

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo

**REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO SOCIAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Recife
2017

AMANDA CAVALCANTE OLIVEIRA LÊDO

**REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO SOCIAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito obrigatório para a obtenção do grau de Doutor em Linguística, sob a orientação do Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra

Recife
2017

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

L474r Lêdo, Amanda Cavalcante de Oliveira
Representações de gênero social no livro didático de língua portuguesa /
Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo. – Recife, 2017.
297 f.: il., fig.

Orientador: Benedito Gomes Bezerra.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de
Artes e Comunicação. Letras, 2017.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Representação social. 2. Livro didático. 3. Identidade de gênero. I.
Bezerra, Benedito Gomes (Orientador). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2017-89)

AMANDA CAVALCANTE DE OLIVEIRA LÊDO

**REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO SOCIAL NO LIVRO DIDÁTICO DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Letras da Universidade Federal de Pernambuco
como requisito para a obtenção do Grau de Doutor
em LINGUÍSTICA em 26/1/2017.

TESE APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra
Orientador – LETRAS - UFPE

Prof^a. Dr^a. Karina Falcone de Azevedo
LETRAS - UFPE

Prof^a. Dr^a. Maria Vírginia Leal
LETRAS - UFPE

Prof^a. Dr^a. Jaciara Josefa Gomes
LETRAS - UPE

Prof^a. Dr^a. Rossana Ramos Henz
LETRAS - UPE

Recife – PE
2017

SINGELA HOMENAGEM

“Avós são mães com açúcar”.

Ofereço esta tese a minha querida vovó Elina (em memória), mulher guerreira, mãe, professora, que enfrentou as desigualdades de gênero num tempo em que era ainda mais difícil ser mulher.

Para Benedito
Que no partilhar dos dias
Torna a vida mais poética.

AGRADECIMENTOS

“A gratidão é a memória do coração”.

Neste momento tão feliz e especial, não posso deixar de expressar o quanto sou grata às pessoas que me acompanharam nesta jornada.

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus. Hoje tenho a certeza de que não estaria aqui, se estivesse sozinha.

Agradeço a Benedito que me orientou desde a graduação, sempre me apoiando e incentivando. Benedito é um dos principais responsáveis por esta vitória, pois me apresentou o mundo da pesquisa e me inspirou o desejo de me tornar alguém como ele, pessoa admirável e profissional extraordinário. No meio do caminho, passou a significar mais para mim e aceitou o desafio de viver essa experiência de “orient-amor”, com rigor, mas também com paciência e carinho.

Quero agradecer às professoras Beth e Virgínia, que participaram das minhas bancas de qualificação contribuindo sempre com sugestões valiosas para a melhoria do trabalho. Além de excelentes professoras, Beth e Virgínia se mostraram sempre muito acessíveis e gentis. Em cada fase, os nossos encontros foram motivadores para a continuação da pesquisa.

Agradeço em especial à professora Virgínia, que acompanhou o desenvolvimento da pesquisa e participou da banca de defesa, trazendo observações pertinentes, com propriedade e delicadeza. Agradeço também às professoras Jaciara, Karina e Rossana, profissionais competentes e pessoas amigas, por aceitarem o convite para participar da banca e me honrar com suas leituras. Agradeço a todas, particularmente, pela disponibilidade apesar do tempo reduzido: grata pela atenção e pelos comentários.

Agradeço a minha família, que me apoiou durante todo o processo e entendeu a minha ausência em muitos momentos. Quero agradecer em especial a minha mãe, pois sem ela isso não seria possível.

Agradeço aos meus amigos do coração Cida, Renato e Daniele, pelas leituras e por dividirem comigo as angústias e as celebrações da pós-graduação e da vida.

Quero agradecer a todas as pessoas que me disponibilizaram os livros didáticos: à Ana Rosa da biblioteca da UPE-Garanhuns, à professora Jaciara do Colégio de Aplicação da UPE-Garanhuns, à professora Socorro Feitosa da Escola de Referência de Garanhuns, a Josefa, a Wanderly, Marcelino e todos aqueles e aquelas que me acolheram e me ajudaram nessa busca.

Agradeço aos professores da Pós-Graduação em Letras/Linguística da UFPE e aos meus colegas de doutorado pela partilha de conhecimentos tão produtiva.

Agradeço aos funcionários da secretaria do PGLetras/UFPE, nas pessoas de Jozaías e Diva.

Agradeço a todos/as que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

Por fim, quero agradecer especialmente ao CNPq pela concessão da bolsa, que foi fundamental para que eu pudesse realizar esse curso. Sem isso, não seria possível estar aqui.

Minha sincera gratidão a todos/as!

RESUMO

A temática das representações sociais tem despertado o interesse de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, tais como Sociologia, Antropologia, Psicologia e Linguística. As representações sociais consistem em maneiras de interpretar, classificar, compreender, significar e se familiarizar com experiências, identidades e eventos, que são compartilhadas pelos grupos sociais e (re)produzidas discursivamente (MOSCOVICI, 2003; VAN DIJK, 2005; JODELET, 2011; WOODWARD, 2012). Alguns ambientes, tais como o escolar, se constituem como lugares privilegiados de circulação de discursos que contribuem para moldar as representações, as quais têm o poder de influenciar a maneira como os estudantes classificam, convencionam e significam as coisas do mundo, as outras pessoas e a si mesmos, em processos complexos de constituição identitária (MOITA LOPES, 2002). No contexto escolar brasileiro, o livro didático figura como um dos materiais mais utilizados na estruturação das práticas desenvolvidas em sala de aula (COSTA VAL; MARCUSCHI, 2005; BEZERRA, 2005). Em sua composição, esses livros apresentam um conjunto de textos de diferentes épocas, através dos quais vários discursos são veiculados. Com vistas a analisar a qualidade dos livros didáticos, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), responsável pela distribuição de livros para as escolas da rede pública de ensino, realiza a avaliação sistemática desse material. Considerando os aspectos mencionados, a presente pesquisa objetiva investigar quais representações de gênero social são veiculadas em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, comparando duas coleções publicadas em épocas distintas. O estudo se fundamenta na concepção de identidade social como artefato histórico-cultural e multifacetado, constituído através das interações sociais e permeado por questões de poder (SILVA, 2012; BUCHOLTZ; HALL, 2005; CASTELLS, 2001). Uma das dimensões mais importantes da identidade dos indivíduos é o gênero. O gênero é compreendido como um conceito que enfatiza o caráter social e histórico de como as pessoas se constituem como homens e como mulheres em uma determinada sociedade, em uma época específica (LOURO, 1997). Para alcançar o objetivo pretendido, selecionamos um *corpus* composto pelos exemplares de textos localizados na seção de compreensão e interpretação textual e analisamos as representações evocadas pelos personagens e pelas atividades a eles relacionadas, a partir de categorias como: identidades sociais, heteronormatividade e estereótipos. Os resultados encontrados evidenciam a predominância dos personagens masculinos em atividades profissionais diversas, bem sua presença em posições de maior prestígio e poder em comparação aos personagens femininos. Há maior representatividade de autores, sugerindo um maior acesso discursivo a esse grupo. Em geral, o livro didático reproduz as representações tradicionais de família e de papéis sociais associados aos gêneros, com algumas exceções, em especial na coleção mais recente. Embora as abordagens apresentadas nas coleções sejam semelhantes, a coleção mais recente incorpora representações de gênero mais heterogêneas.

Palavras-chave: Representação social. Livro didático. Identidade de gênero.

ABSTRACT

The issue of social representations has aroused the interest of researchers from different fields of knowledge, such as Sociology, Anthropology, Psychology and Linguistics. Social representations consist of ways of interpreting, classifying, understanding, meaning, and familiarizing with experiences, identities, and events, which are shared by social groups and (re)produced discursively (MOSCOVICI, 2003; VAN DIJK 2005; WOODWARD, 2012). Settings like school constitute privileged places for the circulation of discourses that contribute to the shaping of representations, which have the power to influence the way students classify, convene, and mean things in the world, other people, and themselves in complex processes of identity formation (MOITA LOPES, 2002). In the Brazilian school context, the textbook is one of the materials most frequently used in structuring the practices developed in the classroom (COSTA VAL; MARCUSCHI, 2005; BEZERRA, 2005). In their composition, these books present a set of texts from different periods, through which they convey various discourses. In order to analyze the quality of textbooks, the governmental Programa Nacional do Livro Didático (National Textbook Program), responsible for the free distribution of books to public schools, carries out the systematic evaluation of these materials. Considering these aspects, this research aims to investigate which representations of gender are conveyed by textbooks for Portuguese language teaching in Elementary Education, comparing two collections published in different periods. The study was based on the conception of social identity as a multifaceted historical-cultural artifact, constituted through social interactions and permeated by issues of power (SILVA, 2012; BUCHOLTZ; HALL, 2005; CASTELLS, 2001). One of the most important dimensions of individuals' identity is gender. Gender is hereby understood as a concept that emphasizes the social and historical character of how people constitute themselves as men and as women in a society at a specific time (LOURO, 1997). To achieve the objective, we selected a corpus composed by the texts located in the section textbooks devoted to comprehension and textual interpretation and we analyzed the representations evoked by the characters and related activities in the texts, based on categories such as social identities, heteronormativity and stereotypes. The results evidence the predominance of the male characters in diverse professional activities, as well as their presence in positions of greater prestige and power in comparison to the female characters. There is greater representation of male authors, suggesting a greater discursive access to this group. In general, the textbook reproduces the traditional representations of family and social roles associated with gender, with some exceptions, especially in the more recent collection. Although the approaches presented in the collections are similar, the more recent collection incorporates more heterogeneous gender representations.

Keywords: Social representation. Textbook. Gender.

RESUMEN

El tema de las representaciones sociales ha despertado el interés de investigadores de diferentes campos del conocimiento, como la Sociología, la Antropología, la Psicología y la Lingüística. Las representaciones sociales consisten en formas de interpretar, clasificar, comprender, significar y familiarizarse con experiencias, identidades y acontecimientos que son compartidos por grupos sociales y (re) producidos discursivamente (MOSCOVICI, 2003; VAN DIJK 2005; WOODWARD, 2012). Algunos espacios, tales como la escuela, constituyen lugares privilegiados para la circulación de los discursos que contribuyen a la formación de representaciones, que tienen el poder de influir en la forma en que los estudiantes clasifican, convocar, y la media de las cosas en el mundo, otras personas, y de ellos mismos en el complejo proceso de formación de identidad (MOITA LOPES, 2002). En el contexto de la escuela brasileña, el libro de texto es uno de los materiales más utilizados en la estructuración de las prácticas desarrolladas en el aula (COSTA VAL; MARCUSCHI, 2005; BEZERRA, 2005). En su composición, estos libros presentan un conjunto de textos de diferente época, a través de los cuales se transmiten diversos discursos. Para analizar la calidad de los libros de texto, el Programa Nacional de Libros de Texto, responsable de la distribución de libros a las escuelas públicas, realiza la evaluación sistemática de este material. Teniendo en cuenta estos aspectos, la presente investigación pretende investigar qué representaciones de género social se publican en libros de texto de la Lengua Portuguesa de Educación Primaria, comparando dos colecciones publicadas en diferentes periodos. El estudio se basa en la concepción de la identidad social como un artefacto histórico-cultural multifacético, constituido a través de interacciones sociales e impregnado de problemas de poder (SILVA, 2012, BUCHOLTZ, HALL, 2005; CASTELLS, 2001). Una de las dimensiones más importantes de la identidad de los individuos es el género. El género ha sido comprendido como un concepto que enfatiza el carácter social e histórico de cómo las personas se constituyen como hombres y como mujeres en una sociedad en un momento específico (LOURO, 1997). Para lograr el objetivo, se seleccionó un corpus compuesto por los textos situados en la sección de comprensión e interpretación textual y se analizaron las representaciones evocadas por los personajes y actividades relacionadas, desde categorías como las identidades sociales, la heteronormatividad y los estereotipos. Los resultados encontrados evidencian el predominio de los personajes masculinos en diversas actividades profesionales, así como su presencia en posiciones de mayor prestigio y poder en comparación con los personajes femeninos. Hay una mayor representación de los autores, lo que sugiere un mayor acceso discursivo a este grupo. En general, el libro de texto reproduce las representaciones tradicionales de las familias y funciones sociales asociados a los géneros, con algunas excepciones, especialmente en la colección más reciente. Aunque los enfoques presentados en las colecciones son similares, la colección más reciente incorpora representaciones de género más heterogéneas.

Palabras-clave: Representaciones sociales. Libro de texto. Género.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	IDENTIDADE(S), GÊNERO E SEXUALIDADE	25
2.1	IDENTIDADE	26
2.2	(DES)IGUALDADE ENTRE OS GÊNEROS	37
2.3	IDENTIDADE DE GÊNERO E IDENTIDADE SEXUAL	43
2.4	IDENTIDADES DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR	61
3	REPRESENTAÇÃO SOCIAL EM DIÁLOGO COM ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO	67
3.1	PERSPECTIVAS PSICOSSOCIOLÓGICA E DIMENSIONAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	68
3.2	REPRESENTAÇÃO SOCIAL NOS ESTUDOS CULTURAIS	76
3.3	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO	80
3.3.1	<i>Cognição social, modelo mental e contexto</i>	83
3.3.2	<i>Discurso e ideologia</i>	85
3.3.3	<i>Poder e hegemonia</i>	89
3.3.4	<i>Representação e estereótipo</i>	92
3.4	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR	94
4	LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DE UM ARTEFATO CULTURAL COMPLEXO	98
4.1	LIVRO DIDÁTICO: ASPECTOS HISTÓRICOS	99
4.2	(IN)DEFINIÇÃO E COMPLEXIDADE DO LIVRO DIDÁTICO	103
4.3	POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	113
4.4	O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO	123

4.5 OS EDITAIS E GUIAS DO PNLD E A QUESTÃO DE GÊNERO SOCIAL	129
5 GÊNEROS TEXTUAIS, ELEMENTOS GRÁFICO-EDITORIAIS E GÊNERO SOCIAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	135
5.1 LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL	136
5.2 IMAGENS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	141
5.3 LEITURA DE IMAGENS: UMA PROPOSTA	147
5.4 GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	153
5.5 GÊNERO SOCIAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	156
6 REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO VEICULADAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	161
6.1 DA SELEÇÃO E COLETA DO <i>CORPUS</i>	161
6.2 DA ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	163
6.3 CARACTERIZAÇÃO DAS COLEÇÕES	166
6.3.1 <i>Português através de textos: primeira fase do PNLD</i>	166
6.3.2 <i>Português: linguagens: segunda fase do PNLD</i>	172
6.4 ANÁLISE DAS COLEÇÕES	176
6.4.1 <i>Identidades sociais</i>	177
6.4.1.1 Papéis sociais relacionados aos gêneros	178
6.4.1.2 Profissões e ocupações relacionadas aos gêneros	188
6.4.2 <i>Heteronormatividade</i>	198
6.4.2.1 Relacionamentos	199
6.4.2.2 Família e arranjos familiares	200
6.4.3 <i>Estereótipos</i>	206
6.4.3.1 Autoria e personalidades	207

6.4.3.2	Termos não inclusivos de gênero	209
6.4.3.3	Desigualdade entre mulheres	211
6.4.3.4	Padrão de beleza	214
6.5	OBSERVANDO O <i>CORPUS</i> AMPLIADO	217
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.	224
	REFERÊNCIAS	231
	APÊNDICES	245
	ANEXOS	254

1 INTRODUÇÃO

O tema das representações sociais tem despertado o interesse de pesquisadores de diversos campos do conhecimento. As representações sociais consistem em maneiras de interpretar, classificar, compreender, significar e se familiarizar com experiências, identidades e eventos, que são compartilhadas pelos grupos sociais e (re)produzidas discursivamente (MOSCOVICI, 2003; VAN DIJK, 2005; JODELET, 2011; WOODWARD, 2012). Alguns ambientes, tais como o escolar, se constituem como lugares privilegiados de circulação de discursos que contribuem para moldar as representações, as quais têm o poder de influenciar a maneira como os estudantes classificam, convencionam e significam as coisas do mundo, as outras pessoas e a si mesmos, em processos complexos de constituição de suas identidades sociais (MOITA LOPES, 2002).

No contexto escolar brasileiro, o livro didático (LD) figura como um dos materiais mais utilizados na estruturação das práticas desenvolvidas em sala de aula (COSTA VAL; MARCUSCHI, 2005; BEZERRA, 2005). No livro didático, circulam discursos diversos que veiculam ideologias e valores, que colaboram para a (des)legitimação das representações que circulam na sociedade, modelando os modelos mentais das pessoas e se constituindo como instrumentos fundamentais no processo de construção das identidades (VAN DIJK, 2005). A identidade é formada por um conjunto de traços, tais como o gênero. O gênero se apresenta como uma das dimensões mais importantes das identidades dos indivíduos e diz respeito aos significados associados ao corpo sexuado em determinado tempo e lugar (LOURO, 1997). Nesse cenário, torna-se necessário compreender de maneira mais profunda a relação entre as representações sociais e o processo de formação das identidades no contexto escolar. A presente pesquisa pretende contribuir para a investigação das representações de gênero veiculadas no Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP).

Motivação da pesquisa

Particularmente, sempre achei muito interessante quando ouvia o relato de algumas pessoas que se lembravam dos livros e cartilhas com os quais foram alfabetizadas e textos que marcaram esse processo. As lembranças que tenho desse tipo são bem mais recentes. Minhas primeiras memórias sobre a relação que estabeleci com os livros didáticos remontam ao fim do Ensino Fundamental I. Nessa época, os livros com os quais eu estudava eram usados ou livros do professor, de forma que boa parte das férias de início de ano era dedicada a apagar

as respostas desses livros. Nesse processo, como não tínhamos livros literários, eu aproveitava para ler os textos presentes nesses livros, especialmente aqueles que compunham o livro de Língua Portuguesa. Quando o ano letivo começava, a professora e os colegas às vezes se espantavam porque eu já conhecia alguns dos assuntos ali abordados, consequência da leitura antecipada.

O tempo passou e o contato com livros didáticos ficou cada vez mais esporádico (acontecendo somente quando surgia a necessidade de ensinar a tarefa a uma criança próxima); mesmo no decorrer da graduação não despontou em mim o interesse pelo livro didático como objeto de pesquisa. Foi somente durante uma das minhas primeiras experiências como professora que voltei a minha atenção novamente para o material didático, dessa vez como docente que o utilizaria em sala de aula. Tratava-se de uma instituição confessional. Não tendo participado de sua escolha e, sob a orientação de seguir o que nele estava disposto, eu lidava diariamente com esse material. Nesse processo, fui percebendo que os textos, os comentários e as atividades ali colocados eram fortemente pautados pelo discurso religioso, com papéis de gênero tradicionais bem marcados.

Nessa mesma época, meu interesse pela temática do gênero social foi acentuado, especialmente no que se refere à desigualdade entre os gêneros. De fundamental relevância no processo de descoberta do livro didático como objeto de estudo foi ter cursado a disciplina Linguística Aplicada, oferecida pela professora Beth Marcuschi no PGLetras-UFPE, em 2013. Somente nesse momento é que esse conjunto de vivências e de leituras convergiram na direção de pensar o LD a partir de um novo olhar, um olhar investigativo. Para a conclusão da disciplina, houve a elaboração de um estudo inicial, que terminou por se ampliar, se transformando nesta tese.

Durante as diferentes fases por que essa pesquisa passou, ocorreram modificações até ela tomar os contornos finais. Mas, em sua essência, as questões motivadoras permaneceram: Partindo do pressuposto de que o livro didático de Língua Portuguesa não é neutro, porque é composto por uma série de textos que veiculam discursos, ideologias e, portanto, representações: Qual a natureza das representações de gênero veiculadas nesse livro? Mesmo com a avaliação pedagógica proposta pelo PNLD, que tem como um dos seus critérios de exclusão a presença de preconceitos e estereótipos, ainda teríamos representações preconceituosas e/ou estereotipadas de gênero? Existem diferenças entre as representações de gênero em livros mais antigos e mais atuais? Tais inquietações nos levaram a delimitar os objetivos dessa pesquisa, os quais são explicitados a seguir.

Objetivos da pesquisa

Tendo como ponto de partida os questionamentos explicitados acima, a presente pesquisa objetiva se debruçar sobre os aspectos relacionados à construção das identidades de gênero social no contexto escolar, refletindo sobre as elaborações textuais, discursivas e imagéticas utilizadas em LDLP para evocar representações sociais dos gêneros e das sexualidades, (re)produzindo-as, legitimando-as e/ou subvertendo-as, e refletir sobre o processo sócio-histórico de apropriação de discursos sobre gênero social nesse espaço. Em síntese, o objetivo geral deste estudo é analisar quais são as representações de gênero veiculadas em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II. Quanto aos objetivos específicos, pretendemos:

- (a) investigar, a partir de categorias macroteóricas como (i) identidades sociais; (ii) heteronormatividade; e (iii) estereótipos, quais representações de gênero social são evocadas nos textos localizados na seção de leitura e compreensão textual que compõem esse material;
- (b) examinar se, mesmo com a atuação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ainda é possível encontrar representações (mesmo que implícitas) que veiculem discriminação ou estereótipo de sexo/gênero;
- (c) comparar as representações de gênero social veiculadas em livros didáticos de Língua Portuguesa de dois diferentes momentos históricos.

Tendo esclarecido os objetivos que orientam o trabalho, adiante realizamos uma breve introdução a respeito dos conceitos em que essa pesquisa está fundamentada.

Panorama teórico

Estudos sobre identidade vêm ganhando destaque no Brasil e em outras partes do mundo. Nas últimas décadas, o tema recebeu ênfase no escopo dos Estudos Culturais (HALL, 2012; WOODWARD, 2012), mas não se restringiu a essa perspectiva. A temática da identidade tem despertado o interesse de diferentes áreas do conhecimento, incluindo a Linguística, e possibilita a realização de diálogos, a exemplo das pesquisas que relacionam identidade e letramento, e identidade e Análise Crítica do Discurso (IVANIC, 1997; BUCHOLTZ, 2003; SOUZA, 2008; FIGUEIREDO, 2009; MELO, 2012), entre muitos outros.

Considerando identidade numa perspectiva não essencialista – que defende que suas

características não são imutáveis nem são determinadas por questões naturais, históricas e/ou biológicas (HALL, 2012) –, mas tendo como ponto de partida a concepção de que ela é múltipla, fragmentada e está em constante processo de (re)construção (MOITA LOPES, 2002), assumimos que as identidades emergem e são negociadas na interação, sendo moldadas por questões ideológicas e de poder¹. Como estão inscritas em práticas sociais e discursivas correntes na sociedade, as identidades de um indivíduo são, muitas vezes, contraditórias (BUCHOLTZ; HALL, 2005; MOITA LOPES, 2002).

Como já mencionamos, as identidades sociais são compostas por um conjunto de traços, tais como nacionalidade, raça e gênero, entre outros. A identidade de gênero constitui um dos aspectos marcantes das identidades de um indivíduo. O gênero social é uma categoria sócio-histórica, construída discursivamente, que se relaciona à delimitação de atitudes e ideias tidas como típicas para homens e para mulheres, em uma sociedade e época específicas (SILVA, L. R., 2006). Estudos sobre gênero social vêm sendo desenvolvidos sob perspectivas distintas e atualmente esse tema compõe também a pauta das pesquisas em Linguística (HEBERLE; OSTERMANN; FIGUEIREDO, 2006; OSTERMANN; FONTANA, 2010), na medida em que é através das práticas sociodiscursivas que as identidades são construídas e (re)significadas. A linguagem, assim, se apresenta como um dos sistemas simbólicos por meio dos quais representações sociais são criadas e perpetuadas nos diferentes contextos sociais (WOODWARD, 2012; VAN DIJK, 2005).

A construção da identidade em contextos institucionais, como a escola, se apresenta como problemática que urge investigar, considerando que os estudantes passam boa parte do seu tempo nesse ambiente. As práticas desenvolvidas na escola são permeadas por relações de poder que modelam os modelos mentais dos indivíduos a respeito dos grupos sociais. Esses modelos são responsáveis pela construção e legitimação (ou não) de representações sociais mais ou menos positivas (VAN DIJK, 2012), de forma que as pessoas produzem significados a respeito de quem elas são e de quem são os outros, e do que é “normal” naquela sociedade específica. Nesse contexto, a escola apresenta grande influência na formação das pessoas e na constituição de suas identidades (MOITA LOPES, 2002).

Considerando que o livro didático se constitui como um importante material por meio do qual as aulas são estruturadas nas escolas brasileiras (COSTA VAL; MARCUSCHI, 2005; GALVÃO; BATISTA, 2009), ele ocupa lugar de destaque na veiculação de

¹ Assumimos, neste trabalho, a noção de ideologia como conjuntos de crenças compartilhadas socialmente, (re)produzidas discursivamente, relacionadas aos interesses de um grupo e seus membros; e poder como o domínio dos e acesso aos discursos e aos meios de comunicação que os reproduzem que um grupo exerce, a fim de controlar (as ações de) outros grupos e seus membros (VAN DIJK, 2005; 2008).

representações sociais e, conseqüentemente, é muito relevante para a construção das identidades das crianças e adolescentes. É grande o volume de estudos que têm se dedicado a investigar os diferentes aspectos em torno do LD e dos elementos que o compõem, como seu caráter ideológico, os gêneros textuais ali agrupados e suas propostas de atividades, entre outros temas (FREITAG *et al.*, 1989; FARIA, 2008; MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2005; ROJO; BATISTA, 2003; DIONÍSIO; BEZERRA, 2005; BEZERRA; LÊDO, 2011), contudo, ainda são escassas as pesquisas que se dedicam a investigar a relação entre esse material e a constituição das identidades dos estudantes.

Especificamente, o Livro Didático de Língua Portuguesa é uma mídia privilegiada para a elaboração de representações sociais, na medida em que condensa uma série de discursos nos textos nele localizados. Considerando que não há discurso neutro em nenhum domínio da atividade humana, parece evidente que os discursos representados no LD não são neutros, pelo contrário, ideologias diversas orientam o livro didático, especialmente aquelas que representam os interesses da classe dominante (FARIA, 2008). Ao apontar a impossibilidade de neutralidade do livro didático, não queremos sugerir que ele funcione como instrumento de doutrinação de determinadas ideologias. O que podemos desejar é que elas sejam cada vez mais heterogêneas e democráticas, contemplando também ideologias e valores não hegemônicos.

O livro didático passou por muitas transformações ao longo do tempo, antes de chegar à organização que apresenta nos dias de hoje. Essas mudanças e a disseminação da utilização desse material nas escolas públicas brasileiras estão diretamente relacionadas a uma série de intervenções do poder governamental, através de políticas públicas e outras medidas que privilegiam o uso livro didático nas salas de aula (CASSIANO, 2013). Uma das principais políticas públicas direcionadas para o LD é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que foi instituído em meados da década de 1980 e é responsável pela movimentação de vultosas quantias no mercado editorial através da aquisição de livros didáticos para a distribuição na rede pública de ensino. Atualmente, esse programa promove uma avaliação sistemática dos livros submetidos ao edital para a compra pelo Estado, realizada por uma equipe de especialistas na área de cada disciplina, no intuito de verificar a qualidade das obras, evitando que apresentem erros conceituais e veiculem algum tipo de discriminação explícita, entre outros fatores.

Ao problematizar a questão das representações de gênero veiculadas nos textos presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa, considerando a avaliação do PNLD, tínhamos a expectativa de que não encontraríamos a discriminação explícita de gênero, visto

que sua presença acarreta a exclusão da obra didática do processo de avaliação do PNLD. Por isso, em nossa investigação, buscamos identificar as (mais ou menos) sutis estratégias que perpetuam e legitimam a desigualdade de gênero, seja através do baixo protagonismo em textos e ilustrações, seja pela associação a profissões menos valorizadas ou pela representação de estereótipos relacionados aos papéis sociais que cada gênero deve desempenhar, conforme veremos.

Relevância da pesquisa

Vivemos em um momento histórico que assiste à busca de grupos minoritários² por reconhecimento de direitos e inclusão social, a exemplo das mulheres, das pessoas afrodescendentes, das pessoas com deficiência, entre outros. Nesse contexto, observa-se um movimento em favor da promoção da igualdade de oportunidades, que envolve um conjunto de iniciativas que vão desde o estabelecimento de políticas afirmativas pelos governos, como as cotas raciais para universidades públicas, as campanhas contra a violência doméstica e o incentivo à denúncia contra os agressores, até a preocupação com o politicamente correto³ na esfera publicitária e em outros contextos.

Nessa conjuntura, considerando que (i) os diferentes grupos sociais não gozam de um mesmo *status* e, muitas vezes, têm interesses contrários; (ii) as interações são permeadas por questões ideológicas e de poder; (iii) a linguagem medeia as interações entre as pessoas, que (re)constroem suas identidades discursivamente, faz-se necessário investigar em que sentido as práticas linguísticas estão relacionadas com a realidade social e com indivíduos que constroem essa realidade e constroem a si próprios na/pela linguagem (MOITA LOPES, 2002). Nessa perspectiva, entendemos que os usos da linguagem figuram como atos de identidade, na medida em que “as pessoas usam a linguagem para marcar não só seu gênero”, mas os demais aspectos de sua identidade, como sua classe social, sua raça, etc. (CALDAS-COULTHARD, 2008, p. 282).

Dessa forma, sinteticamente, assumimos que a relevância de se estudar as identidades na conjuntura atual está em compreender: (i) quem somos e qual o nosso papel na sociedade contemporânea; (ii) as questões identitárias são permeadas por questões de poder,

² Esclarecemos que ao mencionar grupos minoritários, não fazemos referência, necessariamente, a aspectos quantitativos, mas a grupos que têm pouco acesso ao poder em um determinado contexto sócio-histórico-cultural.

³ Neste trabalho, consideramos “politicamente correto” como as ações linguísticas que visam substituir expressões de caráter preconceituoso ou discriminatório (POSSENTI, 1995).

muitas vezes, envolvem desigualdade e dominação, e, por isso precisam ser entendidas, discutidas e (quando necessário) contestadas; (iii) e que esses processos são mediados pela linguagem, através da qual os indivíduos atuam discursivamente para constituir as práticas sociais.

Tendo em vista tais aspectos, a relevância do presente estudo se pauta principalmente em dois pilares: o primeiro diz respeito ao fato de a pesquisa se debruçar sobre a problemática dos gêneros sociais, considerando a relação entre os atos linguístico-discursivos e a construção das identidades, no nosso caso, especificamente, das identidades de gênero e de sexualidade. Na pós-modernidade, a identidade enfrenta uma crise e se constitui de forma fragmentada e líquida (BAUMAN, 2005; HALL, 2012). Nesse contexto, refletir sobre os aspectos identitários pode contribuir para a compreensão de questões sociais urgentes, na medida em que, “profundamente imbricadas na hierarquia social, tais questões estão em pauta e têm tomado novas feições nesses tempos de crises e transformações” (BASTOS; MOITA LOPES, 2011, p. 10).

A questão do gênero social, atualmente, se constitui como uma problemática social importante que vem ganhando destaque não apenas no âmbito da sociedade em geral, mas também no acadêmico. Tanto no cenário brasileiro quanto no internacional, muitos estudos que estão sendo desenvolvidos discutem a construção das identidades de gênero em diferentes âmbitos, sob perspectivas teóricas diversas, considerando contextos institucionais e não institucionais (HEBERLE; OSTERMANN; FIGUEIREDO, 2006; OSTERMANN; FONTANA, 2010).

No Brasil, vêm sendo realizados diversos eventos que contemplam as temáticas de gênero e sexualidade, a exemplo do Seminário Internacional Fazendo Gênero, já com 10 edições (até 2014), realizadas na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); do Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura (ABEH), em sua 8ª edição em 2014, realizada pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG); do Colóquio Nacional Representações de Gênero e de Sexualidades, cuja 10ª edição ocorreu em Campina Grande-PB, em 2014; entre outros. A respeito dessa produção, em consonância com Caldas-Coulthard (2008, p. 283), assumimos que:

A pesquisa sobre linguagem e gênero continua a ser, no entanto, uma atividade não só acadêmica ou linguística, mas também política e interdisciplinar. Essa prática não só nos esclarece sobre assuntos fundamentais em língua, como também muda os relacionamentos entre mulheres, homens, linguagem e contexto social.

Dessa forma, podemos considerar que esses eventos e pesquisas são positivos em três sentidos: (i) demonstram que a academia precisa se preocupar (e vem se preocupando) com questões sociais, estabelecendo produtivamente o vínculo entre o conhecimento científico e o meio social; (ii) dão visibilidade para os grupos marginalizados e oferecem subsídios para sua emancipação; mais do que isso, possibilitam que os indivíduos de grupos marginalizados “façam de dentro”, apresentem sua própria visão sobre os problemas que enfrentam, não se limitando apenas às descrições feitas pela figura do homem, branco e heterossexual sobre os desafios de mulheres e homossexuais, mas dando voz a estes, espaço até pouco tempo negado; e (iii) permitem a construção de posicionamentos mais críticos, aspecto este especialmente necessário no campo educacional.

O segundo pilar em que se sustenta a relevância da presente pesquisa é o caráter aplicado relacionado ao ensino que o presente estudo comporta, na medida em que discute as representações de gênero e sexualidade veiculadas em LDLP. No contexto educacional brasileiro atual, o LD apresenta grande destaque na estruturação do trabalho pedagógico, organizando e, muitas vezes, condicionando a ação docente, relativamente aos conteúdos programáticos, à ordem e à forma como esses conteúdos são abordados (BATISTA, 2003). Com posicionamento semelhante ao de Batista (2003), Costa Val e Marcuschi (2005, p. 8) enfatizam que:

O livro didático certamente ocupa um lugar de destaque na definição das políticas públicas em educação, além de integrar a cultura escolar brasileira. Por isso mesmo, o livro didático desempenha, hoje, na escola, uma função proeminente, seja na delimitação da proposta pedagógica a ser trabalhada em sala de aula, seja como material de apoio ao encaminhamento das atividades de ensino-aprendizagem, seja como suporte (único ou suplementar) disponível de textos de leitura para professores e alunos.

Dessa forma, é imprescindível a reflexão e o estudo crítico sobre os manuais didáticos, a fim de que ofereçam a professores/as e alunos/as materiais que prezem pela qualidade e sejam (cada vez mais) livres de preconceitos e estereótipos de qualquer tipo⁴, inclusive de gênero, conforme preconiza o Programa Nacional do Livro Didático. O PNLD, especialmente nas duas últimas décadas, vem atuando como instrumento regulador da

⁴ Ao apontar para a necessidade de livros didáticos que não veiculem preconceitos e estereótipos não pretendemos remeter a um material “utópico” e perfeito, visto que isso não seria possível, já que o LD (i) é produzido por indivíduos que representam grupos sociais e são atravessados por preconceitos; (ii) está inserido em um contexto sócio-histórico específico e reflete as tensões e os conflitos da sociedade da qual faz parte; (iii) é uma política pública e, como tal, apresenta suas limitações de atuação e é pressionado por segmentos sociais mais conservadores. Nossa intenção é fazer referência a um material que seja “o melhor que pode ser” nas condições em que é produzido e utilizado.

qualidade do material didático distribuído para as escolas brasileiras de rede pública, avaliando-o, com base em critérios definidos (BATISTA, 2003). Apesar dos avanços alcançados, ainda resta muito a investigar, a fim de produzir materiais cada vez mais adequados às realidades sociais e aos públicos a que atendem.

Nesse sentido, os estudos que tomam o LD como objeto são relevantes porque ele, conforme já argumentamos, se configura como *locus* privilegiado de veiculação de discursos e ideologias, que contribuem, sobremaneira, para a construção e (des)legitimação das identidades dos estudantes, na medida em que “os significados construídos em sala de aula têm papel preponderante na definição das identidades sociais que desempenhamos” (MOITA LOPES, 2002, p. 19).

Considerando, em consonância com Moita Lopes (2002), que (i) a escola é um dos principais ambientes com o qual a criança tem contato mais prolongado fora do lar e em que ela permanece um período de tempo bastante considerável; (ii) os discursos produzidos no meio escolar exercem autoridade sobre os significados produzidos, os quais são investidos de crédito social que emana dessa instituição, podemos afirmar que as práticas ali ocorridas têm função importante na construção das identidades dos estudantes⁵. Nesse sentido, parece claro que:

A educação é crucial na construção de quem somos. Isso quer dizer que os significados construídos na escola sobre a vida social, paralelamente a outros significados a que somos expostos em outras práticas discursivas das quais participamos, desempenham papel central na legitimação das identidades sociais (MOITA LOPES, 2002, p. 59).

Portanto, na esfera escolar, assim como em outros domínios dos quais as pessoas participam, convergem discursos que colaboram para a naturalização e constituição das identidades de gênero social (especialmente as identidades hegemônicas, cuja imagem seja reiterada e associada a elementos positivos/desejáveis), processo no qual o LD possivelmente desempenha ação primordial. Em sua pesquisa sobre a construção de identidades na sala de

⁵ Acreditamos que são necessários mais estudos que aprofundem e esclareçam a real importância que a instituição escolar e, conseqüentemente, os discursos que nela circulam apresentam na constituição dos processos identitários, em especial no contexto tecnológico no qual está inserida a sociedade contemporânea. Nesse cenário, o acesso à informação parece mais fácil e veloz. Além disso, o próprio papel do professor como detentor do conhecimento vem se modificando e dando lugar a uma postura mediadora. Consideramos que, mesmo potencialmente enfraquecida, a escola ainda figura como um espaço social com influência significativa sobre os indivíduos, aspecto que é representado pela disputa dos atores sociais sobre os discursos que nela circulam, a exemplo da discussão sobre gênero na escola que ocorre no âmbito político. Vale ressaltar, ainda, que a escola é apenas um dos espaços sociais nos quais os sujeitos interagem, não sendo o único responsável pela (trans)formação do indivíduo. Ao defendermos que as identidades sociais dos estudantes são construídas através dos discursos e das representações sociais veiculadas no material didático, por exemplo, partimos do pressuposto de que há outros fatores e ambientes importantes que participam, em maior ou menor grau, dessa constituição.

aula, Moita Lopes (2002, p. 203) conclui que “em geral, há uma tendência de tratar o aluno em sala de aula, no material didático e na literatura científica, de uma forma homogeneizada e representado de modo idealizado e monolítico: branco, homem, heterossexual, classe média, etc.”. A conclusão do autor põe em relevo o desafio que se apresenta para o LD: contribuir para a produção de representações não hegemônicas de gênero, evitando discursos que perpetuem e legitimem as representações tradicionais estereotipadas e/ou preconceituosas, especialmente no que se refere a gênero. Esse desafio se mostra ainda mais difícil quando observamos que, no âmbito das desigualdades de gêneros, algumas representações preconceituosas estão tão sedimentadas no senso comum que são vistas como naturais.

Sobre isso, Caldas-Coulthard (2008) chega a conclusões semelhantes às de Moita Lopes (2002), ao sugerir, com base em estudos sobre as representações construídas na imprensa e em outros discursos institucionais (entre os quais destacamos o escolar), que, muitas vezes, essas representações ainda mantêm e/ou perpetuam assimetrias sociais e de gênero. A autora enfatiza que “se esses discursos reforçam papéis tradicionais e estereotipados de mulheres e grupos minoritários, isto deve ser desconstruído e combatido” (CALDAS-COULTHARD, 2008, p. 283).

Em seu trabalho a respeito do mundo das mulheres, no qual entrevista mulheres da era pós-feminista sobre suas percepções e perspectivas, partindo do pressuposto de que o que se pensa e diz sobre elas é diferente do que elas pensam e dizem sobre si mesmas, Touraine (2011) comenta que, na visão dessas mulheres, a escola poderia ser uma etapa de transição entre o ambiente familiar e o social, mas não cumpre bem o seu papel por não dar atenção a questões identitárias, se voltando apenas para a (re)produção do conhecimento. O autor explica que:

Elas percebem a escola como o lugar de passagem mais importante entre o mundo privado e o mundo público e, com frequência, dizem que essa passagem é malfeita e que a escola tem pouco interesse pelas demandas advindas da esfera privada, da personalidade dos alunos ou de seus problemas sociais e culturais. O mundo escolar, na opinião dessas mulheres, fecha-se numa visão estreita da aprendizagem e dos conhecimentos, e isso tem efeitos sociais negativos (TOURAINÉ, 2011, p. 98).

Embora o relato de Touraine ilustre uma realidade da sociedade francesa, é possível relacioná-lo com o papel que a instituição escolar desempenha no contexto brasileiro: a escola, como vimos argumentando, é permeada por discursos que selecionam o conteúdo programático e definem o que é considerado como conhecimento e como eles serão abordados. Adicionalmente, elegem e privilegiam representações sociais (de família, de comportamento, de manifestação da sexualidade, etc.) que funcionam como “modelos” e são

reproduzidos e legitimados, em detrimento de representações não tradicionais. Ao enfatizar padrões hegemônicos, a escola perpetua estereótipos e preconceitos, naturalizando-os. Com essas observações, não objetivamos responsabilizar somente a instituição escolar pela reprodução de representações hegemônicas, pois acreditamos que não se trata de uma instância completamente autônoma e independente do contexto social em que está inserida; mais do que é isso, essa instituição é formada e influenciada por grupos sociais que imprimem nela seus (pre)conceitos. Ao apontar o papel da escola, desejamos que sejam incluídas outras maneiras de significar os grupos sociais a partir de modelos mais democráticos e coerentes com a realidade social, tão diversificada.

No sentido de promover a desconstrução de modelos tradicionais, consideramos que a escola pode contribuir ao assumir sua função de “abrir espaços para discursos de resistência através da criação de oportunidades para que os alunos gerenciem contextos mentais em sala de aula no dia-a-dia de sua ação discursiva” (MOITA LOPES, 2008, p. 267) e que o livro didático pode ser um aliado importante na produção de discursos mais igualitários entre os gêneros. Dessa forma, se, como acreditamos, as escolas podem ser lugares mais democráticos, então “é essencial o desenvolvimento da consciência crítica de como agimos nas práticas discursivas escolares”, considerando “a relevância que os significados escolares têm na construção dos tipos de pessoas que os alunos são e serão” (MOITA LOPES, 2002, p. 126).

Dessa forma, salientamos a relevância de compreender como o LDLP aborda as representações de gênero social e como vem incorporando as discussões e as conquistas dos grupos marginalizados (tais como mulheres e homossexuais) no âmbito escolar. Acreditamos que a importância do presente estudo se sustenta porque, além de refletir sobre a insuficiência de classificações binárias dos gêneros e da sexualidade, pretende discutir como, através do discurso, “padrões e estereótipos são, possivelmente, contestados, ameaçados ou transformados” (OLIVEIRA; BASTOS; LIMA, 2006, p. 51) e como esses aspectos vêm se configurando no ambiente escolar, mediados pelo LDLP. Adicionalmente, ressaltamos que as investigações a respeito da maneira como as identidades de gênero social estão sendo representadas nos textos (verbais e mistos) presentes nos LDLP se apresenta, ainda, como uma questão pouco explorada, visto que os estudos sobre ela são escassos, sendo esta mais uma razão pela qual consideramos oportuno e necessário examiná-la.

Por fim, consideramos o momento oportuno para a realização desta pesquisa, em

especial no que se refere ao seu caráter diacrônico, a partir do recorte histórico⁶ que realizamos, principalmente porque, tendo em vista a consolidação do PNLD nas últimas décadas, visando o controle de qualidade do LD, é essencial analisar quais os avanços realmente alcançados no âmbito da promoção de discursos que remetam à equidade entre os gêneros.

Organização da tese

Com vistas a alcançar os objetivos pretendidos, esta tese está organizada em um total de sete seções, que incluem a Introdução e as Considerações finais, quatro capítulos teóricos e um capítulo de análise e discussão de dados. Após os comentários introdutórios, no segundo capítulo, explicitamos o conceito de identidade assumido no trabalho, com ênfase nas identidades de gênero e de sexualidade; ainda nesse capítulo, refletimos sobre a construção identitária no ambiente escolar. No terceiro capítulo, abordamos a noção de representação social sob diferentes perspectivas teóricas, tais como a Teoria Psicossociológica das representações sociais e a abordagem dos Estudos Culturais; em seguida, discutimos alguns conceitos relevantes para o trabalho, como ideologia, poder e estereótipo, concluindo com uma proposta de um diálogo entre os conceitos apresentados e o aporte teórico dos Estudos Críticos do Discurso.

O quarto capítulo é dedicado a realizar um breve histórico a respeito do livro didático, considerando suas diferentes dimensões e enfatizando a relevância das políticas públicas para a constituição e disseminação do LD no Brasil. Ainda nesse capítulo, detalhamos a atuação do PNLD e do seu processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos. Já no quinto capítulo, aprofundamos a caracterização do livro didático, em especial o de Língua Portuguesa. Nesse capítulo, também discutimos as noções de gênero textual e de ilustração, bem como apresentamos um modelo de análise de ilustrações. Concluímos discutindo o estado da arte da pesquisa sobre representações de gênero no livro didático.

No sexto capítulo, detalhamos os procedimentos teórico-metodológicos adotados para a realização da pesquisa, no que concerne à seleção e análise do *corpus* de livros, bem como às categorias analíticas encontradas. Por fim, apresentamos a discussão e análise dos dados recolhidos em três livros didáticos de Língua Portuguesa, encerrando com as considerações finais.

⁶ Esclarecemos que esse recorte contempla um período de 30 anos, considerando as duas fases do PNLD, conforme detalharemos na seção seis, quando explicamos os procedimentos metodológicos adotados.

2 IDENTIDADE(S), GÊNERO E SEXUALIDADE

É no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais [...]. Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. [...] Nada há de simples ou estável nisso tudo pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes e até contraditórias. Somos sujeitos de muitas identidades. [...] Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes.

Guacira Lopes Louro

A temática da identidade vem ganhando destaque nas últimas décadas, o que evidenciam os numerosos estudos desenvolvidos sob diferentes perspectivas que se dedicam a compreender os múltiplos aspectos que compõem as identidades sociais dos indivíduos. Um dos aspectos que revelam a importância desse tema é seu caráter político, na medida em que permite refletir sobre os processos de (des)identificação e dar visibilidade a questões de desigualdade e dominação entre os grupos sociais (SILVA, 2012; DUBAR, 2006; BAUMAN, 2005; HALL, 2005; MOITA LOPES, 2002; CASTELLS, 2001; entre outros).

A concepção de identidade por nós defendida, conforme explicitaremos ao longo deste capítulo, considera que ela se constitui como um artefato histórico construído sociodiscursivamente nas interações em que os indivíduos se engajam, moldado por aspectos culturais e permeado por questões de poder (SILVA, 2012; BUCHOLTZ; HALL, 2005; MOITA LOPES, 2002).

As identidades são compostas por diferentes traços, tais como o gênero, a raça/etnia, a nacionalidade, entre outros, que interagem e se (re)configuram mutuamente. Assim como os demais traços identitários, o gênero social e a sexualidade são construídos e (re)significados socialmente por sistemas de representação, que têm na linguagem sua principal ferramenta na (re)produção de representações e de significados a elas associados. Nessa perspectiva, compreendemos que as identidades são construídas pelos indivíduos a partir das práticas discursivas, nas quais emergem e se combinam traços identitários relevantes para a interação (WOODWARD, 2012; BUCHOLTZ; HALL, 2005; MOITA LOPES, 2002).

Considerando que nossos objetivos de pesquisa incluem investigar quais representações de gênero social são veiculadas por livros didáticos de Língua Portuguesa e, com o propósito de delinear o quadro teórico no qual estamos ancorados, o presente capítulo é destinado a abordar conceitos que consideramos centrais, quais sejam: as identidades de forma geral e, mais especificamente, as identidades de gênero social e de sexualidade, discutindo como essas noções são construídas no ambiente escolar. Dessa forma, o capítulo está organizado da seguinte maneira: primeiramente, abordamos a noção de identidade(s); a

seguir, comentamos sobre a desigualdade entre os gêneros, numa perspectiva histórica; em seguida, esclarecemos as concepções por nós assumidas a respeito das identidades de gênero e de sexualidade; e, por fim, problematizamos alguns aspectos da sua construção no ambiente escolar.

2.1 Identidade⁷

Inicialmente, consideramos que os estudos sobre identidade social foram envolvidos por um contexto histórico-político bastante específico que possibilitou sua emergência. Nesse sentido, destacamos, em meados do século XIX, o desenvolvimento dos Estudos Culturais⁸ e Pós-coloniais⁹, que inauguram um paradigma que deu novo impulso às pesquisas sobre cultura e sociedade e sobre os aspectos relacionados a ela, a exemplo da identidade em suas diferentes nuances, tais como nacionalidade, gênero e etnia. A esse respeito, Prados e Alvarez (2014, p. 14) salientam que “as discussões sobre os processos de identificação dos grupos coincidem com o chamado mundo pós-colonial”, na medida em que as nações que se formavam investiam na construção de uma identidade nacional.

Alia-se a esse contexto o interesse interdisciplinar pela temática da identidade, que tem aumentado significativamente em virtude dos contatos estabelecidos entre as diferentes comunidades (DE FINA, 2006), nos âmbitos local e global. Esse movimento de tensão entre os âmbitos local e global apresenta faces contraditórias em que a resistência e o conflito entre diferentes identidades, por um lado, e a homogeneização ocasionada pelo processo de globalização, por outro, provocam a formação de identidades híbridas (HALL, 2005).

Além desses fatores, suscitou o desenvolvimento de estudos sobre identidade a influência dos movimentos sociais eclodidos nas décadas de 1960-1970 em diversos países, tais como os movimentos estudantis, as lutas raciais dos negros, os movimentos pacifistas e pelos direitos civis, os movimentos dos gays e lésbicas, e, especialmente, os movimentos feministas, cujo alcance se refletiu no questionamento dos modelos de família e na luta pelos

⁷ Ressaltamos que, mesmo quando utilizamos a palavra “identidade” no singular, não estamos deixando de considerar o seu caráter plural.

⁸ Os Estudos Culturais não compreendem uma perspectiva única. Consistem em uma movimentação intelectual iniciada na Inglaterra em meados do século XX, que problematizou o conceito de cultura, refletindo sobre como os significados culturais produzidos estão relacionados com a desigualdade social. Para mais detalhes, recomendamos as leituras de White (1998) e Escosteguy (2001).

⁹ As perspectivas pós-colonialistas problematizam o processo de ruptura e desconstrução das identidades eurocênicas, apontando para o surgimento de novas epistemologias (“epistemologias do sul”) e metodologias para análise cultural do ponto de vista dos povos colonizados. Para uma melhor compreensão sobre esse tema, recomendamos a leitura de Mata (2014).

direitos civis das mulheres, além da conquista de uma maior liberdade sexual. Isso se justifica porque cada movimento apelava para a identidade social dos seus defensores: os movimentos feministas apelavam para as mulheres, os raciais para os negros, e assim por diante (HALL, 2005).

Em discussão, entre outras questões, está a (crise das) identidade(s) na Pós-Modernidade. Sobre isso, o sociólogo Claude Dubar (2006), tendo em vista o contexto da sociedade francesa do fim do século XX, relaciona a crise das identidades à crise do paradigma moderno, que se acentuou nas décadas subsequentes à Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Nesse período, estaria instaurado um cenário não apenas de crise econômica, mas de dissolução dos pilares da modernidade, tais como o mito do progresso e da ciência. A crise das identidades também estaria envolvida pelas transformações das relações de gênero e, conseqüentemente, da família e do mundo do trabalho, e decadência de instituições que gozavam de poder, como a Igreja, entre outros aspectos. Nesse sentido, as identidades dos sujeitos pós-modernos se apresentariam como descentradas, fragmentadas, provisórias em oposição às identidades modernas, consideradas como fixas, únicas, permanentes (HALL, 2005).

Outro fator a considerar é que a temática da identidade ganhou destaque, a partir das décadas finais do século XX, devido à preocupação com a garantia dos direitos fundamentais às pessoas, que culminou com a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento adotado pela Organização das Nações Unidas (ONU). Essa Declaração contempla os direitos da pessoa humana, conclamando ideais de liberdade e igualdade, independentemente de qualquer traço da sua identidade, como classe social, gênero e religião. Assim, a discussão sobre gênero e sexualidade está inserida no quadro mais amplo do reconhecimento dos Direitos Humanos em um contexto de busca pela igualdade e respeito às diferenças. Apesar da Declaração não ser um documento de teor legal, ela se configura como fonte de inspiração para inúmeros outros documentos e tratados.

Todos esses movimentos e discussões fazem uso de recursos variados e utilizam subsídios históricos, linguísticos, culturais e aparatos teóricos distintos de campos disciplinares diferentes para compreender o (que se tornou o) sujeito na contemporaneidade e é nesse contexto multifacetado que o conceito de identidade e outras noções a ele relacionadas adquirem relevância.

A respeito desse conceito, é possível observar que, atualmente, o termo

“identidade”¹⁰ pode assumir múltiplos significados em virtude dos diferentes estudos que vêm lançando luzes sobre essa temática. Trata-se de um conceito complexo, cuja delimitação consiste em uma árdua tarefa. Devido à multiplicidade de sentidos relacionados à noção de identidade, sua compreensão varia de acordo com a perspectiva teórica adotada pelo analista.

Para iniciar nossa trajetória de delimitação e caracterização desse conceito, recorreremos ao dicionário¹¹ a fim de encontrar uma primeira compreensão do sentido de identidade. Embora reconheçamos que se trata de definições gerais não especializadas, acreditamos que figuram como ponto de partida para elaborações teóricas mais consistentes. As definições localizadas se estabelecem principalmente por dois caminhos: primeiro, como qualidade daquilo que é idêntico; ou seja, “identidade” está relacionada com uma coisa que é similar a outra. Segundo, como conjunto dos caracteres próprios de uma pessoa, tais como nome, profissão, sexo, impressões digitais, defeitos físicos etc., o qual é visto como “exclusivo” de um indivíduo e, conseqüentemente, considerado quando ele precisa ser reconhecido. Dessa forma, a segunda explicação considera uma série de atributos e características pelas quais as pessoas podem ser “definidas” e/ou “reconhecidas”. Assim, encontramos duas dimensões das identidades: a primeira relacionada ao que é compartilhado entre dois ou mais seres e a segunda associada ao que é específico de determinado ser.

A partir desses significados, destacamos que, recentemente, a exemplo de alguns autores como Stuart Hall e Bill Schwarz, filiados aos Estudos Culturais, mais do que relacionar a identidade a semelhanças, ao que é idêntico, como a etimologia da palavra sugere, esse conceito vem sendo compreendido numa perspectiva de diferença¹², na medida em que fazer parte de um grupo requer a exclusão de outros: ser brasileiro significa não ser chinês, não ser alemão, não ser italiano (SILVA, 2012). Dubar (2006) também aponta para o aspecto da diferença na constituição das identidades, ressaltando o seu caráter contraditório, na medida em que, ao mesmo tempo em que se diferencia, se refere a algo em comum com

¹⁰ Na literatura, há uma sobreposição dos termos identidade e subjetividade, muitas vezes sendo utilizados como sinônimos (MENEZES, 2010). Concordamos com o posicionamento de Woodward (2012), quando defende que a subjetividade se refere a uma dimensão da identidade mais individual, a qual está interligada ao aparato sociocultural que a sustenta. Dessa forma, portanto, assumimos que a identidade está relacionada com a subjetividade do indivíduo, mas que não são termos intercambiáveis, na medida em que a subjetividade é entendida como o “perfil do indivíduo que inclui dimensões conscientes e inconscientes, e é moldada socialmente” (MENEZES, 2010, p. 6). O escopo do presente trabalho recai sobre a identidade, mais especificamente a identidade social, conforme será exposto na discussão teórica.

¹¹ Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=identidade>. Acesso: 23 ago. 2014.

¹² A perspectiva da diferença é alvo de críticas por, às vezes, ficar limitada (apenas) ao reconhecimento das diferenças e à promoção de políticas de tolerância (DINIS, 2008). Ressaltamos que, além do incentivo ao respeito à diversidade, é fundamental problematizar as diferenças, abordando as relações de poder que implicam inclusão/exclusão de determinadas categorias identitárias (e dos indivíduos que se identificam com essas categorias) de forma crítica.

outro ser ou objeto. Tendo em vista essas duas dimensões, conforme define o autor, a identidade:

É o resultado de uma dupla operação linguística: diferenciação e generalização. A primeira visa definir a diferença, aquilo que faz a singularidade de alguém ou de alguma coisa em relação a uma outra coisa e a outro alguém: a identidade é a diferença. A segunda é aquela que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes dum outro mesmo: a identidade é a pertença comum. Estas duas operações estão na origem do paradoxo da identidade: aquilo que existe de único e aquilo que é partilhado. Este paradoxo não pode ser resolvido enquanto não se tiver em conta o elemento comum a estas duas operações: a identificação de e pelo outro. Não há, nesta perspectiva, identidade sem alteridade (DUBAR, 2006, p. 8-9).

Assim, é possível compreender que a perspectiva da diferença enfatiza o aspecto relacional das identidades¹³, ou seja, “as identidades de um dado objeto dificilmente poderiam ser pensadas se não fossem em contraste ou comparação com outro objeto” (PONTES, 2010, p. 13). Essa comparação é, em geral, realizada de forma dicotômica, em que um dos polos apresenta, devido a representações desiguais de poder, primazia em relação ao outro. Assim, tanto a identidade (“aquilo que eu sou”) quanto a diferença (“aquilo que o outro é”) são fruto de criação linguístico-discursiva, e, portanto, não são essências, mas produtos socioculturais (SILVA, 2012) e são permeadas por relações ideológicas e de poder.

A respeito da construção dos aspectos identitários na atualidade e tendo em vista esse conceito de diferença, Geraldi (2011) argumenta que, muitas vezes, a diferença é manipulada, podendo ser evocada a partir de interesses econômicos e/ou políticos. Para o autor: “No capitalismo contemporâneo, a diferença é fabricada. Há um fetiche da diferença em que investe o mercado para dela extrair lucros máximos. Identidades forjadas em benefício da construção de nichos de mercado” (GERALDI, 2011, p. 18). Tal aspecto nos faz refletir se a manipulação da diferença pode, inclusive, ser perigosa, na medida em que pode aumentar a rivalidade entre determinados grupos. Nesse sentido, um exemplo de manipulação de diferenças ocorre quando, a partir de estratégias linguístico-discursivas específicas, um jornal estimula a diferenciação entre grupos sociais (seja ela de caráter religioso, étnico-racial, sexual, etc.), provocando processos discriminatórios e incentivando a exclusão de determinados segmentos.

Discutindo sobre a necessidade de uma concepção multicultural dos direitos humanos com vistas à emancipação social, Boaventura de Sousa Santos (1997) lança uma reflexão sobre a relativização da igualdade ou da diferença quando elas se constituem como

¹³ Ao mencionar o aspecto relacional das identidades, além da questão da alteridade, destacamos (o processo de descobertas) do(s) “outro(s)” que se faz presente em nós mesmos.

motivo de exclusão e desigualdade. Nas palavras do referido autor:

Uma vez que todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com dois princípios concorrentes de pertença hierárquica, e, portanto, com concepções concorrentes de igualdade e diferença, as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. Este é, consabidamente, um imperativo muito difícil de atingir e de manter (SANTOS, 1997, p. 30).

Relacionando a perspectiva proposta por esse estudioso aos traços da identidade que interessam ao nosso trabalho, podemos compreender que, por um lado, as diferenças entre homens e mulheres não deveriam implicar desigualdade e dominação, pois é legítimo o direito de ambos a condições e direitos iguais e, por outro lado, também as pessoas que não se encaixam nas categorias binárias de gênero e sexualidade devem ter o direito de vivenciar sua sexualidade e seu gênero sem serem desrespeitadas pela sua diferença, quando a “igualdade” as violenta e descaracteriza. Dessa forma, faz-se imprescindível, portanto, pensar a relação de identidade e diferença de maneira crítica, considerando o direito das minorias de serem “iguais” e de serem “diferentes”.

Retomando o segundo significado dicionarizado do termo identidade, expresso anteriormente, consideramos que apesar de, em princípio, sugerir que a identidade seja composta por aspectos fixos e fechados, acreditamos que tais características se relacionam com a ilusão de fixidez e completude associada ao conceito de identidade, que passa a ser percebida como relativamente estável. Essa ficção, que estabiliza o ser em constante mutação, é uma necessidade criada pela sociedade para possibilitar a relação entre os homens (CORACINI, 2003).

O estudo da identidade interessa a distintas áreas do conhecimento, tais como a Sociologia, a Psicologia Social, a Antropologia, a Educação e a Linguística, e vem sendo objeto de discussões em diferentes esferas sociais (educacional, jurídica, científica, entre outras). O foco nessa problemática tem resultado em numerosas pesquisas e eventos científicos sobre os diversos aspectos identitários, projetando variadas perspectivas sobre esses fenômenos. Uma consulta¹⁴ ao banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de

¹⁴ Consulta realizada pela presente autora por termos presentes no campo resumo, no mecanismo de busca avançada que consta no site: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>, no dia 24 abr. 2016. Consideramos nessa amostra apenas as somas de trabalhos realizados nas áreas de Educação, Letras, História e História do Brasil, Sociais e Humanidades, Sociologia, Antropologia, Linguística e Psicologia, visto que os trabalhos eram mais numerosos nessas áreas e, por se inserirem no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, acreditamos que essas pesquisas abordem as identidades sociais, tema que nos interessa e sobre o qual quisemos verificar esse panorama (e não sobre as identidades de espécies de plantas, por exemplo). No total, considerando todas as áreas, o sistema encontrou 891 registros de trabalhos que apresentavam em seu resumo a palavra “identidades”.

Pessoal de Nível Superior (Capes) ilustra tais afirmações: ao buscar o termo “identidades”, encontramos um total de 527 publicações realizadas entre os anos de 2011-2016, distribuídas entre diversas áreas. Além disso, muitas publicações de pesquisas interdisciplinares sobre identidade têm sido organizadas em coletâneas de artigos, a exemplo de livros como *Estudos de identidade: entre saberes e práticas* e *Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos*, o primeiro publicado em 2011 e o segundo em 2010, ambos organizados por Liliana Cabral Bastos e Luiz Paulo da Moita Lopes¹⁵.

Assim como as publicações, os eventos de diferentes portes (simpósios, encontros, congressos, seminários, etc.) sobre identidade em geral são interdisciplinares e abordam os diferentes aspectos que a formam, tais como:

(i) identidades e discurso, como o Simpósio Internacional Discurso, Identidade e Sociedade, que aconteceu em Fortaleza-CE, em dezembro de 2015;

(ii) multiculturalismo e identidades nacionais, a exemplo da Semana de História e do Simpósio Nacional de História, ocorridos em agosto de 2014 na Universidade Estadual de Goiás, com o tema História: fronteiras e identidades;

(iii) identidades religiosas, a exemplo do Simpósio do Grupo de Pesquisa Religiões, Identidades e Diálogos, promovido pela Universidade Católica de Pernambuco, em agosto de 2014;

(iv) identidades de gênero e sexualidades, a exemplo das Jornadas Internacionais de Políticas Públicas, Diversidades em Gênero e Educação, ocorrido em Natal-RN, em agosto de 2014; e o III Seminário Internacional sobre Gênero, Sexualidade e Mídia, ocorrido em novembro de 2015 no *Campus* da Unesp, em Bauru-SP; e

(v) identidades étnico-raciais, a exemplo do Congresso Nacional de Educação para as relações Étnico-Raciais, promovido pela Universidade Federal de Campina Grande em maio de 2014, apenas para ilustrar alguns dos eventos ocorridos nos últimos dois anos no Brasil.

Ainda considerando o contexto brasileiro, sem a pretensão de sermos exaustivos, mas à guisa de ilustração, destacamos também algumas pesquisas que vêm avançando na compreensão das diferentes facetas da identidade, com foco especial para o âmbito da Linguística, campo no qual se insere o nosso trabalho. Nesse contexto, destacamos a pesquisa de Moita Lopes (2002), na qual o autor investiga a construção discursiva das identidades de raça, gênero e sexualidade na sala de aula, trazendo uma reflexão sobre o papel da escola em (re)produzir práticas excludentes. Já Coracini (2006) analisa a construção da identidade do

¹⁵ Bastos e Moita Lopes (2011) e Moita Lopes e Bastos (2010), respectivamente.

professor frente aos conflitos trazidos pela pós-modernidade e pelas novas tecnologias, com base no diálogo teórico entre Análise do Discurso, psicanálise lacaniana e desconstrução derrideana. Por sua vez, Lemke (2014) estuda a negociação de identidades étnicas e linguísticas em contextos multilíngues, refletindo sobre a construção de identidades e aprendizagem de línguas estrangeiras no âmbito da Linguística Aplicada. Tais pesquisas evidenciam a utilização de diferentes perspectivas e aportes teóricos para examinar os distintos aspectos da identidade nos estudos linguísticos.

Para dar continuidade a este breve panorama sobre as pesquisas que têm foco nas identidades, recorreremos a Pontes (2010), autora que ressalta que cada disciplina realiza uma abordagem própria do fenômeno da identidade, de acordo com as ferramentas teórico-metodológicas e tecnológicas de que dispõe, para responder a diferentes preocupações. A referida estudiosa exemplifica seu ponto de vista mencionando os aspectos metodológicos dos estudos sobre identidade nos variados campos disciplinares: no âmbito da Psicologia Social, os estudos sobre identidade, em geral, são conduzidos no contexto de laboratório, isolando variáveis específicas e testando hipóteses sobre a formação e mudança das identidades. Já a Sociolinguística se dedica à problemática do desenvolvimento e transformação das identidades a partir de uma perspectiva mais sensível ao contexto. Por sua vez, os estudos discursivos seguem a tradição analítica do conteúdo, aliada à interpretação qualitativa dos dados. Apesar de todos os subsídios teórico-analíticos desenvolvidos e dos avanços alcançados no esforço de compreensão dessa temática, percebe-se ainda alguma dificuldade em articular os conhecimentos produzidos em diferentes disciplinas para uma compreensão holística do complexo processo de construção de identidades (PONTES, 2010).

