência, das artes e do esporte continuam mais adequadas à produção do conhecimento masculino. Legitimando, dessa maneira, o discurso patriarcal que divide espaços e determina que a função da mulher na sociedade consiste em zelar para que os desejos dos membros da família sejam concretizados. Esse fato está em consonância com os estudos feitos por Bonazzi e Eco (1980), Faria (2000), Moro (2001), Tonini (2002) Deiró (2005) e Casagrande (2005) com relação às representações de homem e de mulher veiculadas nos livros didáticos. Sabemos que essa forma de representar os gêneros não mais se justifica diante das mudanças por que tem passado a sociedade no que concerne os aspectos econômicos, políticos e culturais.

Porém, ainda está vinculada ao livro didático a não participação da mulher no âmbito social, e compete sobretudo ao homem atuar na esfera pública, legitimando um discurso patriarcal. Questionamos, pois, essa forma de difundir significados e, ao mesmo tempo, afirmamos a necessidade de releituras dos conteúdos dos livros didáticos, principalmente quanto às representações de gênero. Muito precisa ser revisto para que sejam divulgadas nos livros didáticos as representações de gênero no sentido relacional, em que tanto a mulher, como o homem sejam representados a partir da dinâmica dos contextos sociais de acordo com períodos históricos específicos, em consonância com o conceito de gênero apresentado por Scott (1990), Louro (1997) e Costa (1998) e que utilizamos nesta pesquisa. Desta forma, será possível conceber uma pluralidade de masculinidades e feminilidades, em oposição a uma visão de homens e mulheres como dois blocos homogêneos e indiferenciados entre si.

Também é nosso desejo analisar como o livro didático representa as relações entre os cônjuges, a partir de situações do cotidiano familiar, bem como, analisar como os pais assumem a responsabilidade de cuidar e educar as/os filhas/os de acordo com o poder familiar. Sendo assim, a próxima seção estará pautada na realização desse propósito.

7 AS IMAGENS DO BORDADO CONTINUAM A REVELAR-SE: AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NO AMBIENTE FAMILIAR

Retomamos o conceito de representação entendido como um modo de produzir significados na cultura. Processo este que se dá pela linguagem e implica, necessariamente, relações de poder. A ênfase dada ao termo representação está pautada, a princípio, pela necessidade de reafirmar que o livro didático, por intermédio da linguagem a ele vinculada, contribui para construir e assegurar significados relacionados também com o cotidiano familiar e a vivência entre os cônjuges, as filhas e os filhos. Desta forma, a representação da vida em família é construída por símbolos:

Envolve as práticas de significações e os sistemas simbólicos através dos quais estes significados – que nos permitem entender nossas experiências e aquilo que nós somos – são construídos. [...] As representações envolvem, pois, as práticas de construção e partilhamento de sentidos na cultura, pela operação de diferentes e variados signos e sistemas de classificação (MEYER, 2000, p. 58).

Entendemos que as representações das relações dos gêneros em família, veiculadas nos livros didáticos, tanto para mãe e pai, como para filha e filho, constroem posições de sujeitos e legitimam espaços em função de um estilo de vida, apresentado por práticas significativas de poder.

Revelar como essas representações estão difundidas, criando as imagens do nosso *bordado* no livro didático é o propósito dessa seção. Para tanto, o organizamos em duas partes. Na primeira, apresentaremos como o livro didático representa, por intermédio dos textos e ilustrações a ele veiculado, a relação entre os cônjuges em situações do cotidiano familiar. Na segunda, mostraremos a quem compete a responsabilidade de cuidar e educar as filhas e os filhos, de acordo com as imagens transmitidas pelo livro didático.

7.1 RELAÇÃO ENTRE OS CÔNJUGES: IMPLICAÇÕES E RESPONSABILIDADES

Neste ponto, analisaremos como o livro didático representa a relação entre os cônjuges a partir da dinâmica do ambiente familiar. Para tanto, verificaremos como acontece a distribuição das responsabilidades entre os cônjuges, no que respeita ao cuidar da família.

Começemos por apresentar alguns fragmentos textuais.

1. “Ela não estava a fim de discutir, estava cansada, iria concordar com tudo que o marido falasse [...] Concordo, disse ela trazendo a leiteira. Também colocou na mesa

- o pão e a manteiga, tinha que servir, o marido estava esperando...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 33).
2. “Esqueci de dar uma olhada no jornal de hoje – Disse sua mulher tirando a mesa. – Dê uma espiada para ver se saiu o resultado do sorteio [...] O bilhete é dela. Tenho certeza de que na hora em que recebesse o dinheiro, iria trancá-lo a sete chaves, como faz o mulhério... Iria escondê-lo de mim... Aos parentes de tudo, mas para mim... [...] O ódio ferveu-lhe no peito e para decepcionar sua mulher e fazer-lhe mal falou outro número...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 65).
 3. “Pobre de sua mulher! Avelhantada precocemente, trabalhando que nem moura, doente, entretanto a sua fragilidade transformava-se em energia para manter o casal. Ela saía, virava a cidade, recebia dinheiro, e aquele angustioso lar ia se arrastando, graças ao esforço da esposa...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 78).
 4. “A mulher pediu para fazer compras, lá foi ele. De sacola, percorrendo as barracas. [...] Aposto que foi sua mulher quem mandou o senhor comprar tomates. – Foi. Essas mulheres. Está vendo? Agora, estão assim...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 137).
 5. “Copa. Mesinha com xícaras, bule, leiteira, biscoitos etc. Cinco horas da tarde. Mulher serve o café com leite enquanto conversa com o marido. A princípio comportam-se como ingleses, mas vão se irritando durante o diálogo. Marido: Inglês só toma chá às cinco da tarde. Mulher: Mas você não é inglês. Marido: Que mulher é essa...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p.140).
 6. “Você pode ir até o vizinho pedir emprestada uma xícara de açúcar? – Você é dose, não, Tereza? Fez compras ainda ontem... E esqueceu do açúcar! Eu me lembro que você anotou açúcar na cabeça da lista do supermercado. E esqueceu de comprar! Meu Deus! Que espécie de mulher é essa que não compra açúcar e continuo casado...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 98).
 7. “Ana Rosa pertencer-lhe-ia de direito!... Por que não?... Ele tinha a lei por si! Quem poderia impedir-lhe de tirá-la por justiça?... Além de quê, com um filho nas estranhas, ela lhe obedeceria como escrava!...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 164).
 8. “O marido chega tarde em casa e a mulher irritada: - Que horas você chegou? – Às dez horas. – Mentira. Ouvi o relógio bater uma hora...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 37).
 9. “No outro dia, ela, minha mulher se queixou para mim: Pois é, Maromba, antigamente você dizia que eu era o mundo para você! Respondi que era verdade. [...] O problema é que quando brigamos você lembra todos os meus erros, com data e

horário. E ainda fica azucrinando o tempo todo: Aonde é que você vai? Com quem? Quantos dias vai ficar fora? Por que não me leva junto?...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 40).

10. “Depois de tanto tempo de casada, ele me joga na cara que não há mais nada entre a gente, que está tudo acabado e já não gosta de mim! Mas isso não fica assim! Eu vou partir para a luta, eu vou virar uma fera, eu vou deixar ele louco, arrependido, implorando o meu perdão. [...] E aí, ele que se vire com a justiça...” (GONÇALVES & RIOS, 2000, p. 140).
11. “Aurélia passava agora as noites solitárias. Parecerá estranha essa paixão veemente, rica de heróica dedicação, que, entretanto, assiste calma, quase impassível, ao declínio do afeto com que lhe retribuía o homem amado, e se deixa abandonar, sem proferir um queixume, nem fazer um esforço para reter a ventura que foge para os braços de mais um caso. [...] Ele vai em busca de mais uma aventura, mas voltará para o seio familiar e Aurélia estará lhe esperando. Não quer ser uma mulher separada...” (GONÇALVES & RIOS, 2000, p. 140).
12. “Há que aprender com as mulheres as finezas do amor e do casamento. O homem nasce ignorante, vive ignorante, às vezes morre três vezes ignorante de seu coração e da maneira de usá-lo. Só a mulher (como explicar?) entende certas coisas que não são para entender...” (GONÇALVES & RIOS, 2000, p.156).
13. “Marcela amou-me durante quinze meses e onze contos de réis: nada menos. – Vem comigo – disse eu – arranjei recursos... Temos muito dinheiro, terás tudo o que quiseres... Olha toma. E mostrei-lhe o pente com diamante...” (GONÇALVES & RIOS, 2000, p. 164).
14. “Eu não posso perder essa chance e se perco, vou ser na-da até o fim da vida. Na-da, a diferença é essa na-da. Mas como nada [...] Você é minha mulher, é a mãe do Júnior! Sempre de braços dados com alguma referência, à mulher de, a mãe de, a filha do dono do boteco. E eu, Silvia, onde é que estou, o que eu sou?...” (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 16).
15. “Começou na mesa do almoço. A família estava comendo – pai, mãe, filho e filha – e de repente a mãe olhou para o lado, sorriu e disse: - Para a minha família, só serve o melhor. Por isso eu sirvo arroz Rizobon. [...] Como esposa e mãe, eu sei que minha obrigação é manter a regularidade da família...” (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 143).

16. “A imagem da mulher na televisão é a mistificação do trabalho doméstico, colocando os afazeres de casa como um trabalho nobre de mulher. Ela aparece nesses quadros como responsável pela felicidade da família...” (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 180).
17. “Ele é o funcionário completo e ela aprende a fazer suspiros. Ela esquentava a papa do neto e ele quase fez fortuna. Vivem sob o mesmo teto. Até que a morte os una. Até que a morte os una...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 101).
18. “Ele assim como veio partiu não se sabe pra onde. E deixou minha mãe com o olhar cada dia mais longe, esperando, parada, na pedra do porto com seu único velho vestido cada dia mais curto...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 151).
19. “O marido não se admitia como roncador. A esposa então teve uma idéia que, de início, lhe pareceu brilhante: gravou o ronco do marido. Logo que ele adormeceu e começou a risonar. [...] De manhã reproduziu a gravação para o esposo. O marido, furioso, acusou a mulher de ter forjado aquela gravação, talvez com a ajuda de alguém. E aí a briga ficou séria...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 159).
20. “O homem e a mulher como um casal, indicam o núcleo da família. O casal é a unidade básica. [...] A mulher é responsável em manter essa unidade, é a mulher que favorece a felicidade da família...” (GONÇALVES & RIOS, 2000, p. 59).
21. “A notícia de sua perda veio aos poucos: a pilha de jornais ali no chão, ninguém os guardou debaixo da escada. Toda a casa era um corredor deserto. [...] E comecei a sentir falta das pequenas brigas por causa do tempero na salada... Não tenho botão na camisa, calço a meia furada. [...] Sem o perdão de sua presença...” (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 40).
22. “Não quero dizer que o que eu vou falar agora tenha importância pra você, que possa ter influído na sua decisão de terminar o casamento, mas ele tem mais dinheiro também, você sabe. [...] Ele é moderno, decidido. Num restaurante não te oferece primeiro a cadeira, não observa se você está servida, não oferece mais vinho. Combina, não é?...” (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 83).
23. “Na idade em que a natureza começa a recolher uma a uma todas as graças da mocidade [...] Ele, bem mais moço, tinha um ar vexado e submisso de coisa humana, em singular contraste com o ar mandão da companheira. O estranho do casal residia, sobretudo nisso, no ar de cada um: senhoril e servil; inquilino e senhorio; quem manda e quem obedece; quem dá e quem recebe. Ela falava do alto; ele ouvia de baixo e mansinho...” (FERREIRA, 2006, p. 235).

E as ilustrações, também elas, definem com clareza o conceito de gênero que pretendem transmitir.

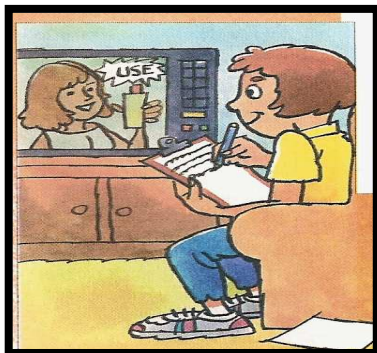


Figura 73. Mulher anotando receita.
Fonte: Gonçalves & Rios, 2000, p. 78.



Figura 74. Mulher cuidando da família.
Fonte: Cereja & Magalhães, 2002, p. 142.