Nesse contexto, consideramos que Bucholtz e Hall (2005) articulam produtivamente conceitos de diferentes campos da Teoria Social, tais como Psicologia Social, Antropologia Linguística e Sociolinguística, a fim de propor uma abordagem linguística sociocultural da identidade, partindo do pressuposto de que a identidade é uma construção intersubjetiva e discursiva que emerge e se atualiza na interação. Da perspectiva da Linguística Sociocultural (campo interdisciplinar que se preocupa com a interseção entre linguagem, cultura e sociedade), as autoras realizam uma sistematização do conceito a partir de cinco princípios, quais sejam:

(a) O princípio da emergência, que considera que a identidade é um construto emergente e não pré-existente e que apresenta um caráter social e cultural, sendo mais do que apenas um fenômeno psicológico interno e individual;

(b) O princípio da posicionalidade, que estabelece que as identidades abrangem tanto

as categorias macrosociológicas, quanto as posições temporárias e interacionalmente específicas, além dos papéis sociais; tais aspectos estão inter-relacionados e formam um complexo e, muitas vezes, contraditório conjunto;

(c) O princípio da indexicalidade, que envolve a criação de ligação semiótica entre formas linguísticas e significados sociais, de forma que, nessa perspectiva, as identidades são linguisticamente indexadas e posicionadas através de rótulos, implicaturas, adjetivações, posturas e construções linguísticas ideologicamente associadas a determinados grupos e/ou categorias identitárias;

(d) O princípio da relacionalidade, que defende que as identidades não são autônomas ou independentes, mas que adquirem significado social em relação às posições de identidades disponíveis e aos outros atores sociais, isto é, elas são relacionalmente construídas por meio de vários, muitas vezes sobrepostos, aspectos da relação entre o eu e o outro, incluindo semelhança/diferença, (des)legitimidade/autoridade, entre outros;

(e) O princípio da parcialidade, que explica que a identidade pode ser, em parte, intencional ou habitual, não sendo totalmente consciente; por um lado, trata-se de uma construção da negociação e contestação interacional e um resultado das representações dos outros; por outro, resultado de processos ideológicos mais amplos.

Bucholtz e Hall (2005)¹⁶ ressaltam ainda que esses princípios estão em constante mudança em virtude de diferentes contextos interacionais e discursivos. Esses aspectos, portanto, constituem resultado de um diálogo teórico entre várias perspectivas e oferecem uma sistematização dos fatores relacionados a uma compreensão mais ampla do conceito de identidade.

Ainda sobre identidades, retomando as diferentes concepções propostas por Hall (2005), que descreve simplificadamente três visões, com base na caracterização dos sujeitos de diferentes épocas, a saber: (i) o sujeito do Iluminismo; (ii) o sujeito sociológico; e (iii) o sujeito pós-moderno. Na primeira concepção, inspirada no postulado de René Descartes, “Penso, logo existo”, o sujeito é um indivíduo centrado, dotado de razão e consciência, permanecendo essencialmente o mesmo ao longo de toda a sua existência. Trata-se de uma concepção individualista da identidade. Na segunda concepção, o sujeito ainda tem uma essência interior, mas esta não é autônoma nem autossuficiente diante dos mundos culturais exteriores, porém estabelece diálogo com esses mundos. Corresponde à concepção “interativa” da identidade, na qual esta é formada a partir da interação entre o eu e a

¹⁶ Para ver um exemplo de aplicação da proposta das autoras, sugerimos a leitura de Cortez (2010).

sociedade. Na terceira concepção, a identidade, antes unificada e estável, torna-se fragmentada, não permanente e, muitas vezes, contraditória. O autor explica que a identidade na pós-modernidade assume um caráter de “celebração móvel”, (trans)formada constantemente. Nesse sentido, Hall (2005) sugere que não deveríamos falar de identidade como algo acabado, definitivo, mas de identificação, enfatizando que se trata de um processo em andamento.

Com base na classificação de Hall (2005) apresentada anteriormente, podemos distinguir duas perspectivas nos estudos sobre identidade: as essencialistas e as não essencialistas. Até o século XIX, prevaleceram as concepções essencialistas da identidade, a exemplo das concepções individualista e interativa definidas por Hall (2005). A perspectiva essencialista considera a identidade como uma categoria fixa, imutável, monolítica e universal. A unidade da identidade, nesse modelo, está fundamentada em argumentos de caráter histórico, biológico e/ou da natureza. É a partir das décadas de 1960-1970, como resultado das rupturas causadas pelos movimentos sociais, que as concepções não essencialistas ganham espaço (NARDI, 2010). O modelo não essencialista, com base no paradigma pós-moderno, assume que as identidades não são únicas, mas múltiplas, fragmentadas e contraditórias (SILVA, 2012). Essa perspectiva considera que:

A identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. [...] a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2012, p. 96-97).

Dessa forma, fica claro o caráter móvel e processual das identidades, cuja marcação plural assinala a diversidade inerente a esse conceito. Destacamos que o presente trabalho se insere numa perspectiva não essencialista da identidade, na qual assumimos que se trata de uma categoria fragmentada, complexa, não homogênea, conflitante, permeada por questões de poder, não fixa, em fluxo/processo e construída discursivamente (MOITA LOPES, 2002). Assim, a identidade é uma criação linguística, é uma construção sociocultural, resultado de um processo de produção simbólica e discursiva (SILVA, 2012), que está intrinsecamente relacionada a contextos marcados por relações de poder (CASTELLS, 2001).

Enfatizando o último ponto, qual seja, a consideração de que a construção das

identidades emerge a partir de processos permeados por complexas relações de poder, retomamos Castells (2001, p. 24), que distingue três formas de construção de identidades: a) a identidade legitimadora, que seria introduzida pelas instituições dominantes da sociedade, com o objetivo de expandir sua dominação; b) a identidade de resistência, que seria criada pelos atores que se encontram em posição desvalorizada e/ou estigmatizada, constituída por princípios diferentes ou opostos aos das instituições; e c) a identidade de projeto, que aconteceria quando os atores constroem uma nova identidade, capaz de redefinir sua posição na sociedade e promover a mudança social. Segundo o autor, essas identidades seriam dinâmicas, na medida em que, por exemplo, uma identidade de resistência pode se transformar numa identidade de projeto e/ou se estabelecer nas instituições sociais, transformando-se em identidade legitimadora (CASTELLS, 2001).

Conforme explica Castells (2001), cada um dos tipos de identidade seria responsável por constituir um segmento da sociedade. A primeira (legitimadora) daria origem a um conjunto de organizações e instituições, tais como igrejas, sindicatos, partidos, cooperativas, entre outras, nas quais os sujeitos se organizam e reproduzem (às vezes conflituosamente) estruturas de dominação, formando a sociedade civil. Já o segundo tipo dá origem a formas de resistência coletiva diante de uma opressão e levaria à formação de comunidades. Por fim, o terceiro processo de construção de identidades (identidade de projeto) é aquele através do qual o indivíduo tem o desejo de atribuir significado ao conjunto de experiências da vida pessoal, transformando-o em aspecto mais amplo e atingindo outros segmentos. Para o autor, o feminismo¹⁷ poderia ser considerado uma identidade de projeto, visto que redefine as opressões do patriarcalismo a partir da transformação das identidades das mulheres, que modifica os significados sociais de feminilidades e masculinidades, as relações entre os gêneros e as organizações familiares, por exemplo (CASTELLS, 2001).

Continuando nossa reflexão, consideramos que as identidades dos indivíduos são compostas por um conjunto de traços que possibilitam a sua constituição, tais como os papéis sociais que assumem (professor, mãe, etc.); as relações sociais nas quais se engajam (de parentesco, profissionais, etc.); identidades de grupos dos quais participam (gênero, etnia, idade, etc.); a posição e/ou *status* de que gozam (titulação, classe social, etc.), que constituem propriedades relativamente estáveis e importantes para o processo de identificação dos indivíduos com grupos específicos (PONTES, 2010). Nas diferentes interações, são

¹⁷ Adiante, abordaremos mais detalhadamente a importância dos movimentos feministas. Por ora, destacamos que, embora mencionado no singular, o próprio autor reconhece que o rótulo “feminismo” não foi um movimento único, mas multifacetado (CASTELLS, 2001).

requeridos posicionamentos dos participantes, que apontam para as identidades emergentes naquelas condições específicas. Tal processo não implica um conjunto fechado de características da identidade, mas sugere “o exercício de papéis que podem ser mantidos, rejeitados, negociados e exercidos com criatividade pelos atores sociais, dependendo da situação sociodiscursiva” e evidencia o “caráter dinâmico desse processo de construção no tempo e no espaço” (PONTES, 2010, p. 16).

Assim, cada indivíduo, inserido em distintas práticas sociais, assume mais de um papel social, que gera processos de identificação e que contribui para moldar sua(s) identidade(s): uma mulher pode, por exemplo, ser professora, mãe, negra, brasileira; é esse conjunto que forma, como um “mosaico”, as suas identidades sociais. Portanto, as pessoas assumem identidades múltiplas de acordo com as diferentes práticas sociodiscursivas em que se engajam; essas identidades podem, inclusive, ser contraditórias e/ou ambíguas (MOITA LOPES, 2002; WOODWARD, 2012).

Ressaltamos, porém, que as identidades não são construídas apenas com relação aos papéis sociais desempenhados pelos atores sociais, mas, sobretudo, são constituídas pelos (potenciais) significados internalizados, (re)produzidos, associados a essas identidades, através de complexas redes que implicam relações de poder (PONTES, 2010). Dessa forma, a identidade pode ser compreendida como um conceito político, o que “significa perceber as contradições históricas e atuais que estão permeando não apenas o conceito, mas as práticas sociais que se seguem a partir dele” (FERNANDES, 2006, p. 10). Além disso, cabe ponderar que a constituição das identidades sociais é um processo plural e constante, no qual os indivíduos não são meros receptores passivos de influências condicionantes externas, mas estão implicados como sujeitos ativos na construção de suas identidades (LOURO, 2013). Isso significa que sofremos influência dos diversos sistemas sociais e culturais de que participamos, mas esses elementos não são completamente definidores de quem somos: nós também compreendemos, moldamos e atribuímos significados às nossas experiências de construção identitária (PARKER, 2013).

Tendo em vista que as identidades sociais são construídas, negociadas e (re)produzidas nas e pelas práticas discursivas, baseada em Norman Fairclough, Figueiredo (2006, p. 199) explica que: “o discurso não só reflete e representa a sociedade, mas também a significa, constrói e modifica. Um dos efeitos constitutivos do discurso pode ser visto na criação e modificação de identidades sociais”. Assim, analisar como os discursos, especialmente os hegemônicos, a partir dos seus efeitos ideológicos, (re)significam e constituem as identidades sociais, pode ser uma ferramenta para a mudança social e a

diminuição das desigualdades, inclusive aquelas estabelecidas entre os gêneros. Porquanto essa seja uma problemática que nos interessa, a seguir abordamos especificamente a questão das identidades de gênero. Primeiro, apresentamos um breve panorama de estudos que procuram descrever como as desigualdades entre os gêneros foram se estabelecendo historicamente e, posteriormente, esclarecemos os conceitos de gênero e de sexualidade em que estamos ancorados teoricamente.

2.2 (Des)igualdade entre os gêneros

Ao longo do tempo, a humanidade foi modificando suas formas de organização social e construindo a História. Os estudiosos que se dedicam a investigar a História e os aspectos a ela relacionados argumentam sobre a importância e a necessidade de se debruçar sobre o passado, na medida em que o ser humano é apresentado como ser histórico, constituído na dinâmica das relações sociais e, além disso, defendem que observar os fatos do passado possibilita compreender, justificar e/ou explicar o estágio atual das relações sociais e os processos que ocasionaram essa organização.

Uma particularidade sobre o registro dos acontecimentos históricos é que eles representam versões sobre fatos, reconstruções feitas a partir de determinado ponto de vista. Isso significa que são parciais. De maneira geral, a História oficial é contada pela classe dominante, ou seja, por aqueles que detêm o poder e, por consequência, acesso aos meios de comunicação; aos oprimidos, geralmente, não é dada voz. Não surpreende, portanto, que até recentemente a História se apresente contada, majoritariamente, do ponto de vista do gênero, pelos homens, visto que, no modelo vigente, são eles que exercem maior poder. Assim, com a ênfase nos homens e em seus feitos, as mulheres ficam em segundo plano e, quando são mencionadas, muitas vezes, aparecem como figurantes, silenciadas e relegadas à invisibilidade (ROCHA, 2009). Tal aspecto se constituiu como uma crítica de feministas que se posicionaram frente à importância de as mulheres serem incluídas na História, sendo-lhes permitido contar, resgatar sua própria história, a partir de sua própria perspectiva.

No intuito de contar a História sob a ótica feminina, considerando a divisão tradicional dos períodos históricos, Rocha (2009) realiza uma retrospectiva que vai desde a Pré-História até a Idade Contemporânea. A autora enfatiza os mecanismos que contribuíram para o estabelecimento da submissão do gênero feminino e as estruturas socioeconômicas e culturais que ampliaram o processo de dominação dos homens sobre as mulheres ao longo do tempo. Segundo argumenta essa autora, no Paleolítico e Neolítico (grandes períodos da Pré-

História), os povos eram nômades e não existia a estrutura familiar como a conhecemos hoje: as mulheres e os homens não formavam casais, mas podiam se relacionar entre si, assim como as crianças eram cuidadas por todos do grupo. A maternidade tinha grande importância e como a mulher era considerada a principal responsável pela procriação, seu poder social era elevado. Os seres humanos, apesar dos poucos registros e conforme sugere a arte rupestre desse período, viviam mais igualitariamente e em harmonia com a natureza (ROCHA, 2009).

Abordando as nuances da história das relações de gênero de diferentes sociedades em épocas distintas e as consequências dos contatos culturais entre elas, Stearns (2013) defende que o estabelecimento de tais relações está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento das civilizações e que, assim como apontado por Rocha (2009), a desigualdade entre homens e mulheres aumentou quando mudaram suas atividades econômicas da caça e coleta para a agricultura. O autor explica que, associado às atividades de caça e coleta, estava um sistema relativamente igualitário, no qual ambos os sexos contribuíam com bens econômicos importantes. Nesse contexto, os grupos não viviam em um lugar fixo nem tinham uma prole muito grande.

Com a posterior fixação dos grupos humanos e o desenvolvimento da agricultura e da criação de animais, os seres humanos passaram a observar o ciclo de reprodução dos animais, a partir de então relacionando o sexo com a procriação. A descoberta do papel masculino na concepção teria sido um fator determinante para o progressivo domínio dos homens através do sistema patriarcal (ROCHA, 2009). Segundo explica Rocha (2009, p. 47):

De posse de sua força física e conhecedor do seu poder de participação na concepção, o homem partiu para a era das conquistas e a mulher, de companheira, passou a ser sua propriedade mais valiosa. [...] Com maior permanência em casa, eles passaram a controlar a sexualidade feminina. Iniciou-se, então, a era do patriarcado, regime social em que o patriarca exerce autoridade preponderante sobre suas propriedades. As regras de descendência eram patrilineares; os casamentos, patrilocais; a herança e a sucessão, determinadas pelo lado masculino.

Dessa forma, à medida que as atividades agrícolas foram se estabelecendo, os homens assumiram boa parte dessa tarefa, houve a fixação dos grupos, os suprimentos se tornaram mais seguros, e, conseqüentemente, ocorreu um aumento na taxa de natalidade e a mulher passou a se ocupar com as funções da maternidade, ficando responsável pelas obrigações domésticas. Foi-se instaurando, então, uma hierarquia entre os gêneros, em que vai se constituindo o domínio masculino e o desenvolvimento do modelo patriarcal. Nesse contexto, e, posteriormente, com a difusão de religiões que acentuam o poder do homem, aprofundaram-se e sedimentaram-se na cultura, progressivamente, as desigualdades entre

homens e mulheres (STEARNS, 2013).

Segundo afirma Dubar (2006, p. 56), desde quando estavam organizadas em comunidades, “as sociedades comunitárias (isto é, os homens que aí exercem o poder) inventaram dispositivos (míticos, rituais e institucionais) que lhes [às mulheres] atribuem uma posição dominada e uma identidade negativa”, com a finalidade de evitar que as mulheres transformassem o privilégio da procriação em poder social. O autor explica que, mesmo quando as comunidades passaram a constituir organizações sociais, essa mudança não trouxe novo *status* às mulheres. Pelo contrário, a divisão sexuada do trabalho que se consolidou afastou cada vez mais as mulheres da esfera do poder e as restringiu à esfera doméstica. Dubar (2006) também assevera que um dos aspectos que implicam a dominação masculina nas comunidades tradicionais são as relações de parentesco. Nesse sentido, o processo de dominação era “expresso nos mitos, encenados nos ritos, posto em prática nas estruturas de parentesco” (DUBAR, 2006, p. 52).

Parker (2013), com base em Rubin, também oferece uma explicação histórica para a subordinação da mulher pelo homem que compartilha do mesmo argumento de Dubar (2006). Ele localiza a origem da opressão feminina no tráfico de mulheres, ou seja, quando passou a ocorrer “a troca das mulheres por propriedade ou por casamento, em sistemas de parentesco” (PARKER, 2013, p. 140). Esse sistema se fundamentava na noção de que as mulheres, pela natureza de seu gênero, não gozavam de direitos plenos. Dessa forma, o homem seria “responsável” pela mulher, detinha poder sobre ela e poderia trocá-la em seu benefício, como uma mercadoria.

Stearns (2013) também defende que a força do patriarcado influenciou não apenas as mulheres, mas também trouxe redefinições de masculinidade. Nesse sentido, os homens, independentemente de sua personalidade, deveriam assumir papéis dominantes, frequentemente ligados a deveres militares e eram responsáveis pela sobrevivência econômica da família. Com relação à homossexualidade e bissexualidade, as abordagens variavam de acordo com diferentes regiões e culturas: por exemplo, na Grécia e em Roma, berços da civilização ocidental, frequentemente os homens da classe alta mantinham garotos como protegidos e amantes, porém tal prática não entrava em conflito com os demais papéis familiares, ou seja, não excluía o casamento, embora pudesse reduzir contatos sociais com mulheres (STEARNS, 2013).

Nesse sentido, as distinções mais marcadas dos papéis sociais e sexuais masculinos e femininos “tiveram o efeito de aumentar a estigmatização dos homens que não se conformassem prontamente aos papéis sociais e sexuais deles esperados. Aqueles que

rompessem com as expectativas sociais do que era considerado ser um homem eram categorizados como não sendo homens de verdade” (WEEKS, 2013, p. 66). Esses homens eram tachados de homens-mulheres e perdiam o *status* positivo atribuído ao sexo masculino.

Stearns (2013) alerta, no entanto, que as diferentes civilizações se apropriaram do modelo patriarcal de formas distintas, de maneira que criaram modos particulares de patriarcalismos. Dessa forma, as diversas sociedades constituíram espaços culturais diferenciados de relações entre os gêneros. O estudioso exemplifica as variações entre as próprias sociedades patriarcais com o caso da Mesopotâmia Clássica, que apresentava as mulheres como inferiores e sujeitas ao controle masculino, enquanto na civilização egípcia elas gozavam de mais *status*, pelo menos nas classes altas, experimentando, inclusive, a ascensão de mulheres poderosas, como Nefertiti e Cleópatra.

O modelo patriarcal hoje profundamente enraizado em nossa sociedade, conforme exposto, não é recente, mas existe há quase 5 mil anos e sua história se confunde com a própria história da civilização humana (ROCHA, 2009). Contudo, como vimos, o patriarcalismo não se manifestou de apenas uma forma durante todo esse tempo. Além disso, ele se consolidou através da associação com outros sistemas de opressão que reforçavam a ideologia, o poder e a dominação patriarcal. Nesse sentido, o cristianismo, por exemplo, teve categórica influência em propagar o sistema patriarcal, na medida em que pregava a adoração a um único Deus (masculino) e demonizava a figura feminina a partir do pecado de Eva. Dessa forma, “à medida que o sistema patriarcal foi se estabelecendo, as doutrinas religiosas que acordavam suas crenças na supremacia masculina foram se solidificando” (ROCHA, 2009, p. 72). Especialmente desde a Idade Média, quando a Igreja Católica se tornou a “grande senhora feudal”, o cristianismo historicamente incentivou a hegemonia masculina, contribuindo para a opressão das mulheres (aqui, basta lembrar de quantas “bruxas” foram queimadas na fogueira pela Inquisição) e para a manutenção da desigualdade entre os gêneros¹⁸.

Semelhantemente, Melo (2014) argumenta que a subordinação do feminino ao masculino é uma construção histórica e defende que ela resulta do processo de interação entre o patriarcado e o sistema capitalista, na medida em que as dimensões política, econômica e social estão profundamente imbricadas. Nesse sentido, as desigualdades de classe, gênero, raça estão relacionadas com um sistema de dominação mais amplo e são interdependentes. A

¹⁸ Um aspecto que pode ser ressaltado quanto ao papel da Igreja na manutenção da hegemonia masculina é o protagonismo masculino a partir da preservação de uma hierarquia de cargos de poder que são delegados apenas aos homens, a exemplo da figura do papa, cardeais, bispos e padres. Apesar disso, atualmente, essa instituição recebe críticas a respeito dessa estrutura.

autora associa o escravismo, o feudalismo, o capitalismo e o patriarcado com vias de exploração inter-relacionadas e complementares.

As reflexões de Rocha (2009), Stearns (2013) e Melo (2014), entre outras, conforme apresentamos neste tópico, são importantes na medida em que discutem e especulam como, historicamente, foram se estabelecendo as diferenças entre os gêneros, através de argumentos de cunho histórico, político, religioso e econômico, e evidenciam que se trata de um processo socioculturalmente situado e não instituído pela natureza nem completamente definido pelo caráter biológico.

Embora ainda hoje a desigualdade entre os gêneros persista e seja, muitas vezes, naturalizada, a ideologia patriarcal vem sendo progressivamente abalada e desconstruída na maioria das sociedades ocidentais contemporâneas. O enfraquecimento do patriarcado (bem como de outros sistemas que o legitimam, como a religião cristã) está perpassado por um conjunto de fatores, tais como mudanças nas estruturas sociais e nas famílias, a exemplo da inserção da mulher no mercado de trabalho e da consolidação de outros modelos familiares, diferentes da organização nuclear tradicional. Além disso, conquistas importantes como o sufrágio feminino, o reconhecimento legal igualitário entre homens e mulheres, a possibilidade de dissolução do casamento estabelecida pela lei do divórcio, contribuíram para o início do processo de emancipação das mulheres, conforme reivindicaram os movimentos feministas da década de 1960. Esses movimentos se constituíram como um marco decisivo da luta pelos direitos das mulheres¹⁹.

Consideramos, em consonância com Rocha (2009) que, especialmente, três aspectos foram/são fundamentais no processo de emancipação feminina. São eles: (i) a saída da mulher da limitação do âmbito privado do lar; (ii) a revolução sexual ocorrida na década de 1960; e (iii) o acesso à educação formal, principalmente o ingresso das mulheres em cursos superiores.

Quanto ao primeiro ponto elencado, a saída da mulher do âmbito privado e sua inserção no mercado de trabalho se configurou como um avanço fundamental para sua

¹⁹ Embora as considerações realizadas neste tópico se reportem, em sua grande maioria, às sociedades ocidentais, é possível afirmar que as sociedades orientais, mesmo com suas especificidades, também atravessaram processos semelhantes no que diz respeito ao desenvolvimento do modelo patriarcal e, mais recentemente, ao relativo enfraquecimento desse modelo (com a conquista de mais direitos). Um exemplo que evidencia a desigualdade de gênero na China semelhante ao que ocorre em países do Ocidente é o declínio da participação de mulheres no mercado de trabalho, ainda tenham alta escolaridade (Fonte: <http://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,a-desigualdade-de-genero-na-china-imp-,1034265>. Acesso: 06 fev. 2017). Para mais detalhes sobre as relações de gênero na China e na Índia, recomendamos consultar Stearns (2013). Adicionalmente, recomendamos também a leitura de Alves e Corrêa (2009), que apresentam um panorama da (des)igualdade de gênero no Brasil, após a implantação de algumas políticas públicas, em especial após a Conferência Internacional Sobre População e Desenvolvimento, realizada em 1994.

“libertação”, sob diferentes perspectivas: primeiro, do ponto de vista de seu acesso ao espaço público; segundo, do ponto de vista financeiro, na medida em que o homem perdia o seu papel de único provedor da família e o poder que essa posição lhe oferecia; além disso, o fato de a mulher prover seu próprio sustento, possibilitou, ainda que timidamente, que a mulher que sofria algum tipo de violência pudesse sair daquela situação, o que seria bem mais complicado no caso de completa dependência financeira. Por outro lado, infelizmente, a participação da mulher no mercado de trabalho não teve apenas aspectos positivos, mas também significou o acúmulo de funções profissionais com as atividades domésticas, caracterizando a “dupla” ou “tripla” jornada feminina.

Relativamente ao segundo ponto destacado por Rocha (2009), a revolução sexual ocorrida na década de 1960 foi importante porque criticou os valores moralistas tradicionais, pregando o sexo livre e, vinculado a isso, trouxe para o cenário a pílula anticoncepcional. Essa tecnologia permitiu à mulher maior poder sobre seu corpo e maior planejamento familiar, visto que desvinculava o sexo da procriação.

Finalmente, o terceiro ponto diz respeito ao acesso da mulher à educação formal. Este terceiro aspecto se configura como o principal fator que contribuiu, fundamentalmente, para a saída da mulher de uma posição de submissão, na medida em que significa a oportunidade de ter acesso a bens culturais e à qualificação profissional. A limitação do acesso ao conhecimento a que as mulheres foram submetidas historicamente, sob argumentos essencialistas de falta de aptidão, capacidade e/ou inteligência inata da mulher, é um fator que concorreu para acentuar a desigualdade entre os gêneros. Ainda no final do século XVIII, Mary Wollstonecraft, uma das precursoras da ideologia dos movimentos feministas, contestou o argumento de superioridade biológica dos homens proposto por Jean Jacques Rousseau ao defender que as mulheres não eram naturais ou biologicamente inferiores aos homens, “elas apenas não recebiam condições necessárias de educação para manifestar e desenvolver potenciais. Por séculos, as restrições educacionais sofridas pelo sexo feminino mantiveram-no em 'estado de ignorância e dependência escrava'” (ROCHA, 2009, p. 128).

Ao longo desta breve reconstrução histórica das possíveis origens para o progressivo estabelecimento de relações desiguais entre os gêneros, é possível depreender que essa forma de dominação atua articuladamente com outros mecanismos de dominação. No entanto, consideramos também que essa dominação não acontece(u) sem processos de resistência, em movimentos que (re)configuram as identidades dos sujeitos sociais. A liberação sexual, a participação da mulher no mercado de trabalho, a maior independência financeira, o acesso a cursos de formação profissional e todas as consequências decorrentes dessas conquistas, por

exemplo, constituem fatores que colaboram para a reconfiguração dos aspectos identitários na sociedade pós-moderna. Algumas identidades femininas tradicionais são abandonadas e ocorre a (re)criação de novas identidades para as mulheres, que, por exemplo, redefinem sua relação com a maternidade e fazem emergir sua identidade como profissionais; além disso, também influenciam, inclusive, a construção de identidades masculinas, modificando as relações entre os gêneros e tornando-as menos assimétricas. Tendo em vista nossos objetivos de pesquisa, é importante aprofundarmos a discussão sobre identidades, enfocando as dimensões de gênero e sexualidade, o que será realizado no tópico a seguir.

2.3 Identidade de gênero e identidade sexual

Esta seção é dedicada a esclarecer sob qual(is) perspectiva(s) estamos considerando as noções de gênero e de sexualidade, tão caras a este trabalho. Primeiramente, traçamos um panorama das pesquisas sobre gênero, em seguida fundamentamos nosso posicionamento teórico sobre sexualidade; a seguir, discutimos como os conceitos de gênero e sexualidade estão inter-relacionados entre si e com os demais traços identitários, concluindo com uma reflexão sobre como tais questões são abordadas no contexto escolar.

Inicialmente, assumimos o ponto de vista de que gênero e sexualidade são categorias relacionais (MOITA LOPES, 2002), intrinsecamente ligadas, na medida em que “grande parte dos discursos sobre gênero de algum modo incluem ou englobam as questões de sexualidade” (LOURO, 1997, p. 25), mas distintas.

A respeito de gênero, destacamos que o termo foi introduzido pelas feministas de língua inglesa na década de 1970 e objetivava sinalizar que as desigualdades das construções de masculino/feminino são culturalmente construídas e não biologicamente determinadas (DINIS, 2008). Para Louro (1997, p. 23), esse conceito

afasta-se de (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista *a priori*. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem.

A incorporação do conceito de gênero representou grande avanço teórico para os estudos feministas, na medida em que sugeria que os gêneros deveriam ser considerados em sua historicidade, denotando as relações de poder e hierarquia entre os sexos, e se consolidou como uma categoria analítica fundamental para a crítica feminista (BANDEIRA, 2008). Com relação a esse aspecto, Knebel (2009, p. 31) argumenta que:

As discussões acerca de gênero passaram a enfatizar o caráter social do masculino e do feminino, pois levavam em consideração as diversas sociedades e os diferentes contextos onde essas sociedades estão inseridas. Assim, os conceitos de masculino e feminino passaram a ser vistos como algo em construção e não como um fato já estabelecido e acabado, sem perspectivas de transformações. Além disso, passou-se a trabalhar em cima da concepção de que existem inúmeros pontos de vista acerca de gênero, seja de uma sociedade para outra, seja dentro de uma própria constituição social.

Nessa perspectiva, o gênero é localizado nas práticas sócio-histórico-culturais a que está vinculado, concebido como um aspecto em construção e passível a mudanças em função das diferentes sociedades e contextos. Ainda sobre a introdução do conceito de gênero no cenário acadêmico, Queiroz (2010) explica que isso permitiu não apenas uma sensível mudança no paradigma científico e histórico vigente, mas, especialmente, significou a possibilidade de uma abordagem dos acontecimentos históricos sob a visão feminina (através de registros da vida de mulheres de diferentes origens), oferecendo um maior protagonismo às mulheres e desvelando as situações de desigualdade a que estavam submetidas, com a inserção de novos temas na pesquisa científica, tais como bruxaria, prostituição, trabalho doméstico, entre outros, do interesse feminino. Embora seja considerada uma categoria produtiva, não apenas no interior das pesquisas feministas, mas na literatura de diferentes áreas que se interessam por gênero, esse conceito tem assumido diferentes conotações, tanto em virtude das diferentes abordagens teóricas, como também devido às diferentes concepções históricas e culturais de gênero. Por isso, torna-se fundamental definir a que estamos nos referindo quando nos reportamos a gênero.

No presente trabalho, defendemos que gênero se trata de uma categoria socialmente construída e distinta da oposição biológica macho/fêmea; embora esteja relacionado com a dimensão sexual, o gênero não está restrito ao sexo dos indivíduos, tendo em vista o intrínseco caráter social da sua constituição. Nessa perspectiva, gênero e sexo biológico se distinguem na medida em que não são, necessariamente, as características sexuais por si mesmas que definem o gênero, “mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que

é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico” (LOURO, 1997, p. 21). Ressalte-se que, nessa abordagem, o caráter biológico não é negado, mas são enfatizados os aspectos sociais e culturais que moldam a construção e a percepção do corpo sexuado, em detrimento de uma perspectiva determinística do sexo. O gênero, no sentido que estamos defendendo, se constitui como:

Uma “chave de leitura” imprescindível para o desvelamento das relações desiguais entre os sexos, mostrando como os sujeitos sociais estão sendo constituídos cotidianamente por um conjunto de significados impregnados de símbolos culturais, conceitos normativos, institucionalidades e subjetividades sexuadas, que atribuem a homens e mulheres um lugar diferenciado no mundo; e essas diferenças atravessadas e constituídas por relações de poder conferem ao homem, historicamente, uma posição dominante (MACÊDO, 2007, p. 147-148).

A categoria de gênero interage com outras variáveis sociais e com os outros aspectos da identidade de um indivíduo (grau de instrução, etnia, *status* socioeconômico, ocupação, classe social, orientação sexual, filiação política, religiosa, etc.) e é influenciado por aspectos discursivos e contextuais, tais como a atividade em andamento, o grau de intimidade entre os participantes, o conhecimento prévio dos interlocutores quanto ao conteúdo proposicional, entre outros (HEBERLE, 2008).

O gênero, nesse contexto, constitui um dos aspectos mais importantes da identidade social dos sujeitos. Como essa categoria está imbricada com os demais traços identitários, não pode ser compreendida isoladamente, fazendo-se necessária a conjugação desses diferentes fatores (WEEKS, 2013).

Nesse sentido, as identidades de gênero influenciam e são influenciadas pelas relações que estabelecem com as identidades sexuais, de raça/etnia, classe social, geração ou nacionalidade, por exemplo. Isso significa que esses aspectos (raça, classe, nacionalidade, etc.): (i) interferem na forma como o sujeito vive sua identidade sexual e de gênero, bem como são perturbados ou atingidos pelas transformações ocorridas no âmbito do gênero e da sexualidade (LOURO, 2013); (ii) estão inter-relacionados e fazem parte de estruturas de dominação e subordinação mais amplas (WEEKS, 2013).

Tendo em vista a integração dessas dimensões que compõem as identidades, Macêdo (2007) alerta que não se trata de considerá-las como “camadas que se sobrepõem”. Nessa perspectiva, não temos o acréscimo de modelos de opressão, ou seja, abandona-se a ideia de “dupla” ou “tripla discriminação” que uma mulher negra pobre sofreria devido a suas identidades não hegemônicas de gênero, raça e classe social, por exemplo. No lugar dessa “sobreposição de modelos isolados de opressão”, compreende-se que esses sistemas de

opressão se interconectam e se redefinem. Para refletir sobre essa articulação, a autora resgata o conceito de interseccionalidade de Kimberlé Crenshaw que, repensando a dimensão da raça nos estudos feministas, propôs que a noção de interseccionalidade fosse definida como:

Uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela [a interseccionalidade] trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. [...] a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, *apud* MACÊDO, 2007, p. 141).

Os estudos que aderiram à interseccionalidade tiveram como objetivo a “tentativa de enfocar em que medida raça, gênero e classe social interagem com a realidade sociomaterial da vida de mulheres na (re)produção e transformação de relações de poder” (RODRIGUES, 2013, p. 7). Dessa forma, neste trabalho, assumimos a perspectiva interseccional, a qual acreditamos possibilitar a identificação das relações de dominação que estruturam um sistema que inter-relaciona opressões de gênero, classe social e raça, em que pontos convergem, divergem e como estão entrelaçadas (MACÊDO, 2007). Compartilhamos, portanto, do posicionamento de que a interseccionalidade se constitui como ferramenta para refletir criticamente sobre os processos de interação entre as variáveis de gênero, raça e classe, permeados por relações de poder em contextos individuais, sociais e institucionais (RODRIGUES, 2013).

Um dos primeiros movimentos a apontar para o reconhecimento das diferenças de classe e raça entre as mulheres foi o *Black Feminism* norte-americano (MACÊDO, 2007), segmento que defendeu a necessidade de um olhar específico para os problemas enfrentados pelas mulheres negras e sugeriu “a impossibilidade de uma experiência comum de opressão que pudesse ser vivenciada e refletida da mesma forma por todas as mulheres” (MACÊDO, 2007, p. 144). Essa percepção apontou para o fato de que era imperativo lutar contra a opressão dentro do próprio movimento feminista, no qual negava-se a dimensão da raça como um fator de discriminação relacionado ao gênero e à classe social e permitia a dominação da mulher negra pela mulher branca. Nesse sentido, “uma união entre mulheres negras e brancas contra a opressão sexual era apenas aparente, pois suas experiências e lugares sociais distintos causavam fissuras e conflitos no interior do movimento feminista” (RODRIGUES, 2013, p. 3).

O principal argumento que fundamenta o posicionamento a respeito da necessidade de uma perspectiva interseccional no tratamento de questões de gênero é o de que foram as mulheres brancas e de classe média que mais se beneficiaram das progressivas conquistas dos movimentos feministas, como o acesso à educação e à remuneração advinda de seu ingresso no mercado de trabalho, na medida em que gozavam de privilégios numa sociedade em que o racismo se faz presente. A própria liberação de muitas dessas mulheres se deu, em grande parte, devido à exploração do trabalho doméstico das mulheres negras e pobres (RODRIGUES, 2013).

Reconhecer a influência dessas diferenças é fundamental para uma discussão que contemple uma compreensão mais realista do processo de construção das identidades, tendo em vista que os diferentes traços identitários estão inter-relacionados. Ademais, significa partir do pressuposto de que a vivência de cada pessoa relativamente a sua identidade de gênero é permeada e (re)configurada pelas dimensões de classe social, etnia/raça, idade/geração, entre outras. A esse respeito, Bairros (1995) reitera que:

A experiência de opressão sexista é dada pela posição que ocupamos numa matriz de dominação onde raça, gênero e classe social interceptam-se em diferentes pontos. Assim, uma mulher negra trabalhadora não é triplamente oprimida ou mais oprimida que uma mulher branca na mesma classe social, mas experimenta a opressão a partir de um lugar, que proporciona um ponto de vista diferente sobre o que é ser mulher numa sociedade desigual, racista e sexista (BAIRROS, 1995, p. 459).

Assim, considerando, em conformidade com Bairros (1995), que as categorias da raça/etnia e a de gênero se interceptam em diferentes pontos e oferecem “lentes” a partir das quais os diferentes aspectos identitários são vivenciados, podemos concluir que as desigualdades raciais, econômico-sociais e de gênero estão imbricadas. Esse aspecto pode ser exemplificado se observarmos o caso específico da sociedade brasileira, historicamente escravista, na qual as marcas de racismo e exclusão ainda permanecem. Reconfigurada através do gênero, a dimensão racial implica diferentes graus de escolarização, participação no mercado de trabalho e, inclusive, expectativa de vida entre homens e mulheres, brancos/as e negros/as (MACÊDO, 2007), fatores que resultam em diferentes vivências identitárias de mulheres negras em relação a mulheres brancas, a homens negros e a homens brancos e, certamente, resultam em situações de desigualdade.

Conforme já mencionado, alinhamo-nos com a perspectiva de que o gênero, assim como os outros aspectos da identidade, é construído, negociado e contestado nas práticas discursivas, de maneira que “como crianças, tornamo-nos usuários da linguagem e através

dela membros femininos/masculinos da comunidade: tanto a linguagem como o gênero são desenvolvidos pela nossa participação em práticas sociais cotidianas. [...] linguagem e gênero são inextricavelmente ligados” (COATES, 1993 *apud* HEBERLE, 2008, p. 300). Isso significa que:

Homens e mulheres aprendem a ser o que são na interação da qual participam. Em outras palavras, o gênero social é construído e constituído por meio da linguagem, que é aqui continuamente identificada como prática social. Assim, a construção e constituição das identidades de gênero implicam a interação dos indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados, implicam as posições que eles assumem (SILVA, 2006, p. 998-999).

Dessa forma, ao interagirem através da linguagem, homens e mulheres se engajam em diferentes papéis de gênero²⁰, às vezes aceitando-os total ou parcialmente, outras vezes contestando-os, ou, ainda, abandonando-os (HEBERLE; OSTERMANN; FIGUEIREDO, 2006, p. 9). Fundamental, em nosso ponto de vista, é a compreensão de que a identidade de gênero é uma construção sociodiscursiva, histórica e processual, que, sendo permeada por relações de poder, (re)produz as desigualdades a ela atreladas. Sobre isso, postula Moita Lopes: “muito do que parece ser tomado como diferenças naturais entre os homens e as mulheres é criado no discurso” (MOITA LOPES, 2002, p. 205). Isso significa que existem diferenças entre os gêneros e essas diferenças, mais do que determinadas biologicamente, são (re)construídas discursivamente. No entanto, tal aspecto não deveria implicar desigualdade de direitos e de oportunidades entre eles. Por isso, cada vez mais instâncias vêm se mobilizando a fim de discutir sobre e dissipar as desigualdades entre os gêneros.

Nas pesquisas acadêmicas sobre gênero social, até os anos 1990, era possível vislumbrar três abordagens distintas para os estudos sobre as relações entre a linguagem e os gêneros; são elas: a perspectiva do déficit, a perspectiva da dominância e a perspectiva da diferença. O primeiro modelo, que prevaleceu nos debates da primeira fase das pesquisas feministas, se baseava na perspectiva da deficiência das mulheres, ou seja, sustentava que o estilo conversacional das mulheres seria inferior ao estilo utilizado por homens.

A partir da segunda fase, outras linhas teóricas se desenvolveram: o segundo modelo argumentava que o estilo “inferior” apresentado pelas mulheres era produto da dominância social que sofriam, ou seja, partia do pressuposto de que as mulheres eram um grupo minoritário oprimido e marginalizado e as diferenças linguísticas entre homens e mulheres

²⁰ Ao mencionar a noção de papéis de gênero, nos referimos ao conjunto de comportamentos, regras, valores e expectativas sociais associados ao masculino e ao feminino em uma sociedade específica, em determinado momento histórico.

seriam um reflexo do domínio daqueles e da subordinação dessas. O terceiro modelo, por sua vez, defendia que as mulheres eram simplesmente diferentes dos homens, porque cada um deles pertencia a subculturas distintas, sendo socializados de modo diferente em sua forma de falar (CALDAS-COULTHARD, 2008; OSTERMANN, 2006).

Ostermann (2006) explica que, a partir da década de 1990, as pesquisas vêm desafiando os posicionamentos essencialistas sobre a relação entre linguagem e gênero social, afastando-se das dicotomias de modos masculinos e femininos de falar. Sustenta-se, então, que a identidade de gênero é negociada por meio da participação dos indivíduos em comunidades de práticas. Essa perspectiva, assume, portanto, que o gênero é “ocasionado” dentro da interação, isto é, é construído através da linguagem.

A relevância das pesquisas sobre gênero está no recente fortalecimento da construção de novas bases teóricas para análise da sociedade e das relações entre os indivíduos. Em uma conjuntura em que a sociedade se encontra em constante transformação, a preocupação com os gêneros significa também “investigar novas construções sociais, inseridas em contextos culturais” (DIAS, 2011, p. 163). Dessa forma, “o interesse por questões de gênero reflete, pois, a necessidade de uma conscientização, reconceitualização e desconstrução de valores e crenças de grupos de mulheres e de homens na era pós-moderna” (HEBERLE, 2008, p. 301). Nesse sentido, adotar a perspectiva de gênero significa problematizar as desigualdades entre homens e mulheres e repensar o lugar que assumem na sociedade; trata-se, efetivamente, de “lançar um novo olhar sobre a pluralidade de lógicas que mantém a diferenciação tomada como hierarquia entre os sujeitos sociais, estabelecendo assimetrias e produzindo subordinação” (MACÊDO, 2007, p. 171).

Ainda a respeito das pesquisas sobre gênero em sua relação com a linguagem, destacamos a importante contribuição da estudiosa Judith Butler, que introduz o conceito de performatividade e o relaciona à noção de gênero (BUTLER, 2003). A autora considera que o gênero é produzido e imposto pelas práticas discursivas que o constituem, ou seja, em seu ponto de vista a identidade de gênero é “performativamente construída, pelas próprias ‘expressões’ tidas como seus resultados” (BUTLER, 2003, p. 48). Para essa teórica, “a performatividade deve ser compreendida não como um “ato” singular ou deliberado, mas, em vez disso, como prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (BUTLER, 2013, p. 154).

A esse respeito, Anna Livia e Kira Hall (2010), parafraseando Foucault, defendem que os discursos não apenas se referem a significados e representações, mas se constituem como práticas que criam o objeto do qual falam. As autoras também exemplificam essa noção

de performatividade de gênero proposta por Butler explicando que, quando uma criança nasce, ao proferir as palavras “é uma menina!”, não se trata de uma mera descrição, mas de uma prescrição, na medida em que se relaciona com uma série de normas vinculadas ao gênero, que, estereotipicamente, regulam qual a cor da roupa que a criança irá usar, que brincadeiras e brinquedos serão adequados, que roupa vestir, como andar, falar, entre outras coisas. Sobre isso, Butler (2013, p. 161) assim se pronuncia:

Consideremos a interpelação médica que, apesar da emergência recente das ecografias, transforma uma criança, de um ser “neutro” em um “ele ou em uma ela”: nessa nomeação, a garota torna-se uma garota, ela é trazida para o domínio da linguagem e do parentesco através da interpelação do gênero. Mas esse “torna-se garota” da garota não termina ali; pelo contrário, essa interpelação fundante é reiterada por várias autoridades, e ao longo de vários intervalos de tempo, para reforçar ou contestar esse efeito naturalizado. A nomeação é, ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação repetida de uma norma.

Dessa forma, podemos considerar que “as crianças, muito antes de ingressarem na escola, antes mesmo do nascimento, já são interpeladas com todo um investimento discursivo e não discursivo dirigido para preparar seus corpos no intuito de desempenharem com êxito os papéis de gênero” (RAMOS, 2014, p. 10). A partir do exposto, podemos perceber que, também para a perspectiva performativa, o gênero se constitui discursivamente.

Isso não significa, contudo, que a repetição dos atos discursivos e não discursivos que constroem os gêneros podem defini-los e/ou estabelecê-los completamente. Apesar do processo de regulação e reiteração dos discursos sobre gênero que trabalham performativamente para normatizar suas produções, os sujeitos encontrarão formas de se apropriar e de transformar o gênero, na medida em que as diferentes vivências não somente reproduzem a norma genérica estabelecida, mas a questionam, subvertem e rompem com ela (RAMOS, 2014). Nesse sentido, baseada em Butler, Ramos (2014) reitera que o gênero está aberto a processos de resignificação, visto que suas normas se efetivam somente em função de sua atualização, a qual, entendemos, ocorre nas práticas sociais, a partir dos usos da linguagem em situações reais de interação.

Conforme já mencionado, consideramos que as noções de gênero e de sexualidade estão relacionadas, são construídas social, histórica e culturalmente e, nas práticas sociais, são, usualmente, articuladas e confundidas (LOURO, 1997). Alinhados com Louro (1997), não temos a pretensão de fixar características e/ou oferecer uma visão simplista e redutora de cada dessas dimensões, mas buscando um refinamento teórico, compartilhamos do posicionamento dessa autora, quando acentua algumas distinções entre gênero e sexualidade.

Essa estudiosa explica que os sujeitos podem exercer sua sexualidade de diferentes modos, vivendo seus desejos de maneiras plurais. Assim, suas identidades sexuais se constituíam através das formas como os indivíduos vivem a sua sexualidade: com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por sua vez, os sujeitos se identificam como masculinos ou femininos, construindo identidades de gênero e vivenciando-as mediante as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente²¹. Tais aspectos permitem concluir que:

As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2013, p. 11).

Abordando mais especificamente a questão da identidade sexual, compreendemos que a sexualidade humana apresenta, em sua construção, a interação de componentes biológicos/genéticos, subjetivos/psíquicos e socioculturais (FIGUEIREDO, 1998). Além disso, retomamos Foucault (1988), compartilhando da perspectiva de que a sexualidade é um dispositivo histórico e social, moldado a partir da (re)produção de discursos sobre sexo. Ao considerar que se trata de uma noção construída sócio-historicamente, partimos do ponto de vista de que “a sexualidade é um conceito mutável, que sofre variações e modificações em tempos e espaços históricos diferentes” (COSTA *et al*, 2009, p. 2).

Nesse sentido, se observarmos as práticas de sexualidade de variadas épocas, certamente perceberemos que são diferentes em cada momento histórico. Na Antiguidade, por exemplo, a sexualidade era vista como processo da natureza, de forma que era enfatizada a sua prática para a reprodução. Além disso, é nesse período que inicia a regulação da sexualidade pelas comunidades cristãs, que diferenciavam os comportamentos sexuais permitidos e desejáveis. Por outro lado, também há registros de práticas sexuais que envolvem pessoas do mesmo sexo, que não eram incompatíveis com a instituição do casamento (SANTOS FILHO, 2012).

Já no período da Idade Média, ainda prevalece a concepção de sexo voltado para a procriação. Nessa época, a Igreja gozava de grande poder e procurava controlar a sexualidade das pessoas, restringindo uma série de práticas, tais como a sodomia e determinadas posições

²¹ Recentemente, têm sido utilizados os termos “cis” e “trans” para identificar pessoas cuja expressão de gênero está de acordo com o estabelecido socialmente para o seu corpo e cuja expressão de gênero difere daquela estabelecida socialmente para o seu corpo, respectivamente. Assim, por exemplo, uma pessoa do sexo feminino que se reconhece e expressa seu gênero (no modo de vestir, falar, etc.) como mulher e é compreendida socialmente é uma mulher *cis*.

sexuais. Difundiu-se a ideia de que o sexo é pecaminoso. Com a proximidade da Era Moderna, as práticas sexuais, que até então tinham mais visibilidade, passam para o âmbito do privado. É nesse contexto que se estabelece um espaço para a intimidade do casal (o quarto) e ocorrem mudanças significativas na percepção dos comportamentos sobre o sexo e a sexualidade, que se tornam envolvidos por um grande pudor. No século XVIII, a burguesia vivencia sua ascensão e os discursos sobre sexo ganham outra contextualização, com o desenvolvimento do saber científico: o corpo e a sexualidade são concebidos a partir do paradigma clínico/médico. Nesse período, as “sexualidades periféricas” são questionadas em prol da valorização do modelo de sexualidade considerado “normal”; a homossexualidade, por exemplo, é concebida como anormalidade ou perversão. Em seguida, os parâmetros sexuais burgueses foram difundidos entre os outros segmentos sociais (SANTOS FILHO, 2012).

O século XX, apesar de ainda permeado por discursos religiosos que visavam controlar o corpo, assistiu a um conjunto de modificações que se refletiram nas concepções sobre a sexualidade, tais como a instituição do casamento por amor, sendo o ato sexual a expressão desse sentimento. Além disso, um aspecto fundamental da progressiva alteração nos comportamentos sexuais contemporâneos foi a desvinculação de sexo e procriação, o que não só significou maior liberdade para as mulheres, mas também a expressão da sexualidade em busca do prazer (SANTOS FILHO, 2012).

Esse breve panorama possibilita vislumbrar como as concepções sobre a sexualidade passaram por transformações ao longo do tempo e permitem compreender melhor as vivências e os significados que as atividades sexuais e expressões da sexualidade adquirem atualmente, tendo em vista o seu intrínseco caráter cultural e histórico. Nessa perspectiva,

Reconhecer a sexualidade como construção social assemelha-se a dizer que as práticas e os desejos são também construídos culturalmente, dependendo da diversidade de povos, concepções de mundo e costumes existentes, mesmo quando integrados em um só país, como o Brasil. Isso envolve a necessidade de questionamento de ideias majoritariamente presentes na mídia, nas condutas idealizadas, que são “naturalizadas”, e, assim, generalizadas para todos os grupos sociais, independentemente de suas origens e localização” (FIGUEIREDO, 1998, p. 5).

Falando sobre transformações no comportamento sexual manifestas na atualidade, Santos Filho (2012, p. 47) destaca “a maior visibilidade da homossexualidade e outros aspectos que dela decorrem, tais como a própria sexualidade, um novo modelo de família, a publicização do beijo entre pessoas do mesmo sexo, a bissexualidade e a luta por seu

reconhecimento, novas identidades de gênero”. Baseado em Giddens e Bozon, o autor ainda assinala mudanças relativas ao comportamento da mulher, a exemplo de uma concepção diferente sobre (a manutenção da) virgindade e do estabelecimento de práticas sexuais mais igualitárias entre os parceiros, não mais se restringindo à dominação masculina nesse âmbito (SANTOS FILHO, 2012). Acrescentamos a essas transformações sobre a sexualidade na contemporaneidade a preocupação com o orgasmo feminino. Mas fazemos uma ressalva quanto a essa igualdade: tendo em vista a multiplicidade de relacionamentos e ainda o índice exorbitante de violência contra a mulher, consideramos que essa relativa igualdade sexual pode ser, ainda, falaciosa, perpassada por machismo e reforçadora do papel de mulher como objeto.

Dessa forma, nossa sociedade atual vivencia, por um lado, um processo de visibilização das práticas sexuais não heteronormativas, relacionadas a gays, lésbicas e bissexuais. Esses grupos vêm adquirindo maior espaço discursivo e direitos civis até há pouco tempo negados, a exemplo do casamento civil entre pessoas do mesmo sexo e da adoção de crianças por casais homossexuais. Por outro lado, as conquistas sociais desses grupos desencadeiam reações dos segmentos mais tradicionais, como por exemplo aqueles vinculados às igrejas. Alguns dos defensores do conservadorismo influenciam, inclusive, as esferas políticas, ocasionando disputas acirradas entre eles e os que defendem um posicionamento de inclusão. Um episódio recente que pode ser citado como resultado desses embates foi o projeto de lei que circulou na Câmara de Vereadores do Recife que visava à proibição do ensino de ideologia de gênero e sexualidade nas escolas públicas. Assim, apesar de, nos últimos anos, a mídia, de forma geral, manifestar interesse por temáticas homossexuais, o que pode ser ilustrado com o fato de serem direcionadas propagandas dos mais diversos produtos e de serem representados relacionamentos homoafetivos em novelas, filmes e séries, nos espaços mais formais (a exemplo do livro didático) ainda há pouca ou nenhuma representação.

Continuando nossa discussão sobre sexualidade, com vistas a compreender as interações entre as diferentes dimensões da identidade, em especial as relações entre sexualidade, gênero e classe social, Weeks (2013) considera que esta última se configura como um fator importante na realização das atividades sexuais e aponta para a existência de padrões distintos em relação à sexualidade, tendo em vista a estratificação social, em várias épocas (WEEKS, 2013). Nesse sentido, segundo afirma o autor, a própria ideia de “sexualidade” como um domínio unificado é, em sua essência, associada à burguesia, na busca de se diferenciar das outras classes sociais no seu processo de ascensão e consolidação,

aspecto que comentamos anteriormente, baseados em Santos Filho (2012).

Um exemplo de como a cobrança sobre o comportamento feminino não é universal, mas variável de acordo com a classe social é encontrado em Hahner (2012), que sugere que mesmo as questões de honra feminina e familiar difundidas na sociedade tradicional brasileira do início do século XIX, por exemplo, estavam estreitamente ligadas à hierarquia social: as mulheres da elite branca tinham sua sexualidade mais vigiada, pois, não precisando trabalhar e tendo escravos para realizar o serviço doméstico, ficavam restritas à esfera privada. Esse controle, além de evitar os supostos perigos de sedução e assédio sexual a que poderiam ser expostas, servia para certificar a paternidade dos filhos e suas consequências materiais, em termos de herança e transmissão do patrimônio (HAHNER, 2012, p. 46). Já as mulheres pertencentes às camadas populares ficavam sujeitas à abordagem masculina, seja com o intuito de obter vantagens, levadas por falsas promessas ou coagidas por ameaças e/ou violência.

A inclusão do debate sobre diversidade sexual e de gênero no âmbito acadêmico é relativamente recente e é resultado de reivindicações dos movimentos de mulheres, de gays e de lésbicas, bem como do movimento contra o racismo, ocorridos em meados das décadas de 1960-1970²², que objetivavam criar alternativas e formas de resistências contra o sexismo e a homofobia e fomentar a discussão desses temas nas pesquisas acadêmicas (DINIS, 2008). Esses movimentos, imbricados à efervescência política e cultural do mundo ocidental pós-moderno, questionaram os padrões morais socialmente aceitos, a posição subalterna e restrita ao espaço privado da mulher e os pressupostos epistemológicos que norteavam o campo do conhecimento²³, que davam pouca visibilidade a esses grupos (SILVA, 2008).

Segundo considera Parker (2013), o movimento dos direitos dos gays reforçou algumas das ideologias do feminismo, questionando as categorias ocidentais da masculinidade, da feminilidade e da sexualidade normativa, inclusive, trazendo à discussão a noção de corpo. Nesse contexto, o movimento problematizou, de forma mais ampla, os pressupostos heterossexistas que permeia(va)m diversas instituições sociais, tais como a lei, a

²² Ressaltamos, em conformidade com Silva (2008), que, ao fazer referência à década de 1970 como marco dos movimentos feministas, não estamos desconsiderando as contribuições das manifestações ocorridas nos séculos XVIII e XIX (primeira onda do movimento feminista, de viés sufragista), mas nesse momento as mulheres ainda não estavam articuladas em grupos coesos, apresentando algumas vozes de descontentamento. É somente a partir do final do século XX, conhecido como segunda onda, que o feminismo “se impõe como uma tendência teórica inovadora e de forte potencial crítico e político” (SILVA, 2008, p. 226).

²³ Um exemplo de discussão sobre a contribuição da crítica feminista está no trabalho de Bandeira (2008), no qual a autora enfatiza como a introdução do conceito de gênero foi fundamental para o questionamento de pressupostos científicos como neutralidade, objetividade, universalismo e do caráter centrado no masculino da ciência, alertando para o fato de que o conhecimento científico não é uma entidade objetiva ou isolada, mas uma atividade histórica, marcada por relações de poder e é parte da condição cultural dos atores sociais.

ciência, a psicologia e as teorias de parentesco. Ainda segundo esse autor, juntas, essas frentes de manifestação conseguiram viabilizar formas alternativas de perceber e incorporar a sexualidade, bem como apresentaram a coesão e o desejo político necessários para alterar algumas normas e valores ocidentais sobre a sexualidade. Aliado a isso, também o movimento negro aumentou a consciência de que as ideologias de gênero e de sexualidade estão imbricadas às categorias de raça, classe e nacionalidade, entre outras. Esse aspecto “deu uma nova dimensão à pesquisa sobre sexualidade. Por causa da ligação irrefutável entre sexualidade e poder, os/as intelectuais mantêm-se atentos à forma como as políticas de raça e etnicidade moldam a expressão da sexualidade” (PARKER, 2013, p. 140), conforme já discutimos.

Como resultado desses movimentos, atualmente, a sociedade assiste a um processo de afirmação das identidades historicamente subjugadas e ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas sobre elas, o que “tem questionado muitas das certezas de nossas tradições sexuais, oferecendo novas compreensões sobre as intrincadas formas de poder e dominação que modelam nossas vidas sexuais” (WEEKS, 2013, p. 46). No entanto, vale ressaltar que essa visibilidade ainda não acontece sem dificuldades: para muitos/as, assumir identidades não condizentes com a “norma” vigente pode ser sinônimo de estigmatização (LOURO, 2013), violência e exclusão.

Dessa forma, retornando à delimitação das noções de gênero e de sexualidade que construímos ao longo deste tópico, podemos considerar que elas não são unas, mas estão envolvidas em uma complexidade e multiplicidade, que pode ser ilustrada pela diversidade de alinhamentos existentes em cada uma das vivências dessas identidades pelos indivíduos, e cujas representações não são sempre coerentes e estáveis, mas expressam distintas formas de (viver a) feminilidade e masculinidade. Sobre isso, conforme argumentamos, podemos considerar que a construção de gênero de uma mulher heterossexual certamente será distinta da de uma mulher bissexual, por exemplo, visto que indivíduos que se afastam da feminilidade/masculinidade hegemônica são vistos como “diferentes”, podendo experimentar [distintas] práticas discriminatórias (LOURO, 1997), embora ambas sejam mulheres. Mesmo indivíduos que compartilham os “mesmos” traços identitários, a exemplo de dois homens, brancos, heterossexuais, constroem (e vivem) suas identidades de formas distintas em situações discursivas particulares, de maneira que rotular ambos como sujeitos do gênero masculino não abrange o caráter variável dessa identidade.

Ainda a respeito da relação entre identidades de gênero e identidades sexuais, Butler (2003) explica a importante noção de heterossexualidade compulsória, segundo a qual o gênero é reconhecido como categoria binária que denota uma experiência unificada entre sexo, gênero (designação psíquica e/ou cultural do eu) e desejo (isto é, a libido, que deve ser direcionada ao gênero oposto daquele que deseja), de forma que esse modelo pressupõe uma relação causal e uma coerência interna entre esses três aspectos: sugere que o sexo define o gênero e este reflete ou exprime o desejo e o desejo reflete ou exprime o gênero.

Tal concepção limita as possibilidades de realização dos gêneros e tenta uniformizar as identidades de gênero, colocando-as no interior de um sistema binário oposicional, o qual não corresponde à realidade social, em que temos uma diversidade de vivências das sexualidades dos sujeitos. Essa institucionalização e naturalização do paradigma heterossexual que são, de maneira geral, subsidiadas pelos discursos médico-legal e religioso, regulam as práticas sexuais e constroem esse modelo como único possível, num esforço para restringir a produção de identidades ao eixo heterossexual, marginalizando as sexualidades que não se encaixam nesse “padrão” e/ou que deslocam ou rompem com suas regras binárias. Dessa forma, se consolida a hegemonia heterossexual, em detrimento de outras práticas, em virtude de “a sexualidade sempre ser construída nos termos do discurso e do poder, sendo o poder em parte entendido em termos das convenções culturais heterossexuais e fálicas” (BUTLER, 2003, p. 55).

Nesse sentido, apenas uma forma de expressão da sexualidade é estabelecida como referência para toda a sociedade. Essa forma – a heterossexualidade – é tida como universal e normal, enquanto as outras expressões são consideradas anormais e antinaturais (LOURO, 2013). Além disso, conforme se evidencia na literatura sobre gênero e sexualidade, especialmente em língua inglesa (WEEKS, 2013; BRITZMAN, 2013), um fator relevante para a estigmatização dos homossexuais foi sua associação com a AIDS e com o vírus HIV. Isso se explica porque, na medida em que as primeiras pessoas identificadas como portadoras do vírus eram homens gays, eles foram considerados o principal “grupo de risco” e, de maneira geral, foram fortemente discriminados (WEEKS, 2013).

Nesse contexto, torna-se imprescindível compreender que a “norma” não se estabelece naturalmente, mas através de um processo permeado por “várias relações de poder que modelam o que vem a ser visto como comportamento normal ou anormal, aceitável ou inaceitável” (WEEKS, 2013, p. 43) em uma sociedade específica, em um tempo determinado. Um aspecto, no entanto, que chama a atenção, conforme pondera Louro (2013), é o fato de que, apesar de a heterossexualidade gozar do *status* de “inata” e “natural”, ela se constitui

como alvo de uma série de iniciativas de promoção, ratificação e intensa vigilância, realizadas pelas diferentes instituições, tanto no âmbito social quanto no familiar. Reiteramos, portanto, que:

Nenhuma identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; *nenhuma* identidade sexual existe sem negociação ou construção. [...] toda identidade sexual é um construto instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória (BRITZMAN, 1996, p. 74) [grifos no original].

Weeks (2013, p. 70-71) realiza uma discussão sobre identidade sexual e corpo, e considera que os estudos sobre identidade podem apresentar ênfases em diferentes aspectos. O autor aponta três principais modelos: (a) identidade como destino; (b) identidade como resistência; (c) identidade como escolha. A primeira abordagem é vinculada à tradição essencialista, na qual compreende-se que “biologia é destino”, ou seja, que a morfologia do corpo expressa uma verdade indiscutível sobre a sexualidade. Embora tenha prevalecido durante algum tempo e, eventualmente, esses argumentos sejam retomados pelos mais conservadores, essa visão recebeu muitas críticas por ser demasiadamente redutora. A segunda perspectiva diz respeito a uma ênfase na construção da identidade individual como descoberta de si mesmo. Nesse sentido, especialmente para as identidades sexuais marginalizadas, a exemplo dos homossexuais, a descoberta da identidade pode ser um momento de crise, ou melhor, de resistência aos rótulos tradicionais socialmente estabelecidos e impostos.

Por fim, relativamente à terceira ênfase, a identidade como escolha, discute-se se, de fato, a escolha pelas identidades sexuais é feita livremente, especialmente com relação às identidades sexuais estigmatizadas, ou se algumas pessoas são “empurradas” para determinada identidade (WEEKS, 2013), por exemplo, em razão da “pressão social” através de rotulação ou, por outro lado, por medo de sofrerem algum tipo de violência ou discriminação por assumirem uma identidade que não se encaixa nos padrões socialmente estabelecidos. Assim, fica evidente que a relação entre a expressão/vivência da sexualidade de um indivíduo não é simples, direta ou completamente determinada pelo corpo.

Isso significa que os sentimentos, desejos sexuais e outras formas de viver e experimentar a sexualidade não definem completamente a identidade sexual de um indivíduo, ou seja, embora uma pessoa possa se envolver em práticas sexuais que seriam relacionadas a uma identidade sexual específica, ela pode não se considerar como pertencente àquele grupo. Por exemplo, uma pessoa que têm relações sexuais com uma pessoa do mesmo sexo não necessariamente identifica a si mesmo/a como homossexual. Dessa forma, observamos que as relações identitárias dos indivíduos são resultado das identificações atribuídas pelos outros e

daquelas reivindicadas por si próprio, as quais não necessariamente coincidem (DUBAR, 2006). “Abraçar” uma identidade significa aceitar ou assumir uma posição social relacionada com essa identificação. Dessa forma, concluímos, em consonância com Weeks (2013), que não há uma conexão necessária entre comportamento e identidade sexual. Segundo esse autor: “Sentimentos e desejos podem estar profundamente entranhados e podem estruturar as possibilidades individuais. As identidades, entretanto, podem ser escolhidas, e, no mundo moderno, [...] a escolha é muitas vezes altamente política” (WEEKS, 2013, p. 72).

Por ser associada ao âmbito privado, a sexualidade é frequentemente vista como uma questão pessoal de cada indivíduo. Tal aspecto, contudo, apresenta uma visão limitada da sexualidade. Acreditamos que é fundamental ampliar a compreensão sobre a sexualidade, atentando para as dimensões histórica, social e política da sexualidade, tendo em vista que ela “é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos” (LOURO, 2013, p. 11). Também Weeks (2013, p. 38) ressalta “a importância de se ver a sexualidade como um fenômeno social e histórico”; para o autor, a sexualidade se configura como uma “construção social”, uma “invenção histórica”, à qual são atribuídos valores e significados em situações sociais concretas. Assim, a sexualidade seria “tanto um produto da linguagem e da cultura quanto da natureza” (WEEKS, 2013, p. 70). Nessa perspectiva, evidencia-se o reconhecimento da “natureza intersubjetiva dos significados sexuais – seu caráter compartilhado, coletivo, considerado não como propriedade de indivíduos isolados ou atomizados, mas de pessoas sociais integradas no contexto de culturas sexuais distintas e diversas” (PARKER, 2013, p. 132).

Segundo considera Weeks (2013, p. 73-74), no debate atual sobre a sexualidade, está em pauta a questão de sua regulação e controle. Esse autor aponta três estratégias de regulação da sexualidade que têm estado presentes em nossa sociedade. São elas: (i) abordagem absolutista; (ii) posição libertária; (iii) posição liberal. A abordagem absolutista pode ser exemplificada quando o sexo é considerado perigoso, perturbador e fundamentalmente antissocial; as pessoas tendem a assumir posturas morais rígidas, que propõem um controle autoritário da sexualidade. Por outro lado, quando se acredita que o sexo é fundamentalmente benigno e libertador, e as pessoas tendem a assumir valores mais flexíveis e às vezes radicais com relação à sexualidade, temos a postura libertária. Por fim, em um ponto entre as duas abordagens citadas está a posição liberal, que não classifica o sexo nem como completamente bom nem como ruim, mas acredita nas desvantagens tanto do autoritarismo quanto do radicalismo em relação à sexualidade.

Weeks (2013) atesta que somos herdeiros da abordagem absolutista oriunda da tradição judaico-cristã e que essa postura está baseada nas instituições sociais, tais como o casamento e a heterossexualidade como norma. Somente a partir de meados da década de 1960, esse controle foi mais amplamente questionado e perdeu força, devido aos movimentos que assumiam a posição libertária, o que, diferentemente do que consideram estudiosos mais conservadores, não significou abertura à “permissividade”. No entanto, em nossa ótica, na prática, a regulação da sexualidade ocorre, simultaneamente, segundo os parâmetros das três tradições; diferentes grupos sociais se alinham, em maior ou menor grau, a cada uma das tradições, a exemplo de alguns grupos religiosos, que se baseiam na abordagem absolutista.

A apreensão que se disseminou entre os mais conservadores devido às “consequências” decorrentes das reivindicações dos movimentos sociais dessa época, tais como a desintegração da família, a subversão dos papéis dos gêneros, a liberação sexual e os riscos da AIDS, entre outros aspectos, provocou uma mobilização baseada na postura absolutista (WEEKS, 2013), ideologia que esteve presente nos regimes totalitaristas, como a Ditadura Militar que se estabeleceu no Brasil na década de 1960. Essa discussão evidencia a necessidade de se refletir sobre as formas de controle da sexualidade exercidas ao longo da História e presentes nos dias atuais, que acarretam restrições sobre os corpos e que permeiam as instituições sociais, entre elas a escola, conforme esclareceremos mais adiante.

Weeks (2013) também explica que, historicamente, e ainda hoje, a sexualidade é modelada por duas preocupações principais e intimamente relacionadas, que são: a preocupação com a subjetividade dos indivíduos e a preocupação com a sociedade como o todo. No centro dessas questões está o corpo e suas potencialidades:

Na medida em que a sociedade se tornou mais e mais preocupada com a vida de seus membros – pelo bem da uniformidade moral; da prosperidade econômica; da segurança nacional ou da higiene e da saúde –, ela se tornou cada vez mais preocupada com o disciplinamento dos corpos e com a vida sexual dos indivíduos. Isso deu lugar a métodos intrincados de administração e gerenciamento; a um florescimento de ansiedades morais, médicas, higiênicas, legais; e a intervenções voltadas ao bem-estar ou ao escrutínio científico, todas planejadas para compreender o eu através da compreensão e da regulação do comportamento sexual (WEEKS, 2013, p. 52).

Ainda segundo esse autor, a intensa preocupação com o erótico acontece devido a uma crise a respeito da sexualidade, no centro da qual está a crise da relação entre os gêneros, “relações que têm sido profundamente desestabilizadas pela rápida mudança social e pelo impacto do feminismo, com suas extensas críticas aos padrões da dominação masculina e da subordinação feminina” (WEEKS, 2013, p. 73).

Nesse sentido, assim como Parker (2013) e Weeks (2013), Louro (2013) defende que a questão do corpo é central na discussão sobre gênero e sexualidade. Esta autora argumenta que os corpos ganham sentido socialmente e que existem várias instâncias, incluindo a escola, que tentam controlá-los e moldá-los. Para ela, a escola pratica a “pedagogia da sexualidade”, que compreende uma série de estratégias que visam o disciplinamento dos corpos. A respeito da dimensão sociocultural na constituição dos corpos, a autora afirma que “a inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura” (LOURO, 2013, p. 11). Ou seja, Louro (2013) considera, em consonância como Butler (2013), que as marcas biológicas não recebem a construção social do gênero passivamente, mas as autoras parecem compartilhar o posicionamento de que “os significados que damos à sexualidade e ao corpo são socialmente organizados, sendo sustentados por uma variedade de linguagens que buscam nos dizer o que o sexo é, o que ele deve ser e o que ele pode ser” (WEEKS, 2013, p. 43), normatizando as práticas a ele associadas. Dessa forma, Butler (2013) critica as perspectivas construcionistas de gênero que consideram que o corpo permanece passivo enquanto é completamente moldado pela cultura, ou seja, que o corpo está fora do social²⁴.

Considerando a importância do corpo para as identidades de gênero e de sexualidade, é importante ressaltar que, embora o corpo seja referência para essas identidades, isso não significa, conforme argumentamos anteriormente, que elas sejam impostas pelas características do corpo, ou seja, “os corpos não são tão evidentes como usualmente pensamos. Nem as identidades são uma decorrência direta das 'evidências' dos corpos” (LOURO, 2013, p. 15). Na medida em que os corpos adquirem significados culturalmente, tais significados não são fixos, mas são associados a determinadas “marcas”, em determinado tempo e cultura. Assim, podemos considerar que a construção dos gêneros e da sexualidade é contínua e relacional, nos âmbitos individual e social, e resulta de processos sociais e culturais, que podem se modificar ao longo do tempo, adquirindo outros significados. Esses novos significados trazem como consequências mudanças nas condições de modos de ser e estar no mundo de mulheres, homens e de ambos, entre si (BANDEIRA, 2008).

Da mesma forma, os desejos sexuais que as pessoas experimentam não necessariamente estão em concordância com a aparência do seu corpo (LOURO, 2013). Nas palavras de Weeks (2013, p. 38): “a sexualidade é muito mais do que simplesmente o corpo. [...] A sexualidade tem tanto a ver com nossas crenças, ideologias e imaginações quanto com

²⁴ Para uma discussão mais aprofundada a respeito da construção de gênero e da compreensão do corpo como artefato cultural e histórico, sugerimos a leitura de Butler (2013).

nosso corpo físico”. Dando continuidade aos aspectos aqui discutidos, a seguir apresentamos algumas considerações sobre a construção das identidades de gênero e de sexualidade na escola.

2.4 Identidades de gênero e de sexualidade no ambiente escolar

Considerando que a construção das identidades de gênero e de sexualidade é, conforme já explicitado, processual e emerge nas interações sociodiscursivas a que os indivíduos estão expostos ao longo de sua vivência, a escola não é o primeiro ou único lugar no qual as crianças e jovens aprendem sobre gênero e sexualidade, visto que estão cercados por inúmeras fontes de informação, tais como revistas, internet, televisão, conversas com familiares e amigos, bem como estão inseridos em práticas que colaboram para o aprendizado sobre essas questões, como, por exemplo, os jogos e brincadeiras e a divisão dos banheiros em masculino e feminino, entre outras (RAMOS, 2014).

Segundo explica Louro (1997), assim como outras práticas que acontecem em espaços institucionais, as práticas educativas são generificadas; isso significa que tais práticas “produzem-se, ou ‘engendram-se’, a partir das relações de gênero” (LOURO, 1997, p. 25). Por isso, é relevante investigar como a escolarização vem – em diferentes dimensões – generificando os sujeitos escolares, levando em consideração, como já foi mencionado, que esse processo não está restrito ao ambiente escolar, mas ocorre simultaneamente em várias instâncias discursivas, que interagem e produzem variadas “posições de sujeito”, desde antes do sujeito chegar à escola (SILVA, C. B., 2006). Partimos da perspectiva, portanto, de que a escola, através de práticas generificadas, não somente reproduz ou reflete as concepções de gênero e de sexualidade que circulam na sociedade, mas também as produz (BRITZMAN, 1996; LOURO, 1997), embora, de maneira geral, esses temas nem sempre se manifestem explicitamente no currículo. Apesar disso,

Essa presença da sexualidade [na escola] independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de "educação sexual", da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se "despir" (LOURO, 1997, p. 81).

Abordando a questão do papel do professor e da educação diante da necessidade de discutir a problemática de gênero e de sexualidade, Britzman (1996, p. 71), assim se expressa:

Se a educação e as pedagogias que ela oferece puderem “navegar as fronteiras culturais” do sexo e se puderem fazê-lo de forma a problematizar e a pluralizar, parte de nosso trabalho, então, deve consistir em repensar a representação e os discursos da identidade, do conhecimento e do poder cultural que circulam nas escolas e no interior do aparato de saber/poder. Isso significa construir pedagogias que envolvam todas as pessoas e que possibilitem que haja menos discursos normalizadores dos corpos, dos gêneros, das relações sociais, da afetividade e do amor.

Nesse sentido, a autora considera como fundamental repensar as “relações entre educação, reprodução cultural e regulação social” (BRITZMAN, 1996, p. 72), bem como acrescentamos a importância de discutir sobre a constituição das identidades de gênero e de sexualidade que ocorrem em ambientes específicos, na medida em que os contextos institucionais, a exemplo da escola, se constituem como poderosos instrumentos de controle, vigilância e disciplina da sexualidade dos indivíduos (RAMOS, 2014). Dessa forma, fica evidente que “nas práticas linguísticas que se dão em uma sala de aula, mais do que a mobilização de conhecimentos, agenciam-se, também, diferentes formas de percepção sobre si mesmo e sobre o outro” (LEMKE, 2014, p. 167).

Assim, as questões de gênero e de sexualidade (e demais aspectos da identidade) não podem ser desvinculadas dos indivíduos porque fazem parte deles e das relações sociais nas quais estão engajados. Como esses aspectos permeiam as práticas escolares, ocorre que tanto professores quanto alunos têm seus comportamentos sexuais normatizados e avaliados no ambiente escolar. A esse respeito, Louro (2013) argumenta que ocorre um processo de dessexualização do espaço escolar, na medida em que há um esforço para minimizar os comportamentos que sugiram uma conotação sexual tanto de professores como de alunos. Isso pode ser percebido nas restrições à vestimenta determinadas conforme o gênero e, em algumas instituições, a desestimulação de troca de carinhos entre os/as estudantes, por exemplo. Segundo argumenta hooks (2013), no ambiente escolar esse aspecto fica evidente, mas essa não é uma prática restrita apenas à escola. De modo geral, temos que “o mundo público da aprendizagem institucional é um lugar onde o corpo tem que ser anulado, tem que passar despercebido” (HOOKS, 2013, p. 115).

Nesse sentido, dois aspectos se sobressaem: o primeiro diz respeito ao fato de a escola, que se apresenta como lugar para o conhecimento, de forma geral, se reservar ao silenciamento, e às vezes, ao ocultamento no que concerne à sexualidade (LOURO, 2013). O segundo aspecto se refere à contradição enfrentada pela escola, na medida em que se constitui como um dos agentes de propagação e manutenção da heterossexualidade, ao mesmo tempo que controla, ignora e deslegitima as manifestações de sexualidade dos indivíduos que

participam do ambiente escolar. Nas palavras de Louro (2013, p. 25):

A despeito de todas as oscilações, contradições e fragilidades que marcam esse investimento cultural, a sociedade busca, intencionalmente, através de múltiplas estratégias e táticas, “fixar” uma identidade masculina ou feminina “normal” e duradoura. Esse intento articula, então, as identidades de gênero “normais” a um único modelo de identidade sexual: a identidade heterossexual. Nesse processo, a escola tem uma tarefa bastante importante e difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade “normal” e, de outro, simultaneamente, contê-la.

Dessa forma, embora estejam presentes na escola porque constituem os indivíduos e permeiam suas práticas, as sexualidades (especialmente aquelas que não se enquadram no modelo hegemônico), de forma geral, são tratadas como tema tabu e não são discutidas e problematizadas de maneira crítica e sistematizada. Esse silenciamento enfatiza o caráter individual das identidades e não sua dimensão social, não demonstrando que elas estão inseridas em um contexto sócio-histórico-cultural mais amplo e que são constituídas por discursos, ideologias, relações políticas e de poder. Sobre isso,

A insistência de que a sexualidade deva estar confinada à esfera privada reduz a sexualidade às nossas específicas práticas sexuais individuais, impedindo que concebamos a sexualidade como sendo definida no espaço social mais amplo, através de categorias e fronteiras sociais. [...] Esse mito torna impossível imaginar a sexualidade como tendo qualquer coisa a ver com estética, discursos, política, capital cultural, direitos civis ou poder cultural (BRITZMAN, 1996 *apud* LOURO, 1997, p. 80).

Mesmo quando ocorre uma abordagem de gênero e de sexualidade na escola, ela nem sempre é feita de maneira a desconstruir as desigualdades. A pesquisa de Rizzato (2012), a respeito das percepções de professores/as sobre questões de gênero, sexualidade e homofobia e sobre como os/as docentes lidam com essas temáticas em suas práticas profissionais evidencia que trazer essas temáticas para o contexto escolar não implica, necessariamente, o trabalho com diversidade sexual nem com maneiras de enfrentar a homofobia. Além disso, o tratamento dessas questões está envolvido por muitas contradições e estereótipos que são respaldados, muitas vezes, pelo discurso religioso. A respeito do tratamento dispensado pela escola sobre a sexualidade, Britzman (1996, p. 78) assim se pronuncia, argumentando sobre a necessidade de formar o docente para lidar com tais aspectos:

Quando chega a ser tratado, o conhecimento de sala de aula sobre sexualidade é tipicamente sinônimo de reprodução heterossexual, embora até mesmo esse conhecimento seja banalizado. Além disso, a assim chamada informação técnica sobre reprodução sexual é altamente contestada porque a informação sobre sexo é vista como a causa de aumento da atividade sexual [sendo, portanto, controlada, com vistas a não incentivar os estudantes a iniciarem suas atividades sexuais] (acréscimo nosso).

Tendo em vista os argumentos mencionados, aliados ao caráter não neutro das práticas sociais, é possível perceber que essa dinâmica das construções identitárias no contexto escolar vai em direção à (re)produção dos modelos hegemônicos, na medida em que esses discursos dominantes são institucionalizados e legitimados. Nesse sentido, em estudo sobre as sexualidades na sala de aula, Moita Lopes (2002) constata que a escola é um espaço voltado para a construção da masculinidade hegemônica e que a cultura escolar colabora para tornar a sexualidade invisível em sala de aula. O autor explica que nos documentos escolares e nos livros didáticos, por exemplo, o alunado é homogeneizado, sendo representado nesses espaços o “padrão” de homem, branco, cristão, classe média urbana, heterossexual, silenciando e marginalizando outras identidades. O estabelecimento do masculino como padrão/referência, portanto, contribui para a manutenção das assimetrias entre os gêneros. Sobre isso, Louro (1997) postula:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, 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).

Nesse contexto, o material utilizado nas salas de aula apresenta papel preponderante na estruturação das práticas de ensino e, conseqüentemente, na veiculação de discursos e representações sobre os grupos sociais. Mesmo quando não aborda a temática de gênero diretamente, essa questão perpassa o material, visto que ao fazer referência a pessoas e às atividades em que elas estão envolvidas, as dimensões de gênero e sexualidade, frequentemente, estão implicadas. No que se refere especificamente aos manuais didáticos, estudos apontam que, apesar das conquistas alcançadas pelas mulheres, esses livros ainda veiculam representações estereotipadas e desiguais do ponto de vista do gênero (conforme discute Moura (2013), em análise de livros didáticos de Língua Portuguesa; Ferreira e

Brigolla (2013), a respeito de ilustrações e outros textos visuais presentes em livros didáticos de língua estrangeira). Quanto ao tema da sexualidade, alguns LD ainda apresentam uma abordagem com ênfase no caráter biológico, sem realizar um diálogo com questões da realidade social (conforme Vargas (2014), em estudo sobre sexualidade em livros de Ciências).

Considerando os aspectos mencionados, retomamos Louro (1997), quando a autora aponta para a necessidade de (re)pensar criticamente as ferramentas que compõem as práticas pedagógicas e que (re)produzem as desigualdades entre as identidades. Isso não é tarefa fácil, na medida em que: (i) essas práticas e instrumentos (documentos, livros didáticos, procedimentos de ensino, etc.) são perpassados por ideologias que privilegiam identidades hegemônicas; e (ii) as atitudes e práticas de muitos professores podem estar atravessadas por discursos discriminatórios (RIZZATO, 2012), reproduzindo-os, legitimando-os e/ou invisibilizando as identidades de gênero e de sexualidade estigmatizadas, marginalizando-as, de formas mais ou menos conscientes. Além disso, é preciso não perder de vista que:

Os materiais didáticos muitas vezes demoram em retratar certos avanços da sociedade na qual são produzidos e consumidos, principalmente no que diz respeito a conquistas de minorias sociais que forjam mudanças de hábitos, costumes e paradigmas sociais. Parece que autores e autoras de materiais didáticos levam tempo para assimilar as mudanças que ocorrem na sociedade ou, pelo menos, não se sentem seguros e seguras em retratar essas mudanças em suas obras, especialmente se tais mudanças mexem com valores e tradições há muito arraigados naquela sociedade. Muitos materiais continuam a expor estereótipos que não fazem mais sentido dentro do contexto social em que são empregados, através dos textos selecionados, das representações de categorias sociais, e até mesmo da forma com que direcionam as atividades de professores, professoras, alunos e alunas em sala de aula (PERREIRA, 2009, p. 6).

Nesse cenário, faz-se necessário discutir tais questões e enfatizar a função social que a escola assume no processo de desconstrução da naturalização e essencialização das identidades, das diferenças e das culturas, através de práticas educativas que deem lugar a discursos emancipatórios. Nessa perspectiva, concordamos com as palavras de Oliveira (2008, p. 95), quando argumenta que:

Se o livro didático concentra capacidades reprodutoras das representações de mundo, funcionando como caixa de ressonância do que pensa a sociedade (ou, mais especificamente, os grupos hegemônicos nela inseridos), também precisa ter a capacidade transformadora no sentido de apresentar opções para o que essa mesma sociedade pretende vir a ser. [...] o livro didático também pode (e deve) ser capaz de questionar valores, bem como introduzir outros, contribuindo para criar e solidificar uma massa crítica que, mais tarde, participará do processo de refinamento crítico dos modos como a sociedade se posiciona não apenas acerca das políticas educacionais, mas também com relação a outras questões tão díspares e complexas, que permeiam a sociedade contemporânea, tais como o direito de acesso à escola, a busca pela

igualdade de gênero, a propriedade intelectual no ambiente digital, o desenvolvimento de habilidades referentes à avaliação de fontes da Internet e utilizadas em materiais instrucionais, o desenho de materiais instrucionais com base hipermidiática, dentre outras.

No percurso argumentativo que seguimos ao longo deste capítulo, com vistas a atingir nossos objetivos, discutimos o conceito de identidade, com ênfase na perspectiva não essencialista, mas partindo do pressuposto de que se trata de um processo contínuo que emerge na interação. Em seguida, abordamos os aspectos relativos às identidades de gênero e de sexualidade, concluindo que essas noções estão intrinsecamente relacionadas a um contexto sócio-histórico-cultural específico e que são discursivamente construídas. Mais adiante, elencamos as principais abordagens teóricas sobre representações sociais. Finalizamos este capítulo reiterando que as perspectivas teóricas elencadas aqui pretendem defender que “a desigualdade de gênero e a opressão sexual não são fatos imutáveis na natureza, mas sim artefatos da história, ajudando a nos fazer lembrar que as estruturas da desigualdade e da justiça [...] podem, de fato, ser transformadas através da ação intencional e de iniciativas políticas progressistas” (PARKER, 2013, p. 144) e que o ambiente escolar se configura como espaço privilegiado e ideal para uma empreitada desse tipo. No próximo capítulo, mobilizamos outros aportes teóricos que, acreditamos, podem funcionar como ferramentas úteis para a compreensão de como os aspectos identitários se manifestam na linguagem, tais como o conceito de representação social em diálogo com os Estudos Críticos do Discurso.

3 REPRESENTAÇÃO SOCIAL EM DIÁLOGO COM ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO

Eis por que as representações são tão importantes na vida cotidiana: elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva.

Denise Jodelet

O interesse pelo conceito de representação social vem crescendo nos últimos anos, devido à percepção de sua importância nos processos de construção de significados pelos sujeitos e de orientação das práticas sociais. Os estudos sobre representações têm sido realizados em diferentes campos do conhecimento, tais como Antropologia, Psicologia e Linguística, entre outros. Conforme ficará mais claro ao longo do capítulo, consideramos que as representações sociais consistem em maneiras de interpretar, classificar, compreender, significar e se familiarizar com experiências, identidades e eventos, que são compartilhadas pelos grupos sociais e (re)produzidas discursivamente. Quanto maior o *status* do grupo do qual a representação advém, maior a sua recorrência e maior a probabilidade de ser naturalizada e legitimada socialmente (VAN DIJK, 2005). É importante ressaltar, ainda, que as representações sociais não correspondem a meras descrições ou reflexos fiéis das coisas do mundo, mas criam e constituem o objeto de que falam (ARRUDA, 2002).

No contexto escolar brasileiro, o livro didático de Língua Portuguesa é composto por um conjunto de textos, ilustrações e atividades e, frequentemente, se apresenta como uma ferramenta fundamental na organização das práticas desenvolvidas em sala de aula. Considerando que as representações sociais são (re)produzidas pela linguagem, é possível depreender que o livro didático veicula diversas representações que têm o poder de influenciar a maneira como os estudantes classificam, convencionam e significam as coisas do mundo, as outras pessoas e a si mesmos, em processos complexos de constituição identitária. No que concerne ao gênero, aspecto que nos interessa em especial, as representações presentes no livro didático podem, por exemplo, legitimar determinadas configurações e silenciar outras, a partir de estratégias discursivas que reforçam estereótipos e apresentam alguns comportamentos como naturais para cada gênero, nos âmbitos familiar, profissional ou de relacionamento.

Apesar das especificidades de cada abordagem teórica sobre representações sociais, as distintas perspectivas parecem convergir em alguns aspectos, dentre eles a compreensão de que essas representações: (i) são constituídas e disseminadas através de práticas de linguagem; (ii) estão intimamente relacionadas às identidades dos indivíduos; (iii) são formadas por diferentes dimensões, tais como a simbólica, a cognitiva, a social, a cultural e a discursiva, as quais recebem maior ou menor ênfase de acordo com os variados aportes teóricos desenvolvidos para compreender as representações sociais; (iv) é por meio delas que as pessoas imprimem significado às coisas do mundo (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 2011; WOODWARD, 2012).

Tendo em vista a centralidade da noção de representação social para a nossa pesquisa, neste capítulo, objetivamos oferecer um breve panorama das principais perspectivas teóricas que abordam esse conceito²⁵. Em primeiro lugar, caracterizamos a teoria psicossociológica das representações sociais de Serge Moscovici e a perspectiva dimensional de Denise Jodelet; em seguida, apresentamos como os Estudos Culturais, representados por Stuart Hall, Kathryn Woodward e Tomás Tadeu da Silva e a abordagem sociocognitiva dos Estudos Críticos do Discurso (ECD), especialmente a perspectiva desenvolvida por Teun van Dijk, concebem a noção de representação social. A seguir, abordamos alguns dos principais conceitos dos Estudos Críticos do Discurso, os quais consideramos relevantes para o nosso trabalho, tais como modelo mental, discurso, ideologia, poder e estereótipo. Finalizamos o capítulo com alguns comentários sobre as representações sociais no contexto escolar.

3.1 Perspectivas psicossociológica e dimensional das representações sociais

É no âmbito da Psicologia Social que emerge a perspectiva psicossociológica das representações sociais, proposta por Serge Moscovici. Trata-se de uma abordagem cujo surgimento se deu no início da década de 1960 na França, mas só se disseminou a partir da década de 1980, rompendo com alguns dos paradigmas científicos vigentes na época, tais como o enfoque behaviorista na Psicologia e a leitura marxista que enfatizava o determinismo da superestrutura sobre a infraestrutura nas Ciências Sociais. Em oposição a essas abordagens, a perspectiva moscoviciana considera, entre outros aspectos, o caráter subjetivo integrado à possibilidade de produzir pontos de vista diferentes dentro de uma mesma classe social, bem

²⁵ Esclarecemos que a divisão em dois diferentes dos conceitos de identidade e representação social é apenas para fins de organização do trabalho, visto que consideramos que a relação entre os processos de construção identitária e de representações sociais é dinâmica e dialética, no sentido de que as representações influenciam as identidades e estas influenciam as representações.

como defende a validade do senso comum (e não somente o paradigma científico) como fonte de conhecimentos sobre a realidade social. No cenário em que se desenvolve, a teoria de Moscovici também pode ser relacionada às novas demandas exigidas pelos movimentos sociais, marcando a necessidade de novos instrumentos teóricos, metodológicos e conceituais (ARRUDA, 2002).

Partindo da noção de representação coletiva do sociólogo Émile Durkheim, Moscovici (2003) defende que todas as interações humanas pressupõem representações e que nós experienciamos e percebemos o mundo através delas. Moscovici define as representações sociais como “sistemas de valores, noções e práticas que proporcionam aos indivíduos os meios para orientar-se no contexto social e material [...] tornando inteligíveis a realidade física e social e integrando-se em um grupo ou em uma relação cotidiana de intercâmbios” (MOSCOVICI *apud* BRAGA *et al*, 2012, p. 2).

Para Moscovici, quando observamos a realidade, as informações a que temos acesso são distorcidas por representações “superimpostas”, que interagem com imagens e hábitos que já aprendemos, com recordações que acionamos, com categorias culturais e outros elementos, de tal forma que “tudo isso se junta para fazê-las [as coisas] tais como as vemos” (MOSCOVICI, 2003, p. 33). Nessa perspectiva, as representações interferem em nossa atividade cognitiva e, em certa medida, a determinam. Nas palavras do autor,

Cada experiência é somada a uma realidade predeterminada por convenções, que claramente define suas fronteiras, distingue mensagens significantes de mensagens não-significantes e que liga cada parte a um todo e coloca cada pessoa em uma categoria distinta. Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura (MOSCOVICI, 2003, p. 35).

Embora Moscovici (2003) sugira que é possível fazer um esforço para nos tornarmos conscientes com relação ao aspecto convencional das representações e, assim, escapar de algumas imposições nas percepções e pensamentos, não seria possível evitar todas as convenções e todos os preconceitos. O autor atribui duas principais funções às representações: (i) em primeiro lugar, elas convencionalizam os objetos, as pessoas e os acontecimentos; estabelecem-lhe uma forma e os categorizam, e, mesmo quando esses objetos e pessoas não se adequam exatamente ao modelo, eles são “forçados” a se encaixar em determinada categoria, sob pena de não serem compreendidos ou identificados; (ii) em segundo lugar, elas são prescritivas, na medida em que são partilhadas e se repetem, penetram e influenciam a mente de cada um. Elas são impostas sobre nós, reforçadas pela tradição e estão associadas a

sistemas de classificação, imagens e descrições que implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação da memória coletiva e uma reprodução na linguagem.

Através dessas duas características, as representações sociais criam a nossa experiência e “seu poder deriva do sucesso com que elas controlam a realidade de hoje através da de ontem e da continuidade que isso pressupõe” (MOSCOVICI, 2003, p. 38). Isso não significa que as representações são imutáveis; elas são entidades sociais (portanto, mutáveis como as sociedades), que coexistem e circulam em várias esferas de atividade, se comunicam entre si, se opõem, se modificam e se (re)constroem.

Ainda segundo o autor, um aspecto importante das representações sociais é que quanto mais elas são repetidas, sua origem e sua natureza convencional são esquecidas, então elas se tornam fossilizadas. Nesse processo, o que é ideal, gradualmente se torna materializado, o que é efêmero se torna duradouro ou permanente²⁶. Se considerarmos os estudos acadêmicos mais recentes sobre as relações entre os gêneros, perceberemos que as perspectivas que se posicionam em favor da desconstrução dos argumentos biológicos na definição dos gêneros, da desnaturalização de características intrínsecas a cada um e da luta contra a desigualdade entre eles se ancoram na retomada desse aspecto convencional e construído socialmente que as representações apresentam. Ao retornar a esse aspecto convencional das representações que apontam para a desigualdade entre os gêneros, demonstra-se que ela foi construída e reforçada ao longo do tempo. Essas abordagens não essencialistas relembram os aspectos históricos, culturais, ideológicos, políticos e econômicos que interferem no estabelecimento das assimetrias entre os gêneros, com vistas a criar e dar visibilidade a outras representações que condicionarão as (novas) identidades dos indivíduos, quem eles são e quem podem ser.

Baseada na perspectiva de Moscovici, Araujo (2008, p. 110) define representações sociais como:

Formas de conhecimento socialmente construídas pelos integrantes dos grupos para explicar as relações estabelecidas entre eles, com outros grupos e com a natureza. Isso ocorre mediante o caráter coletivo das ideias, histórias e experiências vividas por um grupo social específico e essa construção vai servir de orientação para a ação social.

²⁶ Consideramos que embora Moscovici enfatize a força das representações sociais na construção da realidade dos sujeitos e de si próprios, ele não se apoia numa imagem de um sujeito “assujeitado”, cujos pensamentos e comportamentos sejam completamente condicionados externamente por essas representações. O autor defende que pessoas e grupos não são receptores passivos, mas produzem e comunicam suas próprias representações, que apresentam impactos decisivos nas relações sociais.

Essa autora afirma ainda que as representações sociais são construídas no espaço público, pois é nesse lugar que os grupos sociais desenvolvem percepções sobre si mesmos e sobre os outros. Nessa perspectiva, as representações sociais “são elaboradas na relação dos indivíduos em seu grupo social, na ação no espaço coletivo comum a todos, sendo assim, diferente da ação [estritamente] individual” (ARAUJO, 2008, p. 100). Isso significa que essas representações são dinâmicas e resultam de um processo desencadeado pelas ações coletivas, mas sua influência tem impacto nas relações estabelecidas entre os indivíduos de dentro e de fora do grupo que as formulou (ARAUJO, 2008). Em outras palavras, as representações sociais são construídas e compartilhadas socialmente, mas têm implicações para as (rel)ações particulares das pessoas que participam do grupo, isto é, as ações dos sujeitos estão alinhadas aos elementos das representações sociais construídas pelos grupos. É assim que, segundo defende Moscovici, “os indivíduos, reunidos em grupos sociais, vão elaborar um conjunto de informações consensuais sobre a realidade com a qual se relacionam” (*apud* ARAUJO, 2008, p. 102).

Nessa perspectiva, podemos considerar que circulam diferentes representações do que é ser homem e do que é ser mulher e que tais representações podem apresentar variações de acordo com cada sociedade e cada cultura. Em um mesmo contexto, convivem representações mais tradicionais (pautadas em papéis de gênero rígidos) e mais flexíveis, ganhando maior destaque aquelas associadas aos grupos hegemônicos. Além disso, é importante destacar que uma mesma situação/ um mesmo evento pode originar distintas representações sociais, razão pela qual os indivíduos que compartilham o mesmo espaço e o mesmo tempo podem ter percepções diferentes sobre determinado acontecimento.

Isso significa que os estudantes de uma turma que frequentam a mesma escola em uma determinada época, compartilhando o mesmo material didático, podem construir representações distintas (e até mesmo contraditórias) sobre uma temática, porque existem outros fatores que interagem na composição dos significados associados a elas (tais como vivências anteriores e a participação em grupos sociais que confrontem as representações que ali circulam). É a partir dessas representações que os indivíduos se relacionam entre si. Dessa forma, se, por exemplo, uma pessoa vive em uma sociedade em que, tradicionalmente, se estabelecem relações desiguais entre os gêneros e tem pouco acesso a discursos que apresentem uma percepção alternativa, é provável que ela constitua suas identidades com base nas representações mais recorrentes, e que reproduza em suas relações essas representações.

Baseada na proposta moscoviciana, Araujo (2008, p. 108) considera ainda que as representações sociais emergem a partir de um cenário triplo, em que as três dimensões e seus

elementos estão inter-relacionados:

O primeiro cenário é o do imaginário individual, no qual surgem as representações individuais; o segundo é o do imaginário coletivo, no qual aparecem as representações sociais – construídas pelo grupo. [...] E o terceiro cenário trata da realidade social como atuação; é nele que tomam forma as representações que têm por objeto as ações sociais.

Na perspectiva da autora, é desses três cenários – imaginário individual, imaginário coletivo e realidade social – que emerge o processo de elaboração de representações sociais pelos grupos, em que os indivíduos fazem uma releitura da realidade, considerando o conhecimento de fatos que observam, a experiência de acontecimentos que vivenciam e a compreensão de histórias que ouvem sobre esses fatos. Essa releitura resulta da interpretação dos elementos da realidade e da atribuição de significados a tais elementos. As representações formadas a partir desses processos estão associadas à ressignificação da realidade, através de imagens que são associadas a aspectos emocionais e cognitivos dos indivíduos. A respeito desse processo, Moscovici utiliza a metáfora de uma fotografia alojada no cérebro dos indivíduos, cuja nitidez varia, podendo representar a realidade mais fielmente ou mais distorcidamente, para caracterizar as representações sociais. É tomando como referência essa “imagem” que os grupos irão construir significados, interpretar a realidade e agir sobre ela (ARAUJO, 2008). No entanto, concordamos com Arruda (2002) quando critica essa metáfora, alertando que as representações sociais não devem ser concebidas como uma cópia ou um reflexo da realidade, como uma fotografia pode parecer, mas defende que elas se apresentam como uma versão do real, visto que se trata de um artefato dinâmico, que está sempre em transformação.

Para Moscovici (2003), dois procedimentos são relevantes na construção de representações sociais e funcionam como faces da mesma moeda. São eles: a ancoragem e a objetificação. Simplificadamente, podemos dizer que é a partir da ancoragem que os indivíduos tornam familiar algo que não é familiar, através das práticas discursivas em que se engajam e nas quais interagem. Isso significa que a ancoragem vincula aquilo que causa estranhamento ao grupo a uma representação familiar pré-existente, acionando significados já conhecidos para explicar e compreender o desconhecido (ARAUJO, 2008). Já a objetificação permitiria a estabilização temporária dessas informações, transformando aspectos abstratos em objetos mais tangíveis.

Nesses processos, segundo observa Araujo (2008, p. 106), “são feitas relações e hierarquizações com aquilo que já é conhecido”, de forma que a aproximação com o objeto

visando torná-lo familiar não é neutra, mas imprime significados. Tais significados são hierarquizados e associados a aspectos positivos ou negativos. Dessa forma, à medida que os sujeitos participam do processo de familiarização através da ancoragem e da objetificação, eles constroem representações sociais e (re)constroem a si mesmos e aos outros como sujeitos, através do discurso, de modo que é possível afirmar que as representações estão inter-relacionadas com as identidades sociais. Além disso, é notável que “a representação social seria uma forma de conhecer típica dessas sociedades [contemporâneas], cuja velocidade vertiginosa da informação obriga a um processamento constante do novo” (ARRUDA, 2002, p. 134), fenômeno que é potencializado na conjuntura atual pós-moderna, caracterizada pela intensa globalização e pelos conflitos causados pelos contatos entre as identidades locais e globais.

A perspectiva desenvolvida por Moscovici foi pioneira em vários aspectos e abriu caminho para desmembramentos e refinamentos teóricos. Conforme foi possível constatar pela breve caracterização da teoria, essa abordagem enfatiza as dimensões cognitiva e social das representações sociais, articulando-as. Contudo, recebeu algumas críticas porque, embora reconhecesse o papel da linguagem na construção dessas representações, o autor não destacava o aspecto discursivo como constitutivo do processo de (re)construção, difusão e (trans)formação das representações sociais (SANTOS, 2011).

Santos (2011) considera relevante a releitura que Matêncio faz da teoria de Moscovici, sugerindo a inclusão dessa dimensão discursiva na análise das representações sociais: Matêncio propõe que as representações sociais apresentam uma face cognitiva, correspondente às operações mentais e linguísticas que os indivíduos realizam (aspecto relacionado ao que Moscovici chama de ancoragem) e outra face social, correspondente às interações sociais através das quais os indivíduos realizam o processo de objetificação. Santos (2011, p. 229) conclui que, nessa visão, “o ideal seria associar à Teoria da Representação Social uma análise discursiva e interacionista das representações sociais nos discursos, já que são neles que essas representações virão 'à tona', na forma de objetos de discurso, revelando também a identidade dos sujeitos que interagem entre si”. Em nosso ponto de vista, a sugestão de contemplar o aspecto discursivo nas análises das representações sociais parece bastante promissora, visto que, conforme apontado, elas se tornam visíveis por meio dos discursos. No entanto, apesar de algumas perspectivas teóricas delinearem caminhos analíticos próprios, faz-se necessário aprofundar as reflexões sobre como realizar a análise das representações sociais, enfatizando sua dimensão discursiva. Nessa empreitada, é provável que articulações teóricas se mostrem produtivas, a exemplo da aproximação da teoria das representações

sociais e dos estudos do discurso.

Dando continuidade à explanação sobre as perspectivas teóricas que abordam a representação social, destacamos a abordagem proposta por Denise Jodelet (2011), que considera que as representações correspondem a um tipo específico de conhecimento: esse conhecimento é construído socialmente, compartilhado por diferentes grupos e se apoia nas experiências das pessoas, servindo de guia para a leitura da realidade e para a ação na vida prática e cotidiana. Tratando das representações sociais no campo da educação e de como, estando localizadas em diferentes níveis do sistema escolar, elas contribuem para modelar as práticas ali desenvolvidas, a autora não rompe completamente com a perspectiva de Moscovici, mas amplia a proposta desse estudioso e explica que “essas representações são localizáveis, em contextos institucionais e práticas concretas, através do discurso dos diferentes atores” (JODELET, 2011, p. 141). A autora postula que as representações sociais devem ser abordadas de uma perspectiva histórica. Jodelet (2011, p. 143) defende que as representações sociais produzidas no ambiente escolar, às quais estão subjacentes aspectos ideológicos, morais e políticos, “exercem influência sobre os procedimentos de ensino, cuja função primeira está vinculada à produção de uma cultura determinada”.

Com base nessa autora, podemos considerar, de forma sucinta, que: a) as representações sociais estão disponíveis através dos discursos produzidos pelos sujeitos; b) as representações sociais influenciam a organização das práticas escolares; em um sentido mais amplo, as restringem e adaptam a uma determinada concepção de “cultura” e de “conhecimento”, legitimando saberes, modelos e valores; c) os significados produzidos na escola não são neutros nem desvinculados de aspectos mais amplos (práticas sociais, ideologias, poder). Levando em conta tais considerações e enfocando o tema do nosso trabalho, é possível afirmar que as representações de gênero que circulam no ambiente escolar adquirem grande importância no estabelecimento de modelos a serem reproduzidos e na valorização de seus significados.

Denise Jodelet ainda defende que o estudo das representações sociais seja realizado a partir da articulação de diferentes elementos, tais como aspectos afetivos, mentais e sociais. Além disso, recomenda que esses aspectos sejam integrados às dimensões da cognição, da linguagem, da comunicação e, especialmente, das relações sociais que afetam as representações e a realidade em que elas estão ancoradas (ARRUDA, 2002). A fim de dar conta dos aspectos relacionados às representações sociais, conforme elencado anteriormente, Jodelet sugere que é necessário responder a três questões: Quem sabe, e a partir de onde sabe? O que e como se sabe? Sobre o que se sabe e com que efeito? Segundo argumenta Arruda

(2002, p. 139), essas perguntas estão relacionadas a três níveis, quais sejam: (i) as condições de produção e de circulação das representações sociais; (ii) os processos e os estados das representações sociais; e (iii) o estatuto epistemológico das representações sociais (relação entre a representação e o real).

Objetivando esclarecer os elementos mencionados por Jodelet, Arruda (2002, p. 141) considera que o primeiro nível é fundamental, visto que “toda representação se origina em um sujeito (individual ou coletivo) e se refere a um objeto”. É importante ressaltar que, ao se referir a um objeto, esse sujeito está inserido em condições sócio-histórico-culturais específicas, de forma que, para a compreensão dos fatores relacionados às condições de produção e circulação das representações sociais é necessário observar: (a) a cultura, tanto em seu sentido mais amplo quanto no mais restrito; (b) a comunicação e a linguagem (dentro dos grupos, entre os grupos e de massa); e (c) a inserção socioeconômica, institucional, educacional e ideológica. Com relação ao segundo nível, o dos processos e estados da representação social, o seu estudo está baseado no conteúdo das representações, que se manifesta através da linguagem, “em documentos, práticas, falas, imagens e outros”, englobando “a totalidade de expressões, imagens, ideias e valores presentes no discurso sobre o objeto” (ARRUDA, 2002, p. 140). A respeito da reflexão sobre o terceiro ponto, o estatuto epistemológico das representações, a autora pondera que “mais do que o tipo de ‘alteração’ que a representação introduz com relação ao objeto, [evidencia-se] o interesse de observar como e por que acontecem essas modificações, o que elas indicam, e como elas constituem a representação, dando-lhe um sentido de verdade e uma eficácia simbólica” (ARRUDA, 2002, p. 139).

Como podemos perceber através da breve descrição dessa perspectiva, cada uma das três dimensões caracterizadas representa, respectivamente, o caráter social das representações sociais, sua função simbólica e seu caráter prático. Nesse sentido, as representações sociais encadeiam “ação, pensamento e linguagem nas suas funções primordiais de tornar o não-familiar conhecido, possibilitar a comunicação e obter controle sobre o meio em que se vive, compreender o mundo e as relações que nele se estabelecem” (ARRUDA, 2002, p. 142).

Como as representações sociais consistem em uma reconstrução de um objeto pelos sujeitos, esse processo pode causar uma defasagem em relação ao seu referente. Através da análise das questões descritas nos parágrafos anteriores, seria possível identificar, por meio da defasagem entre o objeto e sua representação, algumas marcas culturais e/ou grupais integradas às representações durante seu processo de construção. Essa diferença entre o objeto “real” e sua representação se constitui pela atribuição de significados ao objeto representado,

tendo em vista as necessidades e os conhecimentos do grupo que representa, através da subtração de elementos difíceis de serem incorporados ou do acréscimo de características ou conotações relacionadas ao imaginário dos indivíduos (ARRUDA, 2002; SANTOS, 2011).

Jodelet (*apud* SANTOS, 2011, p. 227) distingue três diferentes tipos de defasagem: (i) a distorção, na qual aparecem os atributos do objeto representado, de maneira acentuada ou atenuada; (ii) a suplementação, que corresponde a atribuir significações que não são próprias do objeto representado, mas são fruto do investimento do sujeito e de seu imaginário; e (iii) a subtração, que significa a supressão de atributos do objeto representado. Cada um desses tipos está relacionado a uma maior ou menor distorção do objeto representado. Tendo em vista os diferentes níveis de defasagem presentes nas representações sociais, conforme propostos por Jodelet, podemos considerar que as representações não constituem uma reprodução fiel do mundo, tal como ele é. Como mencionamos anteriormente, trata-se de uma construção discursiva de como percebemos as coisas do mundo. Nesse sentido, não teríamos acesso aos fatos do mundo propriamente ditos, mas uma experiência discursivizada do mundo, de quem somos no mundo e de quem são os outros, de maneira que “todas as coisas que nos tocam no mundo a nossa volta são tanto efeito de nossas representações como as causas dessas representações” (SÊGA, 2000, p. 132). Pelo exposto, concluímos esse tópico considerando a centralidade da linguagem em permear, mediar e constituir as nossas práticas sociais e, em consequência, as representações sociais e as constituições identitárias dos sujeitos. A seguir, continuamos a apresentar as abordagens teóricas sobre representação social, caracterizando a perspectiva dos Estudos Culturais sobre o tema.

3.2 Representação social nos Estudos Culturais

Quando abordamos, no segundo capítulo, a questão das identidades sociais, mencionamos a perspectiva dos Estudos Culturais e sua contribuição para a investigação da referida temática. Nesta seção, retomamos essa perspectiva, aprofundando alguns de seus pressupostos teóricos, em especial no que concerne ao tratamento dado ao conceito de representação social.

No âmbito dos Estudos Culturais, as pesquisas sobre representação vêm adquirindo grande destaque, especialmente com relação às identidades sociais. Nessa perspectiva, as representações sociais se constituem como um conceito central na produção da cultura, visto que elas estão intrinsecamente relacionadas com os processos, as práticas e os sistemas simbólicos (tais como a linguagem), através dos quais os significados são produzidos e

circulam (WOODWARD, 2012; WORTMANN, 2001). Segundo afirma Woodward (2012, p. 17-18),

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. [...] Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar.

Em outras palavras, é possível compreender que a marcação das posições de sujeito que os indivíduos podem assumir nas suas interações está centralmente relacionada às representações sociais, as quais são (re)produzidas através das práticas de linguagem e moldam as identidades sociais dos indivíduos. Woodward (2012) também considera que as representações sociais estão relacionadas tanto às identidades individuais quanto às coletivas, na medida em que as posições de sujeito ocupadas por um indivíduo particular estão fundamentadas nas possibilidades coletivas. A respeito da relação entre as posições de sujeito nos âmbitos coletivos e particular, a autora destaca que:

Pode parecer que algumas dessas identidades se refiram principalmente a aspectos pessoais da vida, tal como a sexualidade [e o gênero]. Entretanto, a forma como vivemos nossas identidades sexuais é mediada pelos significados culturais sobre a sexualidade que são produzidos por meio de sistemas dominantes de representação (WOODWARD, 2012, p. 33).

Com isso, Woodward (2012) dimensiona as identidades como resultado da influência dos significados (re)produzidos pelas representações: apesar das vivências identitárias serem experienciadas individualmente, elas devem ser compreendidas em diálogo com o cenário mais amplo, o qual inclui os sistemas que veiculam os significados que moldam e atribuem valores às diferentes identidades. As identidades, portanto, estão estreitamente ligadas à representação, porque é através da construção de significados que a identidade e a diferença são marcadas e adquirem *status* diferenciados. Esse processo, que tem na linguagem sua ferramenta central, é permeado por relações de poder que polarizam as identidades (SILVA, 2012).

Ao enfatizar a questão da identidade e da diferença, essa abordagem considera que a identidade é relacional (dependente de uma oposição entre elementos) e que seria caracterizada por tudo o que um elemento não é: ser brasileiro implica não ser chinês, não ser alemão, não ser espanhol (SILVA, 2012). Segundo argumenta Gomes (2006, p. 1), os Estudos Culturais,

Ao tomarem as representações sociais sob o foco da identidade e da diferença, dos processos de exclusão que lhe são intrínsecos, assumem uma postura política e se voltam para processos reivindicatórios, tanto os praticados no passado quanto aqueles desenvolvidos a partir de uma defesa do direito à manifestação da diferença.

Wortmann (2001, p. 158), fazendo referência à perspectiva dos Estudos Culturais, considera que a problemática do significado e, conseqüentemente, das representações sociais atua “na construção da identidade e na delimitação da diferença, na produção e no consumo, bem como na regulação das condutas sociais”; além disso, enfatiza que “em todas essas instâncias, em todas essas localizações institucionais, a linguagem é um dos ‘meios’ privilegiados através dos quais é produzido e circula o significado”.

Embora não seja uma autora diretamente vinculada aos Estudos Culturais, retomamos as palavras da estudiosa Guacira Lopes Louro (1997, p. 65) com a finalidade de ilustrar o papel preponderante das práticas de linguagem em constituir os aspectos por elas mesmos descritos:

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente — tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito “natural”. Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças.

Em consonância com a perspectiva mencionada, a respeito da construção de representações através do discurso, parafraseando Foucault, também Livia e Hall (2010) afirmam que os discursos não são como simples elementos significantes que se referem a conteúdos ou a representações, mas sim como práticas que sistematicamente criam o objeto do qual falam. Nesse sentido, as representações, então, seriam formas culturais de referir, mostrar ou nomear um grupo ou um sujeito nas diversas instâncias sociais. Dessa forma, evidencia-se que as práticas linguístico-discursivas atuam na formação das representações não apenas descrevendo relações, mas (re)criando ativamente essas relações e os significados a elas associados. Assim, “é precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (HALL, 2012, p. 109).

Conforme vimos argumentando, evidencia-se que essas representações não são meras descrições que "refletem", neutra e distanciadamente, as práticas desses sujeitos; elas são, de fato, descrições que os "constituem", que os "produzem" (LOURO, 1997). Sobre isso, Silva (2012, p. 91) enfatiza que a representação "é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder" e que as representações contribuem para reforçar, distorcer e atribuir valores positivos ou negativos a determinadas identidades, demonstrando o caráter ideológico que permeia essas construções. O autor afirma que:

Em geral, ao dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural, achamos que estamos simplesmente descrevendo uma situação existente, um "fato" do mundo social. O que esquecemos é que aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo (SILVA, 2012, p. 93).

Dito de outra maneira, Silva (2012) defende que quando descrevemos algum grupo, ressaltamos suas características, atribuímos pertencimentos identitários aos indivíduos e, em certo sentido, delimitamos, reforçamos e (re)criamos essas identidades. As identidades são, pois, moldadas pelas representações que circulam socialmente através de práticas discursivas e adquirem maior ou menor recorrência, de acordo com o *status*/poder de que desfrutam (WOODWARD, 2012).

Stuart Hall, refletindo sobre as relações entre os signos linguísticos e as propriedades dos objetos representados, defende que eles são diferentes dos objetos reais, visto que os seus significados são construídos na cultura (*apud* WORTMANN, 2001, p. 156). Para Hall, as representações não devem ser consideradas como simples reflexos das coisas do mundo, mas esse autor entende que elas participam da própria constituição dessas coisas. Esse estudioso ainda defende que "o significado não é direto, nem transparente e não permanece intacto na passagem pela representação. Trata-se de um cliente escorregadio que muda e se adapta conforme o contexto, o uso e as circunstâncias históricas [...] Está sempre sendo negociado e inflectido, para ressoar em novas situações" (*apud* WORTMANN, 2001, p. 157). Além disso, mesmo numa mesma cultura e numa mesma época, diferentes (e, muitas vezes, conflituosos) significados circulam e as disputas nesse campo permitem definir o que é "normal" em uma cultura particular e o que é necessário para que os indivíduos façam parte ou sejam excluídos de determinados grupos. Dessa forma:

Os significados são constantemente produzidos e intercambiados nas interações pessoais e sociais das quais participamos. [...] Os significados regulam e organizam nossas condutas e práticas, participando do estabelecimento de regras, normas e convenções através das quais é ordenada e governada a vida social” (WORTMANN, 2001, p. 158).

É importante salientar que esses significados são disseminados através dos meios de comunicação de massa, alcançando um grande número de pessoas. Nesse sentido, consideramos que os livros didáticos funcionam como mídia que atingem as massas, na medida em que (i) alcança um número significativo de pessoas; (ii) é utilizado em um contexto educativo, que objetiva (in)formar os indivíduos; (iii) veicula significados e ideologias que influenciam a opinião e/ou a visão de mundo das pessoas. A fim de ilustrar o alcance dos livros didáticos no cenário brasileiro, consideremos os dados divulgados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): em 2015, foram distribuídos mais de 144 milhões de exemplares; em 2016, o número de exemplares de livros distribuídos é superior a 128 milhões para as escolas brasileiras de educação básica, contemplando 65 milhões de estudantes nas duas edições mencionadas²⁷. Conforme é possível constatar, trata-se de um número significativo de crianças, adolescentes e jovens que entram em contato cotidianamente com esse material (e com as representações nele veiculadas) em sala de aula.

Concluimos esta seção salientando a importância de refletir sobre as representações sociais, na medida em que “trabalhar com representações [...] implica lidar com a descoberta e a interpretação de entendimentos dos sujeitos sobre o ‘mundo real’, buscando aproximá-los [...] de ‘modelos e padrões’ definidos na cultura (WORTMANN, 2001, p. 156). No tópico a seguir, tratamos sobre como a abordagem dos Estudos Críticos do Discurso consideram as representações sociais.

3.3 Representações sociais na perspectiva dos Estudos Críticos do Discurso

Tendo apresentado, nos tópicos anteriores, um panorama das perspectivas teóricas a respeito das representações sociais, desde sua origem nas Ciências Sociais, a partir deste momento abordaremos as representações com base no enfoque dos Estudos Críticos do Discurso. A nossa opção por esse arcabouço ocorreu em função de considerarmos que, conforme discutimos, embora as outras abordagens destaquem o papel fundamental da

²⁷ Fonte: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em 12 set. 2016.

linguagem na (re)produção das representações sociais, a noção de discurso (que será explicada mais adiante) nos permite avançar do plano mais geral (das linguagens) para um campo mais específico e, portanto, mais fecundo: o campo dos aspectos discursivos que podem ser percebidos através das pistas linguísticas deixadas nos textos e que medeiam as dimensões cognitiva e social.

Os Estudos Críticos do Discurso²⁸ se constituem como uma abordagem transdisciplinar que se interessa especificamente pela teorização e análise crítica da reprodução do abuso de poder e da desigualdade social através do discurso, tendo em vista a complexa relação entre estrutura discursiva e estrutura social (VAN DIJK, 2008). Tendo sua origem associada à Linguística Crítica desenvolvida nas décadas de 1970 e 1980 por autores como Roger Fowler e Gunther Kress, entre outros pesquisadores, os estudos críticos procuravam descrever os processos e estruturas sociais relacionados à produção de um texto e aos significados atribuídos a esses textos por sujeitos sócio-históricos no interior de interações específicas, contrastando com outras perspectivas que focalizavam apenas o texto como objeto de investigação ou estabeleciam uma relação simplista e determinista entre os textos e o social (WODAK, 2004).

No início da década de 1990 os ECD se difundiram. Alguns acontecimentos que marcaram esse desenvolvimento foram: o lançamento da revista *Discurso & Sociedad*, em 1990, editada por Teun van Dijk; a publicação de vários livros tais como: *Language and power*, de Norman Fairclough, e *Language, power e ideology*, de Ruth Wodak, ambos em 1989; e o Simpósio ocorrido em 1991, em Amsterdã, do qual participaram os principais expoentes das tendências dos ECD, tais como os autores mencionados e outros como Gunther Kress e Teo van Leeuwen. A partir de então é que os ECD se consolidaram como um rótulo que reúne um grupo internacional, heterogêneo de estudiosos (WODAK, 2004).

Dentre os aspectos determinantes de uma perspectiva crítica, segundo argumentam estudiosos como Wodak (2004) e van Dijk (2008; 2012), estão o interesse pelas questões de (abuso de) poder e a adoção, por parte do analista do discurso, de uma postura política explícita, frequentemente em favor dos oprimidos por relações de dominação que se perpetuam através das práticas discursivas. Devido a essa “parcialidade” assumida, os ECD são, muitas vezes, alvo de críticas baseadas numa concepção positivista do fazer científico, que o considera como atividade neutra. No entanto, conforme explica van Dijk (2008),

²⁸ Em consonância com van Dijk (2008), embora o rótulo “Análise Crítica do Discurso” seja bem difundido e amplamente adotado, optamos pela expressão “Estudos Críticos do Discurso” principalmente por assumir que não se trata de um método analítico único, mas que podem ser utilizados diferentes métodos para alcançar os objetivos de pesquisa.

acreditar na completa neutralidade da ciência é falacioso, visto que, por exemplo, a própria definição do objeto a ser estudado e dos procedimentos teórico-metodológicos utilizados é fruto de escolhas movidas pela parcialidade do pesquisador. Além disso, segundo o autor, a “falta” de posicionamento político-ideológico já se constitui como ato político-ideológico (em favor dos poderosos). Por fim, é importante salientar que assumir uma postura política/ideológica explícita não necessariamente implica falta de rigor científico no desenvolvimento de uma pesquisa (VAN DIJK, 2008).

Para Wodak (2004), desvendar essas relações de dominação perpetuadas na/pela linguagem, devido à distribuição desigual de poder na sociedade, é fundamental, sendo uma das tarefas dos ECD, na medida em que a linguagem não é poderosa em si mesma, mas ela adquire poder pelos usos que os atores sociais fazem dela. Nesse ponto, é possível considerar que “a linguagem constitui um meio articulado com precisão para construir diferenças de poder nas estruturas sociais hierárquicas” (WODAK, 2004, p. 237). Essa dimensão “crítica” dos ECD, portanto, estaria relacionada ao fato de essa abordagem tentar “revestir-se de uma prática social transformadora da sociedade, dando aos analistas um relevante estatuto de interventor social por meio de seu trabalho de análise” (MELO, 2009, p. 9).

Van Dijk (2008) utiliza alguns argumentos para exemplificar como as formas discursivas podem ser influenciadas pela estrutura social. O autor destaca que determinadas construções linguísticas são obrigatórias, tais como o artigo ser colocado antes do substantivo em português. Contudo, quando há possibilidade de escolha através da língua há a manifestação ideológica, como acontece, por exemplo, com um jornal que assume uma orientação política ao escolher entre os termos “ocupação” e “invasão” para noticiar sobre o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Van Dijk (2008) também alerta que essa relação entre estruturas discursivas e sociais não é simples e direta, mas mediada pela cognição social, ou seja, pelas representações, pelos modelos mentais e pelas ideologias (re)construídas discursivamente e situadas culturalmente.

No âmbito das pesquisas desenvolvidas no escopo dos Estudos Críticos do Discurso, especialmente na perspectiva sociocognitiva de van Dijk, destacam-se as noções de cognição social, modelo mental, contexto, ideologias, discurso e poder. Nas seções que seguem, além de discutir brevemente esses conceitos, pretendemos relacioná-los ao processo de (re)construção de representações sociais.

3.3.1 *Cognição social, modelo mental e contexto*

Na linha sociocognitiva dos ECD, desenvolvida por Teun van Dijk, não é possível realizar uma discussão sobre os aspectos sociais sem considerar a dimensão cognitiva, nem propor uma teoria da cognição desatrelada da teoria social (FALCONE, 2006). Van Dijk defende que a noção de cognição não se apresenta somente como uma dimensão individual da mente, mas que está diretamente integrada à relação entre a sociedade e o discurso. É através da mediação da cognição social que discurso e sociedade se constituem como empírica e teoricamente atrelados aos processos e às representações mentais (VAN DIJK, 1997). Dessa forma, esses três aspectos – cognição social, discurso e sociedade – estão interligados, atuando conjuntamente para a efetivação dos processos interacionais, visto que “a nossa forma de perceber, compreender, categorizar e, por fim, construir os ‘objetos de discurso’ resulta de atividades contínuas e situadas, que se dão na interação social” (FALCONE, 2006, p. 164).

Diretamente relacionada à questão da cognição está o conceito de modelo mental. Segundo considera van Dijk (2008), não existe relação direta entre a estrutura social e os discursos; é a cognição social, por meio dos modelos mentais, que se apresenta como a interface entre eles. O autor define modelo mental como a “representação mental de uma experiência” (VAN DIJK, 1994, p. 78). Em outras palavras, os modelos mentais “são estruturas [cognitivas] complexas de conhecimentos, que representam as experiências que vivenciamos em sociedade, e que servem de base aos processos conceituais. Constituem conjuntos de conhecimentos socioculturalmente determinados e vivencialmente adquiridos” (FALCONE, 2006, p. 168). Os modelos mentais são únicos e subjetivos e “não representam objetivamente os eventos de que fala o discurso, mas antes a maneira como os usuários da língua interpretam ou constroem cada um a seu modo esses eventos, por exemplo, em função de objetivos pessoais, conhecimentos ou experiências prévias” (VAN DIJK, 2012, p. 92).

Essa “representação mental de uma experiência” (o modelo mental) não é rígida, mas dinâmica e é atualizada no processo de interação social; ela pode ser construída a partir da observação, da participação ou da discursivização de um fato ou de um acontecimento, sendo esta última a principal fonte de construção das representações sociais. Os modelos mentais que são compartilhados socialmente podem passar por processos de generalização e normalização, influenciando diretamente as representações sociais (VAN DIJK, 2008). Essas representações “circulam nos discursos, trazidas pelas palavras, e são veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizam-se em condutas e em organizações materiais e

espaciais” (NASCIMENTO, 2014, p. 82). As representações sociais se apresentam como “percepções socialmente compartilhadas [que] constituem o vínculo entre o sistema social e o sistema cognitivo individual, coordenando as exigências externas das ações interativas com a experiência subjetiva” (FALCONE, 2006, p. 163). Dessa forma, é discursivamente que os modelos mentais são moldados e as representações sociais constituídas e veiculadas.

Tendo em vista que o discurso é produzido e circula em contextos específicos, ele não pode ser estudado nem entendido de maneira isolada, mas deve ser contextualizado, tornando-se necessário esclarecer o conceito de contexto em que estamos fundamentados. De maneira geral, podemos afirmar que a noção de contexto faz referência à situação, ao entorno ou ao “pano de fundo”, incluindo elementos que compõem esse cenário, tanto em sentido mais amplo e mais específico. No contexto, estariam incluídas informações culturais, históricas, sociais, interacionais, bem como características dos interlocutores (idade, gênero, etc.). Na compreensão de van Dijk (2012), o contexto é caracterizado com base no que o autor chama de uma hipótese sociocognitiva: ele propõe a noção de modelo de contextos (que se constituem como um tipo de modelo mental), em que os contextos seriam “interpretações subjetivas das situações comunicativas” (p. 11). O quadro 01 sintetiza as características dos contextos, com base na abordagem de van Dijk (2012):

Quadro 01 – Características dos contextos na perspectiva sociocognitiva

São construtos subjetivos dos participantes
São experiências únicas
São modelos mentais
São esquemáticos
Controlam a produção e a compreensão do discurso
Baseiam-se em (ou instanciam) conhecimentos socioculturais e outras crenças compartilhadas socialmente
São dinâmicos
Representam eventos (comunicativos) específicos
Podem comportar opiniões e emoções sobre o evento ou sobre seus participantes
Representam aquilo que é relevante para os participantes numa dada situação comunicativa

Fonte: Elaboração da autora com base em van Dijk (2012)

A partir das informações apresentadas no quadro 01, podemos concluir que os contextos não são estruturas fixas e pré-definidas nem determinam previa e completamente os

discursos, visto que não existe “uma relação objetiva entre o discurso e os aspectos contextuais, mas sim interpretações que atores sociais engajados em alguma prática elaboram sobre esses aspectos” (FALCONE, 2006, p. 167). Na perspectiva em análise, os contextos se configuram como elaborações mentais dos interlocutores, que mobilizam elementos variados necessários para sua produção discursiva (FALCONE, 2006). Uma implicação desse posicionamento é que, mesmo que os sujeitos estejam expostos aos mesmos fatores sociais e culturais, a forma como compreendem e/ou caracterizam determinado grupo social pode ser diferente, em função de como os modelos de contextos foram construídos pela experiência de cada um, ou seja, “os contextos não são um tipo de condição objetiva ou de causa direta, mas antes construtos (inter)subjetivos concebidos passo a passo e atualizados na interação pelos participantes enquanto membros de grupos e comunidades” (VAN DIJK, 2012, p. 11). No tópico seguinte, discutimos outras noções fundamentais para o nosso trabalho, tais como discurso e ideologia, com base na proposta dos Estudos Críticos do Discurso.

3.3.2 *Discurso e ideologia*

O conceito de “discurso” necessita ser situado teoricamente, tendo em vista as variadas acepções que o termo assume no interior das diferentes perspectivas. Para fins de ilustração, consideremos quatro compreensões de discurso, no âmbito dos estudos da língua/linguagem: em primeiro lugar, o termo pode ser utilizado para fazer referência a um gênero textual específico, produzido por uma autoridade (presidente) ou por uma pessoa que apresente papel de destaque para uma situação solene (posse, formatura), por exemplo. Em segundo lugar, discurso também é usado para remeter a um conjunto de determinadas características da linguagem que constituem um domínio, a exemplo de discurso publicitário, discurso acadêmico, discurso jornalístico. Em uma terceira acepção, o termo tem o sentido de “língua em uso”, por oposição à língua como abstração. Por fim, discurso pode ser entendido como uma categoria mais abstrata, relacionada com aspectos ideológicos e manifestada em textos (que remetem a diferentes gêneros textuais) (FAIRCLOUGH, 2001).

A variedade de conotações que “discurso” pode assumir também é constatada quando observamos que, mesmo no interior dos ECD, não há uma definição única para ele. No presente trabalho, nos aproximamos da quarta concepção elencada anteriormente, compreendendo discurso como “uma prática social de comunicação, eminentemente ideológico, pois erigido em crenças de grupos sociais e de seus membros, produzido em processos de ordem cognitiva, através do qual se constroem representações sociais” (IRINEU,

2014, p. 26). Nesse sentido, o discurso é entendido como um “modo de ação sobre o mundo e a sociedade. O discurso [...] é socialmente constitutivo – através do discurso se constituem estruturas sociais – e constituído socialmente – os discursos variam segundo os domínios sociais em que são gerados” (RESENDE; RAMALHO, 2004, p. 185).

Ao desenvolver uma das perspectivas centrais dos ECD, Fairclough (2001) propõe uma análise do discurso linguisticamente orientada e baseada em um modelo tridimensional, que inter-relaciona as dimensões do texto, da prática discursiva e da prática social. Para esse autor, “os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as ‘constituem’”, bem como “posicionam as pessoas de diversas maneiras como sujeitos sociais” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22).

Os discursos que circulam na sociedade e que moldam os modelos mentais das pessoas estão permeados por ideologias²⁹. Essas ideologias são compostas pelos valores, pelas crenças e pelas representações compartilhadas pelos grupos sociais e constituem a base do conhecimento e das atitudes desses grupos. Dessa forma, as ideologias apresentam “uma estrutura esquemática que representa a autoimagem de cada grupo, contendo categorias de pertença, objetivos, atividades, normas e recursos de cada grupo” (VAN DIJK, 2005, p. 54). Uma ideologia, portanto, é uma “estrutura cognitiva complexa que controla a formação, transformação e aplicação de outros tipos de cognição social, tais como o conhecimento, a opinião e as posturas, e de representações sociais” (VAN DIJK, 2008, p. 48). Em outros termos, as ideologias, nessa perspectiva, contêm os princípios de como se organizam os modos de pensar e agir dos grupos, constituindo os fundamentos de suas representações mentais.

Embora as ideologias apresentem uma influência fundamental na construção de modelos mentais, elas não os determinam completamente. Isso ocorre porque, conforme explicamos na seção anterior, os modelos mentais são constituídos por uma dimensão subjetiva. Isso significa que, ainda que os indivíduos compartilhem uma base cultural mais ou menos homogênea e estejam expostos aos mesmos discursos (que são permeados por ideologias), eles podem interpretar essas informações de maneiras diferentes, em virtude de

²⁹ Existem, na literatura especializada, diferentes conceitos de ideologia, provenientes de distintas áreas do conhecimento. Dentre os principais teóricos que se debruçam sobre esse conceito, destacamos Karl Marx, Louis Althusser e John B. Thompson. No presente trabalho, estamos alinhados à noção de ideologia proposta pelos estudiosos do discurso, mais especificamente a perspectiva que considera sua dimensão sociocognitiva (VAN DIJK, 2008). Neste enfoque, as ideologias não seriam, necessariamente, relacionadas à opressão de classe, conforme a visão marxista tradicional, mas se constituiriam como “elaborações cognitivas compartilhadas por pessoas que fazem parte do mesmo grupo social, [...] [que funcionam como] elementos de coesão e coordenação de práticas sociais” (FALCONE, 2006, p. 168).

suas distintas vivências pessoais e/ou experiências anteriores. Essas experiências e memórias, portanto, variam de indivíduo para indivíduo, e contribuem para construir diferentes percepções sobre um mesmo evento. Tal aspecto explica porque as representações sociais não são únicas, mas diversificadas e, muitas vezes, conflitantes versões sobre os acontecimentos e sobre os grupos sociais (VAN DIJK, 2008). Nesse cenário, o discurso se torna uma das principais ferramentas de disseminação das ideologias, sendo moldado por elas, de maneira que, como já mencionamos, nas variadas instâncias sociais, os discursos não são neutros, mas carregados ideologicamente. As ideologias servem a propósitos de reprodução, legitimação ou resistência, de acordo com os interesses dos grupos, e são expressas no discurso. Os discursos, portanto, têm papel fundamental na construção das representações sociais moldadas pelas ideologias que veiculam. Sobre isso, Irineu explica que:

Através do discurso, quando os sujeitos se posicionam, fazendo surgir em seus textos as representações sociais construídas na interação, emergem no processo comunicativo determinadas estruturas linguístico-discursivas evidenciadoras do modo como representações sociais são construídas em torno dos valores e das crenças destes indivíduos circunscritos numa dinâmica de grupos (IRINEU, 2014, p. 21).