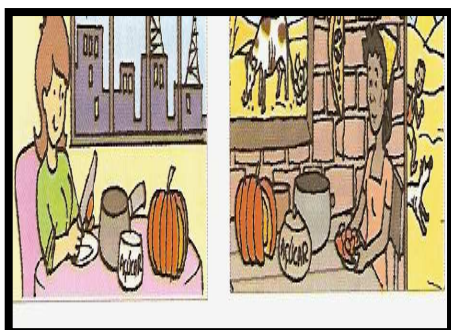


Figura 75. Mulheres preparando doce.
Fonte: Gonçalves & Rios, 2000, p. 123.



Figura 76. Mulher cuidando do marido.
Fonte: Cereja & Magalhães, 2002, p.147.



Figura 77. Mulher tricotando e homem lendo.
Fonte: Cereja & Magalhães, 2002, p. 39.



Figura 78. Homem dando ordens.
Fonte: Cócço & Hailer, 2000, p. 33.

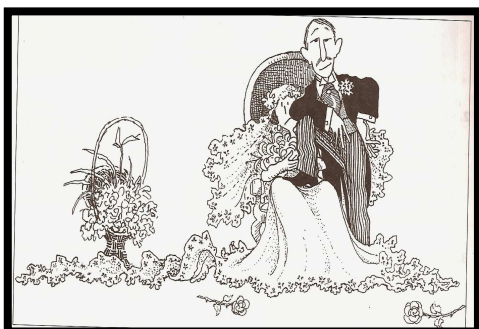


Figura 79. O casal: fotografia do casamento.
Fonte: Cereja & Magalhães, 2002, p. 20.



Figura 80. Homem no bar.
Fonte: Ferreira, 2006, p. 80.



Figura 81. O brincar: mudança de papéis.
Fonte: Cereja & Magalhães, 2002, p. 224.



Figura 82. Discussão entre o casal.
Fonte: Cereja & Magalhães, 2002, p. 222.

A família também é uma construção social organizada por meio de regras culturalmente elaboradas que conformam modelos de comportamento. Assim, o papel representado por cada membro da família está veiculado a uma estruturação simbólica na qual todos ocupam um lugar, possuem uma função: o lugar do pai; o lugar da mãe; e o lugar das filhas e filhos. E, deste modo, o relacionamento e a organização dos vínculos interpessoais entre esses membros familiares são resultado de convenções sociais.

Ao analisarmos os livros didáticos, verificamos que os textos que os constituem retratam o relacionamento entre marido e mulher a partir de vivências do cotidiano familiar. Para tanto, são veiculados neste recurso educativo modelos estereotipados de posicionamento social e afetivo entre os cônjuges. Representam um relacionamento pautado ainda na submissão da mulher, designando para ela os afazeres domésticos, a aceitação passiva do pensamento do marido, um tratamento semelhante ao da escrava, como podemos observar nos textos 1 e 7. No primeiro, a esposa anula-se diante do marido e concorda com tudo o que ele fala; e, ao mesmo tempo, tem que servir o seu café, pois não pode deixá-lo esperando. Verificamos que este fragmento retrata as mesmas situações já apresentadas por Bonazzi e

Eco (1980) ao analisarem, também eles, a função da mulher nos livros didáticos¹¹. No fragmento 7, a mulher é vista como um objeto de posse, tendo de obedecer ao marido como escrava.

Além dessa representação, também é veiculado pela imagem do marido o ideário do homem machista: ele precisa mostrar para a sociedade quem é que tem a autoridade e passa a agir conforme esse pensamento. Por isso, são-lhe garantidas as saídas noturnas para manter a imagem do indivíduo poderoso, forte e conquistador, o que passa a ser uma espécie de certificado de masculinidade. Nesse mesmo processo, também é atribuído à mulher o fracasso do relacionamento conjugal, justamente quando, diante da postura do homem machista, ela passa a exigir atitudes de respeito. Encontramos essa atitude nos fragmentos textuais 8 e 9.

Os textos ao atribuir ao homem e a mulher essa representação, imediatamente, direcionam suas atitudes no rol de um processo carregado de idealizações para ambos. Assim, no relacionamento, a esposa é o paradigma da passividade, sendo determinada a ela uma posição de compreensão e aceitação diante das atitudes machista do marido.

Outro exemplo que associa o relacionamento entre os cônjuges à imagem estereotipada da autoridade masculina, encontramos no texto 21, que apresenta a mulher no papel tradicional de responsável pelas atividades domésticas e o homem como aquele indivíduo que não expõe seus sentimentos. Conforme a mensagem sugerida pelo texto, em que o marido só vem dar conta da partida da mulher quando percebe que a casa está suja, com jornais sem empilhar, suas camisas estão sem botão e as meias estão furadas. O personagem marido ao perceber o real, sai para beber com os amigos, mas não tem coragem de pedir o perdão da mulher. Desta forma, projetam-se mais uma vez modelos de atitudes conservadoras tanto para o homem como para a mulher.

Além dessas imagens padronizadas para a mulher e para o homem no relacionamento familiar, também é veiculada no livro didático a representação de que aspectos como subjetividade e sentimento são características pertencentes apenas ao gênero feminino. Assim, cabe a ela resolver todos os problemas afetivos do casal e manter o casamento na mais completa felicidade, como exemplificam os textos 12 e 20. No primeiro, é aludido que a mulher é quem entende tudo sobre o amor e o casamento; por isso, o homem deve aprender com ela, pois, conforme o texto, o homem nasce ignorante, vive ignorante e morre ignorante quando se trata das sutilezas do amor e do casamento. Nesse sentido, atribui-se apenas à

¹¹ Na seção 3, analisamos o trabalho destes autores.

mulher as características subjetivas, apontando para o homem uma desumanização: aquele que não possui características que envolvem o sentimento.

Os textos 15, 16 e 17 expõem papéis dicotomizados para os cônjuges no relacionamento familiar e reservam para a esposa a função de cuidar de todos os membros da família, zelando pelo bem-estar e, ao mesmo tempo, garantindo a regularidade do cotidiano em família. Também nos fragmentos 15 e 16, há um direcionamento para essa concepção, e, mais especificamente no 15 que aponta, a partir da personagem mãe-esposa, o tom da obrigação e a necessidade em garantir o bem da família, tendo como preocupação o cotidiano doméstico, exemplificado na necessidade de preservar a saúde dos membros familiares, verificando a qualidade dos alimentos servidos ao marido, à filha e ao filho.

Já o fragmento 17, além de fazer referência ao papel regular da mulher no cuidar dos afazeres domésticos e do homem, no trabalhar para garantir o sustento da família, destinando o espaço público para o homem e o privado para a mulher, também dramatiza a infelicidade do casal. A idade chegou e para ela restou continuar com o seu papel de esposa e de mãe, adicionada a mais uma função, a de avó e, por isso, igualmente com a obrigação de fazer a papa do neto. Para o marido, ainda continuava a função de comandar a família. Mostra-se, assim, que mesmo com a chegada da maturidade, o casal não era feliz e não existia no relacionamento um sentimento de afetividade entre ambos, como sugere o período “até que a morte os una”. Esta frase sugere a acomodação deste casal, vinculado a princípios tradicionais e conservadores atribuídos ao matrimônio.

O Código Civil anterior, que datava de 1916, regulava a família do século passado, constituída unicamente pelo matrimônio. Em sua visão original trazia uma estreita e discriminatória visão da família, impedia sua dissolução. [...] A instituição do divórcio (EC 9/1977 e L 6.515/1977) acabou com a indissolução do casamento, eliminando a idéia da família como instituição sacralizada (DIAS, 2007, p. 30).

Mesmo depois da aprovação da lei do divórcio, os casais mantinham-se casados e infelizes, fiéis a princípios que sacralizavam a instituição do casamento. A sociedade, em determinado momento histórico, instituiu o casamento como regra de conduta, em que os vínculos afetivos para merecerem aceitação social tinham que ser reconhecidos, como sugere o fragmento textual 17.

Outros exemplos que retratam um casamento que se mantém mais por princípios morais do que por laços de afetividade, encontram-se nos textos 2, 5 e 6. No fragmento 2, o marido ao suspeitar que a esposa acertou os números do bilhete de lotaria, resolve informar para ela

um número errado, porque está certo de que a mulher dará todo o dinheiro à família e nada será para ele. Sem nada receber, mais crescerá o ódio que sente pela mulher. No texto 5, mostra-se a intolerância de um para com o outro, pois marido e mulher não conseguem mais dialogar. Já o fragmento 6 retrata a falta de responsabilidade da mulher para com seus afazeres domésticos, pois um dia depois das compras do mercado, compromisso da mulher, ela informa o marido que não tem açúcar para colocar no café. Ele a ridiculariza, comentando: “que tipo de mulher é essa e continuo casado”.

Em todos os exemplos, a relação dos cônjuges está desgastada; mas, até mesmo, com intolerância, desamor e falta de cumplicidade a união matrimonial persiste. Ou seja, os exemplos de textos apresentados no livro didático mostram o casamento como algo sacramentado e indissolúvel. Essa concepção de família não valoriza os laços afetivos baseados no carinho e no amor. Além do mais, a valorização do afeto nas relações familiares não se cinge apenas ao momento de celebração do casamento, devendo perdurar por toda relação. Disso resulta que, cessado o afeto, está ruída a base de sustentação da família, e a dissolução do vínculo é o único modo de garantir a dignidade dos cônjuges.

Os fragmentos textuais 10 e 11 retratam a imagem da mulher a partir do término do casamento. Dessa maneira, representam formas contraditórias de agir. No fragmento 10, encontramos a imagem de uma mulher revoltada pelo fim do laço matrimonial, não aceitando o término do relacionamento, bem como a maneira como foi dispensada. Assim, decide tomar atitudes de modo que o seu ex marido vai se arrepender e implorar o seu perdão. Já o texto 11 traz a representação de uma mulher que não toma nenhuma atitude para reconquistar os laços de carinho que uniam o casal, deixando o marido partir em busca de mais uma aventura. Isso porque ela estava segura de que ele retornaria ao seio da família, o lugar que lhe transmitia a tranquilidade que ele apreciava.

Esta representação inversa da atitude da mulher frente a uma separação também está voltada para princípios tradicionais da concepção de família. O mundo de hoje não mais comporta uma visão idealizada da família. Seu conceito mudou. A sociedade concede a todos o direito de procurar a felicidade, independente dos vínculos afetivos que estabeleçam. É ilusória a ideia de eternidade do casamento. A separação, apesar de ser um trauma familiar doloroso, é um remédio útil e até necessário, representando, muitas vezes, a única oportunidade para ser feliz.

No entanto, fatores culturais e religiosos contribuem para preservar o casamento como meio de manter a família. A ideia sacralizada da família, considerada por muito tempo como

uma instituição, justifica a necessidade de procurar a identificação de um culpado para o fim da relação conjugal.

É enorme a dificuldade de qualquer pessoa de romper vínculos que foram estabelecidos para ser eterno. A separação abala a própria identidade da pessoa e é difícil aceitar o fim de uma união sem ceder à tentação de culpar e tentar punir quem tomou a iniciativa de por fim a infelicidade. Há, pelo jeito, uma convergência de interesses na apenação de infratores, tanto que vários institutos perseguem culpados e lhes aplicam sanções (DIAS, 2007, p. 109).

Esta concepção de Dias aproxima-se do contexto do fragmento 10, na medida em que a mulher promete punir o esposo por ele ter terminado o relacionamento conjugal de tantos anos. Configura-se como a atribuição de uma punição, o que pode ocasionar a pretensão indenizatória a título de dano moral, como finaliza o texto, com o falar da personagem mulher esposa “ele que se vire com a justiça”.

No texto 23, encontramos outra visão do relacionamento familiar entre os gêneros. Nele é retratada a imagem do homem a partir do fundamento da sua submissão e da sua passividade, enquanto a imagem da mulher reflete a figura da autoridade e do encaminhamento da relação conjugal. Percebemos que o relacionamento familiar mais uma vez está aqui pautado pelo paradigma universal, que determina formas de agir pertencentes ou só ao homem, ou só à mulher. Mas, este texto mostra a inversão de características, acarretando a mudança de papel na relação: cabe ao homem manter-se submisso às ordens da mulher. É ela quem fala alto, quem determina o tom do relacionamento, quem sufoca o outro. Ao mostrar essa troca de papéis, o texto inserido no livro didático continua possibilitando para os seus usuários uma concepção distorcida do que deve ser o relacionamento familiar entre os gêneros. E ainda de forma, que consideramos nós incorreta, tenta mostrar que a mulher quando assume as responsabilidades designadas ao homem, passa a agir de maneira masculinizada. Este exemplo só vem legitimar proposições machistas, inseridas no discurso patriarcal.