Esse processo de mobilização de estratégias linguístico-discursivas distintas para representar os grupos sociais pode ser ilustrado se considerarmos, por exemplo, o modo como os textos presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa são construídos, enfatizando e/ou reforçando determinados aspectos da identidade ou do comportamento dos personagens de acordo com o seu gênero, de maneira estereotipada, isto é, quando fazem referência a personagens femininos enfatizam o papel social de mãe e características tais como a de cuidadora, enquanto associam os personagens masculinos ao mundo do trabalho e a comportamentos como competição (MARCUSCHI; LÊDO, 2015; LÊDO; BASÍLIO, no prelo).

Ainda sobre a compreensão do conceito de discurso no âmbito dos ECD, Irineu (2014) argumenta que é somente no funcionamento das relações sociais que se apresenta a dimensão fundamental da ideologia, isto é, apenas quando situadas no contexto social é que as ideologias se constituem como forma de expressão e reprodução na interação social em geral e no discurso em particular. Nesse sentido, o discurso passa a ser concebido como “o modo pelo qual os sujeitos adquirem, constroem, utilizam e compartilham suas crenças, suas representações sociais ao longo de suas histórias de vida, divulgando, nos textos que produzem, seus valores e atitudes frente aos objetos do mundo” (IRINEU, 2014, p. 25).

Abordando a conexão entre as representações e as práticas sociais (entre as quais está o discurso), Alasino (2011, p. 4), com base em Sautu, considera que:

As representações atuam como formas capazes de organizar a interação social: são da ordem das regulações sociais. Direcionam a visão dos atores particulares. Assim, podemos dizer que as representações sociais não são só um conhecimento socialmente compartilhado e elaborado, mas, por sua vez, formam uma espécie de conhecimento prático. Nesse sentido, cumprem duas funções principais: possibilitam aos indivíduos dominar e dar sentido ao mundo físico e social; e habilitar a comunicação por meio de códigos compartilhados que permitem nomear e classificar aspectos do mundo social.

Assim, é através das escolhas lexicais, sintáticas, atos de nomeação e classificação, por exemplo, que aparecem as representações sociais sobre determinado grupo, que contribuem para construir as identidades dos seus membros. Sobre isso, tomemos como exemplo as considerações de van Dijk (2008) quando o autor aborda a questão do racismo na sociedade e considera que esse e outros tipos de discriminação não são inatos, mas aprendidos “a partir dos discursos públicos na sociedade” (VAN DIJK, 2008, p. 7). Esses discursos podem encontrar ampla aceitação em veículos de comunicação com postura preconceituosa que, ao divulgarem suas notícias, influenciam as representações sociais de determinados grupos negativamente. Caso esses discursos apresentem maior alcance, repercussão e/ou repetição do que outros que representem os negros de forma positiva, consequentemente, as representações negativas podem se refletir nos modelos mentais das pessoas. Se, por um lado, esse exemplo resume, simplificadamente, o processo de (re)produção das representações sociais vinculadas ao racismo, por outro lado também significa que da mesma forma que diferentes tipos de discriminação são reforçados e perpetuados discursivamente através de mecanismos sutis (tais como a associação de violência e desordem a pessoas de pele negra, por exemplo), eles podem ser desconstruídos, ou seja, a linguagem também pode ser utilizada como ferramenta de resistência.

Os ECD também partem do pressuposto de que o discurso “constitui e é constituído por práticas sociais, sobre as quais se podem revelar processos de manutenção e abuso de poder” (MELO, 2009, p. 9). A seguir, abordamos os conceitos de poder e hegemonia.

3.3.3 Poder e hegemonia

Considerando o processo brevemente descrito nos parágrafos anteriores, o poder representa uma noção central no processo de (re)produção e legitimação das representações sociais, pois quanto maior o poder de um grupo, maior o seu acesso ao discurso e aos meios de comunicação em que esses discursos circulam, e, conseqüentemente, maiores as possibilidades das ideologias desse grupo serem tomadas como “corretas” ou “melhores” (VAN DIJK, 2008). Isso ocorre porque, conforme aponta Wodak, “as estruturas dominantes estabilizam as convenções e as naturalizam, isto é, os efeitos da ideologia e do poder na produção de significados são mascarados, e assumem formas estáveis e naturais: eles são tomados como ‘dados’” (WODAK, 2004, p. 226). Assim, ao disseminar suas ideologias, as elites poderosas influenciam as mentes (modelos mentais) das pessoas (VAN DIJK, 2008).

Van Dijk (2008) sistematiza algumas características relevantes para a compreensão da noção de poder na perspectiva dos ECD. Destacamos as seguintes:

- (i) Ênfase sobre a noção de poder social como característica de grupos, classes ou outras formações sociais e não sobre o poder individual;
- (ii) Compreensão de que existem diferentes formas de poder; alguns pressupõem o exercício da força física, mas, geralmente, o poder é exercido indiretamente, por meio do “controle da mente” das pessoas;
- (iii) Percepção de que o exercício e a manutenção do poder necessitam de uma estrutura ideológica, formada por crenças socialmente partilhadas e legitimadas discursivamente;
- (iv) Entendimento de que o poder é baseado em um acesso privilegiado a recursos sociais valorizados (riqueza, *status*, meios de comunicação, discursos);
- (v) Compreensão de que o poder e a dominação são frequentemente organizados e institucionalizados, de forma a permitir maior controle e possibilitar meios rotineiros de reprodução de poder;
- (vi) Percepção de que a dominação raramente é absoluta: frequentemente encontra maior ou menor resistência entre os grupos dominados.

Tendo em vista essa formulação do conceito de poder, van Dijk (2008, p. 89) ainda considera que “muito do poder ‘moderno’ nas sociedades democráticas é mais persuasivo e manipulador do que coercitivo (uso da força)”. É justamente por meio da persuasão exercida através das práticas discursivas que pode ocorrer o uso ilegítimo e manipulador de poder. Para esse autor, o poder dos grupos dominantes pode estar integrado a instâncias mais amplas, tais

como leis, regras, normas, tradições, hábitos e até um consenso geral (senso comum), que assume um *status* de hegemonia.

Sobre hegemonia, Fairclough (2001, p. 122) afirma que ela se apresenta como liderança e dominação exercidas nos diversos âmbitos sociais (econômico, cultural, ideológico) por grupos poderosos. Frequentemente, a hegemonia é construída por ideologias que sustentam os modos de pensar desses grupos, de maneira a representar a “normalidade”, naturalizando determinados valores e comportamentos. Essa construção hegemônica não é completamente estável, mas pode ser desafiada por outras instâncias, sendo reestruturada constantemente e necessitando de um investimento para seu reforço, sua reprodução e manutenção. Abordando as contribuições de Gramsci, Oliveira (2013, p. 38) explica que, para esse autor, “a hegemonia se sustenta sobre dois pilares: o consentimento e a coerção”, isto é, para alcançar a hegemonia, determinado grupo social precisa disseminar suas ideias e criar um consenso em torno delas, assim como, eventualmente, fazer o uso da força para manter a hegemonia e coibir os grupos que apresentam ideias contrárias.

Nesse sentido, podemos encontrar um exemplo desse *status* hegemônico considerando as relações de gênero e de sexualidade. Na nossa sociedade, o gênero masculino heterossexual se apresenta como grupo dominante e privilegiado; isso significa que suas ideologias moldam grande parte dos discursos que circulam na sociedade de acordo com seus interesses e, em consequência, produzem os modelos mentais e as representações sociais de maior *status*, em detrimento dos produzidos por outros gêneros e outras formas de viver a sexualidade, influenciando a organização das relações em seu benefício e tendo em vista a manutenção de seus privilégios.

Assim, por exemplo, o modelo patriarcalista e os valores a ele associados são vistos como positivos e/ou melhores, inclusive por aqueles/as que são oprimidos/as por esse sistema. Podemos afirmar, portanto, que a desigualdade entre os gêneros está fundamentada no domínio hegemônico do masculino permitido pelas tradições, ou seja, nas representações sociais formuladas a partir dos discursos permeados pelas ideologias) do patriarcado que permeia toda a sociedade. Nesse processo, conforme defende Oliveira (2013), o discurso se constitui como ferramenta fundamental na (re)produção hegemônica, visto que é por meio dele que “muitas mulheres adotam a ideologia patriarcal e sexista que lhes é desfavorável [...]. Acontece que o consentimento tem que ser conquistado sem parecer que seja dominação: ele precisa parecer algo espontâneo” (OLIVEIRA, 2013, p. 41).

Os grupos poderosos obtêm o acesso privilegiado aos espaços discursivos, ou seja, controlam os meios de comunicação através dos quais os discursos são veiculados e

reproduzidos, ocasionando a formação de modelos mentais mais recorrentes dos eventos sociais (VAN DIJK, 2008). Dessa forma, o controle do acesso discursivo (quem pode falar, quando, sobre o que/sobre quem, qual o espaço destinado, como se fala) contribui para a disseminação das ideologias e para a perpetuação do poder dos grupos dominantes. Esse poder se manifesta também pela valorização das instituições associadas a esses grupos.

Após essa breve sistematização sobre os conceitos relevantes no arcabouço teórico dos ECD, retomamos a questão das identidades e das representações sociais. Para Irineu (2014), os conceitos dos ECD também podem ser utilizados para refletir sobre as relações identitárias (a exemplo das identidades de gênero e sexualidade). Como as representações sociais se constituem como construtos inerentemente discursivos e ideológicos e os membros dos grupos são movidos por sentimentos de pertença e partilham ideologias e representações sociais, “parte de sua identidade pessoal poder estar associada a uma identidade maior, a identidade do grupo em si com os quais tais membros compartilham crenças, ideias, opiniões e atitudes com relação aos objetos do mundo enquanto potenciais objetos de representação” (IRINEU, 2014, p. 22-23). Dessa forma, as representações sociais oferecem indícios dos papéis que determinados grupos podem assumir na sociedade e da valorização de suas identidades.

Considerando a identidade de gênero, em seu estudo sobre a representatividade de mulheres na imprensa britânica, Caldas-Coulthard afirma que as mulheres são representadas como uma categoria separada, geralmente dissociada do poder, sendo mães, filhas, viúvas. Os homens, por sua vez, são representados em seus papéis profissionais ou públicos (CALDAS-COULTHARD *apud* HEBERLE, 2008, p. 303). Apesar de, segundo argumenta Macêdo (2007), os feminismos realizarem uma crítica aos estereótipos unidimensionais de gênero, denunciando a naturalização das atribuições e papéis sexuais e procurando desconstruir os modelos “ideais” de masculinidade e feminilidade, essas representações tradicionais são comuns não somente no contexto britânico e ilustram como as diferenças entre os gêneros são instituídas e perpetuadas através da discursivização dos papéis sociais “adequados” ou “naturais” para homens e mulheres. É importante também ressaltar, nesse contexto, o papel dos meios de comunicação de massa em contribuir para disseminar na sociedade crenças estereotipadas e imbuídas de ideologias (SOUZA, 2008). Daremos continuidade a essa discussão no tópico seguinte, abordando a problemática da representação social e dos estereótipos, em especial no que se refere às relações de gênero e sexualidade.

3.3.4 Representação social e estereótipo

Ao eleger determinados atributos das identidades e enfatizá-los, os processos de representação permitem a associação dos indivíduos a determinados grupos, categorizando-os. Simplificadamente, essa categorização consiste em uma operação mental para agrupar indivíduos distintos, com base em algum(ns) critério(s) compartilhado(s) e pode ocorrer por meio de diferentes estratégias (PENNA, 1997). Dentre os processos de categorização, Penna (1997) destaca os metonímicos, tais como a criação de estereótipos. Os estereótipos consistem em uma categorização (frequentemente negativa, mas não só) de atributos físicos, psicológicos, comportamentais, entre outras marcas identificadoras, sendo normalmente utilizados com o propósito de rotular os indivíduos. As identidades dos grupos (especialmente dos grupos marginalizados) podem ser atribuídas com base em estereótipos, de maneira a reforçar e perpetuar preconceitos (MELO, 2012).

Além disso, muitas expectativas sociais estão pautadas sobre estereótipos e são consideradas “normais”, enquanto os membros que não se encaixam nesses padrões têm suas identidades desvalorizadas. Isso acontece quando, por exemplo, dicotômica e estereotipicamente, a mulher é frequentemente associada aos papéis de mãe e dona de casa e às características de sensibilidade, afetividade e predomínio da emoção, enquanto o homem é associado ao mundo do trabalho e à racionalidade. Podemos considerar, portanto, que os estereótipos revelam, de maneira geral, uma representação parcial e rotulada das identidades sociais dos indivíduos.

Os estereótipos podem ser entendidos como estratégias cognitivas que simplificam a caracterização de um grupo social ou indivíduo, ao mesmo tempo em que rotulam e diferenciam elementos frente a um modelo, tudo isso dentro de relações de poder específicas. Eles funcionam como “categorias que definem padrões de aproximação e de julgamento” (BIROLI, 2011, p. 4) e “correspondem à definição do outro e do contexto em que as relações se travam em termos de expectativas sociais padronizadas que, por sua vez, pressupõem valores” (BIROLI, 2011, p. 7). Esses artefatos combinam “validade e distorção”, na medida em que isolam, enfatizam e exageram determinados aspectos, em detrimento de outros. Os estereótipos não devem ser classificados como verdadeiros ou falsos, com base na realidade social, mas sim compreendidos como elementos que participam da construção dessa realidade.

Santos (2010, p. 2) aponta três fatores que apresentam papel relevante nos processos de formação de opiniões, crenças e atitudes compartilhadas socialmente que se refletem em

relações de desigualdade entre os gêneros: “(i) [determinadas] representações sociais acerca do feminino e do masculino; (ii) papéis sociais atribuídos a mulheres e a homens; e (iii) estereótipos sexistas”. Essas construções normatizam e hierarquizam as definições culturais de feminino e de masculino, baseadas na ideologia patriarcal. Também considerando a problemática dos gêneros, Biroli (2011, p. 6) argumenta que os estereótipos operam como:

Uma *interpelação concreta* para que mulheres, a cada geração, orientem seu comportamento de acordo com esses padrões; internalizadas, as imagens estereotípicas produzem padrões reais de comportamento que confirmam, potencialmente, os estereótipos. Estes passam, assim, a coincidir com aspectos constatados e verificáveis da realidade. [...] o conflito de tantas mulheres com os papéis que são chamadas a desempenhar aparece como um desvio, em vez de ser a confirmação de que a realidade é mais complexa (grifo no original).

Dessa forma, os estereótipos influenciam a construção das identidades sociais e o modo como os sujeitos se relacionam à realidade social, na medida em que, como um ciclo, legitimam a formação de identidades que confirmam o estereótipo e contestam aquelas que a ele se opõem. A quebra dos estereótipos se caracteriza como uma evidência de que essas construções são também dinâmicas, sendo uma fonte de reelaboração da construção social pelos grupos marginalizados. Essa reelaboração pode ocorrer, por exemplo, quando o grupo marginalizado que tem sua representação permeada por estereótipos recusar a rotulação (mulheres que não desempenham os papéis tradicionais de gênero, como mãe e esposa) ou quando o estereótipo se volta (ainda que com menor alcance) para o grupo dominante (o colonizador português aparece como menos inteligente em algumas piadas).

Os meios de comunicação se constituem, por um lado, como veiculadores privilegiados de estereótipos, se configurando, muitas vezes, como “instrumentos de uma ordem social desigual, reproduzindo informações e visões homogêneas que confirmam as perspectivas dominantes” (BIROLI, 2011, p. 2). Nesse contexto, a relação entre as mídias e a reprodução da hegemonia (que subsidia os processos de dominação entre os grupos sociais) é beneficiada pela “propagação de representações unilaterais e homogêneas da realidade, apresentadas como sendo a própria realidade ou o que importa dela” (BIROLI, 2011, p. 3). Disseminados através dos meios de comunicação, os estereótipos apresentam grande alcance, transformando-se em referências.

A respeito dessa problemática, Biroli (2011, p. 3) alerta para o fato de que “a visão estereotipada da realidade social, e especialmente de grupos e indivíduos desigualmente posicionados em uma dada ordem social, participaria da naturalização dos arranjos e hierarquias existentes e da contenção da crítica a eles”. Dessa forma, no que se refere

especificamente à questão da desigualdade de gênero, fundamentados na concepção de que as atividades desempenhadas pela mulher devem se restringir ao ambiente privado, esses estereótipos “permeiam outros espaços e interações, impondo limites a sua atuação. As formas de definir – e restringir – o papel da mulher na esfera doméstica organizam suas possibilidades de atuação em outras esferas, como a profissional e a política” (BIROLI, 2011, p. 14).

Contudo, isso não significa que esses processos acontecem sem conflito³⁰. Para essa autora, “os estereótipos produzem, ao mesmo tempo e de maneira conflitiva, a identificação por outros, a distinção e a identidade [...]. Confirmam e reproduzem vantagens, desvantagens e vulnerabilidades, expressas em posições de poder relativas” (BIROLI, 2011, p. 11). Além disso, ao refletir sobre essas questões, é preciso atentar para o fato de que, embora estejam relacionados, os estereótipos, os preconceitos e outras formas de discriminação designam fenômenos distintos que podem ser localizados em um *continuum* na produção das identidades sociais (BIROLI, 2011). Tendo como ponto de partida os aspectos teóricos abordados até aqui, teceremos a seguir alguns comentários sobre o processo de (re)produção de representações sociais no ambiente escolar.

3.4 Representações sociais no ambiente escolar

Vários estudiosos refletem sobre a importância das práticas que acontecem na sala de aula e destacam seu papel na construção de representações sociais e sua influência sobre as questões identitárias dos estudantes. Segundo afirma Moita Lopes (2002), as práticas discursivas ocorridas nesse âmbito originam representações que apresentam um “crédito social” maior, visto que os significados são elaborados em um contexto institucional, através de uma relação assimétrica entre professor e alunos, o que acaba atuando fortemente na constituição da identidade dos discentes. Já Miranda (2014, p. 37) defende que as salas de aula se constituem “como espaços para a (re)produção, confirmação, legitimação, produção

³⁰ A respeito da influência da mídia no modelamento das imagens nas mentes das pessoas, concordamos com o posicionamento de Biroli (2011), quando a autora ressalva que não há uma relação direta (determinística) entre os discursos que circulam nas diversas mídias (dentre as quais incluímos o livro didático) e o comportamento dos indivíduos, visto que inúmeros fatores estão envolvidos nesse processo e contribuem para que as pessoas recebam as informações de maneira diferenciada, tais como o fato de discursos contraditórios serem incorporados, da vivência de experiências que desconstruam ou reforcem os estereótipos veiculados pela mídia e, inclusive, das variáveis socioeconômicas, etárias, educacional, de raça e de gênero, entre outros aspectos. Essa observação, contudo, não pretende diminuir o papel dos discursos veiculados nas mídias na formação das opiniões das pessoas, visto que a maioria das relações que estabelecemos (e das informações a que temos acesso) na contemporaneidade está mediada por eles e que esses discursos oferecem relevância a determinadas (formas de interpretar) as informações.

ou desafio da estrutura de representações sociais e de ideologias”. Também Alasino (2011) compartilha desse posicionamento ao considerar que as representações sociais veiculadas nesse contexto contribuem para a formação do conhecimento dos estudantes sobre a sociedade.

Para van Dijk (2008), a educação se apresentaria como um campo importante para a manifestação do “poder simbólico”, na medida em que professores e livros didáticos exercem forte influência sobre os alunos. Ainda segundo o autor, é importante discutir esses aspectos porque a aprendizagem é atravessada por ideologias (em especial, as provenientes de grupos poderosos) nem sempre explícitas, fazendo-se necessário desenvolver o senso crítico dos estudantes. Ressaltamos, no entanto, que os professores ou os livros didáticos, por si mesmos, não são os (únicos) responsáveis por disseminar ideologias. Ao considerar o ambiente escolar, é imprescindível ter em mente que ele está inserido em um contexto social mais amplo e que outras instâncias relacionadas à educação podem ser tendenciosas. Nesse sentido, é possível perceber que, de maneira geral, o currículo, os materiais de ensino, as políticas relacionadas à educação e as aulas costumam estar em consonância com os interesses dos grupos poderosos, isto é, são essas elites que detêm o controle (parcial) dos modos de exercer influência e da reprodução ideológica (VAN DIJK, 2008).

Ainda conforme postulado por van Dijk (2008), a exemplo dos meios de comunicação de massa, um dos aspectos que torna o livro didático relevante é o fato de que ele apresenta um grande alcance e o discurso educacional goza de grande *status* na sociedade; além disso, crianças e adolescentes estão expostos a esses discursos pelas muitas horas do dia que passam na escola. Alguns estudos sugerem que tanto os livros didáticos como os demais materiais e programas pedagógicos raramente costumam ser polêmicos, ou seja, vozes alternativas, críticas e/ou radicais normalmente são censuradas e, muitas vezes, contêm representações estereotipadas dos grupos minoritários, quando esses grupos não são ignorados (VAN DIJK, 2008), apesar dos mecanismos que visam melhorar a qualidade desses livros e das mudanças recentes, a exemplo, no caso brasileiro, da avaliação desses livros no PNLD, que aliás pretende excluir livros que explicitem³¹ algum tipo de discriminação ou preconceito.

Nesse sentido, Oliveira (2013, p. 32) destaca a percepção da organização escolar como mecanismo de difusão ideológica e, por conseguinte, a importância do livro didático nesse contexto. O autor explica que, por essa razão, existem instâncias (como o Ministério da

³¹ Conforme ficará mais claro, o nosso trabalho se volta para os estereótipos e discriminações implícitas de gênero, partindo do pressuposto de que “embora formas explícitas de discriminação contra as mulheres estejam desaparecendo, desigualdades de gênero perduram na cultura e se fazem sentir, ainda que de forma mais velada, nas relações e práticas sociais” (FIGUEIREDO, 2009, p. 739).

Educação e as Secretarias de Educação) que controlam o conteúdo veiculado nesses livros. Essas instâncias respondem ainda a pressões dos grupos sociais, em especial à influência das classes dominantes, que determinam o que é importante para ser ensinado nas diversas disciplinas.

Considerando que a realidade brasileira é muito diversificada do ponto de vista dos recursos disponíveis em sala de aula, é possível imaginar que, enquanto algumas escolas dispõem de estruturas e materiais adequados, outras podem não ter acesso significativo a fontes de informação além do LD. Alguns professores são pressionados a cumprir o currículo estabelecido (que está no LD) e, com frequência, ficam restritos à tradição (seja por orientação dos supervisores, por comodismo ou em virtude de uma formação precária).

Ao lado dos meios de comunicação, os livros didáticos se apresentam como reprodutores e legitimadores do poder de alguns grupos na sociedade (VAN DIJK, 2008). Por outro lado, embora, muitas vezes, algumas vezes, os discursos ali circulantes possam ser considerados estereotipados e preconceituosos, especialmente os direcionados aos grupos oprimidos, consideramos que, nesse espaço, os discursos alternativos (e, conseqüentemente, representações sociais mais igualitárias) encontram possibilidades de se desenvolver.

Ao destacar a relevância dos discursos que permeiam o ambiente escolar para a disseminação de ideologias e representações sociais, não temos a intenção de sugerir que a escola determina completamente ou é a única instância responsável pela construção das identidades sociais dos indivíduos, mas reconhecer que as práticas vivenciadas nesse ambiente adquirem “efeitos de verdade” e constituem significativamente as histórias das pessoas (LOURO, 2013), especialmente em uma sociedade letrada como a nossa.

Em convergência com as ideias de Moita Lopes (2002), entendemos ser relevante investigar quais representações estão sendo construídas na sala de aula, bem como refletir criticamente sobre como representações estereotipadas de gênero podem estar naturalizadas e cristalizadas na cultura e como podem influenciar o processo de construção e (des)legitimação de identidades de gênero e de sexualidade e a propagação de preconceitos e desigualdades, considerando especificamente o domínio escolar, através da análise do livro didático, como propõe o presente trabalho.

Ao longo dessa discussão, tivemos o intuito de oferecer um panorama das principais perspectivas e realizar um diálogo entre elas, com foco especial no conceito de representação social, a fim de melhor compreender nosso objeto de estudo e conseguir alcançar os objetivos por nós determinados. Conforme foi possível observar desde o primeiro capítulo desta tese, a noção de discurso permeia toda a discussão, desde o desenvolvimento das identidades sociais

até a reflexão sobre o processo de (re)produção das representações sociais. Para abordar esse conceito central, escolhemos o aporte teórico oferecido pelos Estudos Críticos do Discurso por se tratar de uma abordagem eminentemente transdisciplinar, e por considerarmos que essa perspectiva está em consonância com os diálogos teóricos que estabelecemos.

Com o esboço aqui realizado, pretendemos demonstrar que, intrinsecamente relacionada ao processo de construção de identidades está a (re)produção de representações sociais, aspecto que encontra na linguagem sua principal ferramenta (WOODWARD, 2012). A linguagem, através dos diferentes recursos linguísticos-discursivos e lexicais de que dispõem os seus usuários, funcionaria como um mecanismo de (re)produção de representações e significados sociais que gozam de *status* diferenciados na sociedade e estão vinculados aos aspectos identitários. Ela se apresenta como fundamental nessa relação porque “tipifica as experiências, dota-as de significados, categorizando-as numa totalidade dotada de sentido” (ALEXANDRE, 2004, p. 127). Em outras palavras, é pela linguagem que as representações sociais se propagam (IRINEU, 2014).

Assim, embora apresentem particularidades, as abordagens teóricas sobre representação social aqui discutidas têm em comum o fato de, com maior ou menor ênfase, compartilharem a ideia de que a linguagem tem papel preponderante na produção e disseminação das representações sociais, a partir das quais os indivíduos percebem a realidade social e constituem suas identidades. Dando continuidade ao trabalho, o capítulo seguinte é dedicado a abordar os principais aspectos relacionados ao livro didático, principalmente no contexto brasileiro, com ênfase especial no Livro Didático de Língua Portuguesa, objeto do nosso interesse.

4 LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DE UM ARTEFATO CULTURAL COMPLEXO

[...] livros didáticos tratam de relações de poder e resistência. As desigualdades de poder são ideologicamente construídas e sustentadas pelos livros didáticos. Por isso, [eles] [...] se constituem como importantes instrumentos para romper com a tradição de se reproduzir e naturalizar valores hegemônicos por meio da criação de espaços para que os discursos e os posicionamentos de resistência e contestação sejam amplamente veiculados nas escolas.

Miriam Lúcia dos Santos Jorge

Se resgatarmos, na história das disciplinas escolares, o ensino de língua materna, veremos que, inicialmente, ele era baseado em documentos de fontes diversas, tais como textos de cunho religioso e cartas (SOARES, 2002; GALVÃO; BATISTA, 2009). A utilização de materiais didáticos especificamente elaborados para esse fim é relativamente recente. Mesmo quando produzidos para serem utilizados em situações de ensino, os próprios materiais didáticos apresentaram diferentes formas e sofreram modificações significativas ao longo do tempo. Até a década de 1960, por exemplo, os materiais utilizados para o ensino de língua materna no Brasil consistiam em uma coletânea de textos literários e um manual de normas gramaticais utilizados de maneira mais autônoma pelos professores. Posteriormente, esses materiais foram integrados, ilustrados e tomaram a forma que reconhecemos hoje como o livro didático moderno.

No contexto brasileiro, a presença desses materiais no ambiente escolar sofreu a influência de políticas públicas direcionadas para a sua produção e distribuição para as escolas da rede pública de ensino. Essas políticas tiveram impactos diferenciados nos distintos momentos históricos em que se estabeleceram. Podemos destacar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) como um exemplo desse conjunto de ações articuladas no âmbito social e político, que permitiram o amplo acesso dos estudantes de escolas públicas brasileiras aos livros didáticos em variados níveis de ensino (CASSIANO, 2013).

É possível elencar diversos argumentos para justificar o interesse de pesquisa pelo livro didático no país, tais como: a sua presença massiva nas salas de aula brasileiras; as vultosas quantias que esse tipo de livro movimentava na indústria editorial; o seu poder de cristalização de conteúdos curriculares e métodos de ensino; o fato de se apresentar como um tipo de mídia divulgadora de ideologias e valores de amplo alcance, entre outros aspectos (BITTENCOURT, 2004a; FARIA, 2008; SILVA, 2008; MUKANATA, 2012).

Tendo em vista que é do nosso interesse investigar as representações de gênero social veiculadas em livros didáticos de Língua Portuguesa, conforme já explicitamos, neste capítulo

nos debruçaremos sobre esse objeto complexo, multifacetado e contraditório que é o livro didático (BITTENCOURT, 2004a). Inicialmente, realizamos um breve percurso histórico de como o livro didático tomou a forma que apresenta hoje; nessa trajetória, localizamos especialmente o livro didático de Língua Portuguesa, seu desenvolvimento e importância no contexto brasileiro. Em seguida, discutimos a questão da (in)definição do livro didático e comentamos sobre suas diferentes dimensões. A seguir, tratamos das principais políticas públicas adotadas no cenário brasileiro desde o início do século XX e do estabelecimento do PNLD como marco histórico da disseminação do livro didático nas escolas públicas brasileiras, a partir de meados da década de 1980. Mais adiante, destacamos os aspectos ideológicos inerentes ao livro. Por fim, encerramos o capítulo comentando sobre o tratamento dado à questão do gênero social nos Editais e Guias do PNLD.

4.1 Livro didático: aspectos históricos

Historicamente, nas sociedades ocidentais, a produção e o consumo do saber mais formal, incluindo o domínio da leitura e da escrita e o acesso a materiais que registram esse tipo de conhecimento, estiveram restritos, de maneira geral, ao controle das elites detentoras do poder econômico e do prestígio social ou enclausurado junto àqueles que eram privilegiados por meio da religião, como os membros do clero. A partir do enfraquecimento da Igreja Católica na Europa no fim da Idade Média, associado a outros fatores, tais como: (i) a mudança da visão que colocava Deus no centro de tudo pela visão antropocêntrica; (ii) a Reforma Protestante que impulsionou a tradução da Bíblia das línguas originais (hebraico, aramaico, grego) para as diferentes línguas maternas; e, principalmente, (iii) a invenção da imprensa, foi possível constatar um movimento em direção à maior divulgação do conhecimento e das tecnologias da leitura e da escrita, incluindo aspectos que culminaram com a invenção do próprio livro como o conhecemos atualmente³² (BAIRRO, 2009). Contudo, ainda assim, o acesso à educação formal continuou direcionado às classes dominantes, que a utilizavam como estratégia de manutenção de seu poder e de disseminação de suas ideologias. Sobre isso, Bairro (2009, p. 2) explica que:

³² É importante ressaltar que a história do livro é mais antiga e composta por diferentes momentos. Ao longo do tempo, o livro experimentou diversos suportes, tais como a tábua de pedra e o papiro, por exemplo, antes de chegar ao formato de códice. Para mais detalhes, recomendamos a leitura do trabalho de Bezerra (2006), que apresenta um capítulo recuperando o percurso histórico do livro e de Chartier (1998), que aprofunda os aspectos históricos relacionados à constituição do livro.

Os burgueses frequentavam escolas não apenas para aprender a ler e escrever, mas com a finalidade de ter um preparo maior e ascensão para liderar, administrar e subordinar os demais. O clero, por sua vez, dependia das letras para ler as sagradas escrituras e transmiti-las, induzindo assim os que não sabiam ler a ter uma crença maior em sua [do clero] doutrina.

Ressalte-se ainda que, em princípio e durante muito tempo, esse processo de instrução não acontecia em instituições específicas de ensino, visto que a própria figura do professor era escassa. Nesse contexto, em meados do século XVI, na Alemanha, foram editados os primeiros materiais voltados para o ensino de língua materna, os quais apresentavam um forte teor religioso em seu conteúdo. Além de a educação ser direcionada para a formação cristã, frequentemente a instrução era associada à profissionalização, como a atuação em atividades comerciais e jornalísticas (BAIRRO, 2009). Através desse breve resgate histórico é possível reconhecer aspectos muitos similares aos que aconteceram na história do Brasil e permaneceram até um período não muito distante.

Segundo afirmam Batista e Galvão (2009, p. 76), “até meados do século XIX, os livros *destinados* explicitamente ao ensino de leitura praticamente inexistiam nas escolas” (grifo no original). Ao longo do tempo, diferentes fontes foram utilizadas com fins pedagógicos. Essas fontes incluíam desde documentos provenientes de cartórios e cartas manuscritas até textos da Constituição e da Bíblia, que serviam de material para o ensino e a prática de leitura (BATISTA; GALVÃO, 2009).

A respeito especificamente do contexto brasileiro, é importante destacar que até o início do século XIX era proibida a publicação de livros nacionais no Brasil Colônia. Apenas com a vinda da Família Real Portuguesa para o país, em 1808, é que foi permitido o estabelecimento da imprensa no país. Como os livros eram escassos e tinham um valor muito elevado (geralmente eram importados da França, de forma que somente as pessoas que dispunham de poder aquisitivo e podiam aprender outro idioma tinham de fato acesso a eles), muitos professores produziam o seu próprio material manuscrito (BAIRRO, 2009).

Nessa época, antes que a produção de literatura escolar brasileira se desenvolvesse e se consolidasse, circularam no país vários materiais didáticos de origem portuguesa. Somente a partir de meados do século XIX, com o desenvolvimento de estruturas editoriais e com a percepção de que havia grande potencial no mercado brasileiro, é que começaram a ser produzidos e editados no Brasil cartilhas e livros de leitura efetivamente nacionais, ainda que semelhantes aos materiais estrangeiros (BITTENCOURT, 2004b). Dessa forma, podemos concluir que a expansão do mercado editorial no Brasil esteve (e ainda está) intimamente

ligada à produção de livros voltados para a educação.

No primeiro momento de produção de materiais didáticos nacionais, os autores de livros didáticos brasileiros não tinham formação específica na área e, geralmente, também não eram os professores, mas homens que faziam parte da elite intelectual e política da época e visavam à formação de jovens da classe privilegiada, com ênfase na manutenção da ordem social estabelecida. A relação mais forte entre autores e editores está associada ao estabelecimento de editoras privadas no país, a partir de 1822. Apesar de as editoras pertencerem à iniciativa privada, tendo, portanto, liberdade para decidir sobre a autoria dos materiais a serem por elas publicados, a escolha dos autores dos livros didáticos ainda ocorria através do critério de notoriedade político-social, considerando que essas obras precisavam ser aprovadas pelos conselhos educacionais do Estado para que circulassem nas escolas, que tinham especial preocupação com o teor ideológico e moral presentes nesses livros (BITTENCOURT, 2004b).

No fim do século XIX, novos autores surgem no cenário brasileiro: trata-se de professores-autores que lecionavam nos mais renomados colégios do país. A valorização desses profissionais ocorreu em função da sua experiência pedagógica e da preocupação que tinham em adaptar os textos ao público alvo, como por exemplo, o público infantil. As editoras, percebendo a receptividade desses materiais e interessadas nos lucros financeiros que poderiam obter, incentivaram esses professores a publicarem o conteúdo de suas aulas (BITTENCOURT, 2004b).

Até a Proclamação da República, no fim do século XIX, a maioria da população brasileira ainda era analfabeta, composta principalmente por operários, agricultores e negros recém-libertados. A educação estava a serviço dos grupos que detinham o poder, enquanto o restante da população permanecia às margens do processo escolar (BAIRRO, 2009).

Entre 1930 e 1937, o Brasil passa para o período da Segunda República, o qual é influenciado, no âmbito da educação, pelos ideais da Nova Escola, que defendia “uma escola laica, gratuita e obrigatória” (BAIRRO, 2009, p. 11) para todos. Esses preceitos iam na direção de uma educação popular e, dessa forma, contra a concepção de ensino tradicional, voltado para a aristocracia e influenciado pela Igreja. É justamente no fim da Segunda República que surge uma das primeiras ações políticas relacionadas ao livro didático (GATTI JR., 1997; SILVA, 2008; BAIRRO, 2009). Ainda sobre esse contexto, Galvão e Batista (2009, p. 17) explicam que:

Os manuais escolares – num país em que até a segunda metade do século XX contava com uma proporção maior de analfabetos do que de alfabetizados – consistiram (e ainda consistem) na principal fonte de informação utilizada por parte significativa de alunos e professores brasileiros, e essa utilização é tão mais intensiva quanto mais as populações escolares têm menor acesso a bens econômicos e culturais.

Pelo exposto até aqui, é possível perceber que os materiais utilizados para o ensino de língua materna não foram sempre os mesmos nem tiveram sempre a configuração que (re)conhecemos hoje, bem como se observa que os materiais utilizados no processo de ensino e aprendizagem estão atrelados à própria história e estabelecimento do ensino e das disciplinas escolares, a partir da progressiva institucionalização da escola como espaço para a educação formal dos indivíduos, que ocorreu no Brasil somente entre meados do século XIX e início do século XX (GALVÃO; BATISTA, 2009).

Embora não tenha sido homogêneo, o desenvolvimento desse sistema ocorreu através da elaboração de textos legais que previam a escolarização da população. Já no fim do século XIX, os espaços improvisados nos quais a população era instruída começaram a ser substituídos por locais especialmente feitos para esse fim, os chamados grupos escolares. Nesse processo, além de uma maior preocupação com o espaço escolar, é incluído o debate de questões como a formação e salário dos professores e discussões sobre métodos de ensino (GALVÃO; BATISTA, 2009).

O estabelecimento de uma organização específica para o processo de ensino e aprendizagem, tais como o ensino seriado (em que os alunos eram agrupados a partir de faixas etárias e níveis de conhecimento similares) e o método simultâneo (em que as atividades eram desenvolvidas coletivamente em torno de um mesmo material didático) implicaram a necessidade de construção de materiais didáticos que pudessem ser utilizados eficazmente nesse novo contexto (GALVÃO; BATISTA, 2009). Os aspectos aqui mencionados permitem concluir que: (i) a elaboração de materiais didáticos está intrinsecamente relacionada ao contexto sócio-histórico mais amplo em que está inserida; (ii) as práticas sociais e instâncias de organização social, tais como a criação de leis que regulamentam o processo de escolarização de uma população, por exemplo, também influenciam os materiais didáticos a serem utilizados; e (iii) os (formatos dos) materiais didáticos sofrem transformações ao longo do tempo e são moldados tendo em vista as necessidades que procuram atender em cenários particulares.

Dessa forma, os materiais didáticos experimentaram diferentes suportes, não estando sempre vinculados ao formato de livro, como também foram produzidos a partir de outras tecnologias, que não a do impresso. Essa diversidade de formatos e suportes influencia na

própria definição de “livro didático”, que ainda hoje não é consensual. Nesse sentido, concordamos com Chartier (1990 *apud* GALVÃO; BATISTA, 2009, p. 23) quando o autor pontua que “é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, e que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao leitor”. Trataremos mais detalhadamente a respeito da (in)definição e complexidade do livro didático no tópico seguinte.

4.2 (In)definição e complexidade do livro didático

Considerando o breve panorama apresentado a respeito dos materiais didáticos que surgiram ao longo da história e foram utilizados no processo de ensino e aprendizagem, acreditamos que é importante esclarecer sob qual(is) conceito(s) de livro didático pautaremos nossa pesquisa. Como em geral acontece com os objetos de estudo, encontramos diferentes definições a respeito das características e das dimensões do livro didático. Nesta seção, procuramos sistematizar alguns aspectos que consideramos relevantes e que envolvem esse tipo de livro.

Alguns autores ressaltam o caráter de (in)definição do livro didático, tendo em vista que esse objeto se constitui historicamente como um produto cultural que pode ser analisado sob diferentes perspectivas (GALVÃO; BATISTA, 2009; BITTENCOURT, 2004a). A dificuldade de encontrar um conceito único de livro didático pode acontecer em decorrência de suas múltiplas dimensões, das diferentes funções que assume em contextos distintos ou dos variados suportes em que se encontra, por exemplo. Caracterizado como um “objeto cultural contraditório”, alvo de inúmeras críticas e polêmicas, esse tipo de livro compreende “múltiplas facetas” e pode ser pesquisado como “produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais”³³ (BITTENCOURT, 2004a, p. 471). Acrescentamos a essas dimensões a perspectiva de livro didático como política pública do Estado, instituída através

³³ As dimensões elencadas por Bittencourt (2004a) se alinham com as funções que o livro didático pode assumir na escola, conforme propõe Choppin (2004, p. 553). Segundo analisa esse autor, tais funções variam de acordo com fatores como o contexto sócio-histórico-cultural, a disciplina, o nível de ensino, entre outros. São elas: (i) Função referencial, apresentando o programa da disciplina ou uma interpretação dele; (ii) Função instrumental, contendo a metodologia de ensino, exercícios e atividades pertinentes àquela disciplina; (iii) Função ideológica e cultural, atuando como difusor dos modelos de língua, de cultura e dos valores das classes dominantes; (iv) Função documental, contendo documentos textuais e icônicos. Cada uma dessas funções pode ser tomada como uma perspectiva para o estudo dos livros didáticos.

de diversas medidas legais e consideramos que todas essas dimensões estão imbricadas nesse objeto e não isoladas entre si.

Sobre a questão de livro didático como política pública³⁴, destacamos o posicionamento de Galvão e Batista (2009), quando esses autores defendem ser necessário realizar uma série de decisões a fim de delimitar o fenômeno do manual escolar. Essas decisões incluem a seleção de fontes de pesquisa, a relevância da legislação e outros documentos oficiais, na medida em que esses documentos trabalham para instituir e normatizar, prescrevendo e projetando uma situação ideal, especialmente no campo da educação. Considerar tais elementos na delimitação desse manual é relevante tendo em vista que, como já enfatizamos, a construção histórica do livro didático ocorreu em estreita relação com uma série de intervenções políticas e legislativas (leis, decretos, medidas governamentais) a partir do início do século XX (FREITAG *et al.*, 1989; GALVÃO; BATISTA, 2009; CASSIANO, 2013).

Retomando as dimensões do livro didático, sem a pretensão de realizarmos uma abordagem exaustiva delas, mas com o intuito de comentar seus principais aspectos, em primeiro lugar, destacamos sua compreensão como um produto cultural. Compreender o livro didático sob essa perspectiva significa atentar para o fato de que ele é fruto de uma série de elementos presentes em uma cultura e em uma sociedade específicas, localizadas em um tempo determinado. Dessa forma, as características e os valores relacionados à sociedade naquele contexto sócio-histórico se refletem na construção, na significação do livro didático e em como ele é utilizado, por exemplo.

Tendo em vista que vivemos em uma sociedade inserida no modelo capitalista, parece evidente a percepção do livro didático como um produto que atende às demandas do mercado, em especial quando consideramos o contexto brasileiro. Um aspecto que pode exemplificar claramente essa relação é a utilização de fortes estratégias de marketing de que se valem as grandes editoras³⁵ para conquistar o mercado consumidor (CASSIANO, 2013). A

³⁴ Mais adiante, em seção específica neste capítulo, abordamos mais detalhadamente a questão das políticas públicas que envolvem o livro didático, em especial o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

³⁵ A respeito das diferentes estratégias de marketing utilizadas pelas editoras a fim seduzirem os professores, Cassiano (2013) e Sampaio e Carvalho (2010) mencionam iniciativas, duvidosas do ponto de vista ético, que faziam parte das práticas das editoras de grande porte, tais como: a presença de representantes comerciais e a promoção de palestras nas escolas com autores famosos de livros didáticos, na época da escolha dos livros pelos professores; a distribuição de brindes para gestores e professores; a distribuição de materiais de divulgação que faziam alusão ao material oficial, o que poderia confundir o/a docente; entre outras ações. Os excessos provocados pelo assédio das editoras diminuíram com a regulamentação da Portaria nº 2.963/2005, que estabeleceu regras para minimizar as interferências indevidas das editoras (SAMPAIO; CARVALHO, 2010). Os próprios editais do PNLD aos quais as editoras submetem os livros à avaliação passaram a informar sobre as

esse respeito, Cassiano (2013) relaciona a disputa mais acirrada entre as editoras e a adoção de estratégias de marketing mais agressivas com a entrada do capital internacional, especialmente de origem espanhola, no segmento editorial brasileiro a partir da década de 1970, e a consequente formação de oligopólios em detrimento das empresas editoriais familiares (CASSIANO, 2013).

Como mercadoria, o livro didático é produzido com interesses não apenas pedagógicos, mas principalmente buscando se adequar às exigências legislativas e avaliativas impostas pelo Governo para a realização da compra desse material, bem como pretendendo atingir um público-alvo duplo: seu direcionamento tanto deve ser voltado para os professores, que escolhem esse material, como também as necessidades dos alunos que farão uso do livro deverão ser contempladas. Nesse processo, um conjunto de fatores podem ser elencados como fontes de interesse de pesquisa sobre o livro didático como mercadoria, tais como as diferentes etapas de elaboração, produção, distribuição e consumo desse material (MUKANATA, 2012).

Uma das principais características do livro didático se relaciona com a sua utilização como ferramenta pedagógica. Nesse sentido, esse material, amplamente utilizado no ensino, condensa os conteúdos a serem ensinados, sistematiza conceitos, oferece uma ordem a ser seguida e atividades a serem realizadas, sugere métodos de ensino, funcionando no contexto escolar como discurso imbuído de poder, no sentido de conter o conhecimento valorizado socialmente³⁶, e como instrumento de cristalização do currículo das disciplinas escolares – embora, dependendo do contexto, o professor tenha maior ou menor autonomia para seguir à risca, adaptar e/ou romper com o que dispõe o livro.

Considerando a dimensão ideológica, o livro didático foi estudado durante muito tempo como veículo de valores e ideologias. Abordando especificamente a função ideológica do livro didático, Choppin (2004) destaca o papel preponderante do LD como instrumento privilegiado de construção de identidades, aspecto que o autor exemplifica considerando o LD como símbolo da soberania nacional, que assume um papel político importante. A relevância desses manuais se deve não apenas a sua presença massiva na sala de aula, mas também à imagem do livro didático como detentor de discurso de autoridade, instância máxima “de um saber que parece cristalizado, pronto e acabado” (OTA, 2009, p. 215) e portador da verdade,

condutas que devem ser evitadas pelos divulgadores, sob pena de exclusão do processo e a tomada das medidas legais cabíveis.

³⁶ Cabe salientar que o conhecimento veiculado através do livro didático passa por um processo de didatização, através do qual o saber científico é transformado em saber ensinável, por meio da transposição didática (CHEVALLARD, 1991).

possuidor da leitura correta (SCHRODER, 2012).

Partindo do pressuposto de que os discursos não são neutros, necessariamente o LD, através dos diversos textos e ilustrações que o compõem, veicula ideologias, inclusive quando se pretende isento. Conforme o ponto de vista defendido pelos estudiosos críticos do discurso, explicitado no capítulo anterior, em uma situação desigual, a (suposta) imparcialidade de sujeitos ou instrumentos que poderiam contribuir para desvelar as injustiças favorece o opressor. O silenciamento total ou parcial do LD frente a discursos que (re)produzem desigualdades, por exemplo, contribuem para a manutenção dessas relações, que, frequentemente, já estão tão naturalizadas que não são percebidas como desiguais. Outro ponto a ser ressaltado é que, devido ao seu alcance, as ideologias e as representações sociais construídas a partir dos discursos presentes no LD adquirem grandes dimensões e legitimidade. Nesse contexto, consideramos que é papel do livro didático dar espaço a discursos, a construções e a representações diversificadas, e não somente aos modelos hegemônicos.

Ainda sobre a questão ideológica do livro didático, Marcuschi (2003), tendo em vista a temática da oralidade e do letramento, pondera que a alfabetização gera um impasse para os governantes: se, por um lado, ter uma população letrada é positivo em inúmeros aspectos, incluindo ter uma mão de obra qualificada, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico decorrente desse acesso pode formar uma população mais difícil de manipular. Por isso, a fim de manter os privilégios, o acesso da população à educação é, em geral, controlado pelo Estado em instituições formais de ensino; tal supervisão facilita uma formação direcionada para os seus interesses e para a disseminação de ideologias dominantes. Essa influência se torna mais acirrada quanto menos democrático é um governo e quanto mais preocupado está em controlar e impor suas ideologias, a exemplo do ocorrido durante o período da ditadura militar no Brasil.

Como tal processo, atualmente, nas escolas brasileiras da rede pública, é mediado por livros didáticos também escolhidos e comprados a partir do aparato estatal, podemos considerar que esses materiais estão permeados, em maior ou menor grau, por aspectos ideológicos das classes privilegiadas, conforme já apontando por diversos estudos (FARIA, 2008; GALVÃO; BATISTA, 2009). No entanto, isso não significa que o Estado tem total domínio sobre os conteúdos veiculados ou que o processo de composição dos livros didáticos aconteça sem refletir as disputas ideológicas que ocorrem na sociedade.

Nesse sentido, no contexto democrático em que vive a sociedade brasileira atual, o Estado não tem poder irrestrito sobre o LD, de forma que sua influência não é absoluta na

elaboração do conteúdo ideológico presente nos livros didáticos, mas as diversas instâncias pelas quais eles passam e os diversos atores sociais que colaboram para sua construção contribuem para um direcionamento heterogêneo das ideologias veiculadas nesse material. Isso inclui as lutas para definir a organização do currículo das disciplinas, os conteúdos relevantes para o ensino e o conjunto de metodologias que devem ser utilizadas a fim de dar acesso a determinada forma de conhecimento e de cultura (necessária e valorizada pela sociedade no momento atual) e de desenvolver determinadas competências (consideradas importantes) nos estudantes, até a ação dos autores, editores e ilustradores que, por exemplo, se valem de diferentes estratégias para realizar a seleção de textos e de ilustrações que podem ajudar a formar “um determinado leitor (moral e intelectualmente) e buscar impor e construir certos modos de ensinar, o que, gradativamente, vai construir – pelo menos por um determinado período – uma dada cultura escolar e uma pedagogia do ensino da leitura e da escrita” (GALVÃO; BATISTA, 2009, p. 30).

Acrescentem-se a esse cenário, ainda, os diferentes grupos sociais que competem por espaço nos variados âmbitos, incluindo os livros didáticos. Por um lado, observamos a articulação dos grupos minoritários, tais como negros e mulheres, que exigem a inserção de representações mais recorrentes, efetivas e igualitárias no contexto educacional como um todo e no livro didático, de maneira mais específica. É possível vislumbrar alguns avanços, como por exemplo, a instituição da Lei Federal 10.639/03 que determina a obrigatoriedade da abordagem de conteúdos sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis de ensino. Com isso, alguns livros didáticos de Língua Portuguesa acrescentaram discussões sobre a literatura africana e afro-brasileira. Ainda sobre a incorporação de temáticas sociais no âmbito educacional, destacamos a maior inserção da temática de gênero social no âmbito educacional, culminando com sua presença na principal avaliação que dá acesso ao ensino superior no Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 2015, quando o tema da redação foi “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”.

Por outro lado, assistimos ao preocupante avanço de posicionamentos conservadores, tanto no cenário político internacional quanto no brasileiro, que se refletem não apenas em discursos que reproduzem estereótipos dos papéis de gênero, como o ideal de mulher “bela, recatada e do lar”³⁷, mas, principalmente, interferem em ações nos âmbitos político e legal.

³⁷ Neste trecho, fazemos referência à reportagem publicada pela revista Veja no dia 18 de abril de 2016 (Fonte: <http://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>, acesso em 06 jan. 2017), a respeito de Marcela Temer, a esposa do então vice-presidente Michel Temer. Na reportagem, foram exaltadas as

Essas ações têm implicações sobre, por exemplo, o conceito de família, enfatizando um modelo tradicional que não condiz com a realidade diversa das configurações familiares brasileiras atuais. Um exemplo de manifestação desses posicionamentos pode ser encontrado no blog “De olho no livro didático”³⁸, em que estão disponíveis artigos de autoria do professor Orley José da Silva, publicados desde 2014, que critica as “ocorrências de doutrinação política e ideológica” nos livros didáticos. Nessas publicações, o referido autor condena a utilização do material didático que ficou conhecido como “kit gay” e desaprova a abordagem da “ideologia de gênero” e das representações de organizações familiares distintas do nuclear tradicional, defendendo que elas contrariam a perspectiva cristã e que o tratamento de tais questões é de responsabilidade da família e não do Estado. Afirmar, ainda, que os livros didáticos são instrumentos “para uma revolução socialista bolivariana” colocada em curso pelo Governo no poder³⁹.

A escolha do tema da redação do ENEM em 2015 acirrou os embates a respeito da inserção da discussão sobre gênero no ambiente escolar, especialmente com base em posicionamentos conservadores que alertam sobre o “perigo da ideologia de gênero nas escolas”. Segundo esse ponto de vista, a ideologia de gênero consiste numa doutrinação ideológica que corrompe “precocemente as crianças brasileiras” e que seria responsável pela anulação “das diferenças e aptidões naturais de cada sexo”, deixando a escolha a cargo da criança ou do jovem⁴⁰. Esse pensamento parece estar pautado, principalmente, em argumentos do discurso religioso fundamentalista que vê o gênero como aspecto fixo e determinado com o nascimento. Tal postura ganhou força em segmentos políticos, o que resultou em polêmicas em diversas câmaras municipais. Um exemplo desses embates ocorreu na Câmara de Vereadores de Recife, em que os vereadores da bancada cristã pediam a proibição de determinado livro didático em uso nas escolas municipais, por alegar que o material apresentava a ideologia de gênero, se apresentando como “um incentivo à homossexualidade”⁴¹.

No entanto, com base na literatura especializada sobre gênero, sistematizada no segundo capítulo desta tese, é possível depreender que na referida interpretação parece haver

características da moça, especialmente no que se refere à sua dedicação ao filho e ao lar. A publicação foi alvo de muitas críticas nas redes sociais pelo seu teor machista.

³⁸ Disponível em: <http://deolhonolivrodidatico.blogspot.com.br/>. Acesso em: 01 out. 2016.

³⁹ Em 2014, o cargo de Presidência da República do Brasil era ocupado por Dilma Rousseff, eleita em 2010 e reeleita em outubro de 2014.

⁴⁰ Fonte: <http://www.institutoliberal.org.br/blog/o-perigo-da-ideologia-de-genero-nas-escolas/>.

⁴¹ Fonte: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-03/polemica-sobre-questoes-de-genero-pode-deixar-alunos-do-recife-sem-livros>.

uma distorção desse conceito, que apresenta uma natureza filosófica e acadêmica, mas aparece resumido a uma ideologia. Além disso, a caracterização desse posicionamento como uma ideologia supõe uma pretensa neutralidade do modelo tradicional e cristão (de família, de gênero e de sexualidade), em oposição à discussão de gênero, quando, na verdade, tanto o modelo cristão quanto o de construção da identidade de gênero são atravessados por ideologias.

É importante esclarecer que o fato de considerar a importância dos aspectos sociais e culturais na construção das identidades de gênero e de sexualidade não nega que essa construção ocorre a partir de um corpo sexuado (LOURO, 1997). Isso significa que a dimensão sexual não é negada, apenas se considera que o gênero não é completamente determinado por essa dimensão, conforme discutimos anteriormente.

Por fim, outro mal-entendido relacionado ao trabalho com gênero nas escolas é considerar que ele tem a intenção de “ensinar” determinadas orientações de gênero e de sexualidade. Esse pensamento não encontra respaldo entre os pesquisadores-educadores que defendem a necessidade de discutir gênero na escola, pois o que existe é a preocupação com uma realidade plural, do ponto de vista do gênero e da sexualidade, que já existe, com vistas à defesa da não violência e da não discriminação de grupos minoritários, aspecto este que está previsto nas leis que regulamentam a educação e nos próprios Editais e Guias do PNLD.

Os episódios mencionados evidenciam os debates que envolvem a dimensão ideológica do livro didático, demonstrando como as diversas instâncias estão imbricadas na construção desse objeto que é o LD e o quanto os embates que ocorrem na esfera social são conflituosos, perpassados por relações de poder e por ideologias divergentes. Pelo exposto, percebe-se que ainda se faz necessário problematizar, esclarecer e aprofundar essas questões a fim de desfazer interpretações errôneas e avançar na desconstrução da desigualdade e da violência de gênero, em um país no qual 13 mulheres são assassinadas por dia, com o agravante de que um terço desses assassinatos é cometido por (ex)companheiros⁴².

Após comentar as diferentes “facetas” do livro didático e algumas disputas a ele relacionadas, retornando ao esforço de defini-lo, recorreremos a Choppin (1992 *apud* BATISTA; ROJO, 2005), autor que distingue quatro tipos de livros escolares: (i) manuais ou livros didáticos; (ii) livros paradidáticos ou paraescolares; (iii) livros de referência; e (iv) edições escolares de clássicos. No presente trabalho, interessam-nos somente os livros do primeiro tipo, os quais são definidos pelo autor como:

⁴² Fonte: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf.

Obras produzidas como o objetivo de auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos (em sala de aula), quanto individuais (em casa ou em sala de aula) (CHOPPIN, 1992 *apud* BATISTA; ROJO, 2005, p. 15).

Salientamos ainda que, neste estudo, o modelo de livro didático que nos interessa como objeto é o impresso, de maneira que nossas considerações não se voltam para os materiais publicados em outras mídias, como a digital. Em trabalho apresentado na série “O livro didático em questão” (programa *Salto para o Futuro*/TV Escola), Rojo (2006, p. 50), de modo semelhante a Choppin, caracteriza o LD como um dispositivo através do qual o professor e os estudantes dispõem de um conjunto de textos e atividades, com base nos quais o processo de ensino e aprendizagem é encaminhado. A autora, porém, explica que:

Do ponto de vista dos alunos, ele é mais que isso: é, sim, o material que lhes permitirá acompanhar e registrar as aulas, mas é também o texto que lhes permitirá estudar em casa com autonomia e recordar o que foi feito antes na escola e, para muitos, será dos poucos materiais escritos, base de práticas letradas, que terão em casa.

Observa-se que tanto Choppin quanto Rojo ressaltam a função de suporte de conhecimento e metodologias de ensino que o livro didático assume, destacando nas caracterizações que propõem o seu papel como instrumento pedagógico. No caso da realidade brasileira, a relevância desse material na sala de aula se evidencia quando consideramos o livro didático de Língua Portuguesa, o qual se configura, atualmente, como uma “proposta de letramento destinada às classes populares [...] produzida [...] pelas elites detentoras das empresas do mercado editorial, produtoras dos livros destinados à compra e distribuição universal, por parte do governo brasileiro” (ROJO; BATISTA, 2003, p. 8).

Ainda a respeito do livro didático, Batista (1999, p. 529) o caracteriza da seguinte forma:

Trata-se de um livro efêmero, que se desatualiza com muita velocidade. Raramente é relido; pouco se retorna a ele para buscar dados ou informações e, por isso, poucas vezes é conservado nas prateleiras de bibliotecas pessoais ou de instituições: com pequena autonomia em relação ao contexto da sala de aula e à sucessão de graus, ciclos, bimestres e unidades escolares, sua utilização está indissoluvelmente ligada aos intervalos de tempo escolar e à ocupação dos papéis de professor e aluno. Voltado para o mercado escolar, destina-se a um público em geral infantil; é produzido em grandes tiragens, em encadernações, na maior parte das vezes, de pouca qualidade, deteriora-se rapidamente e boa parte de sua circulação se realiza fora do espaço das grandes livrarias e bibliotecas.

Apesar de, atualmente, o fato de as editoras cumprirem algumas exigências do Governo relativas, por exemplo, à qualidade do papel e da impressão utilizada no livro didático ter melhorado sua qualidade em comparação ao contexto histórico a que se refere Batista (1999), em seu conjunto, esses aspectos, conforme pondera o autor, contribuem para o desprestígio social do livro didático: livro “menor”, escrito por autores (e não por escritores), de interesse de “coleccionadores”.

Também Galvão e Batista (2009) consideram que os manuais escolares são pouco prestigiados em comparação a outros impressos, tais como aqueles da esfera literária e da política. Os autores recorrem a Choppin (2002 *apud* GALVÃO; BATISTA, 2009, p. 26) para discutir alguns dos fatores pelos quais essa desvalorização acontece. Dentre os possíveis fatores responsáveis pelo baixo *status* dos manuais escolares estão: (i) o considerável volume de tiragens e subvenções que o tornam um produto editorial relativamente pouco oneroso; (ii) o fato de serem mercadorias perecíveis e perderem o valor de mercado quando, por exemplo, há uma mudança nos métodos ou programas que fixam sua prescrição ou quando fatos atuais impõem modificações em seus conteúdos; (iii) uma produção editorial de livros escolares cada vez mais massiva, contribuindo para inflacionar o número de títulos disponíveis, desvalorizando-o⁴³. Ainda sobre as complicações que envolvem os livros didáticos, autores como Choppin (2002) mencionam a dificuldade de localizar livros didáticos mais antigos e a incompletude das coleções, na medida em que, apesar de sua grande quantidade, eles não foram considerados importantes para serem devidamente preservados.

Embora tenha sido desvalorizado por um longo período, o interesse de pesquisa pelos livros didáticos, tanto por historiadores quanto por profissionais da educação, é crescente em vários países do mundo. Esse fato ocorre tanto em função de aspectos da conjuntura sociocultural atual, quanto de outros fatores como, por exemplo, o crescimento e a divulgação das pesquisas realizadas a partir da década de 1980, as incertezas relativas ao futuro do livro impresso frente às tecnologias digitais aplicadas à educação e à própria complexidade e multiplicidade de funções do objeto em questão (CHOPPIN, 2004). Apesar do seu “desprestígio social”, podemos considerar que as investigações que tomam o livro didático

⁴³ A título de exemplificação dessa produção massiva de livros didáticos e sua consequente desvalorização, segundo dados da Pesquisa de Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro, em 2015, um total de 12.152 títulos de livros didáticos foram (re)editados (incluindo novos números de ISBN e reimpressões), resultando na produção de mais de 221 milhões de exemplares. Dessa produção, pouco mais de 179 milhões de exemplares foram vendidos para os mercados governamental e privado, de maneira que, somente no referido ano, cerca de 42 milhões de exemplares de livros didáticos permaneceram disponíveis. Fonte: www.snel.org.br/dados-do-setor/producao-e-vendas-do-setor-editorial-brasileiro/. Acesso: 03 out. 2016.

como objeto de interesse são importantes, conforme analisa Corrêa (2000, p. 11), por:

Primeiro, tratar-se de um tipo de material de significativa contribuição para a história do pensamento e das práticas educativas ao lado de outras fontes escritas, orais e iconográficas e, segundo, ser portador de conteúdos reveladores de representações e valores predominantes num certo período de uma sociedade que, simultaneamente à historiografia da educação e da teoria da história, permitem rediscutir intenções e projetos de construção e de formação social.

Dessa forma, o livro didático se apresenta não como um objeto uno, mas como um artefato cultural complexo e “contraditório que gera intensas polêmicas e críticas de muitos setores, mas [que] tem sido sempre considerado como um instrumento fundamental no processo de escolarização” (BITTENCOURT, 2004a, p. 471). Apesar de o livro didático receber muitas críticas, dentre elas ter sido associado, no fim da década de 1990, a uma “muleta” utilizada por professores com formação defasada (SILVA, 1996) e ter sido considerado por alguns estudiosos como “um mal necessário” (FARIA, 2008), sua presença massiva nas salas de aula brasileiras evidencia que esse material, aparentemente, foi incorporado como parte constitutiva do cenário escolar e do evento aula. Nesse sentido, concordamos com Galvão e Batista (2009, p. 19), quando argumentam que:

Os textos e os impressos escolares parecem ser um dos elementos constitutivos do próprio discurso pedagógico, das formas de interação em sala de aula, da instauração das relações de ensino-aprendizagem. Não se trata de um livro que se esgota em si mesmo, mas que se abre para uma determinada cena discursiva que promove e enseja.

Apesar das críticas contra ele, entendemos que, não apenas na sociedade brasileira, mas também em outros países com sistemas educacionais consolidados e que, em alguns aspectos, inspiram a educação nacional, a utilização do livro didático como ferramenta de ensino e aprendizagem permanece porque “este instrumento de ensino ocupou e ainda ocupa função extremamente relevante no cenário educacional dos povos que possuem escola institucionalizada, com forte tendência a confiar na relevância da palavra impressa como fonte de saber” (GATTI JR., 1997, p. 31).

Ainda com relação às definições de livro didático, ressaltamos que existem diferentes posicionamentos a respeito de como compreendê-lo e classificá-lo. Cada um desses posicionamentos pode ser mais adequado para responder a determinadas questões, de acordo com os objetivos do pesquisador. Embora não seja uma aceção unânime no âmbito das pesquisas, para os fins deste estudo, assumimos que o livro didático, em especial o de Língua

Portuguesa, se configura como um suporte para diferentes gêneros⁴⁴ de texto, partindo da definição de suporte proposta por Marcuschi (2003), que o considera como um *locus* (físico ou virtual), com formato específico que possibilita a visualização dos textos. Compreendemos, em consonância com esse autor, que os gêneros localizados no livro didático permanecem com suas características e são independentes em relação aos demais gêneros ali presentes, mas têm sua funcionalidade alterada, em razão do papel do livro didático nas relações de ensino-aprendizagem. Dessa forma, por exemplo, uma reportagem localizada no livro didático não tem mais a função de informar sobre determinado fato, mas pode ser utilizada para exemplificar características tipológicas, como a injunção ou para explorar a ocorrência dos verbos no modo imperativo ou, ainda, pode funcionar como base para produção e compreensão textual (MARCUSCHI, 2003). Com o processo de didatização, o livro didático reúne diferentes exemplares de texto de gêneros diversos que formam um conjunto heterogêneo que compartilha o suporte livro a ser utilizado nas práticas educativas.

Tendo esclarecido algumas características do livro didático, abordaremos, na próxima seção, as questões políticas que despontaram no contexto brasileiro e influenciaram a (trans)formação desse material em como se configura hoje.

4.3 Políticas públicas voltadas para o livro didático no Brasil

Vários estudiosos que investigam o desenvolvimento do LD no contexto brasileiro destacam a íntima relação entre medidas de regulamentação propostas pelo Estado através de leis, decretos e outras intervenções, e a consolidação do livro didático, incluindo o estabelecimento de sua distribuição sistemática na rede pública de ensino como uma das políticas públicas voltadas para a educação (FREITAG *et al.*, 1989; BATISTA, 2003; SILVA, 2008; CASSIANO, 2013; BUNZEN, 2015). Nas palavras de Sampaio e Carvalho (2010, p. 9), “falar sobre o livro didático no Brasil é, em sua essência, falar também das políticas públicas engendradas há quase um século para os materiais escolares, em particular, e para a educação brasileira, de forma geral”. Concordando com esses autores, neste tópico, nos propomos a retomar as principais prescrições realizadas pela esfera governamental direcionadas para o livro didático e a discutir as influências e as implicações dessas medidas para a organização desse material.