No entanto, também encontramos textos que remetem para o desejo de emancipação da mulher, a exemplo do 14, bem como o resultado dessa procura a partir do olhar masculino, conforme o texto 4.

No fragmento 14, a personagem mãe e esposa afirma para seu esposo que não pode perder a oportunidade de trabalhar fora, pois deseja saber o que pode conseguir profissionalmente, além de assegurar mais uma referência social, que não seja só a de mãe e de esposa. Ela ainda afirma que, caso não consiga o trabalho, vai considerar-se “um nada”; e o

marido responde que ela já é esposa e mãe. O texto retrata, assim, o dilema vivenciado pelo casal e mostra a divergência de opinião.

Já o fragmento 4 reflete uma situação do cotidiano familiar, em que o marido vai à feira comprar tomates e encontra um outro homem que o critica por isso. O texto reflete um olhar discriminatório para os ganhos da mulher na esfera profissional, pois afirma de forma pejorativa que, com isso, o homem passou a executar as atividades que eram destinadas apenas às mulheres, além da esposa deixar a família para segundo plano. Fundamentadas nesta concepção, podemos afirmar que este texto deixa de apresentar uma outra imagem do homem, a partir de um olhar que mostra a ação do marido como algo necessário no relacionamento familiar entre os gêneros, pois um colabora com o outro na efetivação das responsabilidades, tendo oportunidade de dividir as obrigações familiares.

Com relação às ilustrações, podemos separá-las em dois grupos de posicionamento: umas que estão voltadas para o princípio de que cabe à mulher o cuidar do lar e dos membros da família e outras que refletem uma oposição da primeira proposição, ou seja, há a troca de papel no relacionamento familiar.

Desta forma, as figuras n.ºs 73, 74, 75, 76, 77 e 79 estão relacionadas com a proposição de que o lugar de mulher no relacionamento familiar consiste em cuidar do lar, do esposo e das(os) filhas(os). Essas ilustrações sugerem posicionamentos bem específicos para homens e mulheres pautados em princípios do sistema patriarcal, cujos preceitos são enganosamente denominados de leis da natureza. Sendo assim, segundo essa visão, é natural que a mulher seja responsável pelos afazeres domésticos e que também construa um ambiente familiar harmonioso para todos os membros. Também é entendido como natural que ao homem seja destinado à função de manter economicamente a família.

Essas ilustrações não sinalizam que as responsabilidades destinadas tanto para a mulher quanto para o homem no ambiente familiar são construídas culturalmente e assegurado o seu desenvolvimento na esfera social. Essa ideia está mais veiculada na ilustração n.º 5 que apresenta uma foto de casamento, em que o marido se posiciona à frente da esposa, espelhando quem é a autoridade na relação entre os cônjuges.

Outra figura que também se baseia no pressuposto patriarcal é a n.º 74. Nela encontramos a imagem de uma mulher esposa e mãe que só se preocupa com o bem-estar da família; dá-nos a perceber que, até no momento da refeição, essa mulher não se senta à mesa, pois primeiramente tem por dever cuidar para que todos estejam servidos e se alimentem bem. A n.º 76 também mostra um ambiente familiar de perfeita harmonia, em que a mulher cumpre

de forma exemplar o seu papel de zelar pela felicidade da família e oferecer-lhe um cotidiano regular, sem surpresas desagradáveis.

As ilustrações n.ºs 81 e 82 representam a troca de papéis dos cônjuges, em que o homem assume a função tradicional da mulher e a mulher a função do homem. Aqui também se institui um olhar discriminatório para a relação familiar porque está associado a princípios naturais e universais.

Uma das inovações da segunda metade do século XX é garantir a ruptura entre o público e o privado, isto é, a rígida configuração dessas duas esferas. A mulher é o símbolo dessa imagem, pois foram as mulheres que entreabriram a porta da própria emancipação, saindo da esfera doméstica e fazendo valer o seu direito à educação, ao trabalho, ao voto, à vida política, à administração dos seus próprios bens e à sexualidade. No entanto, essa emancipação feminina não se constituirá em um ganho tanto para a mulher como para o homem, se ainda prevalecer em muitos discursos e ações tradicionais do patriarcalismo, se a mudança fomentar na mulher o medo de assumir novos direitos, se a família continuar falocêntrica, se a educação em casa e na escola conservar os estereótipos sexistas, se os meios de comunicação não se abrirem à palavra e ao olhar femininos e continuarem a mercantilizar o corpo feminino.

Acreditamos que a forma como o livro didático representa a relação entre os cônjuges e como sacraliza o casamento, só contribui para estereotipar atitudes consideradas como adequadas para a mulher e para o homem de acordo com fundamentos tradicionais. Não cabe mais esse tipo de representação, nem tão-pouco a que demonstra que as mulheres assumem atitudes masculinas para se realizarem profissionalmente. Assim como aquelas em que os homens assumem atitudes femininas quando se trata de vínculos afetivos e familiares.

7.2 RELACIONAMENTO FAMILIAR: OS CUIDADOS E OBRIGAÇÕES COM AS FILHAS E FILHOS

Nesta parte, analisaremos como o livro didático representa o relacionamento entre mãe, pai, filha e filho, verificando como os progenitores exercem sua função através do poder familiar. Começemos pelos fragmentos textuais.

1. “O menino chegou apressado. Bateu a porta. Deu de cara com os pais. A mãe disse: - Se você chegasse muito atrasado e encontrasse seus pais preocupados, como você se sentiria? – eu ficaria chateado. – E se seus pais estivessem realmente bravos? – Eu sentiria medo. – E se eles estivessem pensando em castigo? – Eu não gostaria de

perder o jogo na TV, hoje à noite. – Pois bem, suba para o quarto e não ligue a TV...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 18).

2. “Repassou mentalmente tudo que acontecera nos dias anteriores: a chegada da passagem, o arrumar da bagagem, o nervosismo da mãe no aeroporto, as centenas de recomendações. Tudo muito excitante para um adolescente que voava pela primeira vez...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 117).
3. “O cabo e os outros viram mãe Efigênia reconhecida como Efigênia Bento. Ela apresentava sintomas de ter recebido uma bordoadada na cabeça. [...] O moço declarou chamar-se mesmo José Bento e ser filho único de mãe Efigênia, pois seus dois irmãos mais novos morreram de pancada há muito tempo. E igual sorte fora reservada ao seu pai também de nome José...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 75).
4. “A mãe, preocupada, observa o garoto à mesa: - Quantos pratos você já comeu? – Um. Por quê mãe? – E quantos copos você já tomou? – Só um – Fala o garoto saindo da mesa – E de que tamanho era esse copo, hein? Você precisa se alimentar direito, ouviu...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 102).
5. “A mãe conversa com a filha sobre as atividades escolares. – Esse desenho tão bonito, minha filha, o que é? – Aí, mãezinha. Você não vê? É o barulho do sol acordando...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 148).
6. “O quarto estava na penumbra, e ele, deitado de barriga para cima, observava em silêncio um inseto que ladeava o lustre colorido. Sabia que ela podia está esperando. [...] Afinal, ele deveria ter falado com ela, mas esperou tanto que sua santa mãezinha, muito amiga da menina, chegou primeiro e contou do seu amor” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 153).
7. “Senti que só existia uma coisa funcionando em mim. Era como se fosse uma cabeça em cima da bandeja [...] Finalmente, chegou minha mãe, e a primeira reação que tive foi a de sentir vergonha pelo erro que havia feito: me atirar num lago de meio metro, bêbado...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 91).
8. “Fim do jantar. Dulce, a mãe, serve o café... Márcia, a filha, pinta as unhas assistindo novela na televisão. Otavinho, o filho, vem do interior com os livros sob o braço... Vou para aula, mãe. Tchau! – Toma café, meu filho. – Dá não, já atrasei!... – Vem direto para casa. Não fica pelo bar...” (GONÇALVES & RIOS, 2000, p. 198).
9. “Lá um dia, a mãe pega uma enorme tesoura e resolve dar um trato na cabeça da criança, pois as melenas já estavam no ombro. Chama a menina, que chega resabiada, olhando a cintilante tesoura. – Mamãe vai cortar o cabelinho da Aninha.

Aninha olha a tesoura, se apavora. – Não quero, não quero, não quero! – Não dói nada...” (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 26).

10. “Come, filho, se você não comer, vai acabar doente. Anda, come, come o bife, está tão bom. [...] Vai ao colégio, sim. Que história é esta de ficar em casa? E não vem me dizer que você está com febre. [...] olha aí, todos os teus brinquedos espalhados pelo chão. É por isso que você perde tudo...” (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 50).
11. “Agora chega, filho, desliga esta TV e vai dormir, anda. Amanhã você precisa levantar cedo para ir ao colégio... [...] Nada disto. Você não vai andar de bicicleta. Agora, está na hora do jantar... [...] Olha só as tuas roupas. Você suja tudo, rasga tudo. Esses tênis não têm um mês ainda, e já dá para jogar fora... [...] Você passa o dia inteiro na frente desta TV. Porque é que você não pega um livro e vai ler um pouco?...” (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 51).
12. “Um dia depois que a menina completou 10 anos, a mãe desconfiou de alguma coisa e resolveu levá-la ao médico. Abraçada ao urso de pelúcia que tinha ganhado de aniversário – Um ursinho barato; a mãe faxineira não tinha dinheiro para presentes tão sofisticado – A garota se recusava a ir. Finalmente, e depois de levar uns trancos, concordou. [...] Foram ao posto de saúde. O médico não teve a menor dificuldade em fazer o diagnóstico: a garota estava com três meses de gravidez...” (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 102).
13. “As outras moradoras do prédio [...] olhavam-na com um ar de superioridade. Flávia começou a se sentir a última das mães. Resolveu imitar as outras mães, e além da natação colocou Paulinho na ginástica olímpica, cursinho de artes...” (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 163).
14. “Minha mãe dizia: - Ferve, água! – Frita, ovo! – pinga, pia! E tudo obedecia...” (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 176).
15. “Mãe, cansei dessas bobagens: casinhas, bonecas, show da Xuxa... Estou é a fim dum batom bem vermelho, igual ao seu no Natal...” (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 199).
16. “A minha mãe prefere me orientar na hora de me deixar sair, ela fala: *presta atenção no que você vai fazer, e tudo...*, [...] Quando chego, ela sempre pergunta: “E aí, você conheceu alguém”? Não passou de uns beijinhos, né?...” (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 213).

17. “De repente entra pela sala uma adolescente preparando-se para sair. Entra como faz toda adolescente: pedindo à mãe que veja qualquer coisa em seu vestido ou lhe empreste uma jóia...” (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 36).
18. “Há pouco tempo recebi uma mensagem que me provocou uma boa reflexão. [...] os remetentes se identificavam... *Somos dois adolescentes, com 21 e 23 anos...* Minha primeira reação foi sorrir, mas, em seguida, eu me dei conta do mais importante dessa história. [...] Se dois jovens adultos se vêem como adolescentes é porque, de alguma maneira, a mãe está contribuindo para isso...” (FERREIRA, 2006, p. 118).
19. “Eu queria deixar minha casa, minha mãe e seus cuidados. Estava farto de chegar às horas certas, de ouvir reclamações, de ser vigiado, contemplado, querido. Sim, também a afeição da minha mãe incomodava-me. Era quase palpável, quase como um objeto, uma túnica, um paletó justo que eu não pudesse despir...” (FERREIRA, 2006, p.157).
20. “Bruno acordou com o sol brilhando no espelho sobre a cômoda. Piscou. Virou-se para o outro lado e viu o pai sentado à pequena mesa, no extremo do quarto, escrevendo. Tinha o ar preocupado e pensava muito antes de colocar as palavras no papel...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 14).
21. “Cheguei em casa carregando uma mala pesada e uma pasta com relatórios, propostas, contratos. Minha mulher, assistindo à televisão na cama, um copo de suco na mesa-de-cabeceira, disse sem tirar os olhos do filme: - Seu filho ficou no quarto durante o dia todo, é melhor você conversar com ele. Fui em direção ao corredor e, antes de entrar na quarto, observei, ao lado da porta, a bandeja de cômoda, intacta...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 154).
22. “A abastança voltaria a casa; compraria um terno para seu filho Zezé, umas botinas para Alice, a filha mais moça; e aquela cruciante vida de cinco anos havia de ficar na memória como passageiro pesadelo. Agora sim, ele retornaria a ser um pai...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 78).
23. “Eu devia estar feliz pelo Senhor ter me concedido o domingo pra ir com a família ao jardim zoológico dar comida aos macacos. Ah, mas que sujeito chato sou eu, que não acho nada engraçado: macaco, praia, carro...” (GONÇALVES & RIOS, 2000, p. 177).
24. “De manhã, o pai bate na porta do quarto do filho: - Acorda, meu filho. Acorda, que está na hora de você ir para o colégio. Lá de dentro, estremunhado, o filho respondeu: - Pai, eu hoje não vou ao colégio...” (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 40).