⁴⁴ Entendemos gêneros textuais como maneiras de agir socialmente através da linguagem, que funcionam como respostas tipificadas a situações recorrentes e formas de reconhecimento psicossocial, conforme problematizam os autores Carolyn Miller e Charles Bazerman. Mais adiante, no próximo capítulo, detalharemos essa perspectiva.

Conforme argumentamos anteriormente, com a expansão do sistema de ensino e o progressivo acesso à escolarização pela população no início do século XX no Brasil, ocorreu uma maior produção de livros didáticos para atender a essa demanda. Nessa época, foram publicadas as primeiras obras didáticas produzidas por autores brasileiros; essas obras permaneciam por longo tempo no mercado através de várias reedições e eram elaboradas por intelectuais da elite da sociedade (GATTI JR., 1997; SILVA, 2008).

É apenas no fim da década de 1930 que começa a intervenção do Estado através de medidas mais diretamente relacionadas ao livro didático, com a criação pelo Ministério da Educação (MEC) do Instituto Nacional do Livro (INL). No ano seguinte, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que seria responsável por estabelecer “condições para produção, importação e utilização do livro didático” (BATISTA, 2003, p. 65) e cujos membros seriam nomeados pelo Presidente da República, escolhidos pelo seu alto preparo pedagógico e pelo notável valor moral, embora não sejam especificados os critérios através dos quais seja possível atestar e conferir tais atributos aos membros, conforme ressalta Cassiano (2013). Segundo aponta essa e outros autores, na prática, uma das funções que essa medida teve foi a de promover o controle da carga política-ideológica no livro didático (FREITAG, *et al*, 1989; CASSIANO, 2013).

Para ilustrar essa questão, retomamos a explicação de Cassiano (2013) que, baseada nas ideias de A. Choppin, afirma que os livros didáticos podem ser considerados instrumentos de poder porque, sendo produzidos e distribuídos em grande escala em todo o território nacional, são utilizados durante um longo período por crianças e jovens, ainda manipuláveis e sem sua criticidade desenvolvida. Dessa forma, esse material se constitui como “poderosa ferramenta de unificação – até de uniformização – nacional, linguística e ideológica. O poder político se vê forçado a controlar estreitamente, e até a orientar em seu proveito, sua concepção e seu uso” (CHOPPIN *apud* CASSIANO, 2013, p. 52).

Tendo em vista que o livro didático pode funcionar como ferramenta de difusão ideológica, ponto que já mencionamos em tópicos anteriores, é possível mencionar os esforços da Era Vargas (1930-1945) em controlar os aspectos relacionados ao livro didático, através da nomeação dos atores envolvidos ou de mecanismos que interferiam nos processos de autorização para adoção, substituição, atualização e uso dos livros didáticos (SILVA, 2008). Como veremos, várias dessas prescrições e formas de controle permaneceram e foram intensificadas no período da ditadura militar (1964-1985). Nesse sentido, em 1966, já sob os moldes do Governo Militar, foi instituída a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), iniciativa que visava a coordenar, a aprimorar e a distribuir livros técnicos e

didáticos, entre outras ações. Por meio dessa comissão, foram distribuídos 51 milhões de livros, no período de três anos (BATISTA, 2003; SILVA, 2008).

Dando continuidade a essas medidas, em 1971, foi criado o Programa do Livro Didático (PLID), sob a responsabilidade do Instituto Nacional do Livro, que assumiu o gerenciamento dos recursos financeiros destinados ao LD. A partir de então, tornou-se necessária a participação financeira dos Estados para o Fundo do Livro Didático. Em 1976, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) tornou-se responsável pelos programas relacionados ao livro didático, a partir de recursos provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Contudo, devido à insuficiência de recursos para atender a todas as escolas públicas, foi excluída do programa a grande maioria das escolas municipais (BATISTA, 2003). Já em 1983, foi instituída a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Nessa época, foi realizado um exame dos problemas encontrados nos livros didáticos que vinham sendo utilizados e foram propostas a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa para as demais séries do Ensino Fundamental. A distribuição dos livros enfrentou grandes problemas, o que os levou a serem entregues fora do prazo.

Somente em 1985, foi estabelecido o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que realizou mudanças significativas sobre a escolha e a distribuição dos livros didáticos; dentre as medidas tomadas, esse programa: viabilizou a indicação de livros pelos professores; implantou mecanismos que permitissem a reutilização dos livros didáticos; e instituiu a progressiva universalização da oferta dos livros didáticos para os alunos das escolas públicas. Em 1993, uma resolução direcionada ao FNDE destinou recursos para a aquisição de livros didáticos, o que possibilitou um fluxo regular para sua compra. Nessa época, o MEC organizou equipes para a avaliação de livros didáticos de diferentes disciplinas, que constatarem muitos problemas de ordem conceitual, desconhecimento de avanços teóricos, estereótipos de raça e gênero, entre outros aspectos. Essas inadequações foram bastante exploradas na mídia e a grande repercussão incentivou os desdobramentos posteriores relacionados à avaliação dos livros antes da aquisição e da distribuição nas escolas (SILVA, 2008).

Dessa forma, a partir de 1996, ocorreram modificações substanciais no PNLD, com a instituição do processo de avaliação sistemática dos livros disponibilizados pelas editoras, procedimento que, com algumas adaptações, permanece até os dias atuais (BATISTA, 2003; SILVA, 2008). Como o PNLD se apresenta como uma das iniciativas mais importantes nesse percurso que procuramos representar brevemente e ainda se encontra em plena atuação,

dedicaremos uma seção mais adiante para aprofundar os conhecimentos sobre esse programa.

Considerando o exposto até aqui, é possível perceber a atuação do Estado no processo de elaboração e de distribuição de materiais didáticos para suprir as necessidades das escolas públicas, aspecto esse que pode ser relacionado a distintos interesses, de acordo com a interpretação de diferentes pontos de vista. Provavelmente, seria muito simplista tentar justificar essas ações sem levar em conta um conjunto mais amplo de fatores que estão associados entre si. Dessa forma, dentre variadas intenções mais ou menos veladas que poderíamos elencar, com base na literatura especializada sobre esse assunto, algumas motivações das iniciativas governamentais de incentivo ao livro didático podem ter sido: (i) monitorar os valores ideológicos veiculados por esse suporte; (ii) movimentar o mercado editorial brasileiro, que tem a maior parte de sua produção adquirida pela esfera governamental; (iii) oferecer para o professorado uma ferramenta pedagógica que condensasse os conteúdos e as atividades a serem trabalhadas em sala de aula, tendo em vista as condições precárias de formação e de atuação a que está submetido o professor; (iv) realizar mudanças curriculares, que poderiam ser rejeitadas, mas que, sendo veiculadas pelos livros, seriam mais facilmente assimiladas pelos professores; (v) adequar o país aos discursos externos provenientes de órgãos e documentos que, na época, relacionavam a qualidade da educação a medidas como utilização do livro didático e incentivavam a aquisição desses livros pelo Estado, através de financiamento oferecidos por bancos estrangeiros. A seguir, comentamos a respeito dos cinco fatores acima elencados.

A respeito do primeiro fator, conforme já reiteramos ao longo do capítulo, o livro didático está permeado por ideologias diversas, às vezes divergentes, mas, principalmente, por aquelas que são dominantes, na medida em que essas são as mais recorrentes, devido ao maior acesso discursivo e legitimação de que gozam; essas ideologias são consideradas como “normais”, “melhores” ou modelos a serem seguidos e são frequentemente associadas aos grupos privilegiados. É por isso que o livro didático, tradicionalmente, reproduz determinado padrão de família, de sexualidade e pode contribuir para representar mais negativa ou positivamente (ou até mesmo silenciar) determinadas visões políticas e representações de classes ou grupos sociais, por exemplo.

Nesse sentido, destacamos o clássico trabalho de Faria (2008), que, no fim dos anos 1970, investigava como o LD pode ser um instrumento de reprodução da ideologia dominante, considerando o conceito de trabalho. Dentro desse tema, também ressaltamos a pesquisa de Silva (2008), que realiza um estudo sobre o racismo veiculado em livros de Língua Portuguesa, apontando a baixa representatividade de negros como personagens de

textos e ilustrações. Considerando as questões apontadas, parece-nos que “é impossível pensarmos em uma neutralidade por parte do livro didático. Como produto social, ele é na sua gênese impregnado de ideologia e, como produto escolar, tem a função de manter as relações sociais e estabilizar a ideologia que representa” (BARETTA, 2009, p. 7). Partindo desse pressuposto, conforme já comentamos, é nosso papel apontar a necessidade da inserção de ideologias diversificadas, que representem os grupos sociais minoritários, tais como mulheres e homossexuais.

O segundo ponto também já mencionado, quando tratamos sobre o livro didático enquanto mercadoria, diz respeito ao fato de que, especialmente no contexto brasileiro, os livros escolares são os responsáveis pelo maior número de vendas da indústria editorial, que depende desse produto para sua sobrevivência (GATTI JR., 1997). Historicamente, essa grande representatividade dos livros didáticos, especialmente na produção editorial brasileira, assim como também aconteceu em outros países, esteve associada ao “desenvolvimento da instrução popular, à instauração do princípio da obrigatoriedade escolar em um grande número de países industrializados e [...] à democratização do ensino e à extensão da escolarização, [aspectos que] levaram a uma produção editorial cada vez mais massiva” (CHOPPIN, 2002, p. 7).

Nesse sentido, o conhecimento a respeito do desenvolvimento histórico das editoras no nosso país⁴⁵ é esclarecedor não apenas para compreender a dimensão de livro didático inserido no contexto mercadológico, mas para perceber possíveis interferências, em maior ou menor grau, da classe editorial na formatação e estabelecimento desse objeto. De acordo com o que argumentam Sampaio e Carvalho (2010, p. 9), a história da educação brasileira está vinculada à história do mercado editorial brasileiro, bem como o trabalho de autor/editor de livro didático está intimamente relacionado às orientações do Governo quanto à elaboração dos materiais didáticos.

Parece evidente que o livro didático, considerado como mercadoria, é feito para gerar lucro (GATTI JR., 1997). Conforme já mencionado, com a progressiva expansão da escolarização, aumenta também a necessidade de livros didáticos. Relacionando essas duas dimensões do LD – como mercadoria e como veículo de ideologias – é possível argumentar que, devido à preocupação com a aceitação do material entre os consumidores, as editoras tendem a privilegiar discursos mais consensuais, mais disseminados e/ou hegemônicos, que

⁴⁵ Para mais detalhes sobre esse assunto, recomendamos a leitura de Gatti Jr (1997), Bittencourt (2004b) e de Cassiano (2013), que oferecem panoramas interessantes sobre o estabelecimento das editoras no Brasil e os aspectos relacionados ao mercado editorial, especialmente considerando o papel do livro didático nesse cenário.

podem estar embasados na tradição ou na cultura e são aceitos na sociedade. Em geral, esses “consensos” estão associados às ideologias dominantes, a exemplo das categorias de gênero e de sexualidade, que têm no masculino heterossexual sua representação de maior *status*. Nesse sentido, o LD tende a evitar a inserção de temas polêmicos ou que possam receber críticas por estarem associados determinados grupos sociais⁴⁶.

Nesse contexto, em que a aquisição da maior parte da produção das editoras nacionais é realizada pelo Estado, é possível avaliar que “as editoras ganham muito ao diminuir seus riscos, através da garantia de compra de seus produtos, ainda que com margem de lucros menores, porém num negócio que envolve recursos vultosos frente ao tamanho e possibilidades do setor” (GATTI JR., 1997, p. 33). Assim, o mercado do livro didático no Brasil movimenta quantias muito expressivas todos os anos, principalmente em virtude da compra realizada pela iniciativa governamental através do PNLD, evidenciando uma forte dependência das editoras diante desse mercado.

Muitos fatores estão envolvidos com a questão da indústria editorial, dentre os quais destacamos: (i) o seu esforço para se adequar às exigências do mercado para não perder os lucros; nesse aspecto, o livro com grande sucesso de venda e/ou bem avaliado é frequentemente tomado como modelo para outras produções, o que acarreta uma relativa padronização dos manuais escolares, visto que uma inovação bem sucedida e aceita pelo mercado é incorporada até pelas editoras concorrentes (GATTI JR., 1997); (ii) o papel secundário destinado à figura do autor e a complexificação da autoria do livro didático, na medida em que outros profissionais participam do processo de produção, elaboração e propagação dos livros, com destaque para os editores, que apresentam grande poder sobre as obras produzidas visando ao lucro e os responsáveis pelo setor de *marketing* (GATTI JR., 1997; BITTENCOURT, 2004b), que procuram desenvolver estratégias para promover o produto e convencer o público a adquiri-lo; (iii) as pressões desse segmento contra a esfera governamental diante das (antigas) estratégias de avaliação que prejudicavam a imagem dos livros e/ou dos autores.

Para alguns estudiosos, a distribuição de livros didáticos realizada pelo Governo foi uma medida paliativa que atendeu a interesses de diversos setores da sociedade, principalmente ao interesse de movimentar o mercado editorial do país e promover na mídia

⁴⁶ No cenário político brasileiro atual, vemos a polarização de posicionamentos que associa alguns temas a determinada visão política, de maneira pejorativa. É esse o caso, por exemplo, da discussão sobre “ideologia de gênero”, que já mencionamos neste trabalho. Essa temática vem sendo relacionada a grupos de “esquerda” e, com essa associação, são transferidas as representações negativas às quais esses grupos foram associados por eventos recentes no âmbito político. É esperado, nessa conjuntura, que a questão de gênero sofra um desgaste e que seja um tema evitado (em especial, no que concerne ao seu tratamento explícito) pelos livros didáticos.

as medidas que o Estado realizava a partir da distribuição dos livros. Logo após a instituição do PNLD, no período em que ainda não havia a avaliação sistemática do material distribuído, os livros didáticos eram alvo de críticas tanto da mídia quanto da academia, porque muitos apresentavam problemas sérios de incorreção conceitual e estereótipos. A ideia de que a distribuição de livros era uma medida insuficiente foi reforçada pelo fato de não existir ações que visassem resolver, de maneira efetiva, os problemas mais graves enfrentados pelo sistema educacional brasileiro (GATTI JR., 1997), como condições precárias do trabalho docente, déficit de formação do professor, entre outras questões.

Retomando os possíveis fatores que colaboraram para o incentivo governamental à política do livro didático no Brasil, nesse cenário específico, enfatizamos o terceiro aspecto elencado, o qual associa a utilização massiva do manual escolar com a falta de formação adequada do professor. Parece inegável que essa profissão sofreu um grande processo de precarização ao longo do tempo, com a progressiva desvalorização de sua classe aliada a condições problemáticas de trabalho (a exemplo da carga horária excessiva e da baixa oportunidade para investir em sua formação) e os baixos salários a que os professores estão submetidos⁴⁷.

Se, até há algumas décadas, o professorado era pouco numeroso e advindo das classes mais privilegiadas para atender a um público proveniente dessa mesma classe, com a democratização do acesso à escolarização e a crescente necessidade de mais profissionais para atender à nova demanda, a partir da década de 1980, aparentemente, não houve um esforço para planejar e programar a formação dos professores com qualidade, mas uma atenção maior ao caráter quantitativo, para atender a uma clientela heterogênea oriunda das classes sociais mais baixas que ingressava naquele momento na escola. Assim, nessa linha de pensamento, a associação do estabelecimento do LD à desvalorização da profissão do professor (SOARES, 2002; BEZERRA, 2005), conforme argumenta Ota (2009, p. 213), ocorreu tendo em vista que:

Com a grande demanda das classes populares pela educação, o que se viu foi a escassez de professores que os cursos rápidos de formação tentaram suprir, provocando uma formação profissional deficiente, resultado da falta de embasamento teórico, o que foi ocasionando a desvalorização do/a profissional da educação. [...] É nesse contexto que o LD se insere de forma decisiva, vindo suprir

⁴⁷ A respeito das condições de trabalho do professor no Brasil, pesquisas recentes atestam que esse profissional tem uma carga de trabalho maior e, apesar de trabalhar mais, recebe uma remuneração menor em comparação a professores de outros países. Em janeiro de 2012, o salário do professor brasileiro era o 3º pior do mundo, ficando acima apenas do Peru e da Indonésia. Fontes: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-06-25/professor-brasileiro-e-um-dos-que-mais-trabalha-afirma-relatorio-da-ocde.html> e <http://www.assufrgs.org.br/noticias/pesquisa-da-unesco-salario-do-professor-no-brasil-e-o-3%C2%BA-pior-do-mundo/>. Acesso em 03 out. 2016.

as deficiências da formação ao trazer roteiros preestabelecidos, conteúdos já selecionados e mesmo respostas prontas.

Embora algumas iniciativas tenham sido tomadas, como, por exemplo, o estabelecimento de programas que visavam à atualização da formação de professores atuantes na rede básica de ensino que ainda não tinham curso superior, como o PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores⁴⁸, reflexos desse crescimento desenfreado ainda podem ser encontrados até nos dias atuais, quando observamos a atuação de profissionais na área da educação sem a devida formação para isso (como, por exemplo, estudantes de licenciatura que atuam sem terem concluído o curso⁴⁹, professores com formação em uma área que ministram disciplinas de outra área⁵⁰ ou pessoas com cursos de bacharelado que atuam na sala de aula sem a formação pedagógica específica do escopo da licenciatura⁵¹), algo que seria impensável em outros campos, como as ciências da saúde e outros cursos com grande *status* social.

Considerando as condições explicitadas, em alguns contextos, o livro didático pode ser a ferramenta em que o professor baseia a sua aula para suprir a formação específica. No manual escolar, estariam resumidos os aspectos teóricos e metodológicos subjacentes aos conteúdos e às atividades a serem trabalhadas com os estudantes, o que ajudaria a remediar a formação defasada do professor. Em nossa concepção, considerar que o uso do livro didático na sala de aula prevalece (apenas ou principalmente) em função de problemas na formação docente é uma postura que desconsidera, por exemplo, que os professores com boa formação também utilizam o livro didático como ferramenta pedagógica e que, mesmo em países que oferecem melhores condições para a atuação docente, o livro didático não foi abolido do contexto escolar. Acreditamos que isso acontece porque a utilização em sala de aula de um material de apoio como o livro didático não é um problema em si mesma, visto que há diversas maneiras de realizar esse uso, que implicam maior ou menor autonomia para a prática do professor.

Relacionados à questão da formação docente, estão os dois últimos fatores destacados por nós a respeito da preocupação do Estado em desenvolver políticas públicas de incentivo ao livro didático; são eles: a disseminação dos livros como estratégia para implementar

⁴⁸ Mais informações, consultar: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor/>. Acesso em: 03 out. 2016.

⁴⁹ Fonte: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/30167/ma-formacao-dos-professores-atrapalha-educacao-brasileira/>. Acesso em 03 out. 2016.

⁵⁰ Fonte: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-03/quase-40-dos-professores-no-brasil-nao-tem-formacao-adequada>. Acesso em 03 out. 2016.

⁵¹ Fontes: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,67-5-dos-docentes-do-fundamental-nao-tem-habilitacao-na-area-em-que-dao-aula,1157521> e <http://www.diariodaregiao.com.br/cidades/professor-n%C3%A3o-%C3%A9-formado-na-%C3%A1rea-em-que-atua-1.79182>. Acesso em 03 out. 2016.

mudanças curriculares e a adequação ao discurso de que esse material é relevante para uma educação de qualidade, vinculado a financiamento externo, ocorrido no final da década de 1990. Abordaremos esses dois aspectos a seguir.

Sabemos que as esferas governamentais são responsáveis pelos currículos das disciplinas escolares e pela integração do sistema de ensino no país. Os currículos são instrumentos que servem para uniformizar os conteúdos ensinados nas escolas em cada série e nível de ensino, ação relevante tendo em vista a necessidade de um processo de homogeneização dos conhecimentos oferecidos aos estudantes dos diferentes níveis, que viabiliza a transferência de alunos de uma cidade, estado ou região do país para outra ou a participação desse estudante em avaliações e concursos, sem que o que fato de vir de outro lugar signifique o acesso a conteúdos completamente divergentes⁵².

A instituição escolar se estabelece como um campo de conflitos no que se refere à seleção dos conhecimentos de cada área que serão abordados em sala de aula. Nesse ínterim, diversas discussões se sobressaem, incluindo o que está sendo considerado conhecimento (saber)⁵³, quais (tipos de) conhecimentos são relevantes e devem ser ensinados, quais concepções (teóricas, metodológicas, epistemológicas) estão subjacentes a essas escolhas, todos esses aspectos localizados em um determinado recorte temporal e sociocultural. Novamente, nesse processo, é possível perceber que há grande possibilidade de que as concepções e os conhecimentos associados às classes privilegiadas e às elites intelectuais, ou concebidos por elas como mais importantes, venham a receber destaque, embora seja necessário reconhecer os avanços incorporados pelos documentos que definem o currículo, no que se refere à concepção de língua, à recomendação de que o trabalho com a língua materna seja pautado pelos gêneros textuais, à valorização das variedades linguísticas, entre outros aspectos. Nessa perspectiva, Cassiano (2013, p. 157) alerta que “a seleção de saberes que entra na escola não é neutra, mas construto histórico humano, em que instâncias privilegiadas em determinados períodos elencam os conteúdos que adquirem *status* de legitimidade e cristalizam alguns saberes em detrimento de outros”. Contudo, reiteramos que esse processo não ocorre sem embates.

⁵² Vale ressaltar que as orientações que visam uniformizar os currículos das disciplinas escolares e a distribuição dos conteúdos em diferentes níveis não pretendem promover um engessamento completo das práticas escolares, mas preveem a diversidade inerente a um país de dimensões tão grandes e recomendam a adequação, em maior ou menor grau, desses conteúdos à realidade específica de cada região.

⁵³ Consideramos que o saber escolar não deve ser desarticulado do saber em geral, mas ambos devem ser compreendidos como parte do contexto social mais amplo no qual estão inseridos, cada um com funções específicas (GATTI JR., 1997), bem como *status* sociais diferenciados.

Considerando que: (i) modificações curriculares substanciais poderiam ser descartadas pelo professorado, já acostumado com o modelo anterior; (ii) imposições sobre o currículo advindas da esfera governamental poderiam ter uma repercussão ruim entre os docentes e a população em geral; (iii) a instância governamental dispõe de mecanismos que regulamentam o livro didático, possibilitando intervenções sobre sua produção e elaboração, esse livro ganha grande destaque no processo de modificação indireta do currículo, pois sistematiza, cristaliza e legitima propostas curriculares e metodológicas (SAMPAIO; CARVALHO, 2010), funcionando como um instrumento do qual emana uma voz de autoridade.

A esse respeito, Gatti Jr., no contexto dos anos finais da década de 1990, já salientava que “a realidade tem demonstrado que uma determinação curricular só consegue consolidar-se a partir do momento em que surgem os livros didáticos, para uso do professor e dos alunos, que a incorporem” (GATTI JR., 1997, p. 35). Isso acontece porque, como vimos, o livro está constantemente presente na sala de aula e, nesse cenário, funciona efetivamente como o próprio guia e condiciona, em certa medida, determinadas práticas. Assim, o PNLD, bem como outros documentos que orientam a prática pedagógica, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 1996), funcionaram como instrumentos das instâncias governamentais para realizar uma reforma curricular, na medida em que, como veremos, passaram a ser excluídos os livros que não estavam de acordo com os parâmetros estabelecidos (CASSIANO, 2013).

Por fim, quanto ao último ponto mencionado, estudiosos como Gatti Jr. (1997) e Cassiano (2013) argumentam que as políticas públicas brasileiras voltadas para o livro didático desenvolvidas nas últimas décadas, em especial nos anos 1990, estavam intimamente relacionadas com as orientações das agências de financiamento internacionais para a educação em países em desenvolvimento, tais como o Banco Mundial. Essas políticas estiveram baseadas em estudos realizados pelo próprio Banco Mundial que argumentavam sobre o impacto positivo do livro didático na melhoria da Educação Básica, especialmente em países em desenvolvimento da América Latina e Caribe e recomendavam, entre outras medidas, o estabelecimento de programa que incentivassem o seu uso nesses países (CASSIANO, 2013).

Embora os discursos que envolveram essas políticas educacionais e as demais recomendações destacassem principalmente a preocupação em implementar melhorias na Educação desses países, certamente o financiamento de programas como o PNLD pode ser interpretado, por um lado, como indício de interesses econômicos subjacentes a essas

práticas⁵⁴. Considerando o cenário delineado pelo que foi exposto até aqui, finalizamos esse tópico compartilhando do ponto de vista defendido por Cassiano (2013, p. 45) quando afirma que “as políticas públicas para o livro didático sempre estão inseridas num contexto maior de política educacional”. Ainda tendo em vista as políticas públicas direcionadas para o livro didático no contexto brasileiro, dedicamos a seção seguinte para caracterizar um dos maiores programas governamentais de aquisição e distribuição de livros didáticos do mundo, o PNLD.

4.4 O Programa Nacional do Livro Didático

Como visto através do exposto ao longo deste capítulo, as intervenções legislativas e programas relacionados à distribuição de obras didáticas à rede pública de ensino brasileira não são recentes, mas têm atuado desde o início do século XX (TILIO; SOUTO JR., 2014; CASSIANO, 2013). Dentre o conjunto de iniciativas que vêm sendo executadas nesse âmbito, o Programa Nacional do Livro Didático, instituído em 1985, se apresenta como política de grande destaque, tendo amplo alcance e movimentando enorme capital ao longo dos anos. O PNLD pode ser caracterizado como:

Uma política pública do Ministério da Educação (MEC) que tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores das escolas públicas da educação básica brasileiras por meio da distribuição de coleções didáticas de diferentes componentes curriculares. Somam-se a esse objetivo, a necessidade de diminuir as desigualdades sociais por meio de uma educação de qualidade. Sendo assim, o livro didático surge como um importante protagonista para que tais objetivos sejam atingidos (JORGE, 2014, p. 74).

Segundo Bittencourt (2004a), o PNLD se configura como o maior programa mundial, em termos de investimentos e de distribuição de livros, de maneira gratuita, para uma rede de educação pública de um país. Vale ressaltar que esse não foi o primeiro programa instituído para organizar a distribuição de livros didáticos no Brasil, mas ele se estabeleceu no lugar de outro que já era utilizado para esse fim: o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Baseada em Höfling, Cassiano (2013, p. 53-54) explica que o PNLD “foi criado como se fosse uma medida realmente inovadora, mas, na verdade, estava absorvendo um programa já existente de aquisição e distribuição de livros didáticos, com nova roupagem institucional e com ampliação da estrutura organizacional e do orçamento”. Dessa forma, não se tratava de um programa completamente inédito, mas existiram esforços

⁵⁴ A respeito do financiamento externo da educação brasileira e suas consequências, há uma vasta literatura. Para uma análise panorâmica, recomendamos a leitura de Kruppa (2001).

na intenção de desvinculá-lo do governo ditatorial anterior e de escândalos de corrupção que vieram à tona na época envolvendo o programa. O PNLD foi instaurado em um momento em que o país vivenciava o processo de redemocratização do seu contexto político. Na prática, esse apagamento do programa anterior funcionou como estratégia política que tinha, entre outras razões, o intuito de associar medidas positivas ao governo no poder (CASSIANO, 2013).

A implementação do PNLD não significou somente uma alteração burocrática envolvendo objetivos políticos de dissociação entre dois governos, mas ocorreram alterações significativas com relação aos procedimentos adotados anteriormente a ele. Dentre as principais mudanças estão: a finalização da compra de livros descartáveis e o estabelecimento de livros reutilizáveis por um determinado período de tempo; a previsão da universalização da distribuição a todos os estudantes de escolas públicas brasileiras de primeiro grau⁵⁵ e a determinação de que a escolha do livro deveria ser realizada pelo professor (CASSIANO, 2013). Nem todas essas questões conseguiram ser atendidas automaticamente com o estabelecimento do programa, mas, com alguns ajustes operacionais que foram realizados no decorrer do processo, ocorreu um melhor atendimento a essas demandas.

Com o estabelecimento do PNLD, o novo governo democrático procurou demonstrar uma preocupação específica com as camadas mais populares da sociedade, associando objetivos assistencialistas a esse programa, bem como integrando metas para a educação com vistas à justiça e à equidade social, considerando que a incorporação do livro didático como política pública “se justificava não só pela busca da qualidade na educação, como também cumpria um importante papel no atendimento ao aluno carente” (CASSIANO, 2013, p. 60).

Caracterizando o referido programa, Cassiano (2013) defende que o PNLD pode ser dividido em duas fases, tomando como marco entre elas a instituição de uma equipe de especialistas de cada área disciplinar para a avaliação pedagógica sistemática das coleções submetidas ao edital pelas editoras, ou seja, a primeira fase compreenderia o intervalo entre 1985 e 1995 e a segunda fase seria de 1996 (ano em que seria estabelecida a avaliação dos livros) até os dias atuais.

Assim, com a criação do PNLD, o livro didático descartável (produzido para o período de um ano) que vinha sendo utilizado foi substituído pelo livro durável (não consumível), sendo este, por isso, fabricado com um papel de melhor qualidade. Também foram incluídas nesses livros ilustrações integradas aos textos; além disso, os diferentes textos inseridos no

⁵⁵ Atualmente, Ensino Fundamental (EF).

LD assumiram papel preponderante no ensino de língua materna. Ainda na primeira fase do PNLD, começaram a surgir estudos que assinalavam falhas nos livros; essas pesquisas se caracterizaram como denúncia de sua carga ideológica, apontando as mensagens discriminatórias, além de erros conceituais presentes nos livros didáticos. Dessa forma, durante a primeira fase do PNLD, como os livros didáticos não eram submetidos a uma avaliação oficial, mas eram comprados pelo Estado e diretamente distribuídos para as escolas da rede pública de ensino, eram as pesquisas científicas que “funcionavam como um 'termômetro' da qualidade da produção didática nacional” (BUNZEN, 2014, p. 271) e indicavam as preocupações e críticas dos estudiosos em relação aos problemas encontrados.

A segunda fase do PNLD, a partir de 1996, é caracterizada pela consolidação e legitimação desse programa, com o recebimento de recursos financeiros regulares para a compra dos livros e, principalmente, com o estabelecimento do processo de avaliação dos livros didáticos antes de sua aquisição pelo Estado. Os LD utilizados nas escolas públicas passam, a partir de então, por uma avaliação mais sistemática e detalhada. Conforme explicitado, a implementação dessa avaliação no PNLD ocorreu em um contexto peculiar, em que o LD recebia críticas contundentes com relação a sua qualidade. A avaliação de Lajolo (1996, p. 8), expressa a seguir, ilustra essa insatisfação e relaciona os problemas do LD com a situação social do professor:

A história sugere que a precariedade das condições de exercício do magistério, para boa parte do professorado, é responsável direta por vários dos desacertos que circundam questões relativas ao livro didático na escola brasileira. Um magistério despreparado e mal remunerado não tem as condições mínimas essenciais para escolha e uso críticos do livro didático, o que acaba fazendo circular, nas mãos e cabeças de professores e de alunos, livros que informam mal, que veiculam comportamentos, valores e conteúdos inadequados.

Dessa forma, o processo de avaliação dos livros didáticos instituído pelo PNLD procurou sanar, principalmente, dois problemas centrais: “a questão da *qualidade* dos livros que eram adquiridos e das *condições políticas e operacionais* do conjunto de processos envolvidos na escolha, aquisição e distribuição desses livros” (BATISTA, 2003, p. 27, grifos no original). A partir de então, “a simples inscrição de livros no PNLD deixou de significar que estes seriam, automaticamente, oferecidos às escolas para escolha” (BATISTA, 2003, p. 38), sendo estabelecidos critérios com base nos quais especialistas julgariam determinada coleção e a colocariam (ou não) à disposição dos professores.

Esses critérios dizem respeito à correção conceitual, contribuição para a construção da cidadania e adequação metodológica. Assim, para ser aprovado, é necessário que o LD: (i)

esteja isento de erros conceituais graves; (ii) abstenha-se de preconceitos e, mais do que isso, seja capaz de combater a discriminação sempre que oportuno; e (iii) seja responsável e eficaz, do ponto de vista das opções teóricas e metodológicas que faz, de tal forma que o programa declarado no livro do professor não só se configure como compatível com os objetivos do ensino de língua materna mas que também seja corretamente efetivado no livro do aluno (RANGEL, 2005). O PNLD, assim, se estabeleceu como uma mudança de paradigma teórico-metodológico no contexto do ensino de língua materna (RANGEL, 2005).

Como é possível prever, a instituição desse mecanismo de avaliação no PNLD não ocorreu sem resistência, de modo que “discursos em disputa de várias categorias (Estado, academia, professores e autores, entre outros) ficam evidenciados, notadamente em decorrência da implantação da avaliação dos livros didáticos” (CASSIANO, 2013, p. 45). Cassiano (2013) ressalta algumas das polêmicas que surgiram na mídia com relação a essa avaliação. No início, o programa oferecia três estrelas para os livros mais bem avaliados – que significavam que eles eram recomendados com distinção; duas estrelas para os recomendados; uma estrela para os livros recomendados com ressalvas, além da divulgação de uma lista com os títulos dos livros desclassificados. Percebe-se nessa classificação que a própria avaliação promovia os livros a diferentes *status*, mesmo entre os aprovados. Com isso, as editoras e os autores dos livros didáticos “menos estrelados” ou excluídos se sentiam prejudicados por causa do *marketing* negativo que era associado a eles e que lhes impossibilitava, inclusive, de circular nas escolas particulares.

Um outro episódio que retrata as disputas estabelecidas em decorrência da instituição da avaliação foi o fato de que os professores escolhiam os livros que não eram bem avaliados, aspecto que levava à percepção de que, mesmo com o processo de avaliação, os livros de melhor qualidade ainda ficavam de fora da escola. Esse fato gerou muita discussão e, dentre as hipóteses que foram levantadas para explicá-lo, esteve a distância entre as expectativas dos avaliadores – em geral, provenientes do meio acadêmico – e dos professores do ensino básico. Em outras palavras, existia uma rejeição aos livros mais bem avaliados: o que era considerado bom, do ponto de vista dos acadêmicos, não atendia às expectativas dos professores. No entanto, não houve um maior aprofundamento que investigasse os motivos da discrepância entre avaliadores e professores do ensino básico. Com vistas a preservar a credibilidade do processo e de seus participantes, essa escolha “inadequada” dos livros pelo professorado foi atribuída à desqualificação do docente e a sua formação lacunar (CASSIANO, 2013).

Diferentemente da tensão estabelecida entre editoras e Estado a respeito dos mecanismos de avaliação que desqualificavam os livros didáticos e dificultavam sua

comercialização, em que não apenas este tem acesso à mídia para responder às críticas realizadas contra o programa, mas também as editoras vêm a público para defender seu produto, no caso da relação entre Estado e professores, frente à justificativa da formação insuficiente desses profissionais, houve um silenciamento do professorado, na medida em que esse grupo estava posicionado em uma relação desigual, diante do esforço do Estado em legitimar a avaliação realizada por especialistas competentes (CASSIANO, 2013). Nesse sentido, ao que parece, não ocorreu, por parte do programa, a tentativa de compreender as razões reais pelas quais existia a divergência entre a avaliação da comissão e a escolha dos professores, tais como o fato de o perfil de avaliadores e professores serem diferentes; ou a hipótese de que os professores tenderiam a escolher um livro com uma metodologia “mais tradicional”, com a qual estariam mais familiarizados; ou, ainda, considerar que a avaliação dos especialistas pode não ser infalível.

Ainda sobre os conflitos entre Estado, autores e editoras, um episódio que pode exemplificar as disputas que se estabeleceram entre esses atores é a publicação, em 2010, de um material intitulado: “Com a palavra, o autor”, organizado por Francisco Azevedo de Arruda Sampaio e Aloma Fernandes de Carvalho, autores de livros didáticos. Nesse material, os autores tomaram a palavra para discutir as razões e as implicações das reprovações de seus livros didáticos no PNLD 2010. Em seu texto, que funciona como uma espécie de resposta pública à sociedade e crítica às instâncias que promovem a avaliação dos livros pelo PNLD, esses autores argumentam contra os pareceres destinados a avaliar suas coleções didáticas que acarretaram a reprovação delas e a consequente exclusão do processo de aquisição desses livros pelo Governo. Apontando, entre outros aspectos, inconsistências na avaliação que, na opinião dos autores, seriam fruto de interpretações errôneas da comissão, eles questionam aspectos da avaliação de coleções de diferentes disciplinas, exemplificando com trechos dos livros didáticos analisados.

Para tentar resolver esses e outros impasses, algumas medidas foram sendo incorporadas ao sistema de avaliação do PNLD, a partir de 2005: de um lado, ocorreu a adaptação dos autores e editores aos critérios e às exigências estabelecidas no edital de seleção, acarretando a melhoria significativa da qualidade dos livros; de outro lado, o Estado deixou de publicar a lista com os títulos dos livros não aprovados pela comissão, bem como deixou de categorizar os livros aprovados por atribuição de mérito através de estrelas, classificando-os apenas em aprovados ou excluídos. Dentre algumas consequências dessas medidas estão a resolução da tensão entre o Estado e as editoras, com a dissociação de seus

títulos e autores de uma imagem negativa, além da exclusão dos livros menos qualificados⁵⁶ do processo de avaliação, impossibilitando a seleção deles pelos professores. Com a adoção dessa estratégia, o Estado, de certa forma, restringiu as opções de livros disponíveis para escolha, ainda que mantenha a decisão a cargo do professorado. A respeito desse aspecto, Cassiano (2013, p. 144) ressalta que:

Esse programa [PNLD] envolve volumosas cifras devido ao seu alcance universal, no caso da educação pública, em que é prescrita a liberdade de escolha do docente, mas em que também há uma avaliação pedagógica prévia feita na instância governamental. Tais determinantes não anulam a autonomia do docente, nem na escolha, nem no uso do produto, mas certamente deixam suas marcas nos livros que entrarão em todas as escolas da Educação Básica no país, sendo parte integrante do currículo em ação nas salas de aula do Brasil.

Atualmente, os seguintes procedimentos são adotados na avaliação e escolha dos livros didáticos⁵⁷: as editoras interessadas em participar do processo de seleção dos livros a serem comprados pelo Governo e distribuídos às escolas públicas brasileiras devem submeter suas coleções ao edital do PNLD⁵⁸, publicado em anos alternados, de acordo com as séries que serão atendidas. As coleções, com e sem identificação, e uma série de outros documentos são encaminhados ao FNDE no prazo estabelecido e, após a conferência do cumprimento de especificações dispostas no edital, os livros são entregues a uma equipe de pareceristas de cada disciplina e são avaliados segundo um conjunto de critérios, que consideram aspectos conceituais, metodológicos e pedagógicos.

Cada coleção recebe a avaliação dos pareceristas e, sendo suas análises compatíveis e positivas, o coordenador da área deve reuni-las e preparar uma síntese que será enviada em forma de resenha para compor o Guia de Livros Didáticos⁵⁹ do respectivo ano. Esse Guia servirá de base para a apreciação e escolha do professor. As editoras são notificadas a respeito das coleções não aprovadas. Os professores recebem nas escolas o Guia de Livros Didáticos no qual constam as resenhas de todas as coleções aprovadas pelo PNLD e devem escolher os

⁵⁶ Consideramos importante frisar que não há livro didáticos “melhor” ou “perfeito”, mas manuais que se tornam mais ou menos adequados mediante a relação entre professor e alunos, localizados em contextos educacionais específicos.

⁵⁷ O processo está descrito de maneira simplificada. Para mais detalhes, sugerimos consultar a descrição dos processos disponibilizada pelo site do FNDE (<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento>). Acesso em 10 out. 2016.

⁵⁸ A avaliação pedagógica das coleções corresponde a apenas uma etapa do processo, que inclui outros momentos passíveis de eliminação: a inscrição, a triagem e a pré-análise, estágios em que devem ser inscritos e posteriormente entregues os materiais a serem analisados em conformidade com as especificações técnicas (de formato, impressão, etc.) dispostas no edital e toda a documentação necessária.

⁵⁹ Para o nível e disciplina escolhidos para serem estudados em nossa pesquisa, quais sejam os livros de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, foram publicados sete Guias do PNLD referentes ao processo de aquisição de novos livros e não à reposição deles. O Guia é lançado no ano anterior ao da efetiva aquisição dos livros.

livros que serão utilizados pelos três anos seguintes. Os livros escolhidos são pedidos ao FNDE, que negocia junto às editoras. Com a finalização desse processo, os livros são enviados às escolas pelos Correios.

Para concluir este tópico, salientamos que o PNLD não é o único programa voltado para a aquisição e distribuição de livros didáticos para a rede pública de ensino promovido pela esfera governamental, mas existem em outros países iniciativas similares, embora haja particularidades em cada programa, em decorrência dos diferentes contextos sócio-históricos de cada país. Assim, outros países da América Latina, tais como Argentina, Bolívia e Chile também contam com programas voltados para livros didáticos, os quais são organizados a partir de um maior ou menor grau de intervenção do Estado. Juntamente com o Brasil, eles se tornam um mercado atrativo e promissor para o investimento de editoras estrangeiras (CASSIANO, 2013). Apesar do avanço expressivo dos sistemas estruturados de ensino e seus materiais apostilados⁶⁰, que aparecem como alternativas para as prefeituras com orçamento próprio para aquisição de material didático, os livros didáticos ainda permanecem como instrumento privilegiado nas salas de aula brasileiras. Continuando a nossa discussão, na seção seguinte, comentamos alguns aspectos dos Editais e Guias do PNLD de Língua Portuguesa das coleções destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental. Nossos comentários enfatizam as questões de gênero social mencionadas nesses documentos, foco desta investigação.

4.5 Os Editais e Guias do PNLD e a questão de gênero social

Conforme já explicamos, a partir da instituição do processo de avaliação dos livros didáticos a serem adquiridos pelo Estado e distribuídos às escolas da rede pública de ensino em 1996, as editoras devem submeter seus livros a editais públicos e os pareceres dos especialistas são organizados em Guias que são enviados para as escolas para a escolha dos professores. No referido ano, foi publicado o primeiro Guia de Livros Didáticos, destinado às séries iniciais do Ensino Fundamental. Nos dois anos subsequentes, o programa é ampliado e passa a atender outras disciplinas, além de Língua Portuguesa e Matemática, e também as séries finais do Ensino Fundamental. É somente em 1999 que ocorre a publicação do primeiro Guia do PNLD de Língua Portuguesa para 5ª a 8ª séries (atualmente, 6º ao 9º ano)⁶¹.

⁶⁰ Esses materiais recebem muitas críticas, entre outros motivos, por não passarem por nenhuma avaliação.

⁶¹ A cada ano, o Governo atende a um nível e complementa os demais, de maneira alternada, durante três anos. Considerando o recorte que realizamos nesta pesquisa, para o nível dos anos finais do Ensino Fundamental

O Guia tem como público-alvo o professor. Cada Guia apresenta uma resenha das coleções aprovadas no respectivo ano de avaliação. Essa resenha, em geral, está organizada em três segmentos: o primeiro consiste em uma breve apresentação da coleção, que inicia com uma imagem da capa de um dos volumes, informa a editora, o nome dos autores, o código da coleção e um resumo dos aspectos positivos da obra, podendo essas informações serem apresentadas em quadros esquemáticos. A seguir, é feita uma descrição mais detalhada que aborda, em linhas gerais, as seções (unidades, capítulos) em que os volumes estão divididos; são contemplados também os aspectos mais e os menos positivos de cada coleção, no que se refere a questões como a organização dos capítulos de cada livro, a proposta pedagógica, o projeto gráfico-visual, o manual do professor, os textos que compõem os volumes, o trabalho com os eixos de oralidade, leitura, produção, interpretação textual e conhecimentos sobre a língua. Em um terceiro momento, sinaliza-se ao professor as possibilidades que a coleção oferece em sala de aula, isto é, como o professor que escolher a coleção poderá utilizá-la e apresenta algumas sugestões para sanar as possíveis lacunas encontradas pelos pareceristas. Nos editais mais recentes, também são disponibilizadas nos Guias fichas que funcionam como um roteiro que auxilia no processo de escolha dos livros pelos professores⁶².

Além disso, antes ou após a caracterização de todas as coleções, há uma seção que aborda os objetivos do ensino de Língua Portuguesa em seus diferentes eixos e comenta os critérios de avaliação (eliminatórios⁶³ e classificatórios) adotados. Esses critérios também são disponibilizados nos editais aos quais os editores submetem os livros. Ao tratar a respeito dos critérios eliminatórios, o Guia do PNLD de 2005, por exemplo, inclui a necessidade de o livro didático “não veicular, nos textos e nas ilustrações, preconceitos que levem a discriminações de qualquer tipo” (BRASIL, 2005, p. 252), recomendação que é reforçada, mais de uma vez, ao longo dos demais documentos produzidos no âmbito do PNLD (Editais e Guias). No Guia, em geral, também estão incluídas algumas considerações sobre os dados da avaliação e sobre o agrupamento das coleções quanto a sua orientação metodológica e à organização por temas,

foram publicados, até o presente momento, um total de sete Guias de Língua Portuguesa, referentes aos anos de 1999, 2002, 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017. Com exceção dos dois primeiros anos, os quais só constam em versão impressa, os demais Guias estão disponíveis no site do FNDE (<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld>). Acesso: 10 out. 2016. Nossas considerações são feitas com base somente nos anos que apresentam os arquivos digitais (2005 a 2017).

⁶² A partir do Edital do PNLD (2014), há a inclusão de coleções impressas acompanhadas de conteúdos multimídia (conjunto de objetos educacionais digitais), os quais não são objeto do nosso interesse neste trabalho. Embora nos Editais e Guias também constem informações sobre esses materiais, esclarecemos que eles são serão enfocados por nós.

⁶³ Há critérios eliminatórios comuns a todas as disciplinas e específicos por área. A exclusão das coleções também está condicionada ao desrespeito à legislação vigente e às diretrizes que regulamentam o Ensino Fundamental, tais como a LDB e o ECA.

gêneros ou projeto, dados que são, com frequência, ilustrados por gráficos.

Dentre os critérios eliminatórios especificados pelo Guia do PNLD (2014) estão a veiculação de “preconceitos e estereótipos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos” (BRASIL, 2014, p. 9). Embora não aborde a questão de maneira detalhada, é possível perceber a preocupação do documento em esclarecer a necessidade de evitar a veiculação de mensagens preconceituosas no que se refere ao gênero e à sexualidade dos sujeitos. A partir do Edital do PNLD 2008, é perceptível uma abordagem mais explícita no que concerne à questão de gênero. No Edital de 2011, por exemplo, o texto recomenda, considerando os critérios de qualificação das coleções, no que se refere ao quesito “construção de uma sociedade cidadã”, que o livro didático deve:

Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder; abordar a temática de gênero, da não-violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia; promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades das coleções, reforçando sua visibilidade⁶⁴ (BRASIL, 2011, p. 35).

Dessa forma, podemos entender que os Editais e Guias não somente apontam como critérios de exclusão a veiculação de textos e imagens preconceituosos com relação ao gênero, como também veem positivamente a obra que aborda essa temática, enfatizando a função do LD como instrumento na formação cidadã dos sujeitos. Em outras palavras, mais do que não disseminar preconceitos, o LD deveria contribuir para desconstruí-lo. Nessa direção, no Edital do PNLD 2008, considera-se que “por seu alcance, o livro didático deve atuar, ainda, como propagador de conceitos e informações necessários à cidadania e ao convívio democrático, como o respeito, a ética, o reconhecimento da diversidade, entre outros” (BRASIL, 2008, p. 30) e enfatiza o papel social do LD ao colaborar para a formação da cidadania e promover o respeito mútuo entre os indivíduos. Em uma versão mais recente do Edital, vislumbramos a recomendação de que as representações femininas sejam ampliadas, com a finalidade de reforçar seu protagonismo:

[O LD deve] promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, *reforçando sua visibilidade e protagonismo social*; abordar a temática de gênero, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homo e transfobia; proporcionar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com

⁶⁴ Trecho retirado do Edital do PNLD (2011).

especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher (BRASIL, 2017, p. 40) (grifos nossos).

No trecho citado acima, também observamos um avanço em relação às versões anteriores no que concerne à inclusão do combate à homofobia (referida desde o Edital de 2011) e à transfobia, questões silenciadas até então. Nesse sentido, o mesmo Edital procura dialogar com outros documentos, tais como as Diretrizes Nacionais do Ensino Fundamental de 9 anos, quando cita as referidas Diretrizes para abordar a questão da transversalidade, afirmando que ela

Constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas contemporâneos em uma perspectiva integrada, tal como indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Essa abordagem deve ser apoiada por meios adequados. Aos órgãos executivos dos sistemas de ensino compete a produção e disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, com o objetivo de contribuir para a eliminação de discriminações, racismos e preconceitos, e conduzir à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente. Na perspectiva de construção de uma sociedade mais democrática e solidária, novas demandas provenientes de movimentos sociais e de compromissos internacionais firmados pelo país, passam, portanto, a ser contempladas entre os elementos que integram o currículo, como as referentes à promoção dos direitos humanos. Muitas delas tendem a ser incluídas nas propostas curriculares pela adoção da perspectiva multicultural. Entende-se, que os conhecimentos comuns do currículo criam a possibilidade de dar voz a diferentes grupos como os negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais, pessoas com deficiência. Mais ainda: o conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, pelos estudantes na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos (BRASIL, 2017, p. 40-41).

No recorte exemplificado acima, o Edital se apoia no texto das Diretrizes para fazer referência às demandas dos movimentos sociais e à necessidade de dar voz a grupos marginalizados, entre eles as mulheres e os homossexuais, com vistas à desconstrução dos preconceitos e ao respeito à diversidade.

A seguir, apresentamos uma passagem do Guia do PNLD 2011, em que os professores são orientados a utilizar uma ficha avaliativa que pretende facilitar o processo de escolha dos livros. Dentre as questões que são apresentadas nessa ficha, destacamos as seguintes:

A obra em análise: [...] cumpre a exigência legal de não disseminar preconceitos e estereótipos? [...] propõe a discussão de textos e imagens que apresentam atitudes preconceituosas ou estereótipos? [...] representa a diversidade étnica, regional, linguística, cultural e de gênero (*masculino e feminino*) em textos e imagens? (BRASIL, 2011, p. 53). (Grifo nosso).

Observamos que os docentes devem responder às perguntas positivamente, a fim de verificar que os livros atendem aos critérios eliminatórios. No referido trecho, chamou-nos a atenção do fato de o gênero ser especificado a partir de (somente) duas possibilidades: o masculino e o feminino. Parece-nos que, ao explicitar os dois gêneros associados ao sexo, são excluídas outras configurações não binárias de gênero.

A partir da leitura desses documentos, ficou evidente a preocupação em evitar a veiculação de discursos estereotipados e preconceituosos a respeito dos variados segmentos sociais, estando incluída aí as categorias de gênero e de sexualidade. A presença de algum elemento que não respeite esse critério acarreta a exclusão da coleção do processo. Mais do que a ausência de preconceitos, os Editais e Guias argumentam sobre a necessidade de o livro didático atuar de forma a contribuir efetivamente para o combate à violência contra os grupos minoritários, em especial mulheres, homossexuais e transexuais. Através da comparação entre os documentos, foi possível perceber a progressiva inclusão e ampliação no que se refere às recomendações que mencionam os referidos grupos sociais. De modo geral, podemos concluir que esses documentos preveem a discussão da problemática de gênero e de sexualidade, no entanto sua ocorrência efetiva nos livros didáticos se mostra assistemática (no caso do tema da sexualidade, quase inexistente), conforme se evidenciará na análise, seja pela intenção de evitar temas polêmicos nos LD ou pela pressão de segmentos mais tradicionais da sociedade.

Foi nosso objetivo neste capítulo caracterizar o livro didático, particularmente o de Língua Portuguesa, como um objeto complexo, formado por distintas dimensões que se articulam e que devem ser consideradas para uma compreensão mais holística do LD. O breve levantamento histórico do desenvolvimento do livro didático no Brasil possibilitou entender as modificações pelas quais o LD passou até tomar sua forma atual. Em diferentes momentos, o caráter ideológico do LD perpassou a nossa discussão, alertando para o fato de que essa dimensão é inerente a objetos que se constituem através da linguagem e que são atravessados por discursos frequentemente conflitantes, como o LD.

No contexto brasileiro, fica clara a relação entre a disseminação do livro didático e as intervenções legais ocorridas em todo o século XX, promovendo políticas públicas, dentre as quais merece destaque o PNLD. Através da leitura dos Editais e dos Guias do PNLD, verifica-se a presença da problemática de gênero e de sexualidade, na apresentação dos critérios de

eliminação e na orientação de que o LD deve combater os estereótipos e a violência sofrida por grupos marginalizados, como mulheres e homossexuais, embora efetivamente os LD apresentem a tendência de silenciar (ainda que parcialmente) o tratamento dessas questões, em concordância com o que atestam estudos preliminares (MARCUSCHI; LÊDO, 2015). Quando há uma abordagem explícita, conforme veremos adiante, em geral, falta ainda uma maior sistematização. No capítulo seguinte, abordamos os conceitos de gênero, texto e ilustração, elementos que integram o LD e por meio dos quais os discursos que constroem as representações são veiculados; e apresentamos um panorama das pesquisas sobre gênero social no livro didático.

5 GÊNEROS TEXTUAIS, ELEMENTOS GRÁFICO-EDITORIAIS E GÊNERO SOCIAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A imagem [...] cria efeitos de sentido e opera na produção de verdades cristalizadas socialmente. [...] a imagem se constitui em discurso, e [...] tem sido utilizada para sustentar visões de mundo.

Patrícia Monteiro Cruz

Como discutimos no capítulo anterior, o livro didático, na realidade escolar brasileira atual, “está presente cotidianamente na sala de aula e constitui um dos elementos básicos da organização do trabalho docente” (BATISTA; ROJO; ZUÑIGA, 2005, p. 53). Em alguns contextos, o LD pode se constituir como o principal material impresso com base no qual acontecem os processos de escolarização e de letramento dos brasileiros, especialmente entre aqueles que têm pouco acesso a bens econômicos e culturais (BATISTA, 1999).

O livro didático atual é fruto de uma série de mudanças relativas à (re)organização da prática educativa e a interesses relacionados a essa prática em diferentes momentos históricos (OTA, 2009). Isso significa que o seu formato (a forma de livro, a organização em capítulos e unidades, os conteúdos, sua progressão, etc.), a sua composição (os textos verbais, as imagens, os aspectos gráficos, as cores) e as diferentes maneiras de utilizá-lo (alinhados a uma maior ou menor autonomia do docente) estão atrelados às transformações ocorridas nas concepções didático-pedagógicas e às alterações das estratégias de ensino decorrentes dessas concepções, aliadas a novas demandas sociais e tecnológicas (SOARES, 2002; RODRIGUES, 2012).

Tendo discutido o processo histórico de desenvolvimento e disseminação do livro didático no contexto brasileiro e as diferentes dimensões que estão integradas nesse material no capítulo anterior desta tese, neste capítulo pretendemos aprofundar questões mais específicas sobre o livro didático de Língua Portuguesa e sobre a questão das representações de gênero social (re)produzidas nesse material. Enfocamos, em especial, dois elementos que fazem parte da composição desse livro: as ilustrações e os gêneros textuais. O destaque a esses dois aspectos ocorre por entendermos que é a partir deles que os discursos são veiculados e que circulam as ideologias que moldam as representações sociais (re)produzidas no LD.

Dessa forma, no presente capítulo, temos como objetivos principais: (i) caracterizar o livro didático de Língua Portuguesa, descrevendo os recursos linguísticos, imagéticos e discursivos que interagem na sua composição, possibilitando a veiculação de discursos e representações sociais e (ii) realizar um panorama das pesquisas que abordam a questão de gênero social no LD, em especial, as que se debruçam sobre o livro didático de Língua Portuguesa.

Com vistas a alcançar estes fins, o capítulo está organizado da seguinte maneira: em um primeiro momento, apresentamos o percurso histórico do livro didático de Língua Portuguesa, especialmente no Brasil. Em segundo lugar, comentamos sobre os textos presentes nesse livro e sobre a inserção do conceito de gênero textual no cenário do ensino de língua. Em terceiro lugar, argumentamos sobre a presença de imagens, especialmente de ilustrações, nesse material. Finalmente, concluímos apresentando algumas pesquisas a respeito do conceito de gênero social em livros didáticos, principalmente nos de Língua Portuguesa.

5.1 Livro Didático de Língua Portuguesa no Brasil

Se observarmos a história das disciplinas escolares, perceberemos que o ensino de Língua Portuguesa no Brasil é relativamente recente, remetendo ao período colonial. Essa época foi marcada pela presença de uma diversidade de línguas, em especial línguas indígenas de base tupi-guarani, que originaram as línguas gerais através das quais era realizada, predominantemente, a comunicação entre a população de indígenas, portugueses e africanos (e seus descendentes) no Brasil-Colônia. Nesse contexto, não havia ainda a preocupação dos colonizadores de impor sua língua. Foi somente a partir da segunda metade do século XVIII que surgiu o interesse de estabelecer a língua da metrópole como oficial em terras brasileiras, processo que ocorreu através de uma série de fatores que contribuíram para que a Língua Portuguesa se tornasse a língua majoritária no país, apesar da predominância, naquela época, das línguas gerais. Dentre esses fatores, foram fundamentais as políticas linguísticas adotadas pelo Marquês de Pombal, que tornou obrigatório o uso do português em documentos oficiais da colônia e implementou o ensino leigo no Brasil, até então realizado pelos jesuítas. Outros acontecimentos relevantes para o processo de consolidação da Língua Portuguesa como língua oficial do Brasil foram a presença da corte portuguesa no Rio de Janeiro a partir de 1808 e a posterior proclamação da independência do Brasil, aliados ao estabelecimento do ensino universal obrigatório e ao desenvolvimento da imprensa no país. A questão do ensino

foi fundamental porque, se até aquele momento a população letrada no Brasil não chegava a 1% e o aprendizado e o uso da língua se dava principalmente pela oralidade, sem muitas pressões normativas, com sua institucionalização do ensino, a escola se torna lugar privilegiado para o normativismo linguístico e para o policiamento gramatical (SOARES, 2002; SILVA, 2004; PIETRI, 2010; RODRIGUES, 2012).

Até o início do século XX, prevaleceu o ensino do latim, com ênfase em três aspectos: na gramática latina, nos textos de autores clássicos (disciplina que, posteriormente, seria conhecida como poética) e na retórica. Nesse contexto, a retórica, inicialmente, concebida como a arte de falar bem, pretendia desenvolver a habilidade de escrever bem. Foi nessa época que se estabeleceu a concepção de língua como sistema e o ensino era pautado pela tradição gramatical. Por volta da década de 1940, o latim vai perdendo o seu prestígio e o português vai adquirindo maior relevância e se consolidando, tanto no que se refere ao seu uso quanto ao ensino (SOARES, 2002; PIETRI, 2010; RODRIGUES, 2012).

Assim como o ensino vai se modificando, os livros didáticos de modo geral, e em particular o de Língua Portuguesa, também passam por transformações ao longo do tempo, até chegarem ao formato atual, com a divisão em unidades, lições ou módulos, nos quais constam os conteúdos e as atividades previstas para o nível a que se destinam (BEZERRA, 2005). Conforme já mencionamos, até meados do século XX, o material didático voltado para o ensino de língua materna no Brasil era de dois tipos: uma coletânea de textos literários, isto é, uma antologia sem propostas metodológicas ou exercícios de fixação; e uma gramática, contendo as regras a serem ensinadas para cada nível de escolaridade. Apenas a partir da década de 1960 é que o conteúdo textual e o gramatical vão se tornando mais articulados, aspecto que se reflete na organização do material didático: a antologia e a gramática passam a constituir um único material, inicialmente como partes independentes e, a seguir, integradas. Esse tipo de material didático oferecia ao professor maior autonomia para definir os conteúdos a serem trabalhados, a ordem dos conteúdos e os procedimentos metodológicos a serem adotados em suas aulas, visto que eram, em sua essência, compêndios de textos (principalmente literários) e de regras gramaticais (FREGONEZI, 1997; SOARES, 2002; PIETRI, 2010; RODRIGUES, 2012).

Progressivamente, em função do surgimento de novas demandas sociais, esse manual dá lugar ao modelo de “aula pronta”, apresentando “conteúdos e sequências didáticas que serão vivenciados por alunos e professores” (MENDONÇA, 2005, p. 114), isto é, condensando os conteúdos a serem trabalhados, os textos a serem lidos, as atividades a serem realizadas e até as respostas para essas atividades, “influenciando decisivamente no modo

como se configuram essas aulas” (MENDONÇA, 2005, p. 114). Esse novo arranjo é, frequentemente, associado ao ingresso de estudantes de camadas sociais mais baixas, antes marginalizados do processo de escolarização. Com a necessidade de mais professores para atuarem nas escolas em um curto espaço de tempo, esse processo ocorreu sem uma preocupação com a formação adequada desses profissionais. O livro didático, nesse contexto, teria a função de suprir a possível deficiência dos docentes, bem como apresentar recursos (mínimos) necessários para a aula. O livro didático passou a receber muitas críticas, porque, embora servisse de parâmetro dos conteúdos programáticos, em alguns casos, contribuía para limitar e condicionar a atividade docente (SOARES, 2002; OTA, 2009).

Na década de 1970, o LD assume novas características, se adaptando à nova realidade de democratização do ensino. O país estava sob a égide do regime militar e, nesse contexto, a educação tinha uma orientação tecnicista, com vistas à inserção do estudante no mercado de trabalho. Sob a influência da Teoria da Comunicação, o ensino de língua materna se molda à concepção de instrumentalização da Língua Portuguesa, cuja disciplina recebe o nome de Comunicação e Expressão. Até então, nos LD eram utilizados apenas textos literários, na medida em que eles representavam o modelo de escrita a ser seguido. Mas, a partir dessa época, ocorre a mudança na linguagem utilizada e a inclusão de textos de diferentes domínios no LDLP (textos jornalísticos e publicitários, quadrinhos, etc.). Além disso, é possível perceber uma preocupação com o texto não verbal e uma ênfase nos elementos da comunicação, em detrimento do ensino de gramática. Assim, os LD semelhantes ao formato como os conhecemos hoje (com textos, atividades de interpretação, gramática, ilustrações) surgiram no fim da década de 1960 e se consolidaram durante a década de 1970, quando da expansão editorial desse tipo de livro no país (BEZERRA, 2005). Também nessa época aconteceu a reorganização do ensino básico no país, que instituiu a mudança do número de anos da escolarização básica de quatro para oito anos, constituindo o que seria chamado de primeiro grau e determinava o fim dos exames admissionais dos grupos escolares para o ginásio (PIETRI, 2010).

A partir dos anos 1980, a disciplina volta a se chamar Português. Nessa década, acontecem vários avanços nas teorias sobre a língua, dentre as quais têm grande importância: a virada pragmática, que compreende a língua como forma de ação social e problematiza fatores extralinguísticos anteriormente desprezados; o desenvolvimento de estudos da Sociolinguística, que se interessam pela fala e que defendem que a variação é um fenômeno inerente às línguas; o surgimento dos estudos focados no texto e nas propriedades a ele relacionadas, a partir da Linguística Textual. Também ocorre uma mudança na concepção de

língua que orienta esses estudos: trata-se da concepção sociointeracionista, que considera a língua como lugar de interação. Assim, podemos dizer que a chegada aos anos 1990 assiste a uma série de transformações no ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, no livro didático dessa disciplina, frutos dos desenvolvimentos teóricos anteriores. Nesse momento,

O impacto das discussões no âmbito das ciências linguísticas fez-se ecoar nas políticas públicas de maneira bastante acentuada. Novas perspectivas e concepções de língua/linguagem e de ensino de língua foram levadas para os documentos oficiais de parametrização [do ensino]. Conceitos como letramento(s) e gêneros (discursivos/ textuais), além da emergência de outros tantos, estruturam as novas orientações curriculares oficiais e os programas de avaliação dos livros didáticos (FERNANDES, 2010, p. 19).

Esse período culminou com a publicação, no fim da década de 1990, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento que oferece orientações para o ensino das diferentes disciplinas. No caso dos PCN de Língua Portuguesa, o conceito de gênero é considerado central para o ensino de língua materna, conforme é possível constatar no seguinte trecho do documento: “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21). A inserção da noção de gênero trouxe novas discussões para o cenário educacional e contribuiu para disseminar esse conceito no discurso pedagógico, aspecto que retomamos com mais detalhes mais adiante, neste capítulo.

Em sua discussão sobre a história do livro didático de Língua Portuguesa, Rodrigues (2012) compara as transformações ocorridas nesse material em diferentes momentos, com relação à autoria, ao tempo de permanência do LD na escola, aos reflexos da formação docente no manual, aos recursos visuais utilizados e aos conteúdos ali condensados⁶⁵. No que se refere à autoria do livro didático de Língua Portuguesa, a estudiosa pondera que até os anos 1950 prevaleceram como autores os intelectuais reconhecidos socialmente, muitas vezes com formação diversa da área para a qual produziam o livro e, depois dessa época, os livros didáticos passaram a ser produzidos por professores que atuavam na área. Mais recentemente, outra mudança no que diz respeito à autoria do LD é a sua complexificação a partir da inserção de outros atores sociais no processo de elaboração do livro, tais como a colaboração de vários autores (e não somente de um autor individual) para a produção do LD e do maior espaço de editores e de designers/ilustradores, que apresentam uma preocupação com o

⁶⁵ Alguns pontos mencionados por Rodrigues (2012) referidos nesse parágrafo já foram comentados por nós, no presente capítulo e no anterior, contudo avaliamos que a autora realiza uma síntese que permite vislumbrar de maneira panorâmica as alterações ocorridas no LD com o passar do tempo.

caráter mercadológico do livro, mais do que o interesse pedagógico propriamente dito. No que se refere à permanência dos livros didáticos na escola, Rodrigues (2012) observa que, aproximadamente até a década de 1950, os mesmos livros permaneciam nas escolas durante décadas, sendo passados de geração em geração. Os livros consagrados, por exemplo, apresentavam inúmeras edições. Nessa época, não havia uma diversidade muito grande de títulos, por causa das dificuldades de produção e do alto custo. Atualmente, com a consolidação da indústria editorial, há maior concorrência de títulos e seu período de circulação chega a, no máximo, cinco ou seis anos, havendo a necessidade de atualização.