25. “Pai e filha. – Minha filha, você vai usar... isso? – Vou, pai. – Mas aparece o umbigo! – Que que tem? – Você vai andar por aí com o umbigo de fora? – Por aí, não. Só na praia. Todo mundo está usando duas peças, pai...” (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 90).
26. “Como seria bom se tivesse alguém para dizer que é uma loucura fazer uma tatuagem. [...] E que às vezes notasse suas olheiras e falasse, de maneira firme, que você está muito magra e talvez exagerando na dieta: alguém que percebesse que, faltando dez dias para o final do mês, você só tem 50 reais na carteira e perguntasse se você está precisando de alguma coisa. E que dissesse sempre, em qualquer circunstância, vai dar tudo certo. Que falta faz um pai” (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 114).
27. “Antigamente. Às dez horas em casa! – Pai, tenho 18 anos” – Dez em ponto” Nem um minuto a mais. [...] Atualmente, sorrimos e ficamos aliviados quando uma filha de 13 anos solicita: - Pai, pode me buscar na festa à uma hora! Este uma é da madrugada é claro...” (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 15).
28. “Eu sei que não é da minha conta. Afinal, eu sou o pai da noiva. [...] Quanto mais se aproxima o dia do casamento, mais intratável você fica. – Desculpe. Eu sou o pai da noiva. [...] Aí xará! – Oi, Varum, como vai? A sua noiva está se arrumando...” (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 125).
29. “É com a maior emoção que um pai matricula seu filho na escolinha de futebol. E é com emoção ainda maior que ele aguarda o resultado da primeira aula. Agarra o professor ansioso: - Então? Já posso fazer um contrato com os italianos?...” (FERREIRA, 2006, p. 13).
30. “O pai deu um bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai. [...] – Como é que liga? – Como é que se liga? Não se liga. O garoto procurou dentro do papel de embrulho. – Não tem manual de instrução? O pai começou a desanimar e a pensar que os tempos são outros...” (FERREIRA, 2006, p. 17).
31. “Com meu pai eu não converso nada, nem oi. Não tenho nenhuma liberdade com ele, a única conversa que eu tenho com ele é pedir pra sair. Falar sobre ficar e beijar, nunca vai acontecer...” (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 214).
32. “Os casamentos arranjados eram comuns entre os ricos. As crianças, especialmente as meninas, deviam aceitar a escolha dos pais. Ninguém achava que era errado

- obrigar os filhos à obediência. Acreditavam que o bem da família era mais importante do que a felicidade individual...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 97).
33. “Ali estava a lista de preparativos que escrevera cuidadosamente junto com o pai, experiente campista que o iria iniciar na arte da pescaria. [...] Não teriam que arrumar o lanche, pois a mãe já preparara...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 153).
34. “De maneira geral, pais não dormem. Podem deitar, fechar os olhos, podem até roncar – mas na verdade não estão dormindo. Quando os filhos são pequenos, estão atentos a qualquer chorinho, a qualquer gemido; quando os filhos são maiores, ao contrário, é o silêncio que os mantém despertos...” (CÓCCO & HAILER, 2000, p. 11).
35. “Márcia, minha filha, não vai me sujar o estofamento com esmalte... Ê menina mais sem jeito!... Onde já se viu... Já falei mil vezes que a sala não é lugar de pintar unha... – Ê mãe grande droga de estofamento, também! – Márcia, esse não é modo de responder a sua mãe!... Ah! – Pai, até você...” (GONÇALVES & RIOS, 2000, p. 199).
36. “Minha mãe era animosa. Atirava, montava, calejara na vida agreste. [...] Não precisava que o marido, pessoa débil, viesse enxotar Venta-Romba...” (GONÇALVES & RIOS, 2000, p. 225).
37. “Uma família de classe média alta. Pai, mulher, um filho de sete anos. É a noite do dia em que o filho fez sete anos. A mãe recolhe os detritos da festa. O pai ajuda o filho a guardar os presentes que ganhou dos amigos...” (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 38).
38. “Pais e filhos, uns casados, outros solteiros, reuniam-se cada domingo assim, para atenderem ao desejo da mãe, à ordem do pai... [...] O pai era um homem normal, cumpridor metódico de seus deveres [...] A mãe era uma dona de casa também comum...” (CEREJA & MAGALHÃES, 2002, p. 20).
39. “A adolescência é composta de duas fases. Se os pais largarem mão, os filhos vão fazer as piores burradas da vida deles. [...] Os pais devem estar atentos e mostrar que os questionamentos devem estar presentes desde que não firam os valores morais da família...” (FERREIRA, 2006, p. 122).

Também encontramos ilustrações que retratam os diferentes papéis do agregado familiar.



Figura 83. Mãe recortando receita.
Fonte: Cereja & Magalhães, 2002, p. 216.



Figura 84. Mãe aconselhando filha.
Fonte: Cereja & Magalhães, 2002, p. 100.



Figura 85. Mãe cuidando do filho adulto.
Fonte: Ferreira, 2006, p. 118.



Figura 86. Mãe zangando-se com a filha.
Fonte: Gonçalves & Rios, 2000, p. 248.

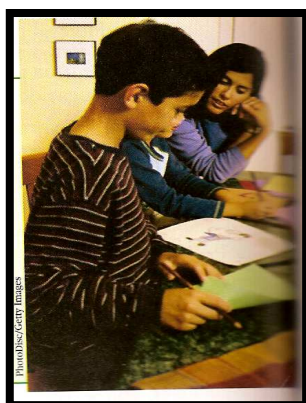


Figura 87. Mãe ensinando as atividades escolares.
Fonte: Ferreira, 2006, p. 122.

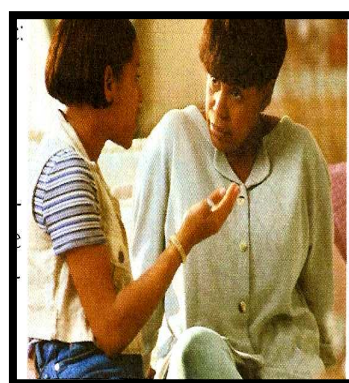


Figura 88. Mãe conversando com a filha.
Fonte: Cereja & Magalhães, 2002, p. 151.



Figura 89. Pai conversando com o filho I.

Fonte: Gonçalves & Rios, 2000, p. 131.



Figura 90. Pai lê o boletim de notas.

Fonte: Cereja & Magalhães, 2002, p. 63.



Figura 91. Pai conversando com o filho II.

Fonte: Cereja & Magalhães, 2002, p. 43.

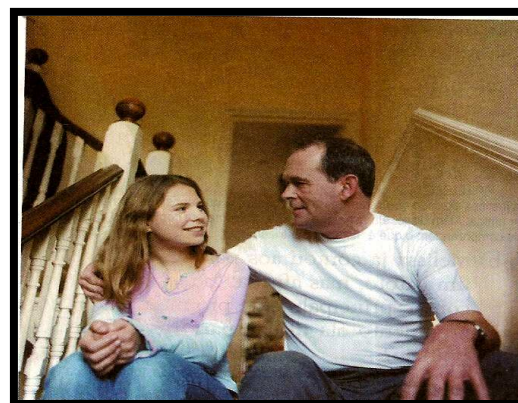


Figura 92. Pai conversa com a filha.

Fonte: Cereja & Magalhães, 2002, p. 216.

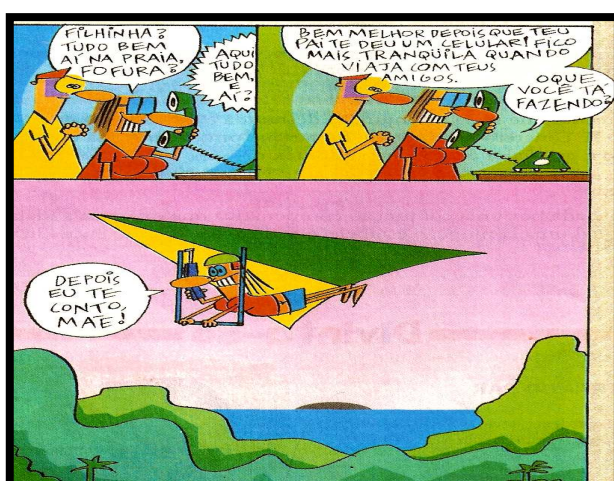


Figura 93. Pai e mãe preocupados.

Fonte: Cereja & Magalhães, 2002, p. 264.



Figura 94. Pai e mãe: regras I.

Fonte: Gonçalves & Rios, 2000, p. 183.



Cap.6, Fig. 95. Pai e mãe: regras II.
Fonte: Gonçalves & Rios, 2002, p. 89.

De todas as partes temáticas que compõem o nosso estudo, foi justamente nesta que encontramos a maior quantidade de textos, que fazem referência ao relacionamento entre os progenitores e os seus filhos, no que diz respeito ao poder familiar.

Ao tratarmos deste campo do poder familiar, se faz necessário esclarecer o que entendemos pelo termo. Assim, a expressão *poder familiar* é nova, correspondendo ao antigo *pátrio poder*, que remete ao direito romano *pater potestas*, que consiste no poder absoluto e ilimitado sobre os filhos, conferido ao chefe da organização familiar. O pai exercia mais poderes sobre o filho do que a mãe, além de possuir o domínio total sobre a família e o patrimônio da mesma.

Por se tratar de uma expressão que guarda resquícios de uma sociedade patriarcal, *pátrio poder* traz em si uma conotação machista, pois menciona o poder do pai. O movimento feminista reagiu e possibilitou a origem de nova expressão: *poder familiar*. Tal mudança visa atender à igualdade entre homem e mulher, sustentada pela Constituição Federal Brasileira, que outorga a ambos os progenitores o desempenho do poder familiar com relação aos filhos comuns. Entretanto, ainda que a expressão *poder familiar* tenha visado a igualdade entre o homem e a mulher, não agradou aos pesquisadores que estudam as relações familiares, pois antes de ser um poder, é uma obrigação, um dever dos pais, convertendo-se em *múnus*¹².

A modificação não passou de efeito de linguagem, tendo em vista que a idéia contida na nova nomenclatura é, ainda, apegada ao contexto familiar da sociedade do século passado. [...] Mantém ênfase no poder, somente deslocando-se do pai para a família. E antes de um poder, representa obrigações dos pais e não da família, como o nome sugere (DIAS, 2007, p. 377).

¹² *Múnus*: encargo legalmente atribuído a alguém, em virtude de certas circunstâncias, a que não se pode fugir (Dias, 2007, p. 377).

O pátrio poder de ontem, previsto no Código Civil de 1916, transforma-se no poder familiar de hoje, disposto no Código Civil de 2002, evoluindo para dever parental para alguns e autoridade parental para outros. Independentemente da nomenclatura, o mais importante é o seu resultado final: a proteção, o bem-estar e a felicidade da criança e do adolescente.

Em sintonia com a proposição de Berenice Dias, percebemos que os textos inseridos no livro didático, quando aludem à responsabilidade dos pais para com os filhos, ainda destacam de forma intensa uma individualização da obrigação deles, de acordo com princípios da família patriarcal. Assim, é dever da mãe se preocupar com atitudes relacionadas com o bem-estar, no que concerne aspectos como a alimentação, a saúde e a educação. E ao pai, além da tradicional função de manter a família economicamente, também é direcionada à sua imagem outras responsabilidades, como presentear.