Com relação à formação do professor projetada no manual, a autora considera que até meados do século XX, o LD previa um docente com perfil erudito e mais autônomo na preparação de suas aulas. Nesse sentido, reflexos dessa imagem de docente apareciam no material, na medida em que os textos da coletânea eram longos, provenientes do campo literário e não havia uma sequência de conteúdos e atividades sugeridas no manual. A partir da democratização do ensino, com vistas a suprir as lacunas existentes na formação docente, o LD passa a incluir o formato de aula pronta e o próprio perfil do professor é modificado; os textos dos LD são mais curtos e contemplam outros domínios diferentes do literário. Por fim, com relação aos recursos visuais incluídos nos livros, até a década de 1960 havia poucas cores e imagens no LD, devido à própria limitação tecnológica da época. Somente a partir da década de 1970, com a expansão gráfica, há a tentativa de modernizar o LD com a inclusão de ilustrações e cores diversas. Sobre o conteúdo, há uma mudança significativa a partir da década de 1960, com a fusão dos dois materiais (antologia e gramática) e integração dos conteúdos, em função da concepção de linguagem, estudos linguísticos (RODRIGUES, 2012).

Considerando o exposto nos parágrafos anteriores, é possível compreender que o LDLP acompanhou as mudanças nas concepções de língua e de ensino de língua materna e que, portanto, ele é fruto de mudanças históricas e culturais que têm influência sobre os conteúdos ali alocados, os procedimentos teórico-metodológicos assumidos, as concepções do papel do professor, entre outros aspectos (OTA, 2009; JUNIA, 2010). Nos tópicos a seguir, aprofundamos algumas questões sobre dois elementos que compõem o livro didático de Língua Portuguesa, por meio dos quais são veiculados os discursos que contribuem para moldar as representações sociais: as imagens e os gêneros de texto.

5.2 Imagens no livro didático de Língua Portuguesa

Antes de comentar, especificamente, a presença das ilustrações na configuração do LDLP, teceremos algumas considerações a respeito de categorias mais amplas, nas quais as ilustrações se inserem: as imagens.

Parafraseando (e subvertendo) o trecho bíblico, Joly (1994, p. 18) afirma: “No início, havia a imagem”. Podemos interpretar que, com isso, a autora quer fazer referência à importância da imagem e a sua presença constante, desde os primórdios da civilização. Em suas palavras: “Por todo o lado através do mundo, o homem deixou vestígios das suas faculdades imaginativas sob a forma de desenhos feitos na rocha e que vão desde os tempos mais remotos do paleolítico até a época moderna” (JOLY, 1994, p. 18). Mas como poderíamos definir “imagem”?

Joly (1994) adverte que o que chamamos de imagem é algo muito heterogêneo. Segundo Costa (2013), quando falamos de imagem podemos nos referir a três categorias, correspondentes a diferentes processos cognitivos: a primeira seria a imagem relacionada à percepção sensorial da realidade (a imagem/visão); a segunda seria a imagem interna sobre o mundo que elaboramos na mente (imagem/pensamento) e a terceira seria a imagem produzidas para expressar a nossa subjetividade, para comunicar (imagem/texto). A autora ainda classifica a imagem/texto em dois tipos, de acordo com as ferramentas utilizadas em sua produção/circulação: as imagens tradicionais, produzidas a partir de técnicas artesanais, tais como pincel e lápis, e as imagens técnicas, produzidas a partir de equipamentos (tecnologias), como a fotografia e as imagens digitais.

No esforço de delimitar o sentido de “imagem”, Santaella (2012, p. 16-17) chama a atenção para a polissemia da palavra, mesmo quando restringimos sua utilização para o âmbito do visual. Essa autora destaca cinco domínios principais da imagem:

- (1) O domínio das imagens como fenômenos mentais, projetadas através da imaginação, memória ou dos sonhos, sem ligações diretas e necessárias com o mundo real;
- (2) O domínio das imagens geradas pela percepção visual, relacionadas a como apreendemos o mundo ao nosso redor;
- (3) O domínio das imagens como representações visuais da realidade do mundo, através de desenhos, pinturas, fotografias, imagens computacionais, entre outras.
- (4) O domínio das imagens verbais, construídas através de recursos linguísticos e estilísticos, tais como a metáfora;
- (5) O domínio das imagens ópticas, tais como espelhos e projeções (SANTAELLA, 2012).

À proposta desta autora, acrescentamos ainda outra conotação para “imagem”: como representação social, significando um conjunto de valores, ideologias e estereótipos associados à caracterização (muitas vezes caricaturada) de determinada pessoa ou grupo sedimentada no imaginário social. Nesse sentido, a imagem como representação apresenta, ao mesmo tempo, um caráter mental e social, visto que está relacionada à noção de cognição social, já mencionada por nós. No presente trabalho, portanto, aparecem dois sentidos de imagem, conforme classificação exposta anteriormente: a imagem como representação social, quando delimitamos como objetivo compreender quais as representações de gênero que são veiculadas nos textos inseridos nos livros didáticos de Língua Portuguesa; e a imagem como representação visual da realidade a partir de desenhos, fotografias e ilustrações, ao fazer referência aos recursos imagéticos inseridos nos livros didáticos do nosso estudo.

Em artigo em que reflete sobre duas características simultâneas da imagem, obviedade e astúcia, Santaella (2014) ressalta algumas funções desse objeto, dentre elas: (i) a imagem como recriadora e multiplicadora de mundos, isto é, através de imagens (materiais, mentais ou virtuais) é possível projetar diferentes realidades; (ii) a imagem como documento espaço-temporal, isto é, ela funciona como registro histórico de determinado momento em uma sociedade específica, como retrato de uma época; (iii) a imagem como índice do seu modo e meios de produção, isto é, na própria materialidade da imagem ficam marcas da maneira como foi produzida; e (iv) a imagem como portadora da generalidade dos símbolos, ou seja, a imagem compreende elementos que permitem sua identificação, sendo esse processo possível através de convenções socioculturais.

Uma característica que as definições apresentadas parecem compartilhar é a consideração de que a imagem se constitui como parte de uma linguagem imagética que, portanto, possibilita a construção de sentidos, isto é, que pode ser usada para comunicar. Nesse sentido, Joly (1994), baseada na perspectiva peirceana, explica que as imagens compreendem diferentes categorias de signos. Essas categorias estão relacionadas tanto a signos icônicos como também a signos plásticos (cores, formas, textura) e linguísticos. Ao destacar o caráter sógnico das imagens, nos deparamos com algumas implicações: (i) as imagens representam um objeto que existe no mundo e mantêm com ele uma relação de analogia; (ii) no processo de representação, as imagens retomam (mais ou menos fielmente) características do objeto representado; (iii) a representação permite que o objeto seja reconhecido por outras pessoas, denotando um aspecto convencional (JOLY, 1994).

No senso comum, existe um receio de que o uso da imagem pode acarretar a desvalorização ou mesmo a substituição da linguagem verbal. No entanto, para Joly (1994),

essa preocupação seria infundada, visto que, frequentemente, em nossa sociedade, a imagem aparece integrada e/ou acompanhada da linguagem verbal, a exemplo dos títulos e legendas que interagem com imagens diversas para compor textos. Sobre essa questão, a autora se posiciona:

Queiramo-lo ou não, as palavras e as imagens estão ligadas, interagem, completam-se, iluminam-se com uma energia vivificante. Longe de se excluírem, as palavras e as imagens alimentam-se e exaltam-se mutuamente. Correndo o risco de parecer paradoxal, poderíamos dizer que quanto mais trabalhamos sobre as imagens mais amamos as palavras (JOLY, 1994, p. 154).

Joly (1994, p. 52) aponta que “uma das funções primordiais da imagem é a *função pedagógica*” (Grifo no original). Nessa compreensão, as imagens podem ser um recurso útil a ser incluído na prática pedagógica de diferentes disciplinas. Tradicionalmente, a utilização da imagem é associada à ideia de facilitar a compreensão de textos escritos, partindo do entendimento de que as imagens permitiriam representações simplificadas em relação às realizadas através da linguagem verbal (aspecto exemplificado pela máxima “uma imagem vale mais que mil palavras”), no entanto isso pode ser falacioso, quando, por exemplo, pensamos em situações em que ler gráficos técnicos pode ser mais complicado do que ler ou ouvir as mesmas informações. É tendo em vista a função pedagógica que as imagens estão cada vez mais presentes no contexto da sala de aula nos diferentes níveis de ensino. Embora façam parte do cotidiano, as imagens apresentam suas especificidades; um trabalho mais sistemático que inclua a discussão sobre elas como ferramenta para comunicação pode ajudar a desconstruir leituras ingênuas e levar ao desenvolvimento do letramento visual. É importante refletir sobre isso porque:

As imagens se encontram com a educação e tornam-se instrumentos pedagógicos e de influência considerável para o entendimento de conteúdos pelos sujeitos, como acontece no livro didático. Isto porque quando a imagem se incorpora como elemento integrante do processo educativo, ela passa a ser importante instrumento pedagógico e metodológico de compreensão de conhecimentos e da própria sociedade (SOUZA, 2014, p. 86).

No contexto escolar, as imagens foram incorporadas ao principal material que circula nesse ambiente: o livro didático. Há alguns estudos que se preocupam com a presença das imagens no LD de Língua Portuguesa (BELMIRO, 2000; BARROS; COSTA, 2012). Belmiro (2000) apresenta um panorama do percurso de inserção das imagens no LDLP, distinguindo dois grupos de imagens: as que têm existência fora do LD (uma pintura, por exemplo) e as que foram elaboradas especialmente para esses livros.

Até recentemente, os estudos da Linguística não consideravam que as imagens seriam objeto de interesse dessa área. No entanto, muitos linguistas hoje compartilham o posicionamento de que é fundamental realizar uma leitura que considere todos os elementos (incluindo as diferentes linguagens) que compõem o texto para uma compreensão adequada dos seus sentidos (MOZDZENSKI, 2013), visto que os gêneros textuais orais e escritos são multimodais, isto é, construídos por mais de um modo de representação (DIONÍSIO, 2011). Segundo considera Mozdzinski (2004, p. 92):

Até há pouco tempo, os modos de representação comunicacional dos textos verbais (fala e escrita) e não-verbais (imagens, sons, gestos, etc.) eram tratados de maneira isolada e estanque, consoante suas especificidades. Essas fronteiras, no entanto, tornam-se cada vez mais tênues. Ilustrações, fotos, gráficos e diagramas, aliados a recursos de composição e impressão, como tipo de papel, cor, diagramação da página, formato das letras, etc., vêm sendo sistematicamente integrados aos gêneros textuais escritos. Com isso, os textos passam a ser percebidos como *construtos multimodais*, dos quais a escrita é apenas um dos modos de representação das mensagens.

Conforme já comentamos no tópico anterior, é somente entre o fim da década de 1960 e início da década de 1970 que, sob influência dos pressupostos da Teoria da Comunicação, o LD deixa de ser preto e branco. As primeiras ilustrações começam a aparecer e prevalecem os tons amarronzados ou alaranjados (BELMIRO, 2000). Nesse contexto, “a imagem é meio de motivação para a leitura do aluno, tem como finalidade modernizar o objeto livro” (BELMIRO, 2000, p. 18). O recurso imagético é utilizado principalmente para fins ilustrativos e, em geral, “é redundante em relação ao título do texto, uma vez que não acrescenta ou renova diferentes leituras, e não tem a preocupação de dialogar com o texto” (BELMIRO, 2000, p. 18). A esse interesse de modernizar e ilustrar, alia-se a preocupação mercadológica de envolver e chamar a atenção do “cliente” para determinado livro didático, deslumbrá-lo e motivar a sua leitura. Ota (2009, p. 217) explica que:

Além das estratégias de divulgação desse material, a batalha pelo mercado arma-se de mecanismos de apresentação como recursos visuais coloridos, cheios de imagens e com projetos gráficos arrojados, buscando chamar a atenção de alunos e alunas, de professores e de professoras, na tentativa de atrair-lhes o olhar e angariar-lhes o interesse. Construída para produzir encantamento, sedução e prazer sensorial, essa relação do objeto-livro com o leitor, ao longo de um período que dura normalmente um ano letivo, tem como objetivo envolver e fazer-se aceito, predispondo esse leitor a uma relação pacífica. E, obviamente, fazer vender. A primeira reação, em geral, diante de um livro novo é sempre de passar a vista em busca do que de mais chamativo o livro possa apresentar: as cores, as imagens, os títulos.

Belmiro (2000) também destaca que, nessa época (décadas de 1960-1970), no que se refere à utilização de imagens no LD, era possível observar a ambiguidade entre o tradicional e o novo, ou seja, entre a incorporação dos estímulos visuais possibilitados e a predominância da linguagem verbal, valorizada pela sociedade grafocêntrica. No decorrer da década de 1970, as imagens e suas cores preenchem as páginas do livro didático, ocasionando, inclusive, preocupação por parte de alguns estudiosos no que se refere ao seu excesso, à falta de um aporte teórico que subsidie a leitura da imagem e à preocupação de que essa presença prejudique a leitura e a compreensão dos textos verbais pelos alunos. A partir de então, imagens e textos verbais passam a compartilhar o espaço do livro didático: as ilustrações, frequentemente, substituem o texto [verbal], “encurtam-no, revelam um modo de selecionar a realidade, de enquadrá-la, de dizê-la. E de induzir suas possibilidades interpretativas” (BELMIRO, 2000, p. 21). Já nos anos 1990, os avanços tecnológicos possibilitaram o refinamento gráfico e, aparentemente, um equilíbrio maior entre texto verbal e imagem nesses livros, em relação ao período anterior (BELMIRO, 2000).

Atualmente, a presença da imagem no livro didático se configura como critério no processo de avaliação do PNLD. Isso sugere que há o interesse de possibilitar o contato com os textos não verbais e mistos, com vistas ao desenvolvimento do letramento visual dos estudantes. No próprio edital do PNLD a que os editores submetem os livros é possível encontrar informadas especificações relativas à impressão e aos aspectos gráficos-editoriais mais gerais. A atenção dada a esses elementos é justificada no documento como necessária porque:

Embora os aspectos gráfico-editoriais possam parecer menores em relação aos domínios anteriores [trabalho com a linguagem oral, com os conhecimentos linguísticos, com a leitura e a produção textual, manual do professor], um livro dedicado ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa precisa ser legível e bem ilustrado. Nesse sentido, são importantes: um sumário e uma intitulação que facilitem a localização das informações; uma impressão isenta de erros; uma mancha de impressão legível e nítida, com tamanho de letra e espaço entre linhas, letras e palavras adequados e uma gramatura de papel que não atrapalhe a legibilidade. Por outro lado, as ilustrações devem estar bem distribuídas nas páginas e devem enriquecer as atividades textuais propostas. As ilustrações também devem evitar os estereótipos, os preconceitos e a propaganda (BRASIL, 2005, p. 259).

É possível observar no trecho citado acima que se mantém a preocupação com a veiculação de estereótipos e preconceitos também nas ilustrações presentes no LD. Isso é reforçado, ainda, nas recomendações presentes nos Editais do PNLD, que funcionam como critérios classificatórios dos livros avaliados, conforme exemplificado a seguir:

[É recomendado que] o texto e as ilustrações estejam dispostos de forma organizada, dentro de uma unidade visual; que o projeto gráfico esteja integrado ao conteúdo e não [seja] meramente ilustrativo; as ilustrações auxiliem na compreensão e enriqueçam a leitura do texto, devendo reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, não expressando, induzindo ou reforçando preconceitos e estereótipos (BRASIL, 2008, p. 32).

Pelas recomendações expressas no Edital do PNLD (2008) é possível perceber, ainda, um cuidado com a qualidade do conteúdo visual veiculado no LD, de forma que ele exerça uma função independente da ilustração. A ilustração é um tipo de imagem que ganha destaque no livro didático e que tem a finalidade de explicar, acrescentar informação, sintetizar e/ou simplesmente acompanhar um texto⁶⁶. Segundo o estudo de Barros e Costa (2012), a maior parte dos gêneros multimodais localizados nos livros didáticos de Língua Portuguesa analisados por eles exerce a função ilustrativa. Nesse sentido, “a ilustração pode ser compreendida como construtora de narrativas históricas que podem completar, ampliar, contrapor e até mesmo desviar o sentido proposto nos textos que elas acompanham” (PALHARES, 2012, p. 9). Isso significa que no processo de ilustração do livro didático, a função desse recurso é também acrescentar ideias, mostrar perspectivas de leituras e mostrar algo que pode ter ficado implícito no texto verbal (ABREU, 2010). A ilustração é importante porque, no LD:

A imagem tem a importância de ajudar na visualização agradável da página. Se há textos muito longos, ela serve para quebrar o ritmo cansativo da leitura. Além disso, ela pode sugerir leituras, apoiá-las do ponto de vista do enredo, construir formas, personagens, cenários, enfim, compor, junto com o texto verbal, um horizonte de leitura (BELMIRO, 2000, p. 23).

Barros e Costa (2012), no entanto, alertam que a mera inserção das imagens não é sinônimo de um uso adequado e produtivo delas. Em sua análise a respeito dos gêneros multimodais no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio, as autoras argumentam que as imagens estão presentes inclusive porque os editais do PNLD exigem isso, mas não “parecem organizadas de modo a auxiliar na compreensão da obra articulada aos conteúdos trabalhados nos capítulos. A simples inserção do gênero, a nosso ver, não garante que o aluno observe a imagem, associe-a aos conceitos estudados e signifique-as naquele contexto” (BARROS; COSTA, 2012, p. 47).

⁶⁶ Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ilustra%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 04 dez. 2016.

Como produtos do uso da linguagem, criados por indivíduos inseridos em determinado contexto sócio-histórico-cultural, as imagens são veículos de discursos e ideologias, refletindo os valores que motivaram a sua produção. A sua presença no LD, portanto, é um fato que merece investigações, na medida em que contribuem para vislumbrar as representações que os textos não verbais evocam. Nessa perspectiva, os LD, “ao trabalharem os conteúdos disciplinares, se utilizam do apoio de imagens produzidas por uma sociedade com determinadas concepções e valores que se perpetuam no tempo e se efetivam ainda hoje nas ações políticas e sociais” (SOUZA, 2014, p. 85). Assim, as ilustrações e os demais tipos de imagens presentes no LD se constituem como formas “de representação e interpretação do mundo e são capazes de exteriorizar concepções, ideias e valores preconizados por pessoas que contribuem para a produção e transmissão de cultura e ideologias, tornando-as parâmetros para os educandos inseridos em nossa sociedade” (SOUZA, 2014, p. 18).

Para finalizar esta seção, destacamos que, aparentemente, foi incluída uma diversidade de imagens nas páginas do LD de Língua Portuguesa, desde as ilustrações de textos até gêneros multimodais diversos. No entanto, alguns estudiosos apontam para a necessidade de o LD incluir um aparato teórico-metodológico para o trabalho com a leitura de imagens que permita o desenvolvimento da competência dos estudantes para a leitura de textos multimodais (OTA, 2009; BARROS; COSTA, 2012), isto é, um aparato que possibilite o desenvolvimento do letramento visual a partir da leitura crítica das imagens que, como as demais formas de linguagens, apresentam papel simbólico e funcionam como veiculadoras de discursos e visões de mundo. Essa necessidade é urgente porque “o estudo sério das imagens pode levar ao uso mais racional e planejado da linguagem visual. [...] É possível também tornar os observadores menos ingênuos diante das imagens com as quais se deparam na vida cotidiana” (COSTA, 2013, p. 38). Dedicamos o tópico seguinte a discutir uma possibilidade de reflexão e de análise de imagens, baseada em Santaella (2012).

5.3 Leitura de imagens: uma proposta

Conforme foi possível perceber com os argumentos apresentados até aqui, a atividade de ler é complexa e não se limita à decifração de textos verbais. Cada vez mais, recursos imagéticos estão sendo imbricados à linguagem verbal, estabelecendo relações de diferentes tipos, em diferentes níveis e em variados suportes e mídias, incluindo a mídia digital. Na vida cotidiana, lidamos com jornais que apresentam gêneros ilustrados, nas revistas encontramos fotografias com legendas, o campo da publicidade integra em suas produções diferentes

linguagens e explora fortemente os recursos imagéticos e até mesmo o livro didático serve como exemplo de como nosso ato de ler se complexificou com a mescla de linguagens utilizadas na construção dos textos (SANTAELLA, 2012).

A respeito da leitura de imagens em diferentes suportes e gêneros textuais, Santaella (2012) problematiza a ação de tentar transportar para o processo de leitura de imagens os procedimentos utilizados na leitura de um texto verbal, afirmando que essa pode ser uma atitude equivocada, na medida em que se trata de realidades distintas que requerem, cada uma, processos típicos. Apesar de compartilharem alguns pontos em comum, tais como o fato de tanto o texto escrito ou impresso quanto a imagem serem signos visuais complexos que necessitam de um suporte para sua visualização, é relevante considerar que “entre as imagens e os textos ocultam-se diferenças cognitivas essenciais” (SANTAELLA, 2012, p. 107). A autora explica que considerar que texto verbal e imagem apresentam particularidades não significa assumir que existe superioridade entre linguagem verbal e linguagem imagética, pelo contrário:

Longe de estarmos diante de um combate entre titãs – o verbal e a imagem –, a expressão linguística e o visual são reinos distintos, com modos de representar e significar a realidade próprios de cada um. Eles muito mais se complementam, de maneira que não podem substituir inteiramente o outro (SANTAELLA, 2012, p. 13).

Sobre as relações entre imagem e texto verbal, essa autora explica que cada uma dessas linguagens representa melhor determinados domínios ou gêneros do que outros. Nessa perspectiva, por exemplo, as imagens representam melhor os aspectos espaciais e visuais, enquanto a língua pode descrever as impressões de outros sentidos (não apenas da ordem do visual) e representa com mais eficiência os aspectos de localização temporal, de passagem de tempo e de coisas abstratas (SANTAELLA, 2012).

A respeito da fluidez inerente às imagens e da dificuldade de enquadrá-las em modelos fechados de análise, Mendes (2013, p. 14) afirma que “essa fluidez cria desafios para se analisá-las, pois não há uma “constante” a ser determinada. A imagem goza de certa liberdade. Embora possamos por vezes encontrar padrões, eles são aleatórios se comparados a uma gramática mais “fixa” da língua”. Consideramos que Patrick Charaudeau também parece ter uma opinião similar à da autora Emília Mendes, ao afirmar que:

Talvez a questão da imagem seja ainda mais complexa do que a questão da linguagem verbal. Na comunicação verbal, partilhemos uma língua, procedimentos de construção frástica, procedimentos de discursivização e mecanismos interacionais. Na comunicação icônica (audiovisual, fotografia, pictórica, dentre outras), os processos de construção do sentido, de transmissão do sentido e de interpretação do sentido não são [tão claramente] assinaláveis (CHARAUDEAU, 2013, p. 383).

Tais afirmações atestam tanto a impossibilidade de completa definição de sentidos da imagem quanto a dificuldade encontrada pelo analista ao lidar com um objeto tão fluido e complexo.

Galinari (2013) ressalta um ponto muito relevante a respeito da leitura da imagem quando aborda a questão do enquadramento genérico do discurso icônico, isto é, o autor defende que a identificação do gênero de texto⁶⁷ do qual faz parte determinada imagem permitiria delimitar as estratégias necessárias para a sua leitura e compreensão. Nas palavras do estudioso:

O pertencimento do discurso (ou das imagens) a um gênero já funcionaria para nós como um indício de quais tipos preponderantes de estratégias poderíamos encontrar na estrutura semiótica (icônica) e quais as modalidades de efeitos elas poderiam (ou queriam) instituir, levando-se em consideração, é claro, que o enquadramento genérico é incontornavelmente construído pelas condições de produção do discurso e suas respectivas variáveis (GALINARI, 2013, p. 362).

Nessa perspectiva, nossas estratégias de leitura seriam distintas de acordo com os distintos enquadramentos genéricos das imagens (e os propósitos comunicativos a eles associados) e da relação que elas estabelecem com o texto verbal. Assim, por exemplo, podemos considerar que lemos de maneiras diferentes as histórias em quadrinhos, as fotografias que constituem um texto jornalístico e as ilustrações presentes em um livro.

É importante refletir sobre os efeitos de sentido das ilustrações dos textos presentes nos livros, na medida em que se faz necessário pensar sobre “como a linguagem verbal, com seus estereótipos e valores, interage, num mesmo *corpus*, com as imagens aí presentes, no processo de produção de efeitos de sentido” (GALINARI, 2013, p. 359). A respeito de como as imagens podem veicular estereótipos e valores, compartilhamos do posicionamento de Monnerat (2013) quando defende que a imagem é também veicula discursos. Para a autora, compreender a imagem como discurso significa “atribuir-lhe um sentido do ponto de vista social e ideológico (considerando as formações sociais em que se inserem o sujeito autor e o sujeito receptor do texto não-verbal), e não concebê-la como simples descrição, ou segmentação de seus elementos visuais” (MONNERAT, 2013, p. 411).

⁶⁷ Esclarecemos que, neste trabalho, assumimos o posicionamento de que a imagem é assinalável como texto (em um sentido teórico) somente quando estabelecer algum tipo de relação com um texto verbal. Esse ponto de vista está associado à concepção de texto por nós assumida, que concebe que este, enquanto objeto de estudo da Linguística, inclui, necessariamente, um componente linguístico, ainda que eventualmente esteja associado a outras semioses. Consideramos, apesar disso, que o uso do termo “texto” para se referir a imagens é possível.

Nesse sentido, a imagem, como signo que representa a realidade, não o faz de maneira neutra, mas está impregnada de sentidos, valores e pontos de vista ideológicos, relacionados ao contexto sócio-histórico em que está inserida. Nas palavras de Monnerat (2013, p. 412), “se a imagem pode ser veículo de ideologias, pode também representar, por meio de seus elementos plásticos, traços culturais da sociedade e, nesse sentido, pode figurar como espelho das representações sociais, refletindo-as e/ou refratando-as”. Por essa razão, quando nos propomos a analisar as representações de gênero social nos livros didáticos de Língua Portuguesa, pretendemos levar em consideração as imagens e ilustrações localizadas nesse material, em sua relação com o texto verbal. Com isso, nossa intenção é refletir sobre “como a imagem pode ser utilizada para manipular [bem como (des)construir e influenciar] os imaginários sociais” (CHARAUDEAU, 2013, p. 394).

A respeito da relação entre linguagem verbal e imagética, Monnerat (2013) parte da ideia de que a imagem é polissêmica, na medida em que implica um conjunto de significados, os quais podem ser delimitados pela mensagem linguística. Nesse sentido, seria uma das funções do texto verbal limitar os significados possíveis e direcionar o leitor, oferecendo pistas para a construção de sentidos mais específicos na leitura da imagem. Para isso, texto verbal e imagem assumiriam diferentes papéis na construção e significação do texto, diante dos quais a imagem desempenha distintas funções: (i) como elemento de sustentação (redundância, paráfrase de uma asserção textual); (ii) como elemento de complementação (propõe uma informação autônoma, distinta das fornecidas pelo texto); (iii) como elemento de amplificação (teatralidade, hipérbole, poesia) (MONNERAT, 2013, p. 410). Além disso, a autora considera o campo da publicidade para exemplificar como a imagem pode servir para complementar o texto verbal ou entrar em conflito com ele. No caso dos livros didáticos de Língua Portuguesa, acreditamos que as ilustrações podem estabelecer variadas relações com os textos dos quais participam e que analisar essas relações pode ser um caminho interessante para compreender os significados construídos e as representações veiculadas nesses textos.

A fim de tentar entender as relações estabelecidas entre as imagens e os textos verbais, recorreremos à proposta de Santaella (2012), na qual a autora considera categorias como (i) a abertura da imagem; (ii) as relações entre texto e imagem; e (iii) os tipos de vínculos entre imagem e texto. Em nossa avaliação, Santaella (2012) oferece um modelo de análise muito didático que pode contribuir para uma sistematização dos elementos da imagem em sua relação com o verbal. A seguir, detalhamos as categorias do modelo, tendo em vista que aplicaremos algumas delas para a análise dos textos ilustrados presentes nos livros didáticos do nosso *corpus*:

I - Abertura interpretativa da imagem

Esse primeiro ponto se relaciona com o modo como os múltiplos significados da imagem podem ser delimitados por um cenário contextual oferecido pelo texto verbal, ou seja, se refere à possibilidade de a imagem ser, em maior ou menor grau, modificada ou explicada por uma mensagem verbal. Contudo, vale salientar que isso não significa que na língua não encontramos textos “abertos” (múltiplos) do ponto de vista interpretativo nem que a imagem sempre necessita de um texto verbal para determinar seu sentido.

II - Relações estabelecidas entre texto e imagem

Segundo Santaella (2012, p. 110-111), as relações entre texto e imagem podem ser estabelecidas sob o ponto de vista (a) sintático, que está associado ao lugar ocupado pela imagem e pelo texto verbal no plano gráfico; (b) semântico, isto é, das possíveis trocas de significados entre imagens e texto; e (c) pragmático, que é aquele relacionado aos efeitos que imagem e texto produzem no receptor. Comentamos cada uma dessas categorias nos parágrafos seguintes.

Nessa perspectiva, as relações sintáticas podem ser de dois tipos: contiguidade e inclusão. Cada um deles inclui subtipos, especificados a seguir:

- a) contiguidade: é aquela em que texto e imagem estão próximos, compartilhando espaço (físico ou virtual), como por exemplo no caso de fotos com legendas. Esse tipo de relação pode ser classificado como contiguidade por (i) interferência; (ii) correferência; (iii) ilustração; ou (iv) poema visual;
- b) inclusão: é aquela em que a imagem “incorpora” o texto escrito, seja no caso de uma foto com a imagem de uma página impressa ou quando as palavras estão inscritas na imagem. Esse tipo de relação pode ser classificado como: (i) representação de textos em imagens; (ii) pictorialização das palavras; (iii) inscrição; ou (iv) inscrição indicial.

A respeito das relações semânticas estabelecidas entre texto verbal e imagem, elas podem ser de:

- a) dominância: ocorre quando há uma sobrevalorização de uma das linguagens (verbal ou visual), de forma que a mensagem permanece compreensível mesmo sem a outra linguagem;
- b) redundância: acontece quando há repetição da mensagem em ambas as linguagens;
- c) complementaridade: ocorre quando texto verbal e imagem apresentam a mesma

importância e há uma integração entre os dois, sendo ambas as linguagens importantes para a compreensão da mensagem; ou

d) discrepância ou contradição: se dá quando texto verbal e imagem não combinam, ou seja, elas são justapostas incoerentemente (de forma intencional ou equivocada).

Quanto às relações pragmáticas, elas podem ser identificadas quando o texto é utilizado para direcionar a atenção do leitor para a imagem ou vice-versa.

III - Modos de referência

Relativamente aos modos de referência recíproca entre imagem e texto, a autora distingue diversos tipos, dentre os quais destacamos: a) ancoragem, que ocorre quando o texto ou a imagem dirige o leitor para uma determinada interpretação ou para uma parte do texto, a exemplo do uso de dêiticos ou setas para apontar elementos da imagem; e b) *relais*, que se relaciona ao fato de que tanto as imagens quanto as palavras não precisam remeter umas às outras para a construção de um sentido em um nível mais geral (SANTAELLA, 2012).

IV - Tipos de vínculos entre imagem e texto

Por fim, ainda considerando a proposta de análise de Santaella (2012), ressaltamos três tipos de vínculos que podem se estabelecer entre imagem e texto:

- (i) por semelhança entre ambas as linguagens, que acontece quando elas transmitem a mesma mensagem, seja, por exemplo, em uma ilustração redundante ou em um manual de instruções, em que o texto garante a compreensão da imagem;
- (ii) pela função indicial, quando a imagem aponta para o texto ou vice-versa, através de dêixis ou quando representam a parte pelo todo; e
- (iii) por vínculo convencional entre imagem e texto, que acontece quando há associações, percebidas contextualmente, tradicionalmente estabelecidas entre texto e imagem.

A partir do exposto, acreditamos que foi possível compreender, de maneira panorâmica, os principais conceitos e categorias que são levados em consideração no processo de análise de textos compostos por imagens, conforme sugere Santaella (2012). Retomaremos esses aspectos na análise do nosso *corpus*, no próximo capítulo.

5.4 Gêneros textuais⁶⁸ no livro didático de Língua Portuguesa

Nesta seção, abordamos um conceito central para os estudos da língua e que está presente nos livros didáticos, em especial no de Língua Portuguesa: gênero de texto. Ao tratar dessa questão, não temos o propósito de realizar uma análise a respeito de sua utilização pedagógica, mas temos a intenção, sobretudo, de esclarecer nossas concepções teóricas sobre esse conceito, na medida em que o gênero é considerado, no contexto atual, como central para o ensino de Língua Portuguesa, aparecendo recorrentemente nos livros didáticos dessa disciplina e, eventualmente, poderá ser mencionado por nós, ao longo da nossa análise desses livros. Além disso, e fundamental para nossa reflexão é o fato de que os discursos e as ideologias que moldam as representações sociais que circulam na sociedade são veiculadas através dos textos por meio dos quais as pessoas se comunicam. Esses textos remetem a e/ou estão associadas a um ou mais gêneros.

Ao longo da história da Educação, desde Aristóteles, é possível constatar a presença de textos diversos mediando o processo de ensino e aprendizagem, em especial no ensino de língua. Sua função, naquele contexto e até recentemente, era principalmente exercitar/desenvolver a habilidade de leitura e servir de modelo de escrita (SANTANA, 2014). Adicionalmente, o teor dos textos poderia ser religioso, a fim de formar os indivíduos com base nesses preceitos. No contexto brasileiro,

Os textos, desde o Brasil Colônia, sempre estiveram em sala de aula. Se, a princípio, predominavam os da tradição clássica, com a universalização da escola, os textos da esfera midiática passaram também a compor a escolarização do povo brasileiro, porém, a gramática permaneceu como o principal objeto de ensino na sala de aula (SANTANA, 2014, p. 36).

Embora seja possível constatar a presença dos textos nos processos de ensino e aprendizagem, a compreensão de que esses artefatos deveriam ser o foco da aula de língua surgiu no Brasil apenas na década de 1980, a partir da publicação do clássico livro “O texto na sala de aula”, de J. W. Geraldini, que funcionou como um “divisor de águas”, na medida em que defendia que o ensino de gramática (por si mesma) deveria ser substituído pelo estudo do texto e dos elementos que o compõem (inclusive linguísticos). O texto tornou-se, efetivamente, a base para a aula de somente a partir da década de 1990 (SANTANA, 2014).

Observa-se, portanto, que a função dos textos na sala de aula não permaneceu sempre

⁶⁸ Neste trabalho, não é do nosso escopo tratar da discussão que envolve o uso dos termos “textual” ou “discursivo” para caracterizar o gênero; no caso de necessidade de diferenciar este do gênero social, utilizaremos o primeiro termo (textual).

a mesma. De maneira simplificada, podemos localizar os seguintes momentos: inicialmente, os textos eram usados para atividades de leitura e interpretação, visto que o ensino de gramática era feito de maneira isolada. Com a integração desses dois elementos, o texto passou a ser utilizado como pretexto para o ensino de gramática. Em outro momento, a partir do desenvolvimento dos estudos sobre o texto, o foco da reflexão passa para aspectos da estrutura textual e elementos da textualidade. Mais recentemente, com a mudança de perspectiva e o interesse em aspectos discursivos, o texto passa a ser concebido como materialidade através da qual as pessoas se comunicam e por meio da qual os discursos ganham relevo.

É nesse contexto que se desenvolvem estudos que culminam na adoção da categoria de gênero, que funciona como instância abstrata mediadora entre o texto e os discursos nele veiculados. Com a publicação de documentos que orientam o ensino das diferentes disciplinas, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no caso específico do componente curricular Língua Portuguesa, o conceito de gênero se disseminou e foi inserido no cenário escolar. Atualmente, concebe-se que o ensino de línguas deve ser realizado através de uma diversidade de gêneros textuais, assumindo um posicionamento que aponta para a importância dessa categoria no ensino de língua materna. Nos PCN, os gêneros são entendidos como práticas sociais que estruturam as atividades de linguagem nas quais os sujeitos se engajam (BRASIL, 1998). Nesse cenário, é possível afirmar que a inserção do conceito de gênero textual no contexto do ensino de língua materna no Brasil moldou as práticas pedagógicas e se refletiu na organização do livro didático dessa disciplina: ao folhear um LD produzido na última década, nos deparamos com a presença de definições de gênero (tanto no manual do aluno como no do professor) e de exemplares de textos nas atividades de leitura e produção textual que procuram contemplar diversos gêneros orais e escritos.

No entanto, é importante ressaltar que não existe somente uma definição para a noção de gênero. Na tradição aristotélica, por exemplo, que foi uma das primeiras classificações de gênero de texto, distinguem-se apenas três tipos: os gêneros épicos, os poéticos e os dramáticos. A respeito dessa classificação, Marcuschi (2011, 17-18) considera que:

Os gêneros textuais se distribuíam em três categorias e se depois passaram a dizer respeito a categorias literárias bastante sólidas que foram se ampliando e subdividindo até entrarem em crise com a crítica do romantismo à estética clássica, hoje a noção de gênero ampliou-se para toda a produção textual. Essa laicização progressiva da categoria levou a que se diluísse a noção de gênero textual. Mesmo assim, é inegável que a reflexão sobre gênero textual é hoje tão relevante quanto necessária, tendo em vista ser ele tão antigo quanto a linguagem, já que vem essencialmente envolto em linguagem.

Na literatura especializada, é possível encontrar diferentes abordagens de estudo de gênero, dentre elas: (i) a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), também chamada Escola de Sidney, que tem como principais representantes J. Martin e D. Rose; (ii) o Inglês para Fins Específicos (ESP), conhecido também como Escola Britânica, que tem como principais representantes J. Swales e V. Bhatia; (iii) os Estudos Retóricos de Gênero (ERG), também chamados de Escola Americana e de Nova Retórica, que tem em C. Miller e C. Bazerman seus principais estudiosos; e (iv) o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), também conhecido como Escola de Genebra, que tem em J. P. Bronckart, B. Schneuwly e J. Dolz alguns de seus principais autores (BEZERRA, 2016). Além das perspectivas mencionadas, merece destaque nos estudos de gênero a contribuição de M. Bakhtin. Os estudos desse autor aparecem relacionados à Teoria Dialógica do Discurso ou referidos como uma das bases teóricas do ISD. Cada um dos modelos teóricos mencionados está baseado em uma compreensão própria do conceito de gênero e, em geral, enfatizam determinados aspectos, assim como se posicionam de maneira distinta no que se refere ao seu foco de interesse (por exemplo, em gêneros acadêmicos e profissionais ou voltados para a educação básica) e ao ensino de gêneros.

Os PCN de Língua Portuguesa estão baseados, principalmente, nas abordagens de M. Bakhtin e na proposta do Interacionismo Sociodiscursivo. Considerando esses aportes, destaca-se o caráter relativamente estável dos gêneros e ocorre a ênfase na concepção de gênero como ferramenta para aprendizagem de competências comunicativas com base em diferentes gêneros textuais orais e escritos. Acreditamos que uma das possíveis razões pelas quais essas abordagens (em especial, o ISD) adquirem relevância e visibilidade nesse contexto é a sua preocupação explícita com o ensino de línguas e, conseqüentemente, maior sistematização na aplicação de conceitos, como o de gênero, ao ensino, aspecto considerado fundamental e que não é o foco de outras abordagens de estudo de gêneros.

Tendo em vista que os PCN se constituem como um documento elaborado pela instância governamental e que são compreendidos como modelo de como deveria ser pautado o ensino, não é de espantar que os autores e editores de livros o tomem como referência para a elaboração dos livros didáticos, com o propósito de adequarem o seu material às novas exigências e obterem sucesso na seleção das suas coleções didáticas por ocasião do PNLD. Dessa forma, os livros didáticos de Língua Portuguesa também incorporaram, em maior ou menor grau, essas concepções sobre gênero textual e se constituem a partir de um conjunto de diversos textos que se vinculam ou remetem a variados gêneros.

Além das noções teóricas sobre gênero textual assumidas nos PCN, consideramos

produtivas as concepções da tradição dos ERG, na qual o gênero é concebido como forma de ação social utilizada como resposta a situações recorrentes e tipificadas, que se modificam historicamente (MILLER, 2009) e como fenômeno de reconhecimento psicossocial através do qual as pessoas se comunicam realizando diferentes atos de fala (BAZERMAN, 2005).

Dessa forma, compreendemos que para compor os LD de Língua Portuguesa são selecionados exemplares de textos vinculados a gêneros de diferentes domínios discursivos. No contexto pedagógico, o gênero perde sua função social original e passa por um processo de didatização, através do qual suas características mais relevantes são representadas naquele material, que será utilizado por professores e estudantes. Apesar disso, ainda permanecem os princípios (formais e funcionais) que permitem reconhecê-lo como estruturador das atividades comunicativas. Consideramos que, para ser produtivo, o ensino fundamentado em gêneros não deve engessar suas características, mas sim refletir sobre sua funcionalidade em contextos comunicacionais; em outras palavras: “desde que não concebamos os gêneros como *modelos estanques* nem como *estruturas rígidas*, mas como *formas culturais e cognitivas de ação social* corporificadas de modo particular na linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas” (grifos no original) (MARCUSCHI, 2011, p. 18).

Tendo esclarecido nosso posicionamento a respeito de gênero, dando continuidade a este capítulo, no tópico a seguir realizamos um levantamento de alguns estudos que se debruçam sobre o gênero social no LD, em especial no LDLP.

5.5 Gênero social no livro didático de Língua Portuguesa

As questões de identidade, mais especificamente de identidades de gênero e sexualidade em livros didáticos, vêm ganhando espaço no âmbito de diferentes disciplinas, tais como Matemática (BORBA, 2009), Língua Inglesa (FERONHA, 1995; PEREIRA, 2009), Ciências (TAUFER, 2009), Sociologia (SILVA, 2014) e História (SILVA, 2006). Considerando os LD de História, a pesquisa de C. B. Silva (2006, p. 6) aponta que esses materiais:

Trazem apropriações persistentes de imagens que informam um “mundo” ainda bastante masculino, de raça branca, de idade adulta, que vivem em cidades, que estão trabalhando, que são cristãos, de classe média, heterossexuais, magros, sadios, entre outros padrões hegemônicos.

Os resultados encontrados por C. B. Silva (2006) não estão restritos apenas aos LD de História, mas parecem refletir uma tendência que evidencia que os LD (re)produzem modelos hegemônicos e estereótipos sobre identidades de gênero e sexualidade (MOITA LOPES, 2002). Em um estudo sobre as relações de gênero evidenciadas a partir das imagens (ilustrações, pinturas) em livros de história, Lohn e Machado (2004, p. 122) constataam que:

Apesar da maior visibilidade, permanece nos livros didáticos sobre a história colonial brasileira uma imagem símbolo da mulher, um modelo abstrato, mas que encerra toda a narrativa da trama histórica em torno de alguns aspectos básicos: mulheres brancas, obedientes, passivas e ociosas. Essas ideias-chave são transportadas de maneira tão circunscrita e esquemática para os livros, que não abrem espaço para a discussão de outros tipos sociais possíveis e outras mulheres, como seria o caso óbvio das mulheres escravizadas, cujas trajetórias jamais são questionadas.

Ainda sobre essa questão, Lohn e Machado (2004, p. 122) acrescentam que “em muitos casos, as mulheres são vistas como o frágil, o complemento e, principalmente, como objetos passivos no curso dos grandes eventos narrados. Aos homens cabem as grandes decisões e a definição dos rumos da sociedade”. No que se refere às relações familiares, esses autores apontam que elas são representadas, muito frequentemente, a partir de um rígido modelo patriarcal, cujo centro é a autoridade masculina, além de não levarem em conta a diversidade dos arranjos familiares atuais (LOHN; MACHADO, 2004).

A respeito da representação do corpo feminino na história da arte ocidental, Lohn e Machado (2004) citam Luciana Loponte, autora que considera que: “os corpos femininos são um tema recorrente, construindo e consolidando através de pinturas e esculturas um olhar masculino sobre a imagem das mulheres” (LOPONTE *apud* LOHN E MACHADO, 2004, p. 122).

É possível afirmar que a luta pela inclusão dos grupos marginalizados nos livros didáticos tem um impacto entre os editores, o que resulta na referência a mulheres e a negros nas páginas dos LD, ainda que, muitas vezes, seja reservado a esses grupos um espaço restrito (LOHN; MACHADO, 2004). A partir de suas análises, Lohn e Machado (2004) concluem que a mera inclusão nos livros didáticos de textos verbais e imagéticos que fazem referência à mulher não necessariamente aponta para uma melhor representação feminina, visto que ainda aparecem como marginalizadas e passivas no desenvolver da trama histórica e que não há uma discussão das relações de gênero anteriores e atuais, de maneira mais ampla e que fuja aos estereótipos.

Palomares, Altmann e Rey-Cao (2015) também identificam a veiculação de estereótipos de gêneros nas imagens presentes em livros didáticos de Educação Física. Segundo os autores: “A quantidade de informação que chega ao alunado por meio das imagens e que se filtra na consciência coletiva sem reflexão prévia faz da linguagem icônica uma poderosa maneira para a reprodução de estereótipos” (p. 220). Ao discutirem essa questão, os estudiosos referenciam pesquisas que apontam para o fato de que “estereótipos [de gênero] podem estar condicionando uma prática corporal diferenciada para homens e mulheres” (PALOMARES; ALTMANN; REY-CAO, 2015, p. 221), especialmente no sentido de associarem atividades típicas de cada sexo e de a competição estar mais frequentemente relacionada ao masculino. Além disso, também mencionam que há maior representatividade masculina nesses livros. Por essa razão, há a necessidade, conforme já apontado, da inclusão de um trabalho sistematizado de leitura crítica de imagens, que auxilie no desvendar dos significados explícitos e implícitos veiculados em textos imagéticos.

Considerando especificamente as representações de gênero em LDLP, as pesquisas no Brasil são escassas. Um dos trabalhos pioneiros nessa temática é o de Pinto (1981) que analisou livros de leitura destinados à 4ª série do ensino primário, publicados no período compreendido entre 1941 e 1975. A autora constatou que as posições de destaque nas ilustrações e nos textos privilegiavam personagens masculinos. Analisando um período posterior, num movimento de continuidade à pesquisa de Pinto (1981), o trabalho de Moura (2013) também toma as unidades de leitura e ilustrações, numa perspectiva diacrônica, a fim de investigar as discriminações de gênero em LDLP da 4ª série do ensino fundamental, publicados entre 1975 e 2004. Entre outros resultados, a autora aponta que ainda há a predominância numérica de personagens masculinos sobre os femininos e a tendência à maior associação entre o masculino e o mundo do trabalho, e entre o feminino e o mundo da família.

Na tentativa de observar mudanças e permanências no tratamento da questão de gênero no LD, Pires (2002) analisa ilustrações presentes em LDLP publicados entre 1980-1990 e conclui que há poucas mudanças nas posições atribuídas às mulheres: a autora encontra algumas obras didáticas que apresentam as mulheres com roupas modernas e exercendo atividades fora de casa.

Em estudo a respeito de gênero social no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I, Santos, Lima e França (2010) constatam que nas ilustrações e nos textos verbais a mulher é frequentemente apresentada em atividades associadas, de maneira estereotipada, ao gênero feminino, tais como as tarefas domésticas e aquelas ligadas à maternidade. No que se refere à figura masculina, esta aparece representada como bem-

sucedida, responsável pelo sustento da família e associada a atividades físicas, especialmente as que denotam agressividade.

Ainda sobre os estudos realizados a respeito do gênero social no LDLP, noticiamos a pesquisa preliminar que incentivou o desenvolvimento e aprofundamento da presente tese: Marcuschi e Lêdo (2015) analisaram as representações de gênero e sexualidade veiculadas nos textos presentes em dois livros do 9º ano do ensino fundamental, aprovados pelo PNLD. Considerando temáticas abordadas nos textos do LD como profissões, relacionamentos e desigualdade entre os gêneros, entre outras, as autoras constataram que, embora, de maneira geral, os livros analisados reproduzam representações tradicionais e estereotipadas de gênero, discussões como violência contra mulher estão sendo incorporadas aos manuais de ensino de Língua Portuguesa. A respeito das representações de identidades sexuais nesses manuais, Marcuschi e Lêdo (2015) identificaram a reiteração do modelo heterossexual como padrão, de maneira que apenas relacionamentos entre personagens heterossexuais foram encontrados. Os dados encontrados evidenciam que, nos LD, o tema da homossexualidade permanece como tabu.

Considerando essa questão de tabu na sociedade sobre o tratamento a assuntos relacionados à sexualidade, especialmente se esta foge ao padrão heteronormativo, recorremos à reflexão de Choppin (2004), que destaca o papel do livro didático na modificação da realidade a fim de educar as novas gerações. O autor ressalta que, nesse processo, o não-dito adquire significativo valor, especialmente, acreditamos, no que concerne à deslegitimação do não-padrão. Para o autor, “não é suficiente, no entanto, deter-se nas questões que se referem aos autores e ao que eles escrevem; é necessário também prestar atenção àquilo que eles silenciam” (CHOPPIN, 2004, p. 557). Dessa forma, o fato de não mencionar nem ilustrar personagens e/ou relacionamentos homossexuais evidencia um processo de silenciamento, que pode implicar, entre outros aspectos, a invisibilidade de questões sociais levantadas por esse grupo e, principalmente, a ausência no LD de problematização sobre discriminação e violência contra homossexuais.

Ao longo deste capítulo, realizamos uma contextualização histórica do desenvolvimento do livro didático de Língua Portuguesa no cenário brasileiro. Abordamos também o conceito de gênero de texto e a presença de ilustrações nesse material, incluindo um conjunto de categorias que podem ser consideradas na análise de textos com imagens, como os presentes nos LDLP. Argumentamos que tanto textos verbais como não verbais funcionam como instrumentos de veiculação de ideologias e discursos, moldando as representações sociais acerca de temas como o gênero social. Concluímos com um breve

panorama das pesquisas a respeito de gênero social no livro didático, reafirmando a relevância dessa questão nos estudos aplicados ao ensino, não apenas na pesquisa em Linguística. No capítulo seguinte, apresentando os procedimentos metodológicos utilizados na presente pesquisa e a nossa análise.

6 REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO VEICULADAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

A educação é crucial na construção de quem somos. Isso quer dizer que os significados construídos na escola sobre a vida social, paralelamente a outros significados a que somos expostos em outras práticas discursivas das quais participamos, desempenham papel central na legitimação das identidades sociais.

Luiz Paulo da Moita Lopes

Ao longo dos capítulos desta tese, desenvolvemos a discussão dos aportes teóricos que selecionamos para fundamentar nossa investigação a respeito das representações de gênero social veiculadas em livros didáticos de Língua Portuguesa. A partir deste ponto, delinearemos nosso percurso metodológico e analítico: iniciamos explicitando os procedimentos de coleta e de seleção dos livros que compõem o *corpus* de nossa pesquisa; a seguir, abordamos as categorias de análise utilizadas; por fim, apresentamos uma análise dos livros didáticos, enfocando as representações sociais evocadas nos textos.

6.1 Da seleção e coleta do *corpus*

Para alcançar os objetivos pretendidos, selecionamos duas coleções de manuais didáticos de Língua Portuguesa publicadas no Brasil, entre os anos de 1985 e 2015. O referido intervalo de tempo delimita o período de vigência do PNLD, desde sua instituição até os dias atuais⁶⁹, totalizando um período de 30 anos.

Cada coleção representa duas fases distintas do PNLD: a primeira fase corresponde ao que caracterizamos, no capítulo 3, como primeira fase desse programa, ou seja, o período compreendido entre o estabelecimento do PNLD e a implementação da avaliação pedagógica dos livros didáticos submetidos ao edital para compra pelo Governo e distribuição nas escolas da rede pública de ensino (1985-1995); a segunda fase tem início a partir de 1996, com a instituição da avaliação pedagógica, e se estende até o presente momento. Cada uma das coleções é composta por quatro livros, destinados aos anos finais do Ensino Fundamental (anteriormente 5ª a 8ª séries, correspondentes aos 6º ao 9º anos atuais). Acreditamos que esse recorte permite observar as características de dois recortes temporais diferentes no que se

⁶⁹ Optamos por não incluir anos subsequentes a 2015 por duas razões: a primeira foi por esse ser o momento de redação da tese (processo que pressupõe a definição e a coleta do *corpus* a ser utilizado); a segunda foi porque investigaríamos um período de três décadas de vigência do PNLD.

refere ao próprio formato do livro didático de Língua Portuguesa e ao PNLD, possibilitando a comparação das representações de gênero social ali veiculadas. O *corpus* é, portanto, composto por 8 exemplares de livros (conforme disposto no Quadro 02):

Quadro 02 – Quantidade de manuais que compõe o *corpus*

1ª fase do PNLD (publicados entre 1985-1995)	2ª fase do PNLD (publicados a partir de 1996)	Total
1 coleção	1 coleção	2 coleções
4 exemplares	4 exemplares	8 exemplares de LD

Fonte: Elaboração da autora

Tendo em vista que as distintas fases do PNLD apresentam diferentes organizações e instrumentos (tais como o Guia do PNLD), não foi possível utilizar os mesmos critérios de seleção para ambas as coleções. Apesar disso, procuramos aproximar os princípios utilizados nessa seleção.

Com relação aos volumes publicados durante a primeira fase do PNLD, esbarramos na problemática da dificuldade de localização de coleções completas, confirmando que, por sua pouca valorização e seu uso restrito à sala de aula, aparentemente, os livros didáticos não foram alvo de preservação sistemática. Por essa razão, a seleção ocorreu aleatoriamente dentre as coleções cedidas por escolas e/ou por professores da rede pública de ensino a pedido da pesquisadora ou encontradas em bibliotecas públicas, sebos e livrarias das cidades de Recife-PE e Garanhuns-PE. Embora tenhamos localizado outros livros do mesmo período, a coleção foi selecionada por ser a primeira a ser completada, com o recolhimento dos quatro volumes (inclusive com repetição de alguns). Consideramos que esse foi um indício de que ela se configurou como uma das principais utilizadas no período: trata-se da coleção *Português através de textos*, de autoria de Magda Soares, em sua terceira edição, publicada em 1990.

A respeito do segundo momento, ao contrário do primeiro, encontramos uma diversidade de coleções disponíveis. Por essa razão, para a seleção da coleção publicada na segunda fase do PNLD, consideramos o seguinte critério: ser a coleção mais vendida aprovada no PNLD mais recente (até 2015) das séries do Ensino Fundamental II. Com isso, a coleção selecionada foi a sétima edição de *Português: Linguagens*, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, aprovada pelo PNLD 2014.

A diferença de mais de duas décadas entre as publicações nos permitiu refletir sobre as mudanças/permanências nas representações de gênero entre uma época e outra durante as

fases do PNLD. É importante salientar que, desde sua instituição, como vimos, esse programa procurou combater as discriminações, os preconceitos e os estereótipos de gênero e de qualquer tipo, determinando a exclusão do processo dos materiais que apresentassem discursos com esse teor. Portanto, as possíveis representações problemáticas provenientes desses livros, do ponto de vista do gênero, a que vamos associar uma possibilidade de leitura (re)produtora de desigualdade são *implícitas* e, talvez, não sejam sequer consideradas veiculadoras de estereótipos e preconceitos, dada a naturalização da desigualdade entre os gêneros em nossa sociedade⁷⁰. De toda forma, partimos do pressuposto de que a discussão aqui realizada é válida para desvendar sutis configurações que revelam a diferenciação de *status* entre os gêneros.

6.2 Da análise do *corpus*

Após o processo de seleção das coleções didáticas, procedemos à leitura detalhada dos volumes, com o objetivo de realizar um levantamento dos textos presentes nesses manuais. Embora mencionemos alguns dados que compõem o panorama geral encontrado nos livros (*corpus* ampliado), para os fins específicos da análise, realizamos um recorte⁷¹, selecionando somente os textos (verbais e/ou verbovisuais) que estão localizados na seção de leitura e compreensão textual⁷², constituindo o nosso *corpus* restrito.

No *corpus* restrito não foram considerados: os boxes que continham informações sobre os autores; as seções que relacionavam o texto principal com aspectos estilísticos ou discursivos; e os textos que se apresentavam em seção diferente da seção de compreensão e interpretação, ainda que dentro do tópico Estudo do Texto. Essas decisões foram tomadas com

⁷⁰ Embora caracterizemos a leitura dos textos realizada neste trabalho como uma possibilidade dentre outras, consideramos que essa possível leitura se configura como questionável e indesejável, se levarmos em conta que ela está sendo veiculada no ambiente escolar, o qual deveria (em tese) ser um espaço democrático de desconstrução de preconceitos e estereótipo. Além disso, ainda que algumas representações estejam sedimentadas no imaginário social, acreditamos que elas devem ser problematizadas e discutidas.

⁷¹ Conforme esperemos que fique claro ao longo da análise, consideramos que o recorte metodológico feito neste trabalho é válido e necessário, considerando o volume de dados produzidos. Ao nosso ver, são necessários estudos futuros que se debrucem especificamente sobre o tratamento da questão de gênero social no manual do professor, em atividades sobre os textos e demais seções que compõem o livro didático de Língua Portuguesa. Os resultados dessas investigações poderão ser conjugados à análise aqui empreendida e oferecer uma visão mais completa sobre esse objeto.

⁷² Embora não sejam objetos centrais de nossa análise, de maneira complementar, eventualmente, mencionamos as respectivas atividades, respostas, comentários destinados ao professor e boxes associados a esses textos, com vistas a deixar o recorte o mais fiel possível e observar os casos em que é feita a problematização dos textos que veiculam preconceitos e estereótipos de gênero (conferir exemplo 21 adiante, em que há uma crônica que descreve de modo estereotipado a mulher no trânsito e há um box intitulado “A verdade sobre as mulheres no trânsito”, que traz dados estatísticos sobre as motoristas).

o objetivo de delimitar e uniformizar os dados, visto que: (i) a seção de compreensão/interpretação textual está presente em ambas as coleções, ainda que com títulos distintos; (ii) os textos dessa seção são mais complexos e numerosos, em comparação com os presentes em outras seções, proporcionando maior possibilidade de visualizar a problemática que nos interessa.

Em seguida, procuramos verificar nesses textos elementos que pudessem fazer referência à categoria de gênero social. Em outras palavras, nos interessou analisar apenas as seções de leitura/texto e as atividades propostas presentes no LD que ilustrem, mencionem e/ou façam referência a alguma representação de gênero social. Nesse sentido, a representação de personagens masculinos e femininos, bem como as atividades e papéis sociais associados a cada um foram considerados como elementos privilegiados na veiculação de discursos sobre o que é ser homem ou mulher na sociedade e sobre quais as atividades que normalmente executam. Optamos por analisar somente os textos cujos personagens sejam pessoas, excluindo aqueles nos quais os personagens são animais, seres antropomórficos e/ou objetos personificados. Nos casos de textos mistos (do ponto de vista semiótico) e/ou que apresentem ilustrações, levamos em conta o diálogo entre as diferentes linguagens, incluindo alguns comentários com base na proposta de análise de imagens de Santaella (2012).

Após a realização dos procedimentos descritos acima, o nosso *corpus* restrito (que foi efetivamente analisado) se constituiu de um total de 110 textos provenientes das duas coleções. No Quadro 03, é possível observar a distribuição dos textos de acordo com os diferentes volumes das duas coleções analisadas⁷³:

Quadro 03 – Distribuição dos textos da seção de compreensão/interpretação textual por volumes de cada coleção

	Coleção Português através de textos (PAT)	Coleção Português: linguagens (PL)
5ª série/ 6º ano	14 textos	12 textos
6ª série/ 7º ano	17 textos	12 textos
7ª série/ 8º ano	17 textos	12 textos
8ª série/ 9º ano	16 textos	10 textos
Total: 110 textos	64 textos	46 textos

Fonte: Elaboração da autora

⁷³ Informações sobre os títulos dos textos que compõem o corpus restrito, bem como sua autoria, organizadas por volume de cada coleção estão especificadas nos apêndices desta tese.

Ao observar os dados dispostos no Quadro 03, notamos que a coleção mais antiga apresenta uma quantidade maior de textos do que a coleção mais recente. No entanto, isso é apenas aparente: por ter menos seções, a coleção PAT concentra mais textos na seção escolhida para análise, enquanto a coleção PL é composta por mais seções, nas quais distribui textos dos mais variados gêneros. Nesse sentido, a obra mais recente contém uma maior quantidade e variedade de textos (verbais, não verbais e mistos) que remetem a diferentes gêneros (numa média próxima a um texto ou imagem por página).

Esclarecemos que o presente estudo se insere numa abordagem de cunho qualitativo, visto que se propõe a analisar os significados das representações construídas discursivamente nos textos presentes nos livros didáticos, através da interpretação dos dados encontrados, com base em categorias teórico-analíticas previamente definidas, embora, eventualmente, sejam mencionados dados quantitativos que visam ilustrar a argumentação.

A partir do percurso teórico-metodológico delineado em nossa pesquisa, recorreremos a algumas categorias que se revelaram sobressalentes ao considerarmos o atravessamento do conceito de gênero sobre os dados. Ei-las:

- (i) as identidades sociais;
- (ii) a heteronormatividade;
- (iii) os estereótipos.

Cada categoria engloba determinadas temáticas através das quais é possível vislumbrar sua realização, em diálogo com o conceito de gênero. No caso das identidades, destacam-se os papéis sociais e a profissão/ocupação associados aos diferentes gêneros. No que se refere à heteronormatividade, procuraremos refletir sobre ela considerando os arranjos familiares e de relacionamentos que são representados nos LD. Quando tratarmos a respeito dos estereótipos, abordaremos a menção a personalidades de destaque de áreas do conhecimento, termos não inclusivos, padrão de beleza, entre outras questões. Alertamos que as categorias e temáticas mencionadas não são estanques e completamente isoladas, de maneira que, frequentemente, se sobrepõem, em especial a de estereótipo, que, como veremos, perpassa as outras dimensões. Tendo em vista esse aspecto, consideraremos na análise, sempre que possível, a inter-relação entre elas. Após esclarecer os procedimentos adotados, iniciaremos nossas considerações caracterizando, a seguir, as obras didáticas que compõem o nosso *corpus*.

6.3 Caracterização das coleções

Nesta seção, procuraremos caracterizar as duas obras didáticas de Língua Portuguesa que analisaremos, descrevendo sua organização e realizando uma contextualização de cada publicação.

6.3.1 *Português através de textos: primeira fase do PNLD*

A coleção intitulada *Português através de textos* (PAT), de Magda Soares, foi publicada em sua 3ª edição no ano de 1990, cinco anos após a implementação do PNLD. Esse período corresponde à primeira fase do programa, quando ainda não havia a avaliação pedagógica dos LD. A primeira edição dessa coleção foi publicada na década de 1960. Apesar disso, mantivemos a escolha dessa obra por considerar que a versão analisada apresenta uma série de mudanças significativas em sua apresentação, em sua organização e em seu conteúdo, em comparação com sua primeira edição, que a inserem no período delimitado para análise. Observemos com atenção as páginas de uma das primeiras edições do referido livro, dispostas a seguir:

Figura 01 – Capa do livro *Português através de textos*, 10ª ed., publicado em 1970



Conforme é possível observar nas figuras apresentadas, essa versão do livro representa uma época específica, em que ainda estava se consolidando o formato integrado do que antes era a antologia de textos e a gramática, como descrevemos no capítulo 5. Nessa versão, predominante nas décadas de 1960-1970, podemos perceber a seção referente ao texto; em seguida, propõe-se o estudo do texto, a partir de algumas questões de compreensão textual, de vocabulário, de estilo e de redação. Algumas das questões de compreensão de texto priorizam a mera localização de informação (como, por exemplo, a primeira parte da questão 2 de Interpretação, na figura 2). A seguir, é apresentado o conteúdo gramatical, um esquema que resume esse conteúdo, finalizando com exercícios sobre o assunto (verbo transitivo e complementos do verbo, figura 3). O segundo texto, intitulado “O touro e as rãs”, é utilizado para o exercício de classificação dos predicados, verbos e complementos de suas orações. Pelo exposto, concluímos que a edição foi elaborada com base nos modelos vigentes na época de língua, de ensino e de livro didático, de maneira que retrata o momento histórico em que o manual didático é composto, majoritariamente, por textos oriundos da esfera literária, privilegia o estudo normativo da língua e não apresenta ilustrações ou cores em suas páginas.

Já a edição do livro publicada na década de 1990 assume novas características: enquanto a versão da década de 1970 se destina à 1ª série do antigo Ginásio, esta edição está organizada conforme determina a reforma do ensino fundamental de oito anos; segundo argumentam Di Iório, Mesquita e Nogueira (2014, p. 66), durante sua vigência, os exames admissionais que permitiam o ingresso no Ginásio foram muito importantes “porque assumiram um papel regulador sobre a formação ministrada”, como também funcionavam como uma barreira, limitando o acesso ao ensino antes do processo de democratização. A reforma do Ensino Fundamental ocorrida em 1971 tinha como objetivo formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho (SANTOS; MELO; LUCIMI, 2012). Sendo produzida no contexto posterior ao processo de redemocratização política no Brasil, após o fim da Ditadura Militar, a edição de 1990 é influenciada pela promulgação da Constituição Federal de 1988 que apresenta importantes avanços educacionais e sociais reivindicados pelos grupos sociais, tais como a reafirmação da educação obrigatória e gratuita como direito de todos os cidadãos (SANTOS; MELO; LUCIMI, 2012). Nesse sentido, ao longo da coleção *Português através de textos*, incorpora-se a discussão de temas significativos, tais como o preconceito racial, etário e de gênero e o trabalho infantil.

Ainda no que se refere ao contexto sócio-histórico mais amplo, a década de 1990 assistiu ao início da progressiva diminuição da taxa de analfabetismo e do aumento da

escolaridade da população brasileira, resultante do processo de democratização e universalização do ensino, apesar das taxas de repetência e evasão ainda serem muito altas (SANTOS; MELO; LUCIMI, 2012), especialmente entre a população mais carente.

A obra incorpora textos de diferentes domínios (especialmente do jornalístico) e histórias em quadrinhos. Com isso, o livro inclui textos não verbais, apresentando ilustrações e cores diversas (de acordo com as características das tecnologias de impressão da época), conforme é possível observar nas figuras 04 e 05 a seguir.