Nos fragmentos textuais 4 5, 8 e 10 encontramos apenas a participação da mãe em situações que dizem respeito à preocupação com alimentação e estudo. No 4, a mãe deixa claro que o filho precisa se alimentar direito; no 5, existe um diálogo entre mãe e filha sobre uma atividade da escola; no 8, ela reclama porque o filho saiu sem tomar café e, no 10, há uma extensa lista de cuidados, desde a alimentação, passando pela imposição de frequentar a escola, até à necessidade de arrumar os brinquedos. Em todos esses exemplos, a responsabilidade da mãe está centrada na obrigação de exigir, sem discutir o porquê da necessidade do estudo, da alimentação e da arrumação dos brinquedos. Assim, perpassa a ideia de que a mãe agiu como algo natural do ser mãe. Não agiu conscientemente para obter os resultados que, de fato, deseja ao educar os/as filhos/as.

Ter uma atuação consciente não significa angustiar-se a cada decisão tomada ou analisar sempre o porquê. O que queremos enfocar é que a maneira como o livro didático representa a imagem da mãe, remete a uma postura natural. No entanto, o exercício da função de pai ou de mãe vai além da concepção de ser algo espontâneo e improvisado, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, no seu art. 22.º. Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais (PINTO, WINDT & CÉSPEDES, 2007, p. 1022).

De todo os textos em livro didático apenas dois representam a participação da mãe na educação dos filhos de forma consciente, e, ainda, sem mencionar a figura do pai. São os fragmentos 1 e 16. Neles é apresentada a atuação da mãe, a partir de uma dinâmica em que a presença do diálogo é fundamental para direcionar atitudes. No 1, a progenitora atribui uma punição ao filho, por ele ter chegado tarde a casa, tendo uma conversa em que o mesmo aceita

e entende o motivo da sanção. No 16, a mãe tem um diálogo seguro com a filha sobre sexualidade, orienta-a e procura saber o que se tem passado com ela. Postura essa, totalmente diferente do pai, no texto 31, em que a base do relacionamento está pautada no medo, não havendo momentos de discussão sobre assuntos mais simples do cotidiano familiar, quanto mais, imagine-se, sobre sexualidade, como afirma a personagem: “falar sobre o ficar e o beijo nunca vai acontecer”.

Enquanto a figura da mãe é apresentada de forma mais ajustada com os fundamentos que asseguram uma educação mais completa, a do pai está vinculada a um olhar mais tradicional, que sugere um afastamento afetivo em função de concepções maritais. Sabemos que compete aos pais o dever de dirigir a criação e educação dos filhos, previsto tanto constitucionalmente como no ECA que, também, dispõe sobre o sustento e guarda, dentre outros deveres, demonstrando o dever parental de criação e educação.

Os fragmentos textuais 9, 11, 12, 13, 14 e 17 apresentam a imagem da mãe em diversas situações que enfatizam o dever da criação em função de atos responsáveis. As ações do criar e do educar a que os textos fazem alusão trazem variados exemplos como: a iniciativa da mãe em levar a filha ao posto de saúde, a preocupação da mãe em perceber que o filho lê pouco; o incentivo a participar de cursos e momentos de afetividade.

Todos os exemplos apresentados estão dialogando com o dever da criação. Dever esse que entendemos no sentido mais amplo de propiciar aos filhos um crescimento saudável, oferecendo-lhe boa alimentação, cuidados com a higiene, cuidados médicos e odontológicos, atividades de esporte, cultura e lazer, sem descuidar a segurança e o bem-estar. Está implícito no dever de criação o dever de sustento, em que se inclui o fornecimento de alimentos em sentido genérico, acrescentando outras necessidades secundárias, mas que se constituem como complementares ao desenvolvimento satisfatório das crianças e adolescentes.

Todavia, compete aos pais um desafio maior, que é o dever de educar seus filhos. Tal dever não pode ser confundido com o mero encaminhamento para uma instituição escolar. Educar verdadeiramente vai além, é imprescindível inculcar valores éticos, afetivos e sociais, os pais serem um bom exemplo para o filho, despertarem o gosto pela arte, a leitura e a boa música. Aspectos estes que estão ausentes nos textos e nas ilustrações inseridos no livro didático, quando representam o relacionamento entre pais e filhos e o poder familiar.

Outra situação em que a imagem da mãe representa o cuidado com os filhos, diz respeito ao exagero de afetividade e proteção. No texto 19, a mãe reprime o filho a partir de atitudes exageradas de afeto. No falar do filho, ele se sente quase palpável, quase como um objeto, uma túnica, um paletó justo que não pudesse despir. E no fragmento 18, alude-se à

situação de dois jovens de 22 e 23 anos que se consideram ainda adolescentes, atitude que é igualmente atribuída à mãe.

Nos dois exemplos, o relacionamento do filho com a mãe torna-se muito mais intenso do que com o pai. Isso, porque a mãe canaliza sua afetividade, seus cuidados e zelo em direção ao filho. E o eleger para ser protegido. Por outro lado, o pai, diante do fato, adota não raro uma atitude omissa e não oferece oportunidades de interação e de amizade. Este modelo paterno, a par com a interação da mãe, acaba moldando o desenvolvimento afetivo do filho de forma complicada, tornando-o inseguro, dependente da mãe para tudo e com receio de enfrentar os dilemas da vida. Algo semelhante com o que sugere a ilustração n.º 85, em que o filho adulto ainda está no carrinho de bebê, sendo mimado.

A forma de criação e educação dos filhos sofreu inúmeras mudanças no decorrer dos tempos. A criança, que era pouco considerada, passa a ser respeitada; isso porque, no passado, preponderava a educação punitiva e ameaçadora, passando-se a uma educação afetuosa e amistosa, nos tempos de hoje.

Consideramos que a forma como é representado o papel da mãe afetuosa e protetora, nos textos e ilustrações de livros didáticos, só prejudica o entendimento dos alunos acerca do que vem a ser uma relação entre pais e filhos pautada na afetividade.

Contemporaneamente, a criança e o adolescente são entes familiares participativos e ocupam um lugar de destaque na obtenção da proteção integral como seres em desenvolvimento. Não há que se confundir a possibilidade de participação com a supremacia da criança decorrente de uma educação excessivamente liberal. É importante que os pais não percam a função de orientadores respeitados, ao ponto de prejudicarem os seres que mais amam. Assim, a educação deve ser proporcionada a partir do prisma do amor, de uma atuação madura e responsável, propiciando a formação de cidadãos responsáveis, solidários, críticos e felizes, acima de tudo.

Os filhos, para o desenvolvimento harmonioso de sua personalidade, devem crescer num ambiente familiar, em clima de felicidade, amor, compreensão, sendo educados com espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade e solidariedade, com vistas a prepará-los para viver uma vida individual na sociedade.

Os doze textos que fazem alusão à participação do pai na tarefa de criar e de educar diferem da forma como é representado o papel da mãe. Enquanto os textos retratam a mãe nas mais diversas atitudes de interação com os filhos e filhas, desde o cuidado com a alimentação até o diálogo sobre sexualidade. Quando remetem à atuação do pai, fica explícito que ele é responsável apenas pelo fator econômico da formação, ou seja, voltado para bens materiais,

como sugerem os exemplos 22 e 30. No primeiro, o pai mostra-se feliz porque vai finalmente poder manter a família, dando a seus filhos não só o essencial como também o supérfluo. No nosso entender, aqui se encontra a imagem estereotipada de que o pai foge de um encontro afetivo profundo com os filhos. No fragmento 30, o pai oferece uma bola ao filho, tentando uma aproximação e, só então, percebe que os costumes mudaram. O que é mais gritante neste exemplo, não é o fato do pai falhar no que respeita ao presente que oferece ao filho, mas sim, a falta de aproximação e companheirismo que lhe teriam proporcionado esse conhecimento.

Apesar de sedimentada a igualdade entre os cônjuges na relação familiar, constatamos, na prática, resquícios do poder patriarcal. Quando a referida igualdade deve estar presente no cotidiano da sociedade, refletindo-se na harmonia do lar: “A autoridade parental está impregnada de deveres não apenas no campo material, mas, principalmente no campo existencial, devendo os pais satisfazer outras necessidades dos filhos, notadamente de índole afetiva” (DIAS, 2007, p. 378).

Já os textos 21, 24, 25 e 29 aproximam as imagens do pai e da mãe no que se refere aos cuidados com os filhos e filhas, pois as deslocam do modelo em que a preocupação maior recai nos aspectos materiais e a situa na esfera da aproximação afetiva. Assim, de acordo com o texto 21, o pai chega do trabalho cansado e vai encontrar o filho que está no quarto, triste e sem se alimentar, enquanto a imagem da mãe é apresentada como muito distante da esfera afetiva. Trocaram-se aqui os papéis. Nos textos 24, 25 e 29, a tendência do pai em efetivar atitudes relacionadas ao cuidar dos filhos e filhas no ambiente familiar é enfocada, pois apresenta a iniciativa do pai de acordar o filho para ir ao colégio, a sua felicidade em matricular o filho em uma escolinha de futebol e, por último, a preocupação do pai pelo fato de a filha estar usando biquíni. Em todos estes exemplos, a figura do pai está voltada para a esfera afetiva, aproximando-o de uma vivência familiar mais pautada no respeito e amor.

Ressaltamos que a família tem direitos porque tem deveres. Tem deveres por existir uma missão de certa forma insubstituível para o bem da pessoa e da sociedade, possibilitando a colaboração com a transmissão digna de vida e com a proteção, nutrição e educação dos filhos desde o momento da concepção.

Os direitos e deveres dos pais estão estipulados pelos arts. 1.630.º a 1638.º do novo Código Civil brasileiro. Elenca esse código sete hipóteses de competências (direitos e deveres) dos progenitores quanto aos filhos menores, a saber: I- dirigir-lhes a criação e educação; II- tê-los em sua companhia e guarda; III- conceder-lhes ou negar-lhes consentimento para casar; IV- nomear-lhe tutor; V- representá-los e assisti-los na vida civil;

VI- reclamá-los de quem ilegalmente os detenha; e VII- exigir obediência, respeito e serviços próprios de sua idade e condição (art. 1.634.º)

Contudo, não conste aí o que talvez seja, no nosso entender, o mais importante dever do pai e da mãe com relação aos filhos: o dever de lhes dar afeto, carinho e amor, já mencionados anteriormente. A missão constitucional dos pais não se limita às questões patrimoniais. A essência do poder familiar vai além, pondo em relevo a afetividade responsável que une pais e filhos, propiciada pela real convivência familiar. E são esses sentimentos que não detectamos nos textos por nós analisados.

Também encontramos textos em que a responsabilidade pelo poder familiar constitui compromisso dos progenitores. Eles estão nos fragmentos 33, 34, 35, 37, 38 e 39. Todos contemplam a participação conjunta da mãe e do pai na educação dos filhos e filhas, a exemplo do fragmento 39, em que após a festa de aniversário do filho, os pais se ajudam e dão exemplo de companheirismo. O texto 33 apresenta a participação do pai na função de educar, juntamente com a colaboração da mãe. Existe nos exemplos a construção de um ambiente familiar de respeito e de afetividade entre todos.

Com relação às ilustrações, apenas a n.º 93 remete para o cuidado e a obrigação de ambos os progenitores. O Estatuto da Criança e do Adolescente institui o princípio da proteção integral dos seres em desenvolvimento, além de deixar também clara a relação de igualdade entre os pais, conforme preceitua o seu art. 21.º:

O pátrio poder será exercido, em igualdade de condições, pelo pai e pela mãe, na forma do que dispuser a Legislação Civil, assegurando a qualquer deles o direito de, em caso de discordância recorrer à autoridade judiciária competente para a solução de divergência.

Dentre as ilustrações, as n.ºs 94 e 95 retratam o medo dos pais de construir, durante situações do cotidiano familiar, regras que devem ser apreendidas pelos filhos. A n.º 95 mostra as figuras da mãe e do pai comunicando ao filho a quem deve obedecer. Já na ilustração n.º 94, o pai solicita à mãe que aconselhe a filha a ver menos televisão. Observamos que nos dois casos os pais têm receio de magoar os filhos ao impor regras, porque remetem à idéia de fronteira, de linha que separa territórios. Só que limite não deve ser pensado como obstáculo para a efetivação de uma relação afetiva, mas sim como algo imprescindível para que se eduque com regras e com amor.

E nesse contexto, o que pode ajudar os pais a superarem esse receio não está em nenhuma norma instituída pelo legislador, mas na própria dinâmica das relações familiares,

quando a ênfase é dada a princípios que envolvem a afetividade como um suporte para superar as adversidades.

Dessa forma, o poder familiar exprime uma idéia de compromisso diário dos pais para com as necessidades dos filhos, promovendo o seu desenvolvimento, a sua educação e, no caso dos filhos menores, a sua proteção. Para tanto, deve prevalecer a igualdade de direitos e deveres entre os progenitores, para que tenham êxito no cumprimento de suas funções.

Em síntese, os textos e ilustrações inseridos nos livros didáticos analisados representam a relação entre os cônjuges e a responsabilidade dos progenitores com relação ao poder familiar ainda de uma forma muito enraizada a fundamentos machistas de uma sociedade patriarcal.

Em primeiro lugar, pela evolução do poder familiar, em especial, no âmbito da legislação brasileira, que comporta o amplo significado de igualdade entre os pais, devendo eles assumir os direitos e obrigações perante os seus filhos. E, em segundo lugar, porque se procurou alterar as relações familiares, democratizando os relacionamentos dos pais e suprimindo a prevalência da vontade marital, privilegiando a igualdade entre os cônjuges e a valorização da vontade dos filhos.

Por estas razões, as imagens por nós aqui apresentadas não deviam caber mais em livros didáticos destinados a adolescentes, o que poderá contribuir para uma formação não consentânea com a evolução das sociedades e as conquistas adquiridas, especialmente, no que concerne a questões de gênero.

Revelamos, assim, através dos nossos sete *fiões*, uma parte das imagens dos bordados que constituem o tecido dos livros didáticos de Língua Portuguesa, a partir da análise de textos e ilustrações.

Chega o fim do nosso tear. A roca será coberta por enquanto, pois em outro contexto, para outro fim, ela será descoberta e começará fio por fio a revelar outros tantos bordados.

No entanto, na seção seguinte, usaremos finalmente as últimas linhas do nosso bordado.

8 CONCLUINDO... OS ÚLTIMOS FIOS DO BORDADO

Chegou o momento de utilizarmos os últimos fios da construção do bordado, linhas que serviram para revelar as imagens vinculadas à tessitura dos livros didáticos de Língua Portuguesa. Como as Parcas, fizemos girar o fuso¹³. E no símbolo de cada uma nos encontramos, ao tecer os textos que revelam as representações de gênero. A imagem das três nos acompanhou em cada momento do tecer textual, pois ao compormos o texto, alguns fios ficaram soltos e tivemos de recomeçar o trabalho de tecer. Quando pensávamos que o bordado estava pronto, percebemos que muitos fios foram deixados para trás e precisavam ser enrolados; os enrolamos em um carretel do ir e vir. E, agora, estamos para cortar o fio e encerrar o trabalhar desse bordado, para que em contexto diferente possamos reiniciar o tecer de outros textos.

Não sabemos ao certo se a forma de usar as linhas do nosso bordado foi a mais adequada. Mas temos a certeza de que as imagens textuais deste bordado foram construídas a partir do nosso cotidiano de mulher e das experiências de vida profissional, asseguradas em uma caminhada de 21 anos de entrega ao magistério.

O tecer não significa somente predestinar (com relação ao plano antropológico) e reunir realidades diversas (com relação ao plano cósmico), mas também criar, fazer sair de sua própria substância, exatamente como faz a aranha, que tira de si própria a sua teia (CHEVALIER & GHEERBRANT, 2000, p. 872).

Desta forma, ao escolhermos estudar as representações de gênero, estamos legitimando uma caminhada vivida no Núcleo de Estudos sobre Gênero e Literatura na UNEB, bem como em outras instituições de ensino e pesquisa.

Embora no estudo as imagens do bordado estejam voltadas para o nosso tecer, a partir das representações de gênero transmitidas pelos livros didáticos, também consideramos este recurso educativo como um tecido textual construído por várias mãos, com base em princípios que estão associados a interesses econômicos e culturais e em que, fio por fio, as imagens do seu bordado se definem, em prol de uma classe dominante. Sendo assim, as representações de gênero que foram inseridas nos livros didáticos analisados, apresentam os olhares e as mãos de todos que os teceram em consonância com códigos sociais estabelecidos.

¹³ As Parcas fazem girar os fusos: Láquesis (o passado), Cloto (o presente) e Átropos (o futuro). Elas regulam a vida de todo ser vivo, com o auxílio de um fio que a primeira fia, a outra enrola e a terceira corta.

Por isso, o nosso olhar para eles necessita de estar repleto de indagações, questionando até mesmo o texto ou a ilustração que, numa primeira abordagem, parecem simples. Isso, porque neste material nada é simples e ingênuo, pensamos nós. Sempre está sinalizando uma luz vermelha, que poderá passar despercebida diante de seus usuários e fortalecer proposições discriminatórias ou conservadoras, que não se justificam em uma prática significativa de ensino-aprendizagem. Com esta perspectiva, passamos a apresentar os resultados que pudemos vislumbrar ao penetrarmos nessa tessitura que constituem os livros didáticos de Língua Portuguesa.

8.1 PARA UMA LEITURA FINAL

Ao fiar o bordado textual a partir das representações de gênero encontradas nos textos e ilustrações inseridos nos livros didáticos analisados, podemos tecer algumas considerações finais, de acordo com as categorias analisadas.

Os resultados indicam que as representações de gênero no mercado de trabalho estão pautadas a partir da divisão de atividades laborativas, em que determinados tipos de profissão são classificados como pertencentes ao público masculino e outras somente ao feminino.

É justamente na esfera dessa proposição que a imagem da mulher e do homem é introduzida ao desenvolver atividades laborativas. Neste sentido, a profissão mais indicada para a mulher é tradicionalmente a de professora, enquanto que para o homem a lista se estende em uma diversidade que vai desde as que necessitam de um grau de educação mais elevado, até às que precisam de força física.

Ao associar a imagem da mulher trabalhadora à função de professora, o livro didático assegura um posicionamento do século XIX:

As mulheres tinham “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual” (LOURO, 2000, p. 450).

Dessa forma, a docência não subvertiria a função feminina fundamental. E a partir de então, passam a ser associadas ao magistério características tidas como tipicamente femininas: paciência, minuciosidade, afetividade, dedicação, tal como apresentam as ilustrações publicadas nos livros didáticos analisados.

Em segundo plano, estão as profissões tidas como mais contemporâneas como: advogada, socióloga, médica e assessora. Contudo, quando se faz menção quanto à atuação da mulher nessas profissões, perpassa uma imagem de falsa aceitação, porque ao serem representadas são projetadas de forma discriminatória, além de estarem associadas ao conceito de incompetência e descrença. No nosso entender, este fato só vem legitimar um discurso machista de que existem certas profissões que não fazem parte do universo feminino.

Mais visível do que essa constatação, é a imagem deixada de que, para a execução de algumas profissões – aeromoça, artista de cinema, apresentadora e dançarina –, é imprescindível uma visibilidade do corpo, cultuando-o à semelhança da eterna juventude, reforçando a ideia de que para a mulher desempenhar essas profissões e assegurar o sucesso, o seu corpo além de ser belo, tem que ser símbolo de objeto do desejo.

A representação do homem em atividades laborativas está diretamente ligada a uma diversidade de profissões, demarcando que o espaço público é reduto mais do homem do que da mulher. Por isso, a classificação das profissões exercidas por ele é bem maior. E para executá-las é necessário possuir o 3.º grau de escolaridade, afastando-se assim as representações do estereótipo universal machista e penetra num universo em que a instrução é fundamental para o indivíduo se afirmar no campo do trabalho.

Também Constatamos que os textos e as ilustrações sugerem que não existe uma separação de espaços para os gêneros. Mas há, porque a encontramos, uma lista de profissões forçosamente demarcadas como pertencentes só ao homem ou só à mulher, limitando o espaço profissional de ambos. E quando se faz alusão à mulher em atividades laborativas, esse espaço fica mais restrito ainda. Isso nos leva a confirmar que o rompimento da linha que separa o espaço público do privado ainda está muito tênue, pois, ainda há um discurso que encaminha para um posicionamento machista, tentando mostrar que a mulher conseguiu entrar no espaço público, ao executar algumas profissões, mas, mesmo assim, o seu fazer profissional ainda continua controlado e sufocado por certos procedimentos ideologicamente tradicionais, que enfocam mundos profissionalmente separados.

Depois destas nossas reflexões e tendo em vistas a formação educacional dos alunos, estamos em condição de sugerir que sejam inseridos nos livros didáticos textos e ilustrações que representem o homem e a mulher executando as mesmas atividades laborativas, bem como o trabalho em equipe, pois assim se dará uma outra visão e se desestruturará concepções de que as profissões estão diretamente relacionadas com o gênero. Representando os livros um gênero em oposição ao outro, deixam de expor a multiplicidade de masculino e feminino existente na dinâmica das relações entre os gêneros, negando a construção social do sujeito e

silenciando as relações de poder que direcionam o mercado de trabalho. Sendo assim, não contemplam a concepção de gênero como relacional, a qual é apresentada por Scott (1990) e por Costa (1994).

Nesse sentido, o livro didático trabalha basicamente com representações, em que as imagens produzem uma pedagogia, uma forma de ensinar as coisas do mundo, utilizando conceitos ou pré-conceitos sobre diversos aspectos sociais. Assim, assegura formas de pensar e agir, de estar no mundo e de se relacionar com ele. A construção de representações que valorizam determinado tipo de comportamento, de estilo de vida ou de pessoa, é uma forma de regulação social que reproduz padrões mais comumente aceitos em uma sociedade.

A representação do mundo literário, nos livros didáticos, está diretamente veiculada à produção de uma escrita masculina. Desta maneira, legitima a hegemonia da visão unilinear de que a mulher escritora não se inscreveu no sistema literário de forma contínua, restando para elas e seus textos uma certa invisibilidade. Esta proposição está de acordo com o número de textos e ilustrações encontrados nos livros didáticos analisados, que tratam da vida ou escrita literária de autores e autoras. Dos 30 textos, apenas dois fazem referência à produção literária feminina e das 14 ilustrações, nenhuma faz alusão à criação da mulher escritora confirmando, assim, a consagração do fazer literário masculino de acordo com a historiografia literária e soterrando a produção feminina ao limbo da improdutividade.

Consideramos esta constatação muito séria, principalmente, quando se trata de livros didáticos de Língua Portuguesa que, de acordo com o *Guia de Livros Didáticos*, a escolha de um texto se justifica na medida em que “os gêneros discursivos e os tipos de texto selecionados para o livro didático devem ser os mais diversos e variados possíveis, manifestando também diferentes registros, estilos e variedades do português” (BRASIL, 2004, p. 253).

Deste modo, ao ocultar o fazer literário feminino, sem inscrever nem ao menos as escritoras que estão locadas na teoria literária, o livro didático suprime a possibilidade de um conhecimento literário a partir de recursos expressivos da língua verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura e de acordo com as condições de produção/recepção. É necessário que a inserção dos textos literários nos livros não se faça a partir de critérios voltados para o gênero, ou seja, levando em consideração quem o produziu para classificá-lo em determinada estética, pois não é o gênero que especifica se um texto é literário ou não.

Ao destacarmos este fato, não nos estamos situando na esfera do debate polêmico sobre se a escrita tem sexo; não se trata de atribuir categorização sexual à escrita literária. O que há,

é a necessidade de que sejam vinculados ao livro didático todos os tipos de textos literários, sem ocultar o fazer literário da mulher, nem tão-pouco de autores considerados como produtores de uma literatura menor. Essa divisão já deveria ter sido superada, ela não cabe mais diante da dimensão dialógica literária, em que o texto se desdobra em inúmeras formas.

Como espaço de produção de significados, o livro didático também é lugar em que são representados códigos culturais. Cada elemento que o compõe é um signo que nos permite ler a imagem a partir de sistemas de referentes que existem na vida social. Assim, ao falarmos em significado, estamos nos referindo a conhecimentos que se tornam culturais, quando, a partir de práticas sociais, possuem sentido. Então, questioná-los é fundamental para desestruturar falares tidos como normais, principalmente, quando se trata de escrita literária.