Figura 04 – Capa do livro *Português através de textos*, 3ª ed., publicada em 1990

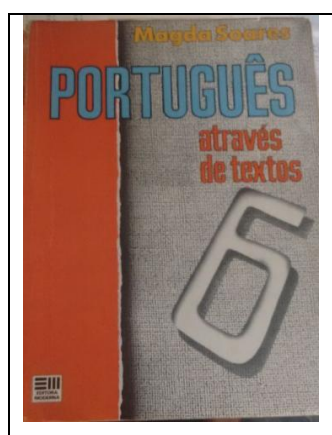
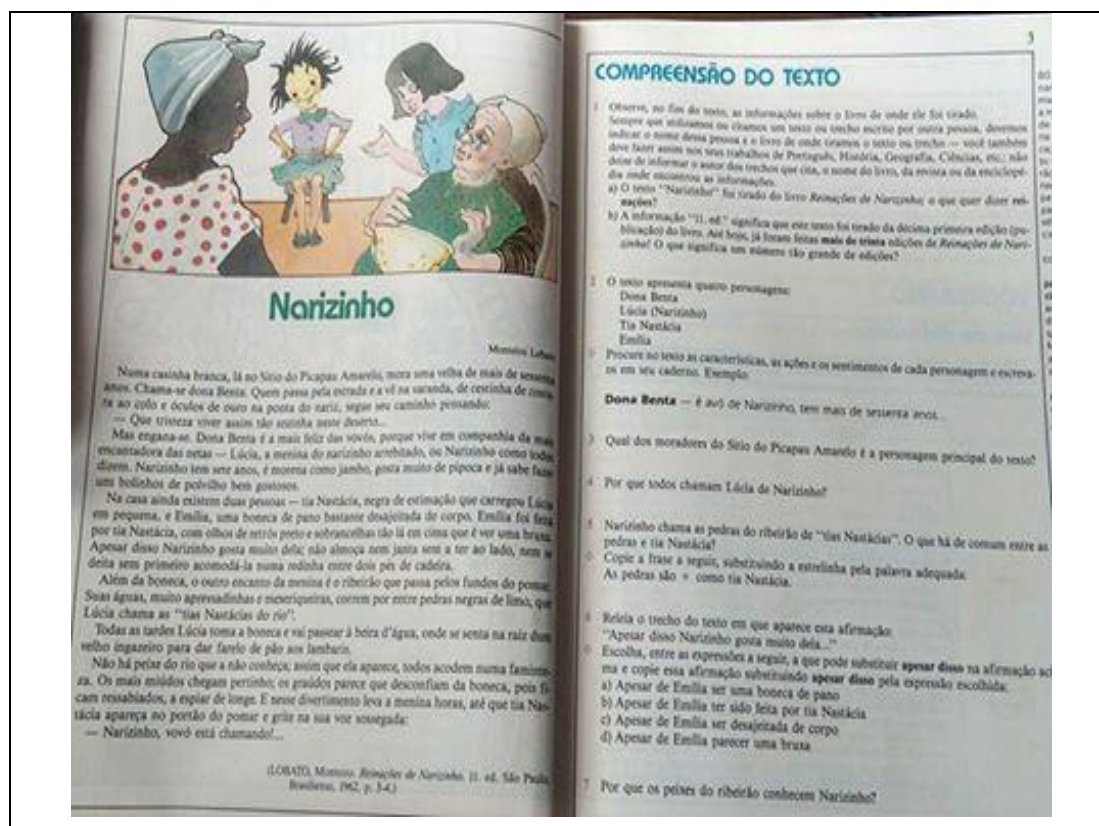


Figura 05 – Página do livro *Português através de textos*, publicado em 1990



Na figura 05, vemos o texto principal do capítulo, um trecho do livro *Reinações de Narizinho*, de autoria de Monteiro Lobato, que serve como base para o trabalho de compreensão textual. Acima do título, temos a ilustração que acompanha o referido texto, caracterizada por desenhos coloridos dos personagens que aparecem nesse trecho: Tia Nastácia, boneca Emília, Narizinho e Dona Benta. As questões de compreensão do texto⁷⁴ dizem respeito tanto à localização de informações (“Procure no texto as características, as ações e os sentimentos de cada personagem e escreva em seu caderno”), como também a reflexões sobre a origem do texto e à percepção de qual personagem é central (questões 1 e 3), entre outros aspectos. No que se refere à concepção de língua, o livro parece retratar um momento de *transição* entre um enfoque puramente gramatical do ensino de língua e a articulação entre os conhecimentos linguísticos e o texto. No que se refere ao ensino de gramática, a autora explicita no manual do professor da edição de 1990 que sua proposta se baseia no método da Linguística Estrutural Distributiva, embora opte por respeitar a Nomenclatura Gramatical Brasileira vigente.

A respeito das modificações ocorridas entre a edição de 1990 e as edições anteriores, destacamos um trecho de texto introdutório ao volume da 5ª série, em que a autora se dirige ao professor:

Para os professores que conhecem a edição anterior, ou com ela trabalharam, cabe um esclarecimento quanto às modificações feitas. O objetivo não foi apenas tornar os volumes 'não-consumíveis', mas também, e talvez sobretudo, aperfeiçoar a obra, pela incorporação de resultados de pesquisas e estudos desenvolvidos, nos últimos anos, na área do ensino da língua materna, e pela avaliação da experiência de utilização da coleção nas escolas. Entre outras alterações: alguns textos foram retirados, outros foram introduzidos, na busca de maior adequação dos temas aos interesses dos alunos; a parte de Gramática foi substancialmente reformulada, buscando-se uma gramática vinculada ao uso da língua, mais do que ao conhecimento a respeito da língua; nos exercícios de Redação, procurou-se criar situações que aproximem o uso da escrita às condições reais de sua utilização no contexto social (situações em que o aluno tenha objetivos para a produção do texto e destinatários para o texto produzido); as ilustrações (desenhos, fotografias) são, agora, mais variadas, mais estreitamente vinculadas aos textos e exercícios, e mais próximas aos interesses de alunos na faixa etária do 1º grau (SOARES, 1990, p. iv).

Como é possível observar através do comentário da autora, as modificações dizem respeito não apenas à adequação às exigências do PNLD que transformou o livro descartável em não-consumível, mas, sobretudo, à alteração das concepções de língua e de ensino de língua. Nesse sentido, o livro se insere em um contexto em que os estudos acadêmicos

⁷⁴ Marcuschi (2005) apresenta uma tipologia das questões de compreensão textual.

começam a se traduzir em contribuições concretas à escola. No campo dos estudos da linguagem, vivia-se a efervescência da virada pragmática e das novas concepções de língua, que resultaram na presença de textos mais próximos de suas condições reais de produção e circulação e em uma proposta mais contextualizada do ensino de conteúdos sobre a língua, permeada, ainda, por elementos que remetem à concepção instrumental de língua, alinhada à Teoria da Comunicação (como, por exemplo, a referência a destinatário, emissor e mensagem).

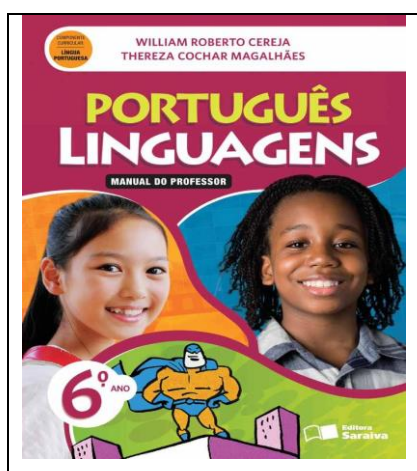
A breve caracterização realizada nos parágrafos anteriores, incluindo a comparação entre as edições do livro *Português através de textos* publicadas nas décadas de 1970 e 1990, teve como um dos objetivos justificar a permanência dessa última edição da coleção em nosso *corpus*, na medida em que, apesar de suas publicações anteriores, os elementos que a constituem apontam para a época que pretendemos analisar, qual seja, a primeira fase do PNLD. Adicionalmente, trata-se de um manual que foi amplamente utilizado nas escolas brasileiras e incluído dentre os títulos dos livros didáticos considerados como os melhores no ensino de língua materna (SOUSA, 2000, p. 125), se apresentando como uma obra que “já fez história no ensino de Língua Portuguesa. Desde o seu lançamento [até as edições mais atuais], diferenciava-se dos demais por incorporar ao ensino de língua os resultados de pesquisas desenvolvidas na área da linguística e do ensino de língua”. Assim, essa obra se configurou como um dos principais materiais adotados nas salas de aula brasileiras, apresentando uma proposta diferenciada para a época, inaugurando tendências e figurando entre as melhores no que se refere ao ensino de língua materna (MARTIMIANO, 2012; SOUSA, 2000), ainda que, conforme percebemos, a ruptura com os modelos em vigência não seja total.

Com relação especificamente à estrutura da coleção analisada (*Português através de textos*, 1990), cada volume está dividido em unidades e cada unidade se desenvolve a partir de um texto principal que delimita um tema. Os livros da 5ª e da 8ª série são compostos por 14 unidades cada um; e os livros da 6ª e da 7ª série são compostos por 15 unidades cada um. A abertura de cada unidade normalmente apresenta um texto introdutório que faz referência ao texto principal, articulado com trechos dele ou de outros textos e com ilustrações. Além do texto principal, as unidades estão organizadas nas seguintes seções (comuns a todos os volumes): (i) Compreensão do texto; (ii) Vocabulário; (iii) Redação; (iv) Linguagem oral; e (v) Gramática. Em algumas unidades, são incluídas também as seções de Ortografia, Pontuação e Recursos de estilo. Todos os manuais apresentam ilustrações coloridas. A seguir, apresentamos a segunda coleção que compõe o *corpus*.

6.3.2 Português: linguagens: segunda fase do PNLD

Neste estudo, analisamos a 7ª edição (reformulada) da obra didática *Português: linguagens*, que foi publicada no ano de 2012. São autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Essa obra foi aprovada pelo edital do PNLD de 2014, sendo a coleção mais distribuída (e, conseqüentemente, mais presente nas salas de aula) pelo programa no referido ano, segundo dados estatísticos do FNDE⁷⁵.

Figura 06 – Capa do livro *Português: linguagens*, 7ª edição, 2012

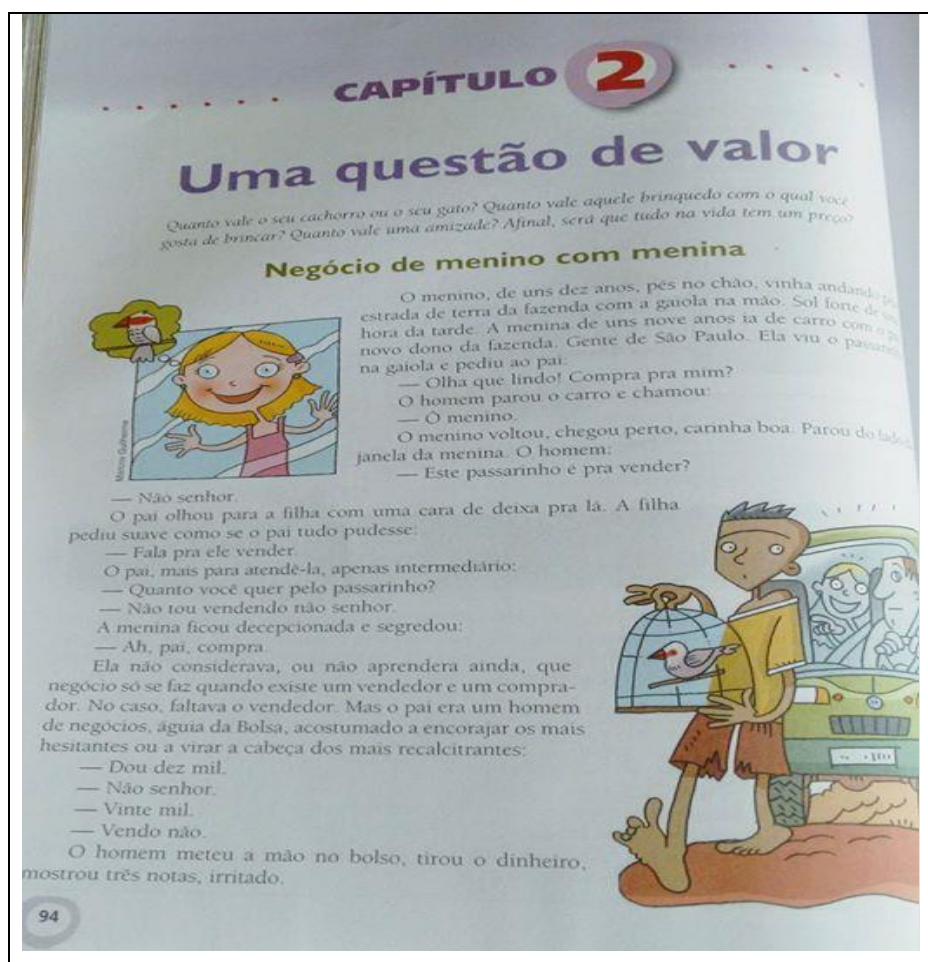


Cada volume dessa coleção está dividido em quatro grandes unidades temáticas, dentro das quais há três capítulos iniciais e um capítulo chamado Intervalo, que apresenta um projeto para ser desenvolvido a partir de um conjunto de atividades, tais como a confecção de um jornal ou revista, a organização de exposições, entre outras propostas. Na abertura de cada unidade, há um texto que introduz o tema, assim como boxes com indicações de livros, filmes e sites para consulta. Os capítulos giram em torno de um tema comum, que é o da respectiva unidade a que pertencem. Dois dos capítulos iniciais são organizados a partir das seguintes seções: (i) Estudo do texto; (ii) Produção de texto; (iii) Para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade; (iv) A língua em foco; e (v) De olho na escrita. Um desses três capítulos enfoca a leitura de imagens, sendo composto por exemplares de textos imagéticos, seguidos das seções Produção de texto e Gramática. Algumas seções apresentam, ainda, subdivisões que tratam de elementos mais específicos dentro daquele

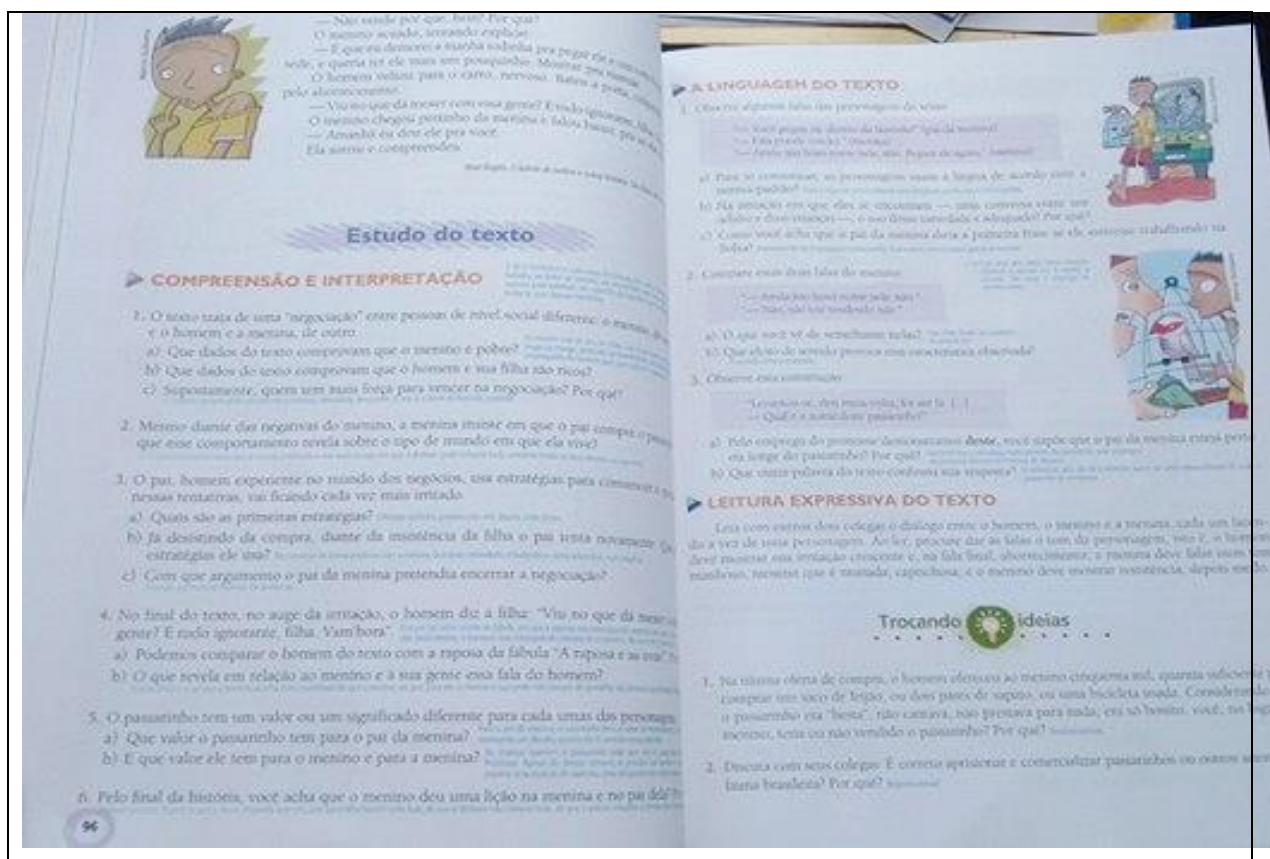
⁷⁵ Fonte: www.fn.de.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=8499:colecoes-mais-distribuidas-por-componente-curricular-ensino-fundamental. Acesso em 15 fev. 2017.

tópico⁷⁶. Os capítulos são finalizados com a seção Divirta-se. Todos os volumes são ilustrados e constituídos por um projeto gráfico moderno. As figuras 07 e 08 exemplificam um texto e a respectiva atividade de compreensão presente no livro:

Figura 07 – Página do livro *Português: linguagens*, 2012



⁷⁶ A respeito das subdivisões das seções dos capítulos nesta coleção, a seção que nos interessa nesta pesquisa (Estudo do texto) está organizada em três tópicos, quais sejam: Compreensão e interpretação; A linguagem do texto; e Leitura expressiva do texto. Eventualmente, há ainda os tópicos Cruzando linguagens, em que é discutido um texto em que dialogam outros recursos; Trocando ideias, em que se propõe uma discussão sobre o tema, e Ler é um prazer/uma emoção/uma diversão, que apresenta um texto complementar (em geral, humorístico). Reforçamos que, em nossa análise, consideraremos somente o texto principal do capítulo associado ao tópico de Compreensão e interpretação, conforme esclarecemos quando traçamos os procedimentos metodológicos adotados.

Figura 08 – Página do livro *Português: linguagens, 2012*

Conforme é possível observar nas páginas apresentadas, temos o texto principal de um dos capítulos. Trata-se do texto “Negócio de menino com menina”, de autoria de Ivan Ângelo. Além das ilustrações constituídas de desenhos coloridos dos personagens (menina pensando no passarinho na parte esquerda superior da página; menino segurando gaiola e homem e menina dentro do carro na parte inferior), podemos ler acima do título algumas perguntas que levantam questionamentos sobre o valor das coisas, tema do texto.

Na figura seguinte, vemos duas páginas que apresentam a seção Estudo do texto e suas divisões: Compreensão e interpretação, A linguagem do texto, Leitura expressiva do texto e Trocando ideias, bem como suas respectivas atividades. Além de perguntas que permitem a dedução de informações a partir do que está no texto (como na primeira questão de Compreensão e interpretação, que diz: “Que dados do texto comprovam que o menino é pobre? Que dados do texto comprovam que o homem e sua filha são ricos? Supostamente, quem tem mais força para vencer na negociação? Por quê?”), há também questões que fazem relação com outro texto, que se supõe de conhecimento dos estudantes, como é possível ver no quarto quesito dessa mesma seção: “No final do texto, no auge da irritação, o homem diz à filha: ‘Viú no que dá mexer com essa gente? É tudo ignorante, filha. Vam’bora’. Podemos

comparar o homem do texto com a raposa da fábula ‘A raposa e as uvas. Por quê?’”.

Tendo em vista a abordagem apresentada, podemos supor que a concepção de língua subjacente à obra a compreende não apenas como estrutura, mas como instrumento que possibilita a interação entre interlocutores. Sobre isso, segundo expressam no manual do professor, os autores da coleção *Português: linguagens* se baseiam na:

Abordagem da língua e da linguagem tendo como horizonte a perspectiva do *texto* e do *discurso*. [...] Em síntese, pensamos que o ensino de português, hoje, deva abordar a leitura, a produção de textos e os estudos gramaticais de uma mesma perspectiva de língua – *a perspectiva da língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social* (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. iv) (grifos no original).

A primeira edição da coleção *Português: linguagens* data de 1998. A obra está, portanto, inserida em um contexto imediatamente posterior a três eventos importantes ocorridos no âmbito educacional: (i) a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), que renova as diretrizes e reorganiza a educação básica nacional; (ii) a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) das diferentes disciplinas, documento que apresenta orientações para a educação de nível básico; e (iii) a instituição da avaliação pedagógica dos livros no âmbito do PNLD, com vistas a imprimir mais qualidade ao processo de seleção do material utilizado nas escolas. Essas medidas podem ser entendidas, de maneira mais ampla, como consequências do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), estabelecido com o propósito de melhorar o Ensino Fundamental, conforme compromisso assumido com organismos internacionais, tais como a Unesco e o Banco Mundial (BRASIL, 1997).

Em meados da década de 1990, é instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), programa que visa acompanhar o desempenho da educação básica, a partir de avaliação de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática em alunos no fim de ciclo (VAZ, 2010). Conforme discutimos no capítulo 4 desta tese, quando abordamos as políticas públicas relacionadas à educação brasileira, tais alterações se configuraram, na prática, como uma reforma da educação no país e, segundo defendem Frigotto e Ciavatta (2003), como uma adequação velada da educação aos moldes de lógica de mercado, resultando em transferência de gastos com a educação para outras instâncias e diminuição dos investimentos nesse setor, em desacordo com o que prevê a própria Constituição. Esses e outros elementos fazem parte do contexto permeado por tensões que influenciam, direta ou indiretamente, a elaboração da obra didática *Português: linguagens* que analisamos.

No âmbito dos estudos linguísticos, o conceito de gênero textual ganha destaque no cenário do ensino de língua materna. Os PCN orientam que o ensino de língua seja realizado com base nos diversos gêneros orais e escritos que circulam na sociedade e, com isso, colaboraram para a disseminação e incorporação dessa noção ao discurso pedagógico. Os livros didáticos de Língua Portuguesa, a exemplo dos volumes da *Português: linguagens*, passam a enfatizar os gêneros, inserindo em suas páginas propostas baseadas em texto que remetem a diferentes gêneros, incluindo aqueles compostos por múltiplas linguagens.

Na continuidade, apresentamos a análise dos dados encontrados no que se refere às representações de gênero social, tendo em vista as categorias anteriormente mencionadas.

6.4 Análise das coleções

Após a leitura dos textos, a delimitação do *corpus* restrito a ser analisado e a contextualização das coleções, conforme exposto anteriormente, passamos a sistematizar as informações que faziam referência aos gêneros sociais, especialmente os personagens e as atividades e características associadas a eles.

No que se refere aos personagens, tomemos como ponto de partida os dados encontrados nos livros da coleção PAT, nos textos de leitura e compreensão:

Quadro 04 – Personagens encontrados em textos de leitura no livro *Português através de textos*⁷⁷

Volume	Personagens masculinos	Personagens femininos
5ª série	28	22
6ª série	46	25
7ª série	37	24
8ª série	43	18
Total	154	89

Fonte: Elaboração da autora

Como é possível perceber, os personagens masculinos se apresentam em maior recorrência em comparação aos femininos, sendo, em alguns volumes, a proporção média aproximada de dois personagens masculinos para cada um feminino, isto é, os personagens

⁷⁷ Esclarecemos que a quantificação foi feita considerando os personagens centrais, secundários ou apenas mencionados, ainda que sem participação na narrativa, no singular ou no plural. Não foram incluídas as personalidades famosas (como cantores, escritores) nem as categorias mais gerais e/ou que não explicitem o gênero, tais como pessoa(s), criança(s), indivíduo.

masculinos são representados cerca de duas vezes mais que os femininos. A maior presença de personagens masculinos não se reflete apenas na maior visibilidade desse gênero, mas também confere possibilidades de representação mais diversificadas e de maior destaque. Nesse sentido, frequentemente, eles figuram como centrais nos enredos dos textos presentes no LD, desempenhando predominantemente papéis ativos e relevantes para o desenvolvimento dos eventos em questão, e não somente secundários. Essa centralidade se reflete, ainda, nas ilustrações que acompanham/complementam os textos, visto que, em geral, elas privilegiam a representação dos protagonistas.

Tal protagonismo acontece também entre os personagens femininos, a exemplo do destaque que recebem em textos como “Narizinho”, de Monteiro Lobato e “Teresinha e Gabriela”, de Ruth Rocha, embora isso seja bem menos recorrente. Apesar de comentar a autoria dos textos em um tópico mais adiante, cabe aqui mencionar, no que se refere às crônicas, que, muitas vezes, a narrativa é feita em primeira pessoa, de forma que o narrador participa do desenrolar dos fatos e, mais do que isso, imprime o seu ponto de vista no que escreve. Também esse narrador é, na maioria das vezes, homem. Considerando esse dado – a maior recorrência de personagens masculinos – como referência, analisemos como isso se manifesta nas diferentes categorias propostas.

6.4.1 *Identidades sociais*

Conforme discutimos no segundo capítulo desta tese, fundamentados na literatura especializada que foi ali exposta e comentada, compartilhamos a compreensão de que as identidades não são características fixas e pré-determinadas, mas se constituem como um conjunto de traços que são constantemente (re)produzidos e (re)significados socialmente através das práticas discursivas. Nessa perspectiva, os processos que viabilizam a produção das identidades estão permeados por relações de poder, que se refletem em posições assimétricas entre os indivíduos ou grupos.

Entendemos a noção de gênero social como fazendo referência às construções que remetem a expectativas de como ser homem e mulher em uma determinada sociedade, em um tempo específico. Essas expectativas determinam quais seriam as atitudes e os comportamentos “normais” e “aceitáveis” para os gêneros, assim como os papéis que devem assumir e as atividades que devem desempenhar. Tais construções tanto são reforçadas por práticas de linguagem que estão envolvidas por valores e ideologias, como também podem ser contestadas por e negociadas nessas práticas. A seguir, destacamos dois importantes traços

que compõem o mosaico identitário das pessoas, que são os papéis sociais e a sua profissão/ocupação.

6.4.1.1 Papéis sociais relacionados aos gêneros

Como vimos, os papéis sociais relacionados aos gêneros, de maneira geral, estão baseados em e reproduzem concepções tradicionais de como homens e mulheres devem se comportar e quais atividades devem realizar. Esses preceitos são, normalmente, associados a características consideradas típicas de cada gênero. Assume-se, por exemplo, que as mulheres são emotivas e apresentam um sentimento maternal, de forma que tarefas e cargos relacionados ao ato de cuidar de pessoas e de educar crianças são atribuídos a elas. Por outro lado, supõe-se que os homens apresentam instinto competitivo e agressivo, ao mesmo tempo em que são racionais ao invés de emotivos, de maneira que estariam, portanto, inclinados a atividades e cargos que explorem essas características, tais como cargos ligados à polícia, ao esporte e à ciência. Adicionalmente, essas inclinações limitam e/ou definem, em maior ou menor grau, o espaço de atuação reservado a homens e mulheres: as tarefas associadas às “habilidades naturais” femininas, frequentemente, se desenvolvem no ambiente privado, com menor visibilidade e menor valorização social, enquanto as “habilidades naturais” masculinas, em geral, envolvem o espaço público, alta valorização social e maior remuneração.

Essa separação de papéis de acordo com atribuições de cada gênero se fundamenta em uma concepção essencialista que designa aspectos fixos como naturais e desejáveis a todos os homens e todas as mulheres. Isso é problemático na medida em que: (i) desconsidera as especificidades individuais de cada um (nem toda mulher apresenta naturalmente um instinto materno e nem todo homem apresenta naturalmente um instinto agressivo); (ii) parte do pressuposto de que esses atributos são inatos, não levando em conta o papel da construção social no processo de desenvolvimento de determinados hábitos; (iii) está pautado em características estereotipadas que reproduzem as desigualdades entre os gêneros.

Recentemente, encontramos discursos que se opõem a essa visão, procurando desconstruir a divisão engessada das características de cada gênero. Nessa direção, é possível vislumbrar alguns avanços, como, por exemplo, as discussões sobre a possibilidade de não limitar os brinquedos para meninos e para meninas⁷⁸ e de atuar em diferentes profissões,

⁷⁸ Fontes: <http://blog.tricae.com.br/dicas/brinquedos-sao-para-criancas/> e <http://guiadobebe.uol.com.br/nao-existe-brinquedo-de-menino-ou-menina/>. Acesso em 01 jan. 2017.

independente do gênero⁷⁹. Como muitas dessas representações estão sedimentadas no senso comum, elas são tomadas como corretas e são reproduzidas, inclusive, pelos livros didáticos.

Como já discutimos, os textos presentes nos livros didáticos veiculam discursos que moldam as representações sociais dos grupos. A fim de refletir sobre o tratamento destinado a essas questões no LD, consideremos os exemplos seguintes:

Exemplo 01 – Trecho de texto “*Bullying*: não tem a menor graça”⁸⁰

Menino é diferente

A prática do *bullying* nem sempre é igual para meninos e meninas. Segundo Aramis Lopes, pediatra e coordenador do Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes, os garotos são mais explícitos. É comum ver meninos tirando sarro de alguém na frente de todo mundo. “Já a menina é educada para ser mais recatada, discreta. Sendo assim, a estratégia delas é outra”, explica o médico. É isso mesmo! A menina é mais sutil e vai, como se diz, “comendo pelas bordas”. Uma fofuquinha aqui, uma esnobada ali e lá está ela colocando em prática sua maldade. “A princípio, elas são amigas. Mas, quando vai ver, uma garota já está sendo vítima de difamação e exclusão dentro de seu grupo”, acrescenta Aramis.

Fonte: PL, 7º ano, p. 165

O exemplo 01 foi retirado de uma reportagem⁸¹ direcionada para adolescentes a respeito do fenômeno do *bullying*, como identificá-lo e se proteger dele. Na elaboração desse texto, constata-se a estratégia de trazer um especialista no assunto, a fim de dar credibilidade ao argumento. Assim, são apresentadas as credenciais do médico entrevistado. Conforme observamos no recorte, ele diferencia a prática de *bullying* cometida por meninas e meninos: por serem mais agressivos, os meninos seriam mais explícitos e violentos, enquanto as meninas, que são educadas para serem gentis, recatadas e discretas, não agem tão explicitamente, mas de maneira sorrateira. Podemos observar no comentário a utilização dos

⁷⁹ Fontes: <http://jfonte.com.br/mulheres-em-profissoes-tipicas-masculinas-dao-licoas-de-vida/> e <http://economia.ig.com.br/carreiras/cresce-presenca-de-homens-em-profissoes-femininas/n1238147123211.html>. Acesso em 01 jan. 2017.

⁸⁰ Com vistas a facilitar a visualização da questão analisada, no corpo da tese apresentamos somente um recorte com o trecho considerado relevante. A fim de possibilitar a visualização do co-texto de cada exemplo aqui exposto, incluímos a página da qual ele foi extraído nos anexos apresentados ao final desta tese. Disponibilizamos, ainda, as atividades relacionadas a esses textos, com a finalidade de observar se a questão problematizada por nós é resolvida ou discutida nessa seção. Para ter acesso ao texto completo, recomendamos consultar os livros dos quais os recortes foram retirados.

⁸¹ A página da qual foi retirado este recorte e a atividade de interpretação sobre o texto podem ser visualizadas, respectivamente, nos anexos 1 e 2.

atributos considerados como típicos de cada gênero (de acordo com a expectativa social tradicional) para explicar os diferentes modos dos jovens se relacionarem e, inclusive, de praticarem violência contra outros jovens. Não estamos questionando o fato de que existem diferenças entre homens e mulheres, mas sim problematizando o tratamento simplista dado à questão, quando toma como justificativa somente o fato de meninos apresentarem determinadas características e meninas apresentarem outras. A separação dicotômica entre as atitudes dos meninos e das meninas no que se refere à prática de *bullying* é problemática porque não considera que, contemporaneamente, há um aumento significativo da violência praticada por meninas e jovens⁸² e que as meninas estão se distanciando do modelo de comportamento tradicionalmente imposto a elas como natural (VARGAS, 2010). Essas e outras questões poderiam ser levantadas na atividade sobre o texto (o que não acontece, conforme Anexo 02), visto que, da forma como está construído, ele ainda reforça, implicitamente, estereótipos disseminados no senso comum, tais como o pensamento de que a agressividade é uma característica (apenas) dos meninos e que (todas) as mulheres são dissimuladas/falsas/inimigas umas das outras.

Ainda sobre os estereótipos e as expectativas sociais associadas aos gêneros, destacamos os dois exemplos a seguir, extraídos da coleção PAT:

Exemplo 02 – Trecho de “Menino”, de autoria de Fernando Sabino⁸³

Quando você for grande você também vai poder. Já disse que não, e não, e não! Ah, é assim? pois você vai ver só quando seu pai chegar. Não fale de boca cheia. Junta a comida no meio do prato. Por causa disso é preciso gritar? Seja homem. Você ainda é muito pequeno para saber essas coisas. Mãe tem muito orgulho de você. Cale essa boca! Você precisa cortar esse cabelo.

Fonte: PAT, 5ª série, p. 79

Exemplo 03 – Trecho de “Martelo Malvado”, de autoria de Luís Jardim⁸⁴

— Nada, meu filho, isso não é nada, e não chore. Molhe bem o dedo. Quando Deus quer, água fria é remédio. Eu também levo marteladas e não choro. Seja homem.

Fonte: PAT, 5ª série, p. 91

⁸² Fonte: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/violencia-aumenta-na-escola-e-meninas-estao-em-90-dos-conflitos>. Acesso em: 07 mar. 2017.

⁸³ A página da qual foi retirado este recorte e a atividade de interpretação sobre o texto podem ser visualizadas, respectivamente, nos anexos 3 e 4.

⁸⁴ A página da qual foi retirado este recorte e a atividade de interpretação sobre o texto podem ser visualizadas, respectivamente, nos anexos 5 e 6.

No exemplo 2, encontramos um trecho de uma crônica composta por uma série de frases justapostas. Ao lermos o título do texto, as frases e as ilustrações, percebemos que se trata de frases proferidas por uma mãe no dia a dia com o seu filho. Além de recomendações sobre os bons modos e o comportamento do filho, observamos nesse exemplo a referência ao pai como figura de autoridade a quem a mãe recorre quando da desobediência da criança. Assim, a ameaça (“Você vai ver quando o seu pai chegar”) acentua a impressão de que o pai disponha de mais domínio sobre o filho do que a mãe e de que aja com mais dureza no processo de educação da criança. Ainda nesse exemplo, queremos chamar a atenção para o trecho em que a mãe minimiza uma ação que fez o menino gritar, dizendo para que ele “seja homem”. Essa expressão remete a expectativas sociais com relação ao comportamento masculino e tem a função de incutir, desde a infância, esse modelo. Do mesmo modo, no exemplo 3, podemos vislumbrar um trecho de um texto em que pai e filho estão na carpintaria, quando o menino machuca o dedo com o martelo e começa a chorar. Semelhantemente, as orientações e o consolo oferecidos pelo pai vão em direção de reprimir determinadas características do filho (como o choro), que não seriam adequadas a um homem: “Eu também levo marteladas e não choro. Seja homem”.

Nesses contextos, o que significa dizer “seja homem”? Em primeiro lugar, a expressão tem o efeito de reforçar na criança atributos vistos como negativos e que, portanto, devem ser evitados, tais como o grito, o choro, a sensibilidade e a fraqueza, por estarem relacionados a outro gênero. Daí a máxima: “Homem não chora”, mas à mulher é permitido chorar. Em segundo lugar, não é comum ouvir dizer: “Seja mulher” ou a provocação “Não é mulher, não?”, recorrente quando se refere ao masculino. Parece-nos que isso acontece porque “ser homem” é uma coisa da qual a pessoa (automaticamente) “deveria ser orgulhar”, funcionando como algo positivo e absolutamente desejável, de modo que a pessoa deve se adequar ao que é imposto, pois é vergonhoso ser associado com o “não-homem” (a exemplo dos xingamentos “mulherzinha”, “bicha”, entre outros que são colocados como opostos à masculinidade e, por consequência, indesejáveis). Neste ponto, lembramos a questão da identidade e da diferença, abordada no capítulo sobre identidade. O fato de ser reconhecido como apresentando esta identidade (ser homem) faz esse grupo excluir as demais possibilidades e as tomar como “o outro”; adicionalmente, por causa das relações de poder, veremos uma assimetria entre esses polos, em que apenas um é visto como positivo e melhor em oposição ao outro (nesse caso, o masculino se opõe ao feminino e é mais valorizado socialmente). Embora decida por incluir esses textos, nesse caso, a autora não apresenta nenhuma problematização sobre a expressão utilizada e os sentidos que carrega.

Ainda sobre as expectativas para os gêneros, destacamos a instituição do casamento. O casamento é concebido, tradicionalmente, como uma necessidade para a mulher, passível de cobrança social caso não aconteça. Na perspectiva tradicional, a mulher deve se preparar para isso, visto que sua prioridade deve ser a constituição da família. Para o homem, o casamento é algo que, eventualmente, irá acontecer, não sendo o seu principal objetivo de vida. Frequentemente, o casamento é retratado como a prisão para o homem. Apesar das mudanças sociais a que assistimos, tais como o ingresso da mulher no mercado de trabalho e sua consequente preocupação com carreira profissional e com formação acadêmica, bem como alterações na formação da família, as representações tradicionais ainda encontram espaço, como atesta o trecho a seguir:

Exemplo 04 – Trecho do texto “Porta de colégio”, de autoria de Affonso R. Sant’Anna⁸⁵

Onde estarão esses meninos e meninas dentro de dez ou vinte anos?
Aquele ali, moreno, de cabelos longos corridos, que parece gostar de esportes, vai se interessar pela informática ou economia; aquela de cabelos loiros e crespos vai ser dona de boutique; aquela morena de cabelos lisos quer ser médica; a gorduchinha vai acabar casando com um gerente de multinacional; aquela esguia, meio bailarina, achará um diplomata. Algumas estudarão Letras, se casarão, largarão tudo e passarão parte do dia levando filhos à praia e praça e pegando-os de novo à tardinha no colégio. Sim, aquela quer ser professora de ginástica. Mas nem todos têm certeza sobre o que serão. Na hora do vestibular resolvem. Têm tempo. E isso. Têm tempo. Estão na porta da vida e podem brincar.
[...]
A turma já perdeu um colega num desastre de carro. É terrível, mas provavelmente um outro ficará pelas rodovias. Aquele que vai tocar rock vários anos até arranjar um emprego em repartição pública. [...] Tão desinibido aquele, acabará líder comunitário e talvez político. Daqui a dez anos os outros dirão: ele sempre teve jeito, não lembra aquela mania de reunião e diretório? [...]
Se fosse haver alguma ditadura no futuro, aquele ali seria guerrilheiro. Mas esta hipótese deve ser descartada.

Fonte: PL, 8º ano, p. 79

Na crônica da qual o exemplo 4 foi extraído, o cronista observa adolescentes na porta de um colégio e faz algumas previsões sobre o que acontecerá com eles. No trecho em destaque, percebemos que se concretizam, ainda que sutilmente, as diferentes expectativas sociais que o autor projeta para o futuro de meninos e meninas. Apesar de, no último parágrafo, ele procurar amenizar suas previsões, ao afirmar que às vezes a gente pode modificar o destino, as impressões que suas observações despertam são de que se trata de acontecimentos já determinados. Em primeiro lugar, enquanto os rapazes têm todos como

⁸⁵ A página da qual foi retirado este recorte e a atividade de interpretação sobre o texto podem ser visualizadas, respectivamente, nos anexos 7 e 8.

predição seu desenvolvimento profissional, grande parte dos prenúncios para as moças se refere ao casamento. Mais do que isso: segundo a descrição do autor, algumas delas ainda seguirão a carreira profissional; mas há aquelas que serão descritas ou rememoradas não pelo que se tornarão ou que pelo fizerem, mas pelos casamentos que farão: é ao casamento com um gerente de multinacional ou com um diplomata que se resume o que tem de relevante na vida dessas mulheres. Por fim, há aquelas que, ainda que tenham investido em alguma formação (como Letras), “largarão tudo” e terão sua rotina voltada aos filhos.

As representações sociais que emergem desse discurso podem ser, dentre outras: (i) mais romanticamente, a de que o casamento é fundamental na vida de uma mulher e, por essa razão, ela deve sacrificar outros aspectos de sua vida; (ii) a de que o casamento é semelhante a uma profissão para a mulher, ou seja, é um contrato através do qual ela transfere o seu sustento para a responsabilidade do marido, não precisando trabalhar. Em todo caso, temos a supervalorização do fato de ter uma profissão, quando esta é associada aos homens: em nenhum momento, os personagens masculinos “têm como destino” o casamento nem se cogita que eles precisem, tenham que ou queiram abrir mão de sua carreira para acompanhar os filhos em suas atividades. Embora boa parte desses papéis sociais atribuídos, de modo distinto, aos gêneros seja compreendida como natural, é possível perceber que eles podem ser nocivos porque propagam desigualdade entre eles.

Os dois exemplos a seguir, retirados da coleção PL, também abordam a temática do casamento e a expectativa social com relação aos gêneros:

Exemplo 05 – Trecho de história em quadrinho⁸⁶



Fonte: PL, 6º ano, p. 76-77

No exemplo 05, observamos um trecho de uma história em quadrinhos em que a personagem principal é uma menina que ganha um peixinho e, encantada, deixa de fazer as coisas pedidas pelos pais para poder ficar com o seu bichinho, assim como faz planos futuros com ele, tais como o de ficar juntos para sempre e de entrar na igreja acompanhada do peixinho no dia do seu casamento. A menina concebe como certa a ideia de que, no futuro, irá casar. Essa ideia também é reforçada pela mãe, quando explica à criança, no último quadrinho, que quando ela se casar, o peixinho provavelmente já terá partido. Em primeiro lugar, temos a associação da menina, ainda criança, ao casamento, fato que não ocorreu entre personagens masculinos. Em segundo lugar, da maneira como foi construído, o texto não vê como possibilidade (que poderia ser sinalizada com a condicional: “se você se casar, o Flóris provavelmente já terá partido”), mas como destino certo o casamento futuro da menina, aspecto que também não foi encontrado no que se refere a meninos. Ressaltamos, aqui, que o aspecto que nos parece problemático não é tratar sobre casamento, visto que essa é uma possibilidade, mas sim construir uma representação de casamento como destino e, mais do

⁸⁶ A atividade de interpretação sobre o texto pode ser visualizada no anexo 9.

que isso, como destino (somente) para as meninas. Vejamos um último exemplo sobre este tema:

Exemplo 06 – Texto “Pais”

CAPÍTULO

3

A dança das gerações

De repente, pais jovens, que sempre se consideraram modernos e liberais, já não conseguem compreender a filha. As ideias, os valores, a linguagem, as roupas, o cabelo... tudo parece estar tão distante... Conflito de gerações?

Pais

Por casualidade, os três ficaram lado a lado na igreja. Tinham mais ou menos a mesma idade do pai da noiva. Que acabara de passar por eles, radiante com a filha pelo braço, a caminho do altar.

— É — disse um deles —, esse deu sorte.

Os outros dois concordaram, com ruídos indefinidos.

— A minha se juntou.

— A minha já declarou, textualmente, que casamento não tá com nada.

— Pior é a minha.

— Ah, é?

— Casou num ritual novo aí. Nem sei que religião é. No meio do campo. Eu me recusei a ir. A mulher foi e voltou com urticária.

— A minha avisou que tinha se juntado quando já estavam juntos. Achou que eu gostaria de saber. Não gostei.

— Eu estou tentando convencer a minha a casar. Não importa com quem. Desde que tenha cerimônia. Já disse até que eu forneço o noivo. Pago o vestido, pago a igreja, pago o coro, pago a festa e a lua de mel e ainda entro com o noivo. Sabe o que ela me diz?

— Sei.

— “Burguesão.”

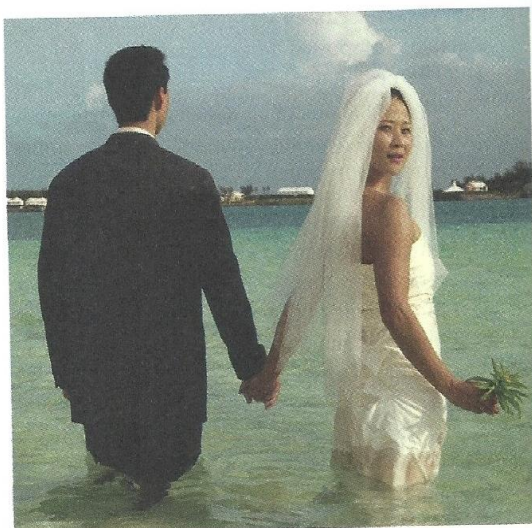
— É. A minha disse que talvez até case um dia, quando os filhos tiverem idade para carregar a cauda do vestido. Quer dizer, ainda nos gozam.

— Querem nos matar. Querem nos matar.

— E eu que sonhava com essa cena?

— Nem me fala.

— Sou capaz até de alugar uma igreja, contratar a música, botar uma fatiota e desfilar sozinho pelo corredor. Só para ter a sensação.



Stone/Getty Images

— Acho que a gente devia fazer um trato. O primeiro da nossa geração que tivesse uma filha disposta a casar em igreja, com vestido e tudo, convidaria os outros para entrar junto com ela na igreja. Cada um desfilaria uma determinada distância de braço com a noiva, depois passaria para outro, e assim até o altar.

(Luis Fernando Verissimo. *Zoeira*. Porto Alegre: L&PM, 1996. p. 16-17.)

burguês: modernamente, indivíduo rico ou da classe média; pessoa presa a bens materiais; conservador, reacionário.

fatiota: o mesmo que fato, roupa, traje.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

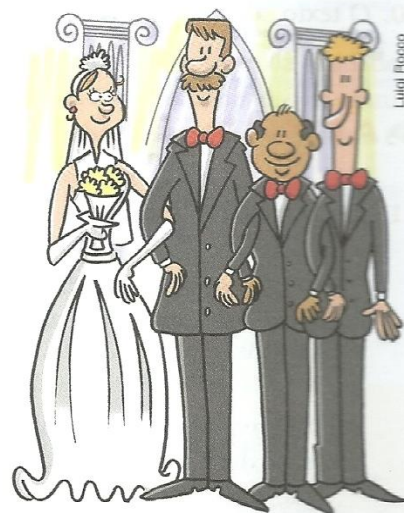
Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. O texto retrata uma situação relativamente comum no dia a dia.

1. c) De modo ligeiro.

 - a) Em que espaço e em que ocasião ela ocorre? Numa igreja, durante uma cerimônia de casamento.
 - b) Em quanto tempo ela se passa? Durante alguns minutos.
 - c) As personagens são construídas psicologicamente de modo aprofundado ou são tratadas de modo ligeiro?
 - d) Como você caracterizaria essas personagens? Como pessoas não totalmente conservadoras, mas que mantêm o sentimento de romantismo em relação à cerimônia de casamento e, por isso, desejam ver as filhas se casarem de modo convencional.
2. Suas respostas anteriores indicam características importantes de um determinado gênero textual. Que gênero é esse? A crônica.
3. De acordo com o narrador, três pais se encontram “por casualidade” e se lamentam do procedimento de suas filhas. De que reclamam? Reclamam da falta de interesse de suas filhas em se casar ou em se casar na igreja.
4. Compare a posição das três filhas a respeito do casamento.
 - a) O que há de comum entre elas? As três se negam a participar de um casamento tradicional.
 - b) O que há de diferente? Uma aceitou se casar, mas com um ritual diferente, no campo; outra resolveu se juntar em vez de se casar; e a outra se nega a casar.
5. A filha de um desses pais chegou a se casar; entretanto, ele não se mostra satisfeito.
 - a) Por quê? Porque ele gostaria que a cerimônia de casamento tivesse sido a tradicional, realizada na igreja, e não no campo.
 - b) O que conota a expressão “num ritual novo aí”? Conota desinteresse ou descrença do pai em relação à religião à qual supostamente a filha está ligada.
6. Diz um dos pais: “— A minha avisou que tinha se juntado quando já estavam juntos. Achou que eu gostaria de saber. Não gostei”. Levante hipóteses:
 - a) Por que a filha achou que o pai gostaria de saber da novidade? Porque ela estava dando um passo importante na vida, o de sair de casa e ir morar com outra pessoa.
 - b) Por que o pai não gostou? Porque certamente esperava que a filha se casasse de modo convencional.
7. Um dos pais diz: “Eu estou tentando convencer a minha a casar. Não importa com quem. Desde que tenha cerimônia”. E ainda se dispõe a arcar com todas as despesas, mas é chamado de “burguesão” pela filha.
 - a) Do casamento, o que parece ser mais importante para esse pai? A cerimônia, o ritual na igreja.
 - b) Ao chamá-lo de “burguesão”, que tipo de crítica a filha faz ao pai? Ela dá a entender que, ao se propor a pagar tudo, o pai só se preocupa com os aspectos exteriores do casamento e se esquece do principal: respeitar o desejo dela de se casar ou não, respeitar o modo como ela pensa em ser feliz.



O exemplo 06, apresentado anteriormente, representa as páginas do livro do 7º ano da coleção *Português: linguagens*, nas quais vislumbramos o texto Pais, de autoria de Luís Fernando Veríssimo. Nele, o cronista conta a história de três pais que se conhecem em um casamento. O que eles têm em comum é o fato de suas filhas não quererem se casar como determina a tradição, enquanto eles nutrem o desejo de que elas se casem: o primeiro afirma que sua filha se juntou; o segundo diz que sua filha não quer casar e o terceiro relata que sua filha se casou em um ritual novo. Ao final, um deles propõe que se algum deles conseguir realizar esse sonho, convidaria os outros para que pudessem também entrar com a moça na igreja. A abordagem central dada pelo LD é a de conflito entre gerações.

Por um lado, a crônica ilustra uma realidade dos tempos atuais, isto é, faz referência às novas formas vigentes de manutenção de relacionamentos, além do matrimônio. Essas novas formas estão ainda mais acentuadas do que quando ocorreu a publicação original do texto, cerca de 20 anos atrás (conforme referência dada após o texto). Por outro lado, também demonstra, com algum humor, que ainda há resistência (principalmente entre os pais) aos novos arranjos. Percebe-se, mais uma vez, que o casamento é concebido, de maneira estereotipada, como forma de realização para a mulher (no caso do texto, os pais é que desejam essa realização para suas filhas; de qualquer forma, chama a atenção o fato de ser o casamento da filha e não do filho). Por fim, consideramos positiva, neste caso, a abertura para a discussão entre os estudantes sobre suas próprias escolhas no que se refere ao casamento, proposta na seção Trocando ideias, conforme exemplo 07, retirado de uma das atividades sobre o texto. Nessa atividade, é perguntado, por exemplo, se o/a estudante pretende se casar e o que acha de cerimônias não tradicionais:

Exemplo 07 – Atividade sobre texto “Pais”⁸⁷



1. O sonho das três personagens do texto lido era ver a filha casando de véu e grinalda na igreja.
 - a) E você, o que acha de se casar? Você pretende se casar formalmente no civil? E na igreja?
 - b) O que você acha de cerimônias de casamento diferentes? Por exemplo, no céu, entre paraquedistas; no fundo do mar, entre mergulhadores; no alto de uma montanha, entre alpinistas.
 - c) É importante para seus pais que você se case de forma convencional? Por quê?
2. Hoje, é grande o número de jovens que não pensam em se casar e preferem “se juntar” ou continuar solteiros o resto da vida. Na sua opinião, esse comportamento pode ter como causa exemplos de maus casamentos na família ou se deve a outros fatores?

Casamento traz felicidade?

Com auxílio da psicologia, da filosofia e da matemática, o alemão Johannes Hirata fez uma pesquisa de doutorado para compreender o que leva uma pessoa a ser feliz. Sobre o casamento, diz ele:

“Os casados são mais felizes, mas existe aí um dilema: o casamento contribui para a felicidade ou as pessoas se casam porque são mais felizes? Obviamente, pessoas mais felizes têm mais facilidade para se relacionar. O estudo da relação entre o estado civil e a felicidade provou que o divórcio tem um efeito forte e prolongado de infelicidade.”

(Folha de S. Paulo, 8/9/2005.)





Fonte: PL, 9º ano, p. 51

⁸⁷ A página da qual foi retirado este recorte pode ser visualizada no anexo 10.

Na atividade apresentada, podemos perceber a preocupação dos autores do livro didático do qual ela foi retirada de oferecer voz aos estudantes, sem diferenciar quais os comportamentos adequados aos gêneros, mas trazendo questionamentos que permitem compreender o casamento como escolha: as questões propostas sugerem que o/a jovem pode querer se casar ou não, pode querer uma cerimônia tradicional ou não e pode ter pais que prefiram um casamento mais tradicional ou não.

Daremos continuidade abordando, no tópico seguinte, as representações de gênero associadas às profissões.

6.4.1.2 Profissões e ocupações relacionadas aos gêneros

Apesar de serem utilizadas, em muitos contextos, como sinônimas, as noções de profissão e ocupação apresentam algumas diferenças entre si. A primeira estaria relacionada à formação em uma área específica, enquanto a segunda tem relação com as atividades efetivas que alguém realiza em seu cotidiano. Assim, por exemplo, uma pessoa que fez faculdade de Licenciatura em Letras, pode exercer a profissão de professor de Português. Contudo, se essa pessoa trabalhar, efetivamente, como proprietário de uma empresa, a sua ocupação será de empresária, apesar da sua formação⁸⁸. Já o conceito de trabalho está relacionado ao conjunto de atividades que uma pessoa ou um grupo desempenha com vistas a alcançar um objetivo, não necessariamente em troca de uma recompensa financeira. Para os propósitos desta pesquisa, não tivemos a intenção de aprofundar as especificidades de cada um dos conceitos referidos no parágrafo anterior, mas fazer referência ao que eles têm em comum: designar um conjunto de atividades reconhecido socialmente como esforço capaz de construir, realizar ou modificar algo, ainda que sem remuneração.

Historicamente, o trabalho esteve associado às classes menos favorecidas da sociedade, especialmente no que dizia respeito a tarefas que dependiam de força física ou habilidade manual⁸⁹. Todavia, na contemporaneidade, ele assume um significado mais complexo: exercer uma atividade produtiva, de modo geral, se tornou uma atitude valorizada socialmente, de maneira que a ideia de ter uma profissão é, desde cedo, apresentada como

⁸⁸ Fonte: <http://www.faq.inf.br/trabalho-profissao/mte-ministerio-do-trabalho-cbo-profissao-e-ocupacao/>. Acesso em 02 jan. 2017.

⁸⁹ Os povos gregos e latinos diferenciavam o trabalho braçal, sem prestígio e destinado aos escravos, do trabalho intelectual ou criativo, valorizado socialmente e realizado por pessoas da elite e por artistas. Para mais detalhes, consultar: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Trabalho_\(economia\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Trabalho_(economia)).

necessária e desejável. Esse pensamento é tão fortemente marcado que se considera que “o trabalho dignifica o homem”, de onde depreende-se que sem o trabalho a pessoa perde sua dignidade.

A inserção no mundo do trabalho é, frequentemente, representativa do momento de transição para a vida adulta⁹⁰ e apresenta papel importante na formação da identidade do indivíduo (MONTEIRO, 2014). Nesse sentido, desenvolver alguma atividade laboral é relacionada a contribuir para a sociedade, enquanto a sua ausência é vista como negativa e associada à preguiça e à vadiagem. O trabalho, portanto, “ocupa lugar central na vida cotidiana. É centro de preocupações e investimento individuais e coletivos; é fonte de renda, estrutura nosso calendário, é mecanismo de integração social” (MONTEIRO, 2014, p. 20).

As mudanças ocorridas, nas últimas décadas, no mundo do trabalho não alteram somente o cenário econômico, mas também as relações socioculturais (ARAÚJO; SACHUK, 2007), com impactos no cenário mundial. Essas mudanças não dizem respeito somente à reorganização das atividades ou ao surgimento de novas tecnologias, mas também aos sujeitos e aos vínculos que eles estabelecem entre si. Tradicionalmente, o mundo do trabalho esteve/está associado à figura do homem, como provedor do sustento da família, enquanto a mulher se destinava somente o ambiente privado e as ocupações do lar. Com a inserção da mulher no mercado de trabalho, assistimos a alterações nas estruturas familiares e sociais, como também a transformações nas relações entre os gêneros.

Apesar das conquistas alcançadas pelas mulheres, as relações entre os gêneros no contexto profissional ainda são marcadas por desigualdades e estereótipos. Dentre os problemas enfrentados pelas mulheres estão: o recebimento de menor remuneração para o desempenho de atividades semelhantes; o preconceito de empregadores que consideram desvantajoso contratar mulheres por causa dos custos (ocasionados, por exemplo, em função da maternidade); a associação estereotipada de determinadas profissões às mulheres; a dupla jornada de trabalho, caracterizada pela não divisão das tarefas domésticas com seus companheiros; a menor presença em cargos de chefia, entre outros aspectos (ASSIS, 2009).

Tendo em vista os argumentos mencionados nesta breve introdução ao tópico, destacamos a relevância de problematizar as representações sociais que circulam sobre as atividades profissionais relacionadas aos gêneros no material didático. Nesse sentido, os

⁹⁰ Juridicamente, a transição entre a adolescência e a vida adulta, no Brasil, ocorre quando o/a jovem completa a maioridade (18 anos). A partir desse momento, a pessoa poderá realizar ações antes restritas, bem como sofrer penalização conforme prevê a lei. Esse marco nem sempre coincide com o desenvolvimento de um trabalho (atividade que pode ser exercida antes ou depois dessa idade, a depender das condições socioeconômicas mais ou menos favorecidas a que o indivíduo está submetido).

textos que compõem os livros didáticos estão inundados por referências ao âmbito profissional, principalmente através da designação ou da caracterização do personagem pela atividade que exerce, assim como acontece com as pessoas em nossos círculos sociais: quando apresentamos alguém ou somos apresentados, frequentemente, é contemplada a profissão que exercemos. Por essa razão, em nossa análise, relacionamos o presente tópico às identidades sociais: algumas emergem em função das profissões e ocupações desempenhadas. Iniciamos a discussão com dois quadros que sistematizam os dados encontrados em nosso *corpus*:

Quadro 05 – Profissões associadas aos gêneros dos personagens⁹¹

Coleção <i>Português através de textos</i>				
	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
PROFISSÕES/ OCUPAÇÕES ASSOCIADAS A PERSONAGENS MASCULINOS	Guarda-civil Poeta Vereadores Prefeito Delegado Carpinteiro Médico Vendedor Veterinário Carvoeiro Colono Campeiro	Cobrador Padeiro Taxista Aviador Rei Médicos Dentista Guarda Agente de recenseamento Camelô Policial Cobrador de impostos Emissário Ornitólogos Jardineiro Escritor Lavrador Ministros Sapateiro Pedreiro Garçom Comerciário Repórter Secretário de redação	Cowboy Padre Aviador Soldado Jogador de futebol Fazendeiro Chefe de escritório Escritor Caminhoneiro Engenheiro Pintor Comerciante Ladrão Poeta Operário Dono de venda Garçom Comissário Analista	Dentista Autor Jornalistas Comerciante Secretário das Nações Unidas Ministro das Relações Exteriores Médico Sambista Motorista Sócios da firma de pintura Soldados Professor Poeta Presidente da República Jogadores de futebol Garçom Artista
PROFISSÕES/ OCUPAÇÕES ASSOCIADAS A PERSONAGENS FEMININOS	Professora Cozinheira Patroa	Empregada Professora Bailarina Atriz Garota propaganda Artista de circo	Professora	Repórter Princesa

Fonte: Elaboração da autora

⁹¹ Na elaboração do quadro não foram incluídas as profissões mencionadas no texto “Escolha seu batente”, de Carlos Drummond de Andrade, presente no volume da 8ª série. Por serem muito numerosas, optamos por abordar as profissões nesse texto separadamente.

Quadro 06 – Profissões associadas aos gêneros dos personagens

Coleção Português: linguagens				
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
PROFISSÕES/ OCUPAÇÕES ASSOCIADAS A PERSONAGENS MASCULINOS	Poeta Pastor de ovelhas Dono de fazenda Gerente de armazém Cientista Biólogo Capitão de navio Pescadores	Guerreiro Rei Cavaleiro Mago Marinheiro Poetas Escritores Médico Farmacêutico Padeiro Pediatra Coordenador de Programa Professor Funcionário de escola Pesquisadores Ex-fuzileiro naval Militares Biólogo Astronautas Jornalista	Jornalista Lutador de sumô Patrão Gerente de multinacional Diplomata Líder comunitário Político Guerrilheiro Comerciante Pintor Escultor Caçador Gerente de agência publicitária Pesquisadores Dublador de protagonista de filme de ação	Agentes de modelos Estilistas Filósofo Cirurgiões Médicos Cirurgião plástico Hebiatra Presidente de Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica Dono de livraria Síndico Motorista Cientistas Pesquisador Biólogo
PROFISSÕES/ OCUPAÇÕES ASSOCIADAS A PERSONAGENS FEMININOS	Babá Professora Jogadora de futebol Primatóloga Bióloga	Camponesa Princesa Pedagoga Chefe de programa	Empregada Ama de leite Patroa Dona de boutique Médica Bailarina Professora de ginástica Modelo fotográfico Coordenadora das Nações Unidas	Modelos Rainha Empregada

Fonte: Elaboração da autora

Analisando os dados expostos nos quadros 05 e 06, torna-se evidente a diferença entre a associação de personagens masculinos e femininos ao contexto profissional: os personagens masculinos são relacionados com muito mais frequência ao mundo do trabalho do que os femininos. Consideremos o exemplo volume da 6ª série da coleção PAT, em que os personagens masculinos são associados a 24 profissões, enquanto os femininos são associados a apenas 6. Já no livro da 7ª série dessa mesma coleção há apenas uma referência a um personagem feminino que exerce atividade profissional em todos os textos da seção de leitura e compreensão. Embora na coleção mais recente a proporção entre esses números seja menor em relação à coleção mais antiga, a diferença permanece acentuada: no livro do 7º ano,

encontramos a referência a 20 profissões associadas a personagens masculinos e somente 4 associadas a personagens femininos. Mesmo nos casos em que há menor quantidade de profissões, as masculinas prevalecem, chegando quase ao dobro: no volume do 6º ano, 8 profissões são relacionadas a personagens masculinos e 5 profissões a personagens femininos.

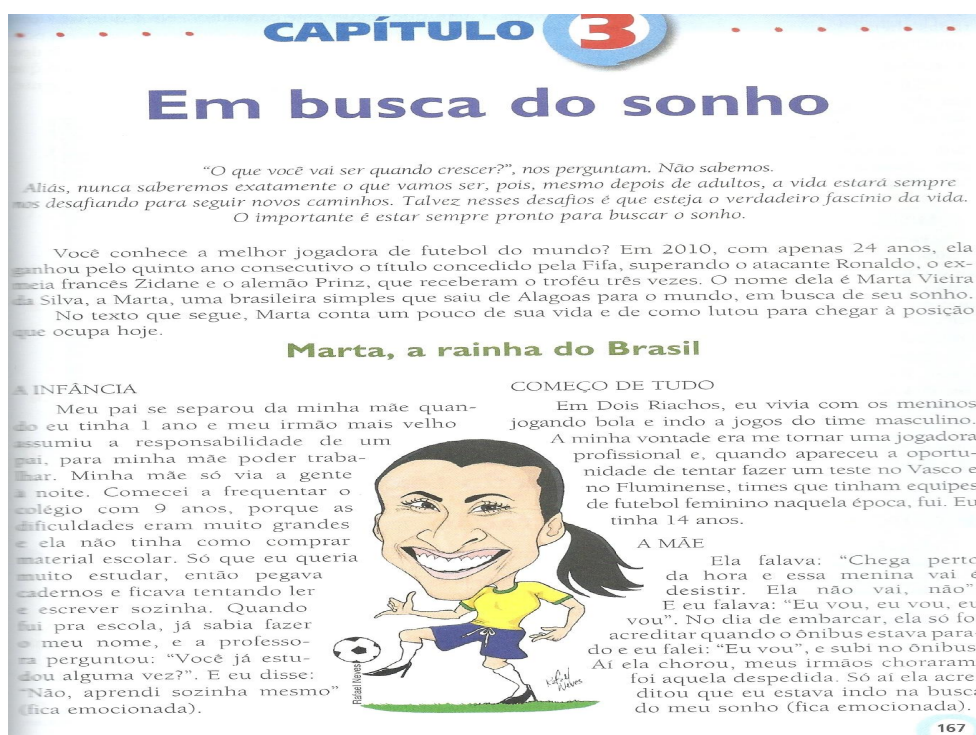
Além da expressiva diferença entre os gêneros, em termos quantitativos, da associação ao mundo do trabalho, chama a atenção o tipo de atividade desenvolvida por cada um: além de atuarem em uma diversidade de campos, desde o trabalho que envolve mais esforço físico (tais como lavrador), os personagens masculinos em geral ocupam desenvolvem atividades de maior poder, maior prestígio social e, conseqüentemente, maior remuneração (tais como médico, prefeito, ministro, presidente da República). De maneira geral, as atividades que esses personagens exercem fazem referência a áreas que são, de maneira estereotipada, associadas ao homem, de acordo com as características típicas que expectativa social impõe para esse gênero, já comentadas anteriormente. Dessa forma, as profissões elencadas fazem parte de campos predominantemente masculinos, tais como a segurança (delegado, policial, soldado, ex-fuzileiro naval), os meios intelectual e científico (escritor, cientista, pesquisador, biólogo), a política (prefeito, vereador, presidente), o esporte (jogador de futebol). O exercício dessas atividades pressupõe a associação do masculino com, respectivamente, atributos como agressividade, racionalidade, liderança e competitividade.

Em oposição, as personagens femininas são poucas vezes representadas como participantes ativas do mercado e, quando o são, em geral, exercem atividades de baixa valorização social e pouca remuneração (tais como cozinheira, empregada, babá, professora). Raramente, as personagens femininas são representadas ocupando cargos que denotam o exercício de poder, mas com frequência estão associadas às tarefas domésticas e de cuidado com crianças. Adicionalmente, algumas personagens são associadas a atividades que fazem referência à estética (tais como modelo e atriz). Semelhantemente ao que acontece com os personagens masculinos, os femininos desempenham atividades que, segundo o senso comum, são ideais para elas, tendo em vista as características “inatas” ao seu gênero, tais como o instinto maternal, a emotividade e a beleza.

Apenas um caso dentro do nosso *corpus* restrito de 110 textos rompeu com as representações tradicionais da mulher no mercado de trabalho: referimo-nos ao texto “Marta, a rainha do Brasil”, presente no volume do 6º ano da coleção PL. Nesse texto, Marta, reconhecida mais de uma vez como a melhor jogadora de futebol do mundo, relata sua trajetória e as dificuldades enfrentadas ao sair do interior de Alagoas para conquistar o seu sonho de ser jogadora profissional. Se, por um lado, pode ser visto como muito positivo o

destaque oferecido a uma mulher que atua em um campo essencialmente masculino, evocando representações que destoam das tradicionais (como, por exemplo, a ideia de que as mulheres também podem ser jogadoras de futebol), por outro lado, constrói essa possibilidade como um sonho, conforme observamos no título do capítulo, apresentado no exemplo 08 a seguir. Adicionalmente, os autores do LD não aproveitam a oportunidade de problematizar, por exemplo, o tema de desigualdade salarial entre homens e mulheres que desempenham a mesma atividade, através de questionamentos do tipo: qual o salário médio do melhor jogador e da melhor jogadora de futebol do mundo? Quais os possíveis fatores que influenciam nessa diferença?, entre outras possibilidades.

Exemplo 08 – Texto que destaca mulher como jogadora de futebol⁹²

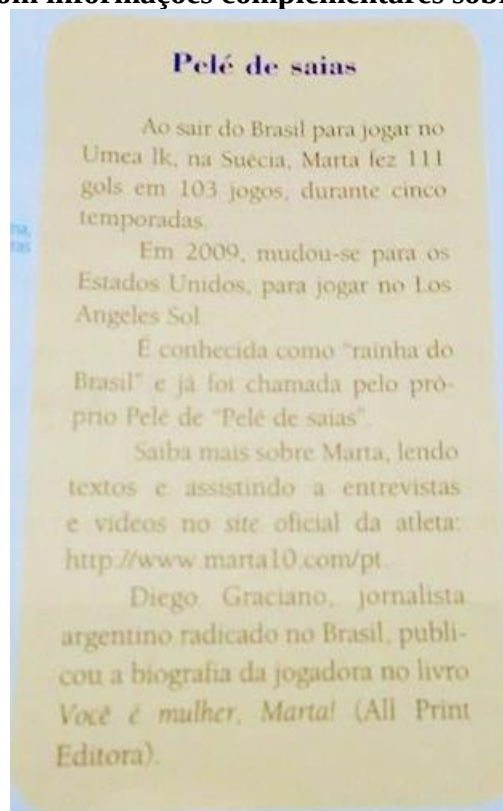


Fonte: PL, 6º ano, p. 167

Ainda a respeito do exemplo 08, faz-se necessário acrescentar um comentário sobre um box presente na página de atividades sobre compreensão e interpretação do referido texto. Esse box, conforme será possível verificar no exemplo 09, é intitulado "Pelé de saias" e realiza uma breve retrospectiva da carreira da jogadora Marta, explicitando, entre outras informações, o número de gols que ela fez e recomendando a leitura de outras fontes para a obtenção de mais detalhes sobre a vida da atleta.

⁹² A página da qual este exemplo foi retirado pode ser visualizada no anexo 11. As atividades referentes ao texto estão reproduzidas nos anexos 12, 13 e 14.

Exemplo 09 – Box com informações complementares sobre a jogadora Marta⁹³



Fonte: PL, 6º ano, p. 169

Embora o texto sobre a jogadora represente uma quebra dos paradigmas tradicionais sobre a representação feminina, consideramos que utilização da expressão “Pelé de saias” para se referir à Marta revela uma faceta negativa da hegemonia do masculino, que é a necessidade de validar as ações de uma mulher por analogia a seu semelhante masculino. Em outras palavras, as conquistas de Marta (que, inclusive, superam as de outros jogadores, conforme informações presentes na introdução ao texto) são legitimadas porque sua imagem é associada à de um homem, que figura como parâmetro, como padrão. Uma representação que emerge dessa comparação é a de que não é suficiente “ser Marta” porque é preciso ser “Pelé de saias”. Adicionalmente, note-se que, segundo o texto presente no box, que foi o próprio Pelé que a classificou assim, implicitamente assegurando sua superioridade. Ressalte-se ainda, que o título “Marta, rainha do Brasil” pode ser entendido como uma intertextualidade realizada com a caracterização de Pelé como rei (Rei Pelé).

Por fim, queremos destacar uma atividade sobre o texto “Marta, rainha do Brasil”. Apesar de a nossa investigação ser voltada para os textos, chamou-nos a atenção o fato de

⁹³ A página da qual foi retirado este recorte pode ser visualizada no anexo 13.

que, no caso do livro mais recente, algumas problematizações importantes não são feitas nessas seções, mas na seção Trocando ideias (na qual são propostas questões para debate). No caso desse texto, o livro didático apresenta uma pergunta que aborda especificamente a desigualdade de gênero, ao mencionar o preconceito sofrido por Marta pelo fato de ser mulher e querer se tornar uma jogadora de futebol profissional, conforme exemplo 10:

Exemplo 10 – Problematização sobre preconceito de gênero⁹⁴

1. Em entrevistas, Marta conta que sofreu preconceito em sua cidade natal pelo fato de ser mulher e querer jogar futebol. Você concorda quando dizem que “futebol é coisa de homem” e “balé é coisa de mulher”? Por quê?

Fonte: PL, 6º ano, p. 171

Nesse exemplo, os autores do LD lançam uma pergunta para que o estudante se posicione a favor ou contra a tradicional expectativa de atividades tipicamente masculinas e femininas. Consideramos que se trata de uma abordagem válida e importante, embora, ao lançar um questionamento, os autores deixem a possibilidade de uma resposta afirmativa (que concorda), sem que haja uma desconstrução explícita do preconceito de gênero. Nesse sentido, da maneira como está colocada a problematização, abre-se uma margem para atuação do/da docente no direcionamento da discussão, apontando argumentos a favor da igualdade entre homens e mulheres.

Pelo exposto até aqui, é possível compreender que, de maneira geral, enquanto os personagens masculinos são representados como ativos profissionalmente, isto é, enquanto a dimensão profissional é um aspecto central nas identidades masculinas, as personagens femininas têm, com muita frequência, posta em relevo sua identidade como mãe e esposa. Esse aspecto é reforçado quando observamos que eventualmente, o personagem masculino é representado como pai ou marido, mas isso não anula o papel que desempenha como profissional, de maneira que as duas dimensões identitárias se sobrepõem, complexificando-se.

Para finalizar este tópico, trazemos como exemplo a crônica de Carlos Drummond de Andrade, intitulada “Escolha o seu batente”, que faz parte do volume da 8ª série da coleção PAT. Nesse texto, o narrador relata que, aos domingos, ele sempre procura no jornal a seção de classificados e se distrai vendo a variedade de ocupações ali reunidas. Ao longo da narrativa, ele menciona dezenas de profissões. A seguir, destacamos alguns trechos, em

⁹⁴ A página da qual foi retirado este recorte pode ser visualizada no anexo 15.

especial aqueles nos quais consideramos que se coloca a questão de gênero:

Exemplo 11 – Trecho de “Escolha seu batente”, de autoria de Carlos Drummond de Andrade⁹⁵

O homem e a mulher aparecem aí no centro do mercado de trabalho, e o espírito industrioso revela sua capacidade de criação ou de adaptação. Tem-se uma visão do Brasil moder-

[...]

O indivíduo tem hoje à sua escolha um elenco vertiginoso de quefazeres; difícil não é trabalhar, é optar entre modalidades de trabalho. Pode ser bancário, se não consegue ser banqueiro; pode ser cartazista, mecânico de refrigeração, médium, relações-públicas, atleta, vaga-lume, sintequero, técnico de som, projetista de ferramentas, projetista-chefe de tubulações, *boy*, aeroviário, aeronauta, cosmonauta (ainda não se anuncia, mas daqui a pouco), corretor de títulos, chaveiro, pode ser controlador de prensa, pode ser desossador de açougue.

[...]

O senhor (ou senhora) pode ainda derivar para colarinho(a), buteiro(a), colchoeiro, leiloeiro, ladrilheiro, gasista, guarda-vidas, leão-de-chácara, *barman*, injetador de plástico, impressor em *silk-screen*, estimador de custo, *marchand de tableaux*, tratorista, lubrificador.

[...]

praia para refrigerantes? Na pior hipótese, chicaboneiro, que também é atividade grata ver-se rodeado de brotinhos na areia da praia. Triste profissão é a de menino, a de mocinha ou senhora, simplesmente: “Precisa-se de um(a) para casa de família”. Reconforta-me este anúncio: “Mágico para aniversário e festinhas”.

Fonte: PAT, 8ª série, p. 68-69

No recorte acima, encontramos, como já dito, uma grande lista de profissões/ocupações. Destacamos, logo no início do exemplo 11, o fato de o cronista incluir a mulher quando se refere ao mercado de trabalho, deixando explícita sua participação. A grande maioria das atividades citadas é mencionada no masculino, levando a entender que se destina a um homem⁹⁶. Essa percepção é acentuada quando o autor flexiona o gênero, ao dizer “O senhor (ou senhora)” e ainda ao colocar a vogal a, indicando a flexão de gênero no fim de alguns cargos, tais como “colarinho(a)” e “buteiro(a)”, nesse mesmo exemplo. Assim, compreendemos que, embora atuando em um número mais restrito de profissões, a mulher

⁹⁵ As páginas das quais estes recortes foram retirados podem ser visualizadas nos anexos 16 e 17. As atividades referentes ao texto estão reproduzidas nos anexos 18 e 19.

⁹⁶ Há casos de profissões designadas por substantivos comuns de dois gêneros, que são aqueles que têm uma só forma tanto para o masculino quanto para o feminino, sendo o gênero explicitado pelo determinante. No caso do texto, não há determinante, ficando o gênero em aberto (como, por exemplo, em colunista, atleta e sonoplasta).

está presente em alguns cargos. Não foi mencionada nenhuma ocupação típica (tradicionalmente associada) ou destinada para mulheres. Por fim, há no exemplo a caracterização de triste “a profissão de menino, a de mocinha ou senhora”, que, segundo está posto, não especifica formação desejada, simplesmente “precisa-se de”. Podemos entender como um indício de uma crítica à prática comum na época da crônica (no LD, a referência do livro do qual a crônica foi retirada é à 2ª edição publicada em 1976) de “pegar” crianças e adolescentes “para criar”, quando, na verdade, elas eram levadas, muitas vezes com o consentimento da família, para servir de empregadas nas casas de família em que passavam a viver, frequentemente sem remuneração.

Assim, observamos que, nesses livros, as representações veiculadas privilegiam a participação do homem no mercado de trabalho. Apesar de, atualmente, e cada vez mais, as mulheres estarem desempenhando atividades profissionais em diferentes áreas, nos livros didáticos analisados essas conquistas não parecem estar suficientemente representadas. O LD de modo geral, e particularmente os analisados, em especial o da década de 1990, aparentemente ainda veicula em seus textos representações tradicionais, que refletiam uma sociedade em que as mulheres ficavam restritas aos cuidados do lar e dos filhos. Se, como supomos, isso não corresponde à realidade atual, o fato de esses ideais permanecerem em circulação nos remete a tensões sociais, em que representações divergentes estão em convívio e em conflito, tal como o movimento conservador recente relacionado ao exemplo de mulher “bela, recatada e do lar”, já mencionado neste trabalho, e de mulher trabalhadora/sonhadora que ocupa cargos antes destinados majoritariamente a homens. No tópico seguinte, abordamos a categoria da heteronormatividade.

6.4.2 *Heteronormatividade*

Conforme discutimos no segundo capítulo desta tese, o modelo patriarcal está profundamente enraizado em nossa sociedade, o que contribui para que as identidades alinhadas a ele se tornem hegemônicas. As identidades hegemônicas apresentam maior *status* e, em consequência, maior acesso discursivo, sendo constantemente (re)produzidas, reforçadas e naturalizadas, a tal ponto de serem tomadas como o modelo para a definição do que é “normal”. Nessa perspectiva, o gênero e a sexualidade são concebidos como categorias fixas e binárias, determinadas pelo sexo, definindo o que Butler (2003) nomeia como heterossexualidade compulsória. Assim, a heterossexualidade é definida como “norma social” para os relacionamentos, sendo as outras manifestações discriminadas por serem consideradas

“anormais”, “antinaturais”, “indesejáveis”. Dentre os elementos utilizados para corroborar o princípio heteronormativo está a religião, em especial a cristã, que defende a instituição social do casamento entre homem e mulher como modelo.

O paradigma da heteronormatividade, portanto, se legitima a partir de um conjunto de práticas que concebem a heterossexualidade (o relacionamento entre pessoas do sexo oposto) como o padrão, isto é, como a única possibilidade correta, natural e universal de vivenciar suas identidades de gênero e de sexualidade. Essa concepção tem influência direta na definição do conceito de família e de casamento, por exemplo. Neste tópico, objetivamos refletir sobre como a heteronormatividade se manifesta, é (re)produzida e/ou contestada a partir da análise dos relacionamentos amorosos e dos arranjos familiares dos personagens dos textos que compõem o LD.

6.4.2.1 Relacionamentos

Com base nos argumentos apresentados na introdução desta seção a respeito da heteronormatividade vigente em nossa sociedade, podemos afirmar que os relacionamentos entre casais heterossexuais se constituem o padrão considerado legítimo e natural. A hegemonia dessa representação é reproduzida também nos livros didáticos que analisamos, nos quais não são mencionados arranjos diferentes do modelo heterossexual. Assim, todos os casais de jovens e adultos que aparecem nos textos e nas ilustrações presentes na seção de compreensão e interpretação textual nos livros analisados são formados por pessoas do sexo oposto: homem e mulher; pai e mãe; avô e avó; menino e menina.

Esse foi um aspecto que se apresentou com unanimidade no *corpus*, não havendo nenhuma ocorrência fora do padrão ou mesmo ambígua. A seguir, trazemos o famoso texto de Carlos Drummond de Andrade, “Quadrilha”, no qual, ainda que não se concretizem, todas as projeções de casal são realizadas a partir do paradigma heterossexual:

Exemplo 12 - Texto “Quadrilha”, de autoria de Carlos Drummond de Andrade⁹⁷

Quadrilha

Carlos Drummond de Andrade

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.
João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história.

(ANDRADE, Carlos Drummond de. *Alguma poesia*. In: OBRA
COMPLETA. 2. ed. Rio de Janeiro, Aguilar, 1967. p. 69.)

Fonte: PAT, 7ª série, p. 41

No exemplo 12, queremos ressaltar ainda a expressão “ficar para tia” para fazer referência à mulher que não casou, com sentido pejorativo. Nesse sentido, é possível entender que o casamento e a maternidade aparecem como necessários para a mulher. Do homem que não se casou, não se diz que ficou para tio.

Assim, em consonância com nossa hipótese inicial, o livro didático, normalmente, reproduz os discursos hegemônicos em circulação na sociedade. No que concerne aos relacionamentos através dos quais se expressam as identidades de gênero e de sexualidade, prevalece o modelo estabelecido como padrão, em detrimento das relações afetivas reais presentes na sociedade, que não se encaixam nos preceitos heteronormativos e são silenciadas. Dando continuidade, no tópico seguinte tratamos sobre família.

6.4.2.2 Família e arranjos familiares

Tradicionalmente, a ideia de que a família é a base da sociedade é bastante disseminada e significa que essa entidade é muito importante para o desenvolvimento da pessoa, sendo o primeiro grupo social de que o indivíduo faz parte. Mas o que seria entendido como família? Haveria apenas uma organização da estrutura familiar? O próprio conceito de família está envolvido em muitas controvérsias. Parece razoável afirmar que o modelo de família não permanece o mesmo, se considerarmos épocas, lugares e culturas diversas.

Segundo historia Rendwanski (2012), na Antiguidade, por exemplo, prevalecia o sistema familiar fundamentado no modelo patriarcal, estabelecido através do casamento monogâmico, embora, na prática, o concubinato fosse comum. Especificamente no Direito

⁹⁷ A página da qual foi retirado este recorte pode ser visualizada no anexo 20.

Romano, a família dizia respeito tanto ao patrimônio (bens e escravos), quanto ao parentesco, definido não somente por critérios de descendência familiar, mas também civil. O Direito Romano já reconhecia casos de divórcio. Durante a Idade Média, a definição de família passou pelo -crivo da Igreja, que determinou o casamento (elevado a sacramento) como indissolúvel. Após a Revolução Francesa, apesar dos propagados ideais de liberdade e fraternidade, acentua-se o modelo que tem na figura paterna o centro do poder. No Brasil, até o fim do século XIX, concebia-se que a família se estabelecia a partir do casamento indissolúvel.

Somente no início do século XX é que a família foi reconhecida constitucionalmente como “um organismo social e jurídico relevante”, ainda sobre os moldes do patriarcalismo (RENDWANSKI, 2012, p. 7). Nesse sentido, a mulher foi considerada pessoa incapaz até 1962 e o divórcio foi finalmente normatizado em 1977. Por fim, a Constituição Federal de 1988 reconhece como entidade familiar a união estável ou o casamento entre um homem e uma mulher e a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes. Dessa forma, o texto legal reconhece a família matrimonial, a família monoparental e a união estável (RENDWANSKI, 2012).

No que se refere aos arranjos familiares, a realidade social atual é diversificada. Apesar disso, ainda circulam discursos e representações que reforçam o modelo de família tradicional nuclear, composto por pai, mãe e filhos, como o padrão desejável. Mesmo o modelo legal, que prevê outros tipos de família diferentes da nuclear, ainda não contempla explicitamente outras organizações familiares, tais como a formada por uma união homoafetiva, anaparentais (formadas sem a presença de pais, a exemplo de dois irmãos que moram juntos) ou pluriparentais (formadas a partir da união de casal em que pelo menos um dos membros têm filhos de casamento anterior).

Nos livros didáticos analisados, as representações de família observadas a partir das menções a membros familiares realizadas pelos personagens estão, predominantemente, pautadas no modelo tradicional nuclear, compostas por pai, mãe e filhos. É possível verificar esse arranjo familiar nos seguintes textos:

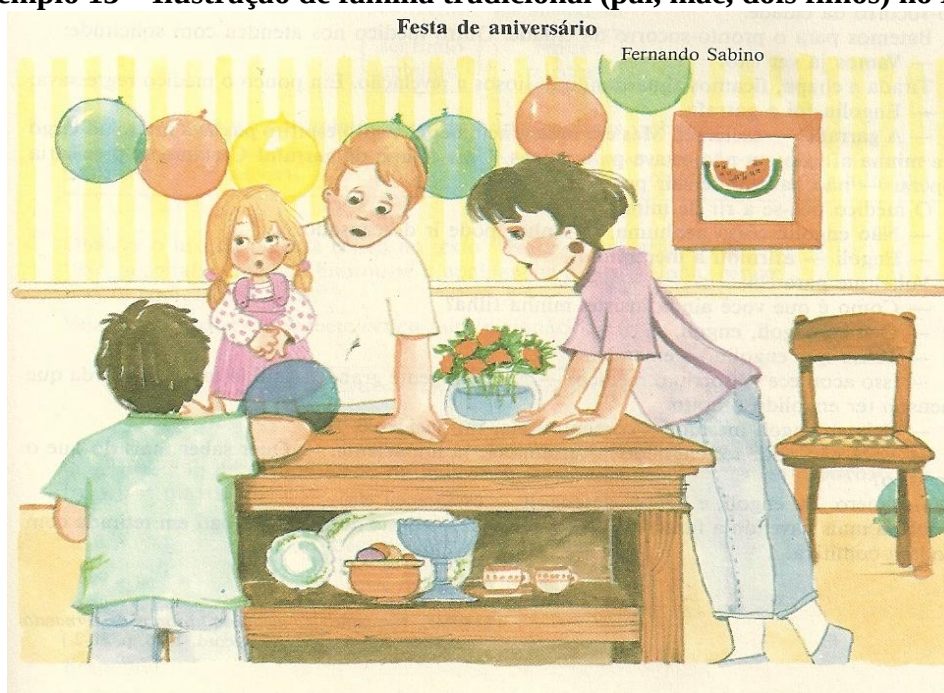
Quadro 07 – Textos que fazem referência ao modelo nuclear de família

Coleção Português através de textos	Coleção Português: linguagens
1. Uma página de diário – 5ª série	1. Peter Pan – 6º ano
2. Caso de canário – 5ª série	2. Coisas da vida – 6º ano
3. Caso de recenseamento – 6ª série	3. Frankenstein – 7º ano
4. Cartas – 7ª série	4. Sopa de macarrão – 8º ano
5. Fuga – 7ª série	5. O almoço – 8º ano
6. Rodoviária – 8ª série	6. Uma guerreira contra o racismo – 8º ano
7. A última crônica – 8ª série	7. Pais – 9º ano
	8. Felicidade clandestina – 9º ano

Fonte: Elaboração da autora

O modelo tradicional de família não foi o único que se fez presente em nosso *corpus*. Encontramos a caracterização do arranjo de família extensa – que, além dos pais, inclui avós e outros parentes. O texto “De sol a sol”, de autoria de Lucília de Almeida Prado, localizado no volume da 5ª série da coleção PAT, por exemplo, faz referência à mãe, avó e avô do narrador (menino). De modo semelhante, o texto “Espinha de peixe” (PAT, 6ª série) menciona sogra, genro e netos. Neste ponto, queremos destacar ainda o texto “Festa de aniversário”, de autoria de Fernando Sabino, localizado no volume da 6ª série da coleção *Português através de textos*, no qual visualizamos a ilustração apresentada no exemplo 13. Na crônica em questão, conta-se a história de que a menina aniversariante afirma ter engolido uma tampa de garrafa; cercada de muita preocupação, a criança é levada ao hospital e, após exames, descobre-se que ela na verdade engoliu e “desengoliu” em seguida. O que chama a atenção, nesse caso, é que são mencionados os pais, os tios e os avós, no entanto a ilustração que acompanha o texto retrata a família nuclear:

Exemplo 13 – Ilustração de família tradicional (pai, mãe, dois filhos) no LD⁹⁸



Fonte: PAT, 6ª série, p. 63

Considerando que se trata de uma ilustração, recorreremos ao aporte proposto por Santaella (2012) para análise de imagens, modelo explicitado no capítulo anterior, para caracterizar brevemente a imagem, antes de refletir sobre os efeitos de sentido e as representações por ele evocadas. Em primeiro lugar, podemos afirmar que se trata de uma imagem colorida feita com traços mais simples, como um desenho, compatíveis com as tecnologias da época em que foi publicada e diferente de imagens com alto grau de definição e representação do real que podemos encontrar nos dias atuais, permitidas pelos diversificados recursos gráficos e digitais. Apesar de ser produzida a partir de uma técnica mais simplificada, isso não interfere na visualização dos personagens e elementos do ambiente ali colocados. Ela apresenta a função de ilustração de um texto inserido em um contexto didático, certamente voltado para crianças. No que se refere à abertura interpretativa dessa imagem, podemos dizer que essa figura não é completamente autônoma, mas dependente do cenário contextual anunciado pelo texto verbal que ilustra.

Do ponto de vista sintático, ou seja, tendo em vista o modo como os elementos que compõem o texto como um todo se combinam, podemos dizer que se trata de sintaxe espacial por contiguidade, do tipo ilustração, na medida em que imagem e texto compartilham a mesma página (apesar de o texto verbal continuar na página seguinte), sendo que, neste caso,

⁹⁸ As páginas das quais este exemplo foi retirado podem ser visualizadas nos anexos 21 e 22.

a imagem precede a palavra, sendo alocada logo depois do título, mas antes do texto. Essa disposição, aparentemente, tem como objetivo chamar a atenção do leitor, em primeiro lugar para a imagem, antes que ele realize a leitura da crônica. Com isso, um dos efeitos alcançados é que o modelo de família veiculado na imagem fica em destaque, apresentado em primeiro plano em relação ao texto que se segue. O impacto causado pela imagem, provavelmente, funciona como uma estratégia que auxilia na fixação dos discursos nela veiculados.

Com relação às relações semânticas estabelecidas entre imagem e texto, podemos afirmar que ocorre a contradição entre a imagem e o texto, o que significa dizer a imagem não representa fielmente o que está colocado no texto verbal. Embora não acrescente informações completamente novas, essa imagem direciona a leitura; se o leitor seguisse apenas o texto verbal, por exemplo, é provável que a representação de família produzida seria a de família extensa, incluindo os familiares mencionados no texto. Com o direcionamento proposto pela imagem, percebe-se o enfoque na família segundo os parâmetros apresentados. Imagens desse tipo podem apresentar um papel fundamental em atrair o público infantil e ajudá-lo a memorizar o conteúdo, por exemplo, conforme comentamos anteriormente.

A respeito das relações pragmáticas estabelecidas entre texto e imagem, neste caso que estamos analisando, a imagem como está posicionada – em primeiro plano na folha – direciona, em certa medida, a leitura do texto, no sentido de destacar os personagens principais e a situação em que estão (pai, mãe, filha, filho numa festa de aniversário); os elementos imagéticos centrais que apontam para a festa de aniversário são os balões de festa, que, caso fossem retirados, não teríamos nenhum referencial – a não ser o título do texto, localizado logo acima – para orientar essa leitura. Por fim, relativamente aos tipos de vínculos estabelecidos entre imagem e texto verbal, podemos identificar, neste caso, o vínculo convencional, que acontece quando há associações, percebidas contextualmente, tradicionalmente estabelecidas entre texto e imagem. A partir desses comentários, concluímos que, mesmo quando não aparece explicitamente nos textos, o modelo tradicional de família é reforçado por algumas ilustrações que direcionam e orientam a leitura, segundo o destaque dado a determinados elementos, como ocorre no exemplo 14, em que observamos apenas as figuras do pai, da mãe e dos dois filhos, apesar da menção a outros familiares. Ao olhar a imagem, prontamente o leitor pode se identificar, se reconhecendo naquela organização, como não se identificar, vivenciando um sentimento de exclusão.

Dando continuidade, destacamos o arranjo familiar monoparental, também encontrado nos textos dos livros didáticos analisados. Nesse modelo, há a presença de apenas um dos pais, tal como ocorre com os textos “Come, meu filho”, de autoria de Clarice

Lispector e “Tati”, de autoria de Aníbal Machado, ambos presentes no volume da 6ª série da coleção PAT. No primeiro caso, somente mãe e filho são representados conversando durante a refeição. Já no segundo, existem outros personagens, mas a menina retorna para casa dormindo nos braços da mãe. Nos dois textos, não há referência ao pai nem a outro familiar, permitindo a leitura de que a família é composta por mãe e filho(a). Essa impressão é acentuada, no texto “Come, meu filho”, pela ilustração que o acompanha, com o desenho colorido de mãe e filho. A família composta por pai e filhos é bem menos frequente, mas também ocorre, a exemplo de textos como “A primeira passeata de um filho”, de Lourenço Diféria, publicado no volume do 9º ano da coleção PL, em que o filho não vai à aula para ir a sua primeira passeata, causando um misto de preocupação e orgulho no pai. A avó é mencionada de maneira secundária e o diálogo acontece somente entre pai e filho. A ilustração reforça a impressão de família monoparental, representando somente pai e filho.

Levando em consideração nossos dados, torna-se necessário fazer uma ressalva no que concerne à organização familiar monoparental. Em alguns casos em que somente um dos pais e filho(a) são mencionados, fica ambíguo se a ausência do outro foi ocasionada pelo recorte realizado no texto para colocá-lo no livro didático. Em outras palavras, a organização familiar monoparental pode aparecer em função da delimitação de um texto mais longo. Essa é a impressão passada, por exemplo, no texto “O internato”, escrito por Vivina de Assis Viana e localizado no volume da 7ª série da coleção PAT. Nele, a narradora conta suas experiências no internato e relembra provérbios ensinados pelo pai. No trecho apresentado, não há menção a outros familiares, no entanto isso pode acontecer, caso seja considerada a obra integralmente.

Por fim, a respeito das famílias representadas nos textos veiculados nos livros didáticos analisados, discutiremos um último exemplo, que se refere à menção explícita a pais separados. Esse tipo de família ocorreu apenas uma vez em nosso *corpus* restrito, somente no livro mais recente. No texto “Marta, a rainha do Brasil”, já referido em exemplo anterior, a jogadora relata:

Exemplo 14 – Representação de arranjo familiar com pais separados⁹⁹



Fonte: PL, 6º ano, 167

No exemplo 14, temos a representação de uma família marcada pela separação dos pais. Da forma como foi elaborada, a separação figura como um acontecimento negativo, na medida em que traz consequências ruins para a família: ocorre uma sobrecarga de mãe e a transferência para o irmão de Marta de responsabilidades vinculadas ao papel social de pai, visto que este está ausente. Diferentemente dos demais textos, em que há uma representação monoparental sem menção às possíveis dificuldades enfrentadas, no exemplo em questão pesa sobre a separação os problemas que são associados à desestruturação familiar (e não a outros fatores, como a própria situação socioeconômica da família, por exemplo). Nesse contexto, se, por um lado, vemos nesse trecho a implícita desigualdade de gênero materializada no fato de que a responsabilidade sobre os filhos recai completamente sobre a mãe (e irmão), por outro lado, a separação figura como a provável causa dos problemas enfrentados, intensificando a ideia de que o modelo tradicional de família é o melhor.

A seguir, abordamos a nossa última categoria de análise: os estereótipos.

6.4.3 Estereótipos

A noção de estereótipo foi discutida no terceiro capítulo do presente trabalho. Os estereótipos podem ser compreendidos como generalizações e rotulações que acentuam determinadas características (principalmente, as negativas) dos grupos sociais ou dos indivíduos, perpetuando preconceitos. A decisão por tornar esse conceito uma categoria analítica independente em nossa argumentação, apesar de, como foi possível perceber,

⁹⁹ A página da qual foi retirada este exemplo pode ser visualizada no anexo 11.

representações estereotipadas permearem as outras duas categorias (identidades sociais e heteronormatividade), ocorreu pelo fato de encontrarmos em nosso *corpus* exemplos em que a noção de estereótipo se sobressaiu de maneira marcante, em especial no que se refere aos gêneros. Nos exemplos que se seguem, refletiremos sobre questões como a autoria dos textos nos livros didáticos e a desigualdade entre as próprias mulheres, além de comentar sobre os padrões de beleza impostos aos gêneros e como eles podem interferir nos relacionamentos. Essas questões compartilham o fato de estarem ancoradas em estereótipos (em especial, os de gênero) que estão tão sedimentados na cultura que não são percebidos como tal. As reflexões aqui propostas procuram problematizar essas construções.

6.4.3.1 Autoria e personalidades

No que se refere à autoria dos textos presentes nos livros didáticos analisados, pudemos constatar a predominância de autores em comparação a autoras: dos 64 textos provenientes da coleção *Português através de textos* (1990), 51 foram escritos por homens e 14 por mulheres. No caso da coleção *Português: linguagens* (2012), do total de 46 textos selecionados, 28 foram escritos por homens e somente 13 por mulheres¹⁰⁰. Conforme observamos, a diferença na proporção entre autores e autoras é alta e, infelizmente, é coerente com o pouco espaço destinado à participação feminina em instituições tradicionais, como a Academia Brasileira de Letras: das 40 cadeiras, somente 5 são ocupadas por escritoras¹⁰¹. Ainda assim, a proporção poderia ser mais igualitária, considerando que os textos do LD não mais se restringem ao domínio literário. Tal constatação é preocupante, não apenas em termos de representação feminina no livro didático, mas em um panorama mais amplo, porque sinaliza a baixa participação e/ou o pouco reconhecimento das escritoras no cenário jornalístico-literário brasileiro¹⁰².

Se considerarmos que o LD tem a tendência de selecionar os conteúdos e os textos mais valorizados socialmente, perceberemos que a maior parte desses textos é escrita predominantemente por homens. Ressalte-se que, no caso específico de gêneros textuais como

¹⁰⁰ Essas informações podem ser visualizadas com mais detalhes nos quadros dos apêndices. Esclarecemos que a contagem incluiu os textos em coautoria entre homens e mulheres e, no caso da coleção mais recente, 7 textos foram classificados como de autoria não identificada, casos em que as fontes eram revistas.

¹⁰¹ Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_membros_da_Academia_Brasileira_de_Letras. Consulta em 07 jun. 2016.

¹⁰² Interpretamos esse dado como um possível indício de desigualdades mais profundas e históricas, motivadas por um conjunto de fatores, além dos mencionados. Consideramos necessárias pesquisas futuras que se debrucem especificamente sobre a diferença de participação e visibilidade masculina e feminina no cenário literário brasileiro.

crônicas, em que o foco narrativo, na maior parte dos casos, é o de primeira pessoa (quando o narrador se inclui na participação dos fatos que conta) o narrador opina com sua subjetividade sobre tais acontecimentos. Esse narrador fala de um lugar social a partir do qual, aparentemente, tem sua voz reconhecida. Nessa conjuntura, esses escritores dispõem de acesso discursivo¹⁰³ e de legitimidade social para abordar em seus textos temas que lhe apeteçam. Com isso, têm a oportunidade de produzirem discursos que veiculam as representações sociais, de acordo com o seu ponto de vista (masculino), no que se refere também aos gêneros.

Relacionada a essa hegemonia masculina e à legitimação desse grupo em domínios discursivos mais amplos (tais como o meio artístico e científico), está a significativa predominância de personalidades masculinas citadas nos textos dos livros didáticos como referência em seu campo de atuação. Dessa forma, frequentemente, as personalidades masculinas que ganham projeção e prestígio, e funcionam como ícones mencionados para representar um grupo, uma época ou um conjunto de ideias. No texto “As meninas de Minas de 1980”, de autoria de Roberto Drummond, publicado no volume da 6ª série da coleção PAT, por exemplo, o autor menciona o cantor Bob Dylan. Nessa mesma coleção e volume, Fernando Sabino, na crônica “O homem nu”, faz referência ao escritor Kafka.

Outras personalidades masculinas mencionadas foram: os escritores Júlio Verne, Oscar Wilde, Mark Twain, Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, Hélio Pellegrino, Vinícius de Moraes, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade e Monteiro Lobato; o cantor Paulinho da Viola; os atores Rodrigo Santoro, Du Moscovis e Clint Eastwood; o Imperador Romano Júlio César; o músico Beethoven, o filósofo Claude Bernard, o estudioso Freud e o piloto de Fórmula 1 Ayrton Senna.

No que concerne à referência a mulheres como ícones das áreas em que atuam, foram encontradas no nosso *corpus* restrito apenas três menções: à jogadora de futebol Marta, cujo texto foi comentado em exemplo anterior; à cantora Nara Leão, localizada no texto “Cartas” de Ronald Claver e Vivina de Assis Viana, publicado no livro da 7ª série da coleção PAT; e à escritora Clarice Lispector, localizada no texto “Porta de colégio”, de Affonso Romano de Sant’Anna, publicado no volume do 8º ano da coleção PL.

Através dos exemplos apresentados, mais uma vez encontramos a maior visibilidade conferida às personalidades masculinas, tanto do âmbito nacional como internacional. As personalidades femininas aparecem com poucas referências e representam mulheres do

¹⁰³ O conceito de acesso discursivo foi abordado no capítulo 3 desta tese.

contexto nacional. A baixa representatividade feminina pode ser considerada um aspecto negativo por evocar representações que privilegiam a ocupação dos espaços de prestígio nas diferentes áreas pelos homens. É possível que esse dado apresente relação com a autoria, no sentido de que, por serem predominantes os autores (e não as autoras), eles estabelecem processo de identificação com personalidades do seu gênero.

A seguir, tratamos da utilização de termos não inclusivos de gênero.

6.4.3.2 Termos não inclusivos de gênero

Como discutimos nos capítulos dois e três da presente tese, a linguagem não se constitui como um meio transparente e neutro através do qual nos comunicamos, mas, sobretudo, como um sistema simbólico perpassado por ideologias, que funciona como instrumento para agir socialmente. Ao utilizar a linguagem para nos referirmos às pessoas e às coisas do mundo, nós não somente descrevemos fatos, mas, nas práticas discursivas, (re)criamos e (re)significamos quem somos e quem são os outros. Assim, as práticas discursivas são atos nos quais e por meio dos quais construímos nossas identidades sociais.

Existem diversos estudos que se dedicam a compreender a relação entre as identidades de gênero e a linguagem. Bezerra (2011), por exemplo, discute como traduções distintas da Bíblia têm implicações para a reprodução da desigualdade entre os gêneros. O autor explica que as diferentes versões podem ser mais ou menos sensíveis à questão do gênero, de modo que as publicações mais recentes apresentam a tendência de utilizar estratégias que resultam em linguagem mais inclusiva.

Encontramos textos nos livros didáticos analisados que utilizavam a palavra “homem” de modo geral, como representativo da espécie humana. Em outras palavras, esse termo aparece em contextos nos quais poderia ser interpretado como “ser humano” ou “pessoa”, conforme exemplos a seguir:

Exemplo 15 – Utilização do termo homem para referir a ser humano¹⁰⁴

Reparem que é um dos engenhos mais curiosos que o homem já inventou; tem ao mesmo tempo algo de ridículo e algo de fúnebre, essa pequena barraca ambulante.

[...]

fantasia, a inquietação e a ânsia de variedade do homem não conseguiram modificá-lo em coisa alguma.

Fonte: PAT, 7ª série, p. 128

Exemplo 16 – Utilização do termo home para referir a ser humano¹⁰⁵

Com a dominação definitiva da cultura ocidental pela sociedade de consumo, a publicidade criou um novo tipo de universo de Copérnico: as coisas não gravitam em torno do homem; é o homem que gira em torno delas, seus novos ídolos. De mãos dadas com a taumaturgia

Fonte: PL, 8º ano, p. 169

O exemplo 15 é um trecho retirado do texto “Coisas antigas”, de Rubem Braga, publicado originalmente em 1979. Já o exemplo 16, foi retirado do texto “Linguagem publicitária”¹⁰⁶, de autoria de Nelly de Carvalho, cuja publicação original data de 1996. Embora os trechos sejam retirados de textos publicados em épocas diferentes (mais antiga e mais recente), essa distância não parece ser fator determinante para a utilização de termos não inclusivos, visto que está presente nos dois. Em ambos os casos, e em outros semelhantes encontrados (tais como o texto “Dieta do homem”, presente no livro da 8ª série da coleção PAT), a palavra homem não se refere, necessariamente, a um indivíduo do sexo masculino,

¹⁰⁴ A página da qual foi retirada este exemplo pode ser visualizada no anexo 23. As atividades relacionadas a esse texto podem ser visualizadas nos anexos 24 e 25.

¹⁰⁵ A página da qual foi retirada este exemplo pode ser visualizada no anexo 26. As atividades relacionadas a esse texto podem ser visualizadas no anexo 27.

¹⁰⁶ Em um parágrafo desse texto, a autora menciona uma pesquisa sobre as publicidades de cerveja veiculadas na mídia brasileira, que constatou a associação de imagens de mulheres seminuas a esse produto. Além disso, uma imagem que acompanha as atividades sobre o texto apresenta uma mulher sorridente segurando sacolas, remetendo à relação de mulher e consumo. Esses e outros exemplos ilustram a riqueza das representações de gênero veiculadas no livro e que poderiam ser problematizadas em sala de aula.

mas ao ser humano. Atualmente, há a compreensão de que essa estratégia pode colaborar para a invisibilização do grupo feminino, que, nessa construção, não estaria contemplado linguisticamente. Mais do que a necessidade de explicitar nas formas linguísticas os dois gêneros, a utilização de termos generalizantes no masculino pode sugerir a ideia da supremacia do masculino, compreendido como o representante maior da espécie. Tendo em vista as discussões a respeito da (des)igualdade de gênero, contemporaneamente, tem-se privilegiado a substituição dos termos não inclusivos por termos mais neutros (como pessoa, ser humano) e por construções mais sensíveis à questão do gênero. Até aqui, temos discutido sobre a assimetria entre os gêneros; no tópico seguinte, abordamos as situações que perpetuam desequilíbrios e injustiças entre as próprias mulheres.

6.4.3.3 Desigualdade entre mulheres

Em geral, quando pensamos no fenômeno da desigualdade, consideramos a distribuição desequilibrada do poder entre os grupos, que resulta na valorização dos mais poderosos (e das identidades a esses grupos relacionadas) e na estigmatização dos grupos marginalizados (e dos aspectos identitários a eles associados). É possível observar esse ponto de vista na problematização da assimetria entre homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais, brancos e negros. O que não fica claro, muitas vezes, é o fato de que as dimensões da identidade não são isoladas, mas estão em diálogo e se influenciam mutuamente. No capítulo um, ao caracterizarmos o conceito de gênero, abordamos a noção de interseccionalidade para argumentar sobre a inter-relação entre as diferentes dimensões das identidades e, conseqüentemente, sobre a necessidade de não considerar os traços identitários isoladamente. Isso significa partir dos pressupostos de que as pessoas vivenciam sua identidade de gênero a partir do crivo dos demais traços que compõem sua identidade e de que a interação entre esses fatores pode se refletir em desigualdade entre os membros dos grupos.

Nos livros didáticos analisados, encontramos alguns textos que nos fizeram remeter à necessidade de uma abordagem interseccional das dimensões identitárias. Destacamos a crônica intitulada “Povo”, de autoria de Luís Fernando Veríssimo, localizada no volume do 8º ano da coleção PL. Todo o texto é composto pelo diálogo entre Geneci, a empregada e sua patroa, em que a patroa deseja desfilar na escola de samba de que a empregada faz parte no carnaval. Na ilustração que acompanha o texto, estão representadas duas mulheres, uma branca e outra negra, sentadas à mesa da cozinha. A patroa oferece uma série de soluções para

os empecilhos que a impediriam de desfilar na escola de samba e tenta convencer Geneci de que sabe sambar e de não precisa sair na avenida, mas que pode ajudar a costurar e a organizar o pessoal, conforme reproduzimos no trecho a seguir:

Exemplo 17 – Desigualdade entre mulheres¹⁰⁷

— Eu sei. Mas eu quero participar. Eu até sambo direitinho. Você nunca me viu sambar? Nos bailes do clube, por exemplo. Toca um samba e lá vou eu. Até acho que tenho um pé na cozinha. Quer dizer. Desculpe.

— Tudo bem.

[...]

— não sou assim. Eu sou legal. Eu não sou legal com você, Geneci? Sempre tratei você de igual para igual.

— Tratou, sim senhora.

— Meu Deus, a ama de leite da minha mãe era preta!

— Sim, senhora.

— Geneci, é um favor que você me faz. Em nome da nossa velha amizade. Faço qualquer coisa pela nossa escola, Geneci.

Fonte: PL, 8º ano, p. 49-50

No exemplo 17, vislumbramos uma situação em que há a desigualdade entre as duas personagens em questão. Em nosso país, em consequência do seu passado escravocrata, as categorias de raça e classe social estão intimamente relacionadas à desigualdade social, que, no exemplo, se manifesta entre uma mulher branca e uma mulher negra. De modo geral, a população negra sofre mais com a violência e com a pobreza¹⁰⁸. Dentre alguns dados que comprovam essa triste realidade está o fato de que a taxa de analfabetismo é maior entre os homens negros, em comparação com os homens brancos e, de modo semelhante, a taxa de analfabetismo é maior entre as mulheres negras¹⁰⁹. Embora, em um primeiro momento, apresentemos a tendência de atribuir tal assimetria ao aspecto socioeconômico, não podemos deixar de considerar que as dimensões racial, de gênero e de classe social estão ali entrecruzadas: no texto em análise, temos a representação de um movimento muito comum na

¹⁰⁷ O texto do qual foi retirado este recorte pode ser visualizado no anexo 28.

¹⁰⁸ Fonte: <http://exame.abril.com.br/brasil/8-dados-que-mostram-o-abismo-social-entre-negros-e-brancos/>.

¹⁰⁹ Fonte: <https://ensaio degenero.wordpress.com/2012/08/31/alfabetizacao-genero-e-raca-no-brasil-as-desigualdades-no-ler-e-escrever/>. Acesso em 04 jan. 2017.

sociedade: a emancipação da mulher branca de classe média ou alta se apoia no trabalho das mulheres negras mais pobres.

A abordagem apresentada pelo livro didático analisado é muito interessante porque traz para a discussão a questão da desigualdade social associada à discriminação racial. Nesse sentido, parece-nos que o material didático apresenta maior sistematização no que concerne ao tratamento da questão racial, conforme ilustram as atividades de estudo do texto, apresentadas no exemplo 18 a seguir:

Exemplo 18 – Atividades que relacionam desigualdade social e racial¹¹⁰

5. Para aproximar-se de Geneci e conseguir seu apoio, a patroa se diz parte do povo e afirma que sempre tratou a empregada de “igual para igual”. Observe os pronomes de tratamento utilizados pelas duas.
 - a) Com que pronome a patroa trata a empregada? E que pronome Geneci utiliza para dirigir-se à patroa? *A patroa trata Geneci por você, e a empregada trata a patroa por senhora.*
 - b) Essas formas de tratamento confirmam a suposta igualdade entre elas? *Não. As diferenças de tratamento mostram que nunca houve tratamento de igual para igual.*
 6. Além de abordar a questão da diferença social, o texto também faz referência à diferença étnica entre as personagens.
 - a) Qual é a cor da patroa e da empregada? *A empregada é negra e a patroa é branca.*
 - b) Para justificar que samba bem, a patroa diz “Até acho que tenho um pé na cozinha”. O que ela quis dizer com isso? *Ela quis dizer que talvez tenha ancestrais negros. Professor: Aproveite para comentar a ironia da situação, pois ela está falando com a empregada que é negra e trabalha na cozinha.*
 - c) Levante hipóteses: Por que a patroa se desculpa por ter dito que tem “um pé na cozinha”? *Resposta pessoal. Porque essa é uma expressão bastante preconceituosa, e a patroa percebeu a manifestação de preconceito em sua própria fala; ou porque imaginou que, com essa expressão, pudesse magoar a empregada, que trabalhava na cozinha.*
7. Segundo o texto, a ama de leite da mãe da patroa era preta. Conclua:
- a) Que semelhança há entre Geneci e a ama de leite da mãe da patroa quanto a características profissionais, sociais e étnicas? *As duas são negras e uma trabalha e a outra trabalhava em serviços domésticos.*
 - b) Que semelhança há entre a patroa e a mãe dela, do ponto de vista social e étnico? *O fato de serem brancas e exercerem o papel de patroa.*
 - c) Com que finalidade a patroa menciona a ama de leite de sua mãe? Justifique sua resposta. *Para se aproximar de Geneci. Se a mãe da patroa se alimentou com leite de uma mulher negra, é como se aquela ama de leite fosse uma pessoa próxima da família; por consequência, Geneci, sendo negra, também seria uma pessoa próxima da família. Outra possibilidade é que, assim, ela demonstra que a família nunca teve preconceito em relação a negros.*

Fonte: PL, 8º ano, 51-52

Por fim, destacamos ainda que o livro didático enfatiza a discussão entre as desigualdades raça e classe social no Brasil apresentando mais dois textos relacionados a essas temáticas, acompanhados de questões que problematizam a relação de desigualdade e de poder entre patroas e empregadas domésticas, nas seções Cruzando linguagens e Trocando ideias¹¹¹. Em nossa perspectiva, a inclusão da dimensão do gênero, em sua relação com raça e

¹¹⁰ As atividades sobre o texto desse exemplo podem ser visualizadas no anexo 29.

¹¹¹ Embora o nosso enfoque esteja voltado para os textos, consideramos válido ressaltar a abordagem realizadas nas outras seções. Os referidos textos podem ser visualizados nos anexos 30 e 31.

classe social, conforme proposta interseccional, ampliaria a discussão sobre a desigualdade.

No tópico seguinte, comentamos sobre o padrão de beleza imposto aos gêneros.

6.4.3.4 Padrão de beleza

Cada sociedade e cada época elege um modelo de beleza e de corpo como padrão. Atualmente, a mídia funciona como um mecanismo para a disseminação e imposição de padrões de beleza, que estigmatiza as pessoas que não se encaixam no modelo imposto. A cobrança social de cuidado com a aparência e com o corpo, tradicionalmente, se dirige principalmente às mulheres. Desde a mais tenra idade, as meninas são ensinadas sobre modos adequados de vestir e de se maquiar, por exemplo, bem como seus brinquedos já fazem referência à estética (bonecas como a Barbie representam como as crianças estão expostas a esse tipo de apelo). As indústrias de moda e de cosméticos têm nas mulheres suas principais consumidoras. Segundo Bohm (2004, p. 19),

O padrão estético de beleza atual, perseguido pelas mulheres, é representado imageticamente pelas modelos esqueléticas das passarelas e páginas de revistas segmentadas, por vezes longe de representar saúde, mas que sugerem satisfação e realização pessoal e, principalmente, aludem à eterna juventude.

É possível que hoje exista mais de um “padrão” de beleza. Recentemente, com a difusão dos discursos de incentivo ao cuidado com a saúde e o crescimento das academias, esse modelo de mulher excessivamente magra tem cedido espaço às mulheres que exibem corpos “sarados”. É enganoso pensar que a ditadura da beleza atinge somente as mulheres; ainda que de modo diferenciado, essa cultura tem impacto também sobre os corpos masculinos (a exemplo dos homens musculosos que frequentam as academias).

A preocupação com as consequências que tem a imposição de padrões estéticos quase impossíveis de alcançar para os jovens foi uma temática presente na coleção *Português: Linguagens*. No volume do 9º ano, dois textos da seção compreensão e interpretação de textos abordaram um aspecto desse tema. Trata-se dos textos: “Moda tem que parar de sacrificar modelos”, de autoria de Alcino Leite e Vivian Whiteman; e “Plástica na adolescência”, da autora Fabiana Gonçalves. Já através do título podemos antecipar os temas em destaque: no primeiro caso, é feita uma crítica à perpetuação da imagem de beleza associada à magreza das modelos, enquanto o segundo explica que os jovens, cada vez mais e cada vez mais cedo, estão recorrendo à cirurgia plástica, fato preocupante em muitos sentidos, especialmente no

que se refere à saúde. A respeito do texto “Plástica na adolescência”, destacamos um trecho, o qual está reproduzido a seguir:

Exemplo 19 – Trecho de texto “Plástica na adolescência”¹¹²

Segundo
ele, assim como ocorre com as mulheres adultas, a maioria das garotas quer aumentar os seios ou fazer lipoaspiração. “As correções de nariz e orelha caíram para terceiro e quarto lugares na lista de procura.”
[...]

Corpo de mulher. Segundo o cirurgião Sebastião Guerra, enquanto os meninos são mais ponderados — pensam, planejam, decidem, desistem —, as meninas estão cada vez mais seguras do que querem. Muitas vezes, já chegam ao consultório dizendo que desejam uma prótese mamária e informando a quantidade de silicone que vão colocar.

Fonte: PL, 9º ano, p. 13

Através da leitura desse recorte, é possível ter uma noção de quanto pode ser nocivo para o/a jovem em formação o bombardeio de mensagens incentivando a adequação aos padrões estéticos. Ainda nesse trecho o médico compara a atitude diferente de meninos e meninas em relação à realização do procedimento cirúrgico, avaliando os meninos como mais moderados e as meninas como mais decididas. Talvez essas posturas se expliquem pelo fato de as garotas sofrerem (e fazerem a si mesmas) maiores cobranças em comparação com os garotos, com vistas a serem aceitas socialmente, visto que a boa aparência é, tradicionalmente, considerada um atributo feminino. A presença de textos que problematizam esse assunto foi vista por nós como bastante positiva.

Ainda a respeito de padrões de beleza, queremos discutir o último exemplo do nosso *corpus* restrito; trata-se do texto “Sou fofo”, de autoria de Antonio Prata, localizado no volume do 8º ano da coleção PL. No referido exemplar, o autor relata uma espécie de crise que vai sendo superada pela aceitação: ele afirma que se incomodava quando alguma menina o chamava de fofo (provavelmente porque ele entendia que a característica se referia a sua aparência física), no entanto, com o tempo, passou a entender que não poderia mudar isso e que ser chamado de fofo não era tão ruim, até mesmo porque havia meninas que se interessavam pelos “focos”. A partir dessa breve contextualização, fica evidente a dificuldade de aceitação e identificação do narrador com seu próprio corpo (embora, segundo o relato, isso melhor). Adicionalmente, podemos compreender que esse relato ilustra como os padrões de beleza também afetam os homens. Sobre isso, destacamos o trecho a seguir:

¹¹² O texto do qual foi retirado este exemplo pode ser visualizado no anexo 32. As atividades sobre esse texto podem ser visualizadas nos anexos 33 e 34.

Exemplo 20 – Trecho de “Socorro, sou fofo”¹¹³

Se pudesse escolher, eu não seria. Queria ser um cara irresistível, musculoso, alto, desses que fazem as mulheres suspirarem quando passam e cochicharem, vermelhinhas: “Nossa, que homem!” Eu as esnobaria, as trataria mal. E elas sempre voltariam aos meus braços, claro. [...]

Não bastassem as deficiências genéticas, uma boa educação acabou de vez com a possibilidade de uma personalidade canalha, uma postura cafaíste ou, no mínimo, uma arrogância esnobe.

Fonte: PL, 8º ano, p. 233

No recorte 20, o narrador afirma que não queria ser fofo e explicita as características físicas que gostaria de ter. Elas dizem respeito ao modelo de beleza para homem, incluindo qualidades como “musculoso” e “alto”. Ressaltamos o fato de que, aparentemente, não se trata de um mero desejo de se adequar ao modelo de beleza vigente. Esses atributos parecem ter como objetivo último chamar a atenção das mulheres. A atitude de tentar impressionar o sexo oposto não é controversa, pelo contrário, é natural querer conquistar a atenção de parceiros(as).

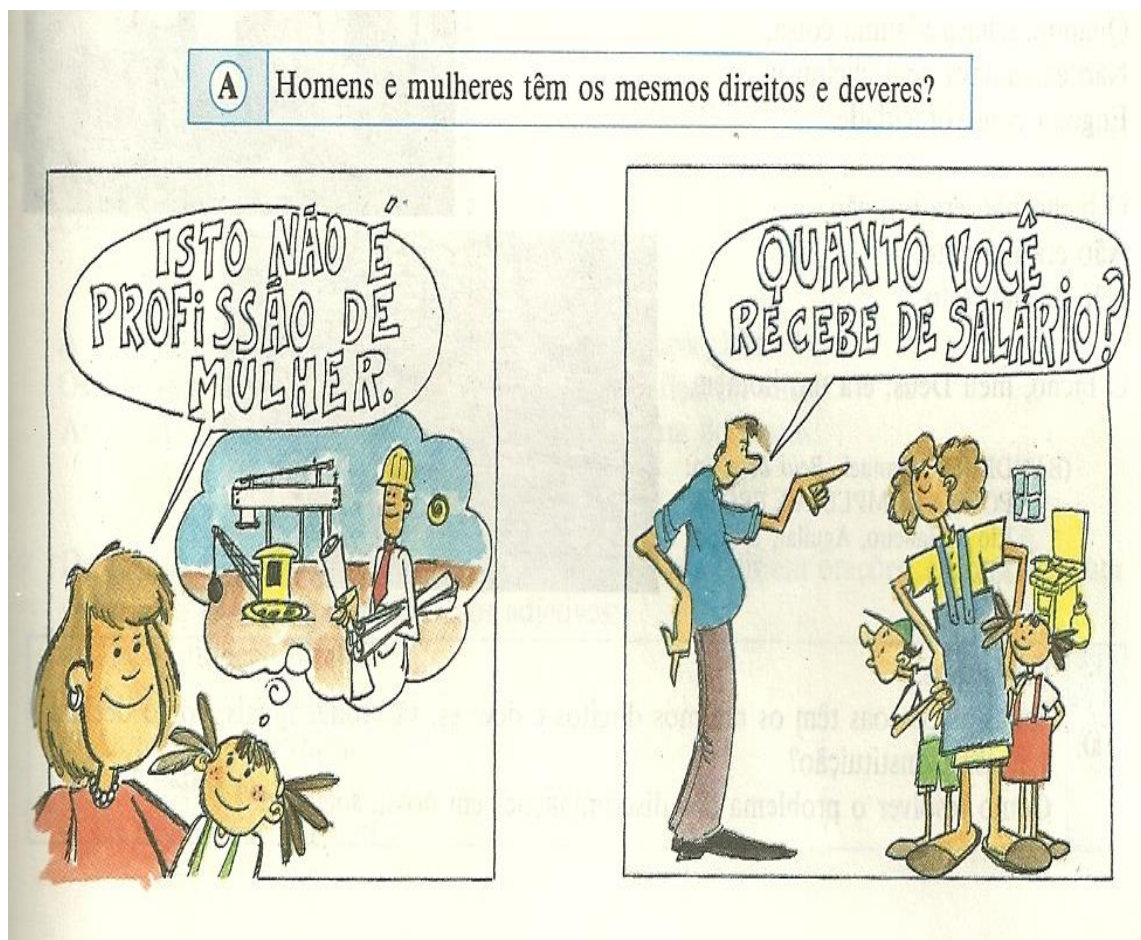
No entanto, o que o personagem descreve que faria é que se mostra muito problemático: se tivesse as referidas qualidades físicas e a consequente atenção das mulheres, em suas palavras, ele as esnobaria e as trataria mal, com a certeza de que, apesar disso, elas acabariam retornando. Embora, em seguida, o narrador, em certo sentido, amenize o impacto de seus planos ao afirmar, ainda conforme exemplo 20, que não seria capaz de ter esse comportamento porque não atende às exigências físicas e porque recebeu uma boa educação, ainda permanece a ideia de que é natural que os homens bonitos sejam grosseiros e esnobes com as mulheres. Esse tipo de pensamento está fundamentado em preceitos que denotam uma hierarquia entre os gêneros, em que os homens ocupariam uma posição de superioridade, enquanto as mulheres deveriam ser submissas às vontades deles. Além disso, naturaliza relacionamentos abusivos e atos de violência simbólica contra as mulheres. Consideramos que, neste caso, o livro didático deixa a desejar ao não propor questões que ajudem a desconstruir essa visão. No tópico seguinte, teceremos breves comentários sobre textos do *corpus* mais amplo que se sobressaíram.

¹¹³ O texto do qual foi retirado este exemplo e as atividades sobre ele podem ser visualizados, respectivamente, nos anexos 35 e 36.

6.5 Observando o *corpus* ampliado

A fim de encontrar um equilíbrio entre não ampliar excessivamente, a ponto de o manejo com os dados se tornar inviável, e de não oferecer um panorama tão micro que impedisse a visualização do tratamento da questão de gênero no livro didático, tomamos uma série de decisões, no esforço metodológico de delimitação do *corpus*. Embora a nossa proposta tenha sido analisar esse recorte, os livros evidenciaram uma riqueza de ocorrências relacionadas aos fenômenos que estamos discutindo; algumas dessas ocorrências podem ser consideradas positivas, pois contribuem para uma reflexão sobre a desigualdade e outras como negativas, pois reforçam estereótipos, conforme vimos discutindo ao longo da análise. Por essa razão, nesta seção, comentamos mais alguns exemplos, que nos pareceram significativos do ponto de vista das representações de gêneros evocadas, retirados das demais seções dos livros didáticos analisados.

Iniciamos essa discussão destacando a referência explícita à desigualdade de gênero, especialmente no que se refere ao mundo do trabalho, encontrada na obra *Português através de textos*. Nesse livro, encontramos uma seção específica que trata sobre discriminação de diversos tipos, tendo como questão inicial o preconceito contra os idosos e, em seguida, aborda outros preconceitos, incluindo o contra a mulher. Esse aspecto, em princípio, surpreendeu-nos, pois nos apareceu bastante avançado para a época em que o livro didático foi publicado. No exemplo 21 a seguir, retirado do volume da 6ª série, é possível visualizar o recorte em questão. Nesse exemplo, o LD propõe, em uma tarefa de redação, a reflexão sobre os direitos e deveres dos homens e das mulheres, ilustrando situações em que as mulheres sofrem alguma restrição e/ou discriminação devido à condição de ser mulher. Nos quadrinhos, duas circunstâncias estão retratadas: quando se afirma que determinada profissão não é apropriada para mulheres e quando ocorre a desvalorização do serviço doméstico, que, por não receber remuneração, não é considerado trabalho.

Exemplo 21 – A questão da desigualdade entre os gêneros¹¹⁴

Fonte: PAT, 6ª série, p. 83

Já no exemplo 22, apresentamos uma crônica, de autoria de Leon Eliachar, publicada no volume do 9º ano da coleção PL, a respeito da mulher no trânsito. O autor constrói todo o texto utilizando argumentos provenientes do senso comum sobre como as mulheres dirigem:

¹¹⁴ A página da qual foi retirado este exemplo e as atividades propostas podem ser visualizadas, respectivamente, nos anexos 37 e 38.

Exemplo 22 – Crônica que se baseia em estereótipos sobre mulher no trânsito¹¹⁵

Mais valem dois carros na contramão do que uma mulher na mão

Mulher dirigindo é a coisa mais displicente do mundo. Mais displicente do que ela, só mesmo o examinador que lhe deu a carteira de motorista. E só porque tem carteira, a mulher passa a dirigir por autossugestão, isto é, se lhe deram carteira, é porque acharam que ela sabe dirigir. E ela se compenetra disso de tal maneira que sai por aí dirigindo, não o seu carro, mas o trânsito todo.

Por exemplo: mulher nunca sabe qual o sinal que dá passagem, se o verde, o vermelho ou o amarelo. Ela para e anda por simples intuição: alguma coisa no seu íntimo lhe diz que se o carro da frente parou ela também deve parar. Só que a maioria das vezes ela para em cima do outro.

A gente nunca sabe por que a mulher põe o braço pra fora do carro: se para secar as unhas, bater a cinza do cigarro, mostrar as joias, dar adeuzinho para alguma conhecida, virar à esquerda, virar à direita, seguir em frente ou parar. Em verdade, ela mesma também não sabe, e só se convence que estava com o braço pra fora porque as testemunhas do desastre lhe garantem isso, depois.

Mulher tem espírito prático, isso tem. De fato, deve ser inútil esse negócio de usar freio; ela usa mesmo é o para-choque do carro da frente.

Preste atenção, toda vez que o trânsito para mais de meia hora, não pode ser outra coisa: tem mulher colocando carro na garagem. E toda vez que há um desastre, tem mulher metida no meio — se ela não estava dirigindo, estava atravessando a rua.

Grande parte dos acidentes de trânsito verificados com mulher são devidos à sua vaidade: ela pensa que espelhinho é pra se ajeitar toda vez que o vento desmancha os seus cabelos.

A mulher não tem problema de estacionamento, porque nunca procura vaga para estacionar: ela mesma faz a sua vaguinha entre dois carros.

Mas numa coisa a mulher leva vantagem sobre os homens, quando dirige: é incapaz de correr a mais de 120 — e por isso mesmo, quando o ponteiro chega a 110, ela não tira mais os olhos do velocímetro.

(O homem ao quadrado. São Paulo: Circulo do Livro. p. 131.)



Nancy Honey/Photonica/Getty Images

216

Fonte: PL, 9º ano, p. 216

O exemplo 22 foi retirado de uma proposta de produção de texto presente no livro PL do 9º ano. No enunciado, os autores do LD explicam que existem ideias que fazem parte do senso comum, tais como “O povo não sabe votar”, “Homem não chora” e “Homem dirige melhor do que a mulher”. Eles ainda esclarecem que essas afirmações são discutíveis porque carecem de base científica ou crítica. O texto que exemplifica a proposta é o observado no exemplo 22, o qual é formado por uma série de afirmações baseadas no senso comum que reproduzem estereótipos de gênero. Já no título da crônica, temos a afirmação de que “Mais valem dois carros na contramão do que uma mulher na mão”, fazendo referência ao provérbio popular. Esse texto reúne uma série de máximas preconceituosas sobre a mulher na direção; logo no início, o autor afirma: “Mulher dirigindo é a coisa mais displicente do mundo. Mais

¹¹⁵ A página da qual foi retirado este exemplo e as atividades a ele relacionadas podem ser visualizadas, respectivamente, nos anexos 39 e 40.

displicente do que ela, só mesmo o examinador que lhe deu a carteira de motorista”.

Embora os autores do livro didático assumam que o texto apresenta caráter humorístico, a partir das atividades sobre o texto e incluam um box informando, a partir de estatísticas, que a realidade sobre as mulheres no trânsito contradiz tais afirmações (conforme exemplo 23 a seguir), queremos levantar dois questionamentos sobre esse tipo de abordagem: em primeiro lugar, parece-nos que o humor é um terreno em que, frequentemente, os personagens ridicularizados pertencem aos grupos minoritários (daí o fato de existirem inúmeras piadas sobre negros, loiras burras e gays). Isso porque uma posição privilegiada para se fazer humor é a hegemônica, ocupada pelo homem branco heterossexual. Em segundo lugar, nem sempre é possível garantir que a leitura do texto seja a adequada, de maneira que um leitor desatento ou desavisado pode fazer uma leitura incompleta, sem alcançar o sentido irônico/humorístico. Dessa forma, eventualmente, esse tipo de humor pode ter o efeito oposto do desejado: contribuir para reproduzir representações distorcidas sobre as habilidades da mulher como motorista e apenas fortalecer estereótipos contra a mulher. Talvez fosse necessária uma abordagem mais sistemática do livro na direção de desconstruir explicitamente tais representações.

Exemplo 23 – Box explicativo a respeito da realidade sobre as mulheres no trânsito¹¹⁶

A verdade sobre as mulheres no trânsito

Por que será que as mulheres pagam até 15% a menos do que os homens ao fazerem o seguro de automóvel? Leia estes dados sobre a mulher curitibana e entenda por quê:

Com relação a acidentes com vítimas, em Curitiba, no ano de 2007, os homens causaram 8.173 acidentes, enquanto as mulheres provocaram apenas 1.510. Segundo Celso Mariano, diretor de Relações Institucionais da Tecnodata, empresa de Curitiba (PR) especializada em segurança e educação para o trânsito, o fato de a mulher ser mais cuidadosa tem muitas explicações, inclusive uma forte questão cultural. “Elas começam a dirigir com mais cautela já que as ruas eram tidas como um ambiente tipicamente masculino. Além disso, a mulher tem o instinto materno que, no trânsito, se manifesta como um maior cuidado para evitar acidentes e proteger a vida”, acredita.

(www.transitodez.com.br/reportmulherescuidadostransito.html. Acesso em: 7/3/2008.)

Fonte: PL, 9º ano, p. 217

¹¹⁶ A página da qual foi retirado este exemplo pode ser visualizada no anexo 40.

Ainda na obra *Português: linguagens*, uma ocorrência representou uma inovação expressiva em relação à outra obra analisada e diferenciada, inclusive, em relação a outras coleções mais recentes. Em uma proposta de atividade da seção Cruzando linguagens, os autores recomendam que os estudantes assistam ao filme “Billy Eliot” e em seguida apresentam um roteiro de análise do filme, a partir de uma sequência de questões. O filme conta a história de um menino que aprende a lutar boxe por imposição do pai, mas, na verdade, ele tem afinidade com balé. A temática, portanto, abrange os papéis tradicionais de gênero fixados pela sociedade – balé é uma atividade tipicamente feminina e não masculina – e os preconceitos causados pela quebra da expectativa. Nas atividades sobre o filme, há questões que problematizam o estigma sofrido pelo menino por causa do rompimento desses padrões. Uma das perguntas é principalmente interessante porque dá visibilidade a uma identidade marcada pelo silenciamento, que é a homossexual. O enunciado é reproduzido no exemplo a seguir