Nos livros didáticos analisados encontramos a representação de diversos códigos artísticos, como a música, a pintura e o cinema. Em todos, a participação da mulher é insignificante, diante da alusão ao fazer artístico produzido pelo homem.

Estudamos 18 textos que exemplificam a produção artística, sendo que 9 retratam sobre a música, 7 sobre a pintura e 2 sobre o cinema. Desse total, só encontramos 3 fragmentos textuais que relatam o fazer artístico da mulher e dizem respeito à arte musical. Das 13 ilustrações, duas apresentam a imagem de cantoras e uma traz como exemplo o trabalho artístico em conjunto, mostrando a participação de uma mulher e dois homens.

A partir desse levantamento, comprovamos que o mundo artístico representado pelo livro didático não é território feminino. Haja vista, que a produção artística da mulher só foi exemplificada cinco vezes (juntando os textos com as ilustrações) e por intermédio de um único código artístico: a música. Podemos, pois afirmar que, na arte visual e cênica, foi ocultada a produção da mulher artista.

Entendemos que por meio da arte são manifestados significados, sensibilidades e diversos modos de criação em sintonia com o mundo subjetivo, social e cultural, produzindo diferentes estéticas. Não é a questão de ser homem ou ser mulher que justifica a produção artística, mas sim, o fato de sentir, de perceber, de envolver e de estar imerso em um processo de produção artística. E, de acordo com os PCNs do Ensino Médio, “as experiências estéticas de homens e mulheres estendem-se a vários âmbitos de seu existir, de seu saber, de sua identidade, enfim, de seu humanizar-se” (BRASIL, 1999, p.170).

Nesse sentido, o livro didático ao expor em grande parte apenas o fazer artístico do homem, ocultando a participação feminina nesse mundo, apresenta para seus usuários uma visão errônea do que seja arte, do que representa o fazer artístico e da simbologia do produtor de estética, ou seja, do artista. E deixa de visualizar:

As pessoas, homens e mulheres, em seus fazeres artísticos, nas diversas linguagens e códigos, interligam nos seguintes aspectos: elaborações inventivas com materiais, técnicas e tecnologias disponíveis na sociedade humana; percepções e elaborações de idéias, de representações imaginativas com significados das e sobre as realidades da natureza e das culturas; expressões-sínteses de sentimentos, de emoções colhidas da experiência com o mundo sócio-cultural (BRASIL, 1999, p. 172).

De acordo com esta proposição, o mundo das artes não está separado pela questão de seu produtor ser homem ou mulher; ao contrário, o que existe é um fazer artístico em sintonia com fundamentos que associam, que unem a produção estética, independentemente do seu autor, mesmo que seja gênero, raça, etnia, ou classe social diferentes. Sendo assim, os textos e ilustrações dos livros didáticos analisados apresentam uma visão discriminatória e sexista da arte.

E além disso, a sabedoria de expor sensibilidades e ideias estéticas na obra de arte é aprendida pelo seu produtor ao longo de suas relações interpessoais, intergrupais e na diversidade sócio-cultural em que vive. Desta forma, omitir o fazer artístico feminino, também significa negar todo o sentido de produção e interação do artista com o processo de relacionamento sócio-cultural.

Perante de tudo o que apontamos, sugerimos que sejam incluídos nos livros didáticos textos e ilustrações que retratem mais a multiplicidade dos códigos artísticos, os seus produtores, enfim, o ser e fazer arte, sem discriminar tipos de criação e, consequentemente, seus produtores.

Se existe um mundo onde a mulher não é inserida, esse mundo é o do conhecimento científico. É esta a concepção que está veiculada nos livros didáticos analisados, pois ao analisarmos textos por texto, ilustração por ilustração, à procura de um indício, nem que fosse nas entrelinhas, que representasse a mulher como produtora do conhecimento científico, nada encontramos. E, se conhecêssemos apenas os livros trabalhados, diríamos que a mulher nunca produziu ciência, pois dos 15 textos e das 10 ilustrações selecionados, nenhum alude à presença da mulher nesse ambiente e muito menos como produtora desse saber.

Entristecedor é constatar que um dos possíveis recursos de ensino ainda está estruturado a partir de uma ideologia que omite informações, oculta conhecimentos e está ao serviço de princípios mais econômicos do que educacionais. E o que nos causa mais perplexidade, é apresentar-se para os seus usuários, em pleno século XXI, uma naturalidade para os fatos sociais e históricos em que está pautada toda produção de conhecimento. Sendo assim, desconsiderar o fazer científico da mulher é um erro, pois impossibilita que os alunos e

alunas sejam conhecedor da contribuição feminina na área da ciência, fruto de muitos anos de estudo acadêmico.

Quando afirmamos que o livro didático excluiu o saber científico produzido pelas mulheres, podemos chegar ao entendimento de que a concepção do que é ciência, como se produz e quem são seus produtores, deteve-se no século XIX, quando competia ao homem a profissionalização científica e à sua mulher a gerência do lar.

As instituições científicas, universidades, academias e indústrias, foram estruturadas sobre a suposição de que os cientistas seriam homens com esposas em casa para cuidar deles e de suas famílias. O funcionamento homogêneo do mundo profissional de muitas maneiras dependia das contribuições não reconhecidas de esposas que alimentavam, vestiam e cuidavam dos seus maridos profissionais, proporcionando lares bem dirigidos e apoio disponível para o progresso das carreiras dos homens (SCHIEBINGER, 2001, p. 70).

Devemos observar, novamente, que os textos e ilustrações que remetem a essa concepção, só estão favorecendo para reafirmar e neutralizar conceitos definidos pela cultura ocidental. Isso assegura uma imagem de modelos legitimados e enraizados a partir de paradigmas socioculturais, encontrados em um determinado contexto.

Sabemos que as imagens representadas nos livros didáticos fazem parte de uma estratégia específica, composta de significados que constroem, constituem e reproduzem princípios, na maioria das vezes, de uma hegemonia cultural dominante. O valor simbólico é um elemento constante nessas representações, pois é através dele que são tecidas o que se deseja apresentar, sobre determinado conhecimento, em favor, ou não, de grupos específicos. E isso acontece, porque os conceitos normativos “que põem em evidência as interpretações do sentido dos símbolos, que se esforçam para conter suas possibilidades metafóricas, estão expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas [...] E tomam a forma de oposição binária” (SCOTT, 1990, p. 13).

A representação do mundo dos esportes inserido nos livros didáticos faz alusão a uma diversidade de práticas como: futebol, ciclismo, tênis, alpinismo, automobilismo e arremesso de peso e disco. No entanto, dessas modalidades a mais difundida pelos textos e ilustrações é o futebol. Nesse ambiente de representação do esporte, a mulher aparece com uma atuação insignificante, pois dos nove fragmentos selecionados apenas um faz referência à participação da mulher, exemplificando, de acordo com o livro, a superação da paratleta Rosinha, ganhadora de duas medalhas de ouro no arremesso de peso e disco, nas Olimpíadas. Já nas onze ilustrações, nenhuma sugere o envolvimento feminino nas práticas esportivas.

Perante esta realidade, podemos afirmar que a mulher também está excluída do mundo esportivo. E essa sub-representação é atribuída ao pressuposto disseminado no século XIX, pelos homens de ciência, que consideravam a participação das mulheres no mundo esportista incompatível com a sua constituição fisiológica, pois o corpo da mulher era preparado para conceber e não para se aventurar em competições esportivas. Isso era papel dos homens, pois possuíam um corpo forte, com uma estrutura muscular resistente, prontos para qualquer tipo de competição.

Os argumentos criados ou reproduzidos e até as classificações preconceituosas que socializaram, converteram-se em códigos que passaram a reger as relações entre os sexos. Ter consciência desse discurso é importante para questionar o porquê de ainda se manter essa concepção veiculada por um dos recursos de ensino mais usado por professores e alunos, justamente quando se refere aos gêneros a partir de uma visão de diferença biológica, que separa a atuação do homem e da mulher.

Sendo o corpo, ao mesmo tempo, modo e meio de integração do indivíduo na realidade do mundo, ele é necessariamente carregado de significado. Marcar a exclusão da mulher no esporte, utilizando como pretexto a concepção de corpo pautada em aspectos biológicos, é entrar em um campo muito simplista e reducionista.

Por muito tempo as atividades corporais e esportivas não eram recomendadas às mulheres porque poderiam ser prejudiciais à natureza do seu sexo, considerado como mais frágil em relação ao masculino. Centradas em explicações biológicas, mais especificamente, na fragilidade dos órgãos reprodutivos e na necessidade de sua preservação para uma maternidade sadia, tais proibições conferiam diferentes lugares sociais para as mulheres e para os homens, onde o espaço do privado, o lar, passou a ser reconhecido como de domínio da mulher, que nele poderia exercer, na sua plenitude, as virtudes consideradas como próprias de seu sexo tais como a paciência, a intuição [...] As explicações para tal localização advinha da biologia do corpo, representado como fraco, não pela tenacidade de seus músculos, pela sua maior ou menor capacidade respiratória ou, ainda pela envergadura dos seus ossos, mas pelo discurso e pelas representações de corpo feminino que nesse momento se operam (GOELLNER, 2003, p. 31).

Ao assegurar-se essa concepção nos livros didáticos por intermédio dos textos e ilustrações, notamos a presença do essencialismo¹⁴ atribuído por cada cultura e por cada contexto histórico, para o que seja, por exemplo, masculinidade e feminilidade. Sendo assim, desestabilizar verdades preconcebidas e romper com os essencialismos é tarefa necessária que

¹⁴ Essencialismo significa “tendência a caracterizar certos aspectos da vida social como tendo uma essência ou um núcleo fixo, imutável” (Tadeu Silva, 2000).

precisa ser executada por professores e professoras ao utilizar o livro didático no processo de ensino.

E sugerimos para esse caminhar, o conhecimento das teorias de Foucault, em especial quando tematiza o corpo afirmando, sobretudo, serem os nossos gestos construções culturais historicamente datadas. Ao analisar determinadas instituições como escolas, fábricas, hospitais, prisões, ele fala não apenas do corpo, mas ainda do poder que investe no corpo diferentes disciplinas de forma a docilizá-lo, a conhecê-lo e controlá-lo no detalhe.

Para Foucault, o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera apenas pela ideologia ou pela consciência, mas tem seu começo no corpo, com o corpo: “Foi no biológico, no somático, no corporal que antes de tudo investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica” (FOUCAULT, 1992, p. 77).

Quando o livro didático, através dos textos e ilustrações nele inseridos, representa a relação entre os cônjuges a partir do cotidiano familiar, o faz mostrando que as responsabilidades domésticas ainda constituem função apenas da mulher, mesmo que ela tenha outra profissão. Além disso, muitas assumem a carga emocional da preocupação com o cuidado adequado prestado aos filhos, bem como o compromisso de manter o bem-estar do relacionamento entre o casal, em função da preservação do casamento. Desta maneira, o dever de manter economicamente a família é atribuído ao pai, cabendo-lhe a função da organização familiar no que respeita aos aspectos financeiros. Nas representações encontradas na maioria dos textos, o homem exerce a chefia da família, sendo merecedor de respeito e obediência da mulher e dos filhos.

O modelo de família apresentado é ainda o convencional, constituído por um homem e uma mulher unidos pelo casamento e cercados de filhos. Mas, sabemos que essa realidade mudou; hoje, todos já têm conhecimento da existência de famílias que se distanciam do perfil tradicional. O pluralismo das relações familiares provocou mudanças na própria estrutura da sociedade.

A consagração da igualdade, o reconhecimento da existência de outras estruturas de convívio, a liberdade de reconhecer filhos havidos fora do casamento operaram verdadeira transformação na família e na relação entre os cônjuges. Fatos esses que foram ocultados de todos os livros didáticos analisados, ao apresentar e legitimar apenas o modelo de família tradicional, justificando a forma da distribuição de responsabilidades entre o casal e o relacionamento entre eles a partir de princípios voltados para a constituição da família convencional.

A Constituição Federal brasileira, rastreando os fatos da vida, reconhece a existência de outras entidades familiares, além das constituídas pelo casamento. Assim:

Enlaçou no conceito de família e emprestou especial proteção à união estável (CF 226 § 3.º) e à comunidade formada por qualquer dos pais com seus descendentes (CF 226 § 4.º), que começou a ser chamada de monoparental. No entanto, os tipos de entidades familiares explicitados são meramente exemplificativos, sem embargo de serem os mais comuns, por isso mesmo merecendo referência expressa. Mas não só nesse limitado universo flagra-se a presença de uma família. Não se pode deixar de ver como família a universalidade dos filhos que não contam com a presença dos pais. Dentro desse espectro mais amplo, não cabe excluir os relacionamentos de pessoas do mesmo sexo, que mantêm entre si relação pontificada pelo afeto a ponto de merecem a denominação de uniões homoafetivas. (DIAS, 2007, p. 39).

Assim, o que identifica a família não é nem a celebração do casamento nem a diferença de sexo do par ou o envolvimento de caráter sexual. O elemento distintivo da família é a presença de um vínculo afetivo a unir as pessoas com identidade de projetos de vida e propósitos comuns, gerando comprometimento mútuo.

Infelizmente, os textos e as ilustrações que compõem os livros didáticos analisados não retratam nenhuma dessas normas garantidas pela Constituição Federal, eles ainda estão pautados na ideologia patriarcal, em que a família é vista como uma instituição sacralizada e indissolúvel, além de ser reconhecida pela função hierarquizada, patrimonializada e heterossexual, atendendo à moral conservadora de outra época, há muito superada pelo tempo.

Ao retratar a função dos pais em relação aos filhos por intermédio do poder familiar, os livros didáticos representam a figura do pai como detentor desse poder, ou seja, cabe-lhe decidir o encaminhamento da família e, conseqüentemente, dos/as filhos/as. Esta forma de apresentar o poder dos progenitores vem ao encontro do Código Civil de 1916, que assegurava o pátrio poder exclusivamente ao marido como o chefe da família. Pátrio poder que hoje é denominado de poder familiar pelo Código Civil de 2002, como referimos em outra seção.

Estando os textos e ilustrações pautados naquele princípio, não representam as modificações que a Constituição Federal concedeu ao homem e a mulher, ao assegurar-lhes iguais direitos e deveres referentes à sociedade conjugal (CF 226 § 5.º), em que outorga a ambos o desempenho do poder familiar com relação aos filhos comuns. Também não atende ao ECA, que deixou de ter um sentido de dominação, para se tornar sinônimo de proteção, com mais características de obrigações dos pais para com os filhos do que de direitos em relação a eles.

O poder familiar não se resume apenas à função do pai a obrigação quanto a aspectos materiais e da mãe com a responsabilidade de cuidar da educação, saúde e bem-estar dos filhos como representam os livros didáticos. O poder familiar está repleto de deveres voltados para princípios que constituem um aprendizado para a vida, devendo os pais, em comum acordo, satisfazer outras necessidades dos filhos, visando também o lado afetivo e emocional. Sendo assim, o poder familiar “compreende o conjunto de faculdades encomendadas aos pais, como instituição protetora da moralidade com o fim de lograr o pleno desenvolvimento e a formação integral dos filhos, seja físico, mental, moral, ou socialmente” (DIAS, 2007, p. 378).

Diante de tudo que foi analisado desde o mundo do mercado do trabalho, passando pelos mundos da literatura, arte e ciência até o esportivo, entrando na esfera do relacionamento entre os cônjuges e das responsabilidades assumidas por eles em relação aos filhos através do poder familiar, podemos afirmar e confirmar que as representações de homens e mulheres vinculadas nos livros didáticos são apresentadas em papéis e espaços separados, ficando para o homem o espaço público e para a mulher o privado. Todos os textos e ilustrações que exemplificam a atuação dos gêneros remetem para concepções tradicionais, que universalizam características e fazeres como naturalmente pertencentes a cada um, ou seja, definidos a partir do determinismo biológico. Essa visão não está em consonância com as concepções de gênero apresentadas para fundamentar esta nossa Dissertação em que “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significados às relações de poder” (SCOTT, 1990, p.14).

De modo algum podemos entender que a forma pela qual o gênero está presente no livro didático é detalhadamente planejada para garantir a manutenção da ordem existente nas relações entre mulheres e homens. O que existe é certa naturalidade de comportamentos perpassados pelos textos e ilustrações, tais como construídas pelos sujeitos sociais. Então, percorrer histórias, procurar mediações entre passado e presente, identificar vestígios e rupturas, alargar olhares, desconstruir representações, desnaturalizar os diferentes discursos que foram e são cultivados, é imperativo para que saibamos utilizar livros didáticos no processo de ensino.

Analisar criticamente o livro didático não implica desvelar sua ideologia e colocar outra verdade em seu lugar, mas vê-lo como um recurso de ensino que opera com representações engendradas em relações de poder, que incitam sujeitos a ser de determinada maneira, a pensar de um determinado jeito, a consumir determinado produto. Estão, por isso, implicados

na produção de futuros cidadãos, normalizando seus corpos e suas mentes, apontando o que é certo e errado, que comportamentos são aceitáveis ou não. Por tudo o que fica dito, desvelar os fios do *bordado* dos livros didáticos é fundamental para tecer um caminhar diferente, mais consciente e crítico para os seus usuários.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Francisca Elenir; SOARES, Viana da Silva. Meninos e Meninas: universos diferenciados na família e na escola. In: FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. (Org). **Ensaio sobre gênero e educação**. Salvador: UFBA- Pró-Reitoria de Extensão, 2001, p. 111-128.
- APPLE, Michel W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. Cultura e comércio do livro didático. In: APPLE, Michel W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 81-105.
- _____. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BARTHES, Roland. **Aula**. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: Textos impressos e livros didáticos. In: ABREU, Marcia (Org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das letras; São Paulo: Fapesp, 2002, p. 529-575.
- BENHABIB, Seyla; CORNELL, Drucilla. Além da política do gênero. In: _____. **Feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1987.
- BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOMÉNY, Helena Maria Bousquete. O livro didático no contexto poético educacional. In: OLIVEIRA, João Batista Araújo; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto. **A política do livro didático** 2. ed. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1984, p.31-68.
- BONAZZI, Marisa; Eco, Umberto. **Mentiras que parecem verdades**. Tradução Giacomimo Faldini. São Paulo: Summus, 1980.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos**. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos. Apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa Nacional do livro Didático:** histórico e perspectiva. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa Nacional do Livro Didático. Guia de Livros Didáticos 2005, 5ª a 8ª séries, Língua Portuguesa.** Brasília: MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Projeto de avaliação de livros didáticos de 1ª a 8ª séries.** S.d. disponível em: <<http://www.mec.org.br/sef/fundamental/avalidid.shtm>>. Acesso em 16 de maio de 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº. 1.0006 de 1938.** Disponível em: <<http://WWW.abrelivros.org.br/abrelivros/dados/148.doc>>. Acesso em: 26 de maio de 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº. 8.460 de 1945.** Disponível em: <<http://WWW.abrelivros.org.br/abrelivros/dados/148.doc>>. Acesso em: 28 de maio de 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº. 35 de 1970.** Disponível em: <http://WWW.abrelivros.org.br/abrelivros/dados/148.doc>. Acesso em: 29 de maio de 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº.77.107 de 1976.** Disponível em: <<http://WWW.abrelivros.org.br/abrelivros/dados/148.doc>>. Acesso em: 29 de maio de 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº.91.542 de 1985.** Disponível em: <<http://WWW.abrelivros.org.br/abrelivros/dados/148.doc>>. Acesso em: 30 de maio de 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº. 1.130 de 1996.** Disponível em: <<http://WWW.abrelivros.org.br/abrelivros/dados/148.doc>>. Acesso em: 01 de junho de 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº. 40 de 24 de agosto de 2004.** Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2004/res40_240804.pdf>. Acesso em: 02 de jun. de 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº. 030 de 04 de agosto de 2006.** Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2006/res030_040806.pdf>. Acesso em: 05 de jun. de 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº. 17 de 07 de julho de 2008.**

Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2008/res17_070708.pdf>. Acesso em: 07 de jun. de 2009.

BRUNEL, Pierre. **Dicionário de mitos literários.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

CARVALHO, Anelise M. M. **Pregadores de idéias, animadores de vontades:** livros didáticos, nos anos 1930/1940. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

CARVALHO, Lúcia I. **A distribuição e Circulação de livros nas escolas paulistas.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

CASAGRANDE, Lindamir Salete. **Quem mora no livro didático? Representações de gênero nos livros de Matemática na virada do milênio.** Dissertação (Mestrado em Tecnologia)- CEFET/ Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Curitiba, 2005.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens: 7ª série.** São Paulo: Atual, 2002.

_____. **Português: Linguagens: 8ª série.** São Paulo: Atual, 2002.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionários de Símbolos.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antonio. **ALP Análise, Linguagem e Pensamento: 7ª série.** São Paulo: FTD, 2000.

COSTA, Claudia de Lima. O Leito do Procusto. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 2. p. 141-174, 1994.

COSTA, Claudia de Lima. O tráfico de Gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 11. p. 127-140, 1998.

DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas. **As belas mentiras:** a ideologia subjacente aos livros didáticos. 13. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de Direito das Famílias.** 4. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

ECO, Umberto. **Viagem na irrealidade cotidiana.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. Educação e construção da identidade de gênero. In: _____. **Ensaaios sobre gênero e educação**. Salvador: UFBA- Pró-reitoria de Extensão, 2001.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **A ideologia no livro didático**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FARIA, Ricardo de Moura. **Ricardo de Moura Faria**: depoimento [1997]. Entrevistador: D. Gatti Júnior. São Paulo: PUC, 1998. Entrevista concedida para objeto de estudo da Tese (Doutorado).

FERREIRA, Mauro. **Entre Palavras - Nova Edição**: 7ª série. São Paulo: FTD, 2006.

_____. **Entre Palavras – Nova Edição**: 8ª série. São Paulo: FTD, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderley F; MOTTA, Valéria R. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito Civil Brasileiro**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

GONÇALVES, Maria Sílvia; RIOS, Rosana. **Português em Outras Palavras**: 8ª série. São Paulo: Scipione, 2000.

HEILBORN, Mara Luiza. Usos e abusos da categoria de gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.). **Y nosastras Latinoamericanas? Estudos sobre gênero e raça**. [S.l.]: Fundação Memorial da América Latina, 1992.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. Os estudos sobre mulher e literatura no Brasil. In: COSTA, Albertina (Org.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1981.

LAURETIS, Teresa. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da modernidade. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade. O normal, o diferente e o excêntrico. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 41-52.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 6. ed. São Paulo: EPU, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MEYER, Dagmar. **Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2000.

MEYER, Dagmar. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MONEY, J.; TUCKER, P. **Os papéis sexuais**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MORO, Cláudia Cristine. **A questão de gênero no ensino de ciências**. Chapecó: Argos, 2001.

NEVES, Joana. **Joana Neves: depoimento [1997]**. Entrevistador: D. Gatti Júnior. São Paulo: PUC, 1998. Entrevista concedida para objeto de estudo da Tese (Doutorado).

OLIVEIRA, João Batista Araújo; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquete. **A política do livro didático**. 2. ed. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. Da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

PIERUCCI, Antônio Flávio. A diferença faz diferença. In: _____. **Ciladas da diferença ou a produtividade social da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PINTO, Antonio Luiz de Toledo; WINDT, Márcia Cristina Vaz dos Santos; CÉSPEDES, Livia. **Vade Mecum**: obra completa. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

SANO, Paulo Takeo. O programa nacional do livro didático e sua importância para o ensino fundamental no Brasil. **Ciência online**, ano 1, n. 3, [2000?] Disponível em: http://cienciaonline.org/revista/01_03/artigo_especial/index.html. Acessado em 04 de março de 2009.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Tradução de Raul Fiker. Bauru-SP: EDUSC, 2001.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, Porto Alegre, V. 16, n.2, p. 5-22, jul./dez, 1990.

SILVA, José Afonso. **Manual da Constituição de 1988**. São Paulo: Malheiros Editores, 2002.

SILVA, Rafael Moreira de. **Textos didáticos**: crítica e expectativa. Campinas: Alínea, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 54-63, nov./dez. 1996.

THOMPSON, John. **Ideologia e cultura moderna**. Petrópolis: Vozes, 1995.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TONINI, Ivaine Maria. **Identidade capturada**: gênero, gerações e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de geografia. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VOESE, Ingo. **Análise do discurso e o ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2004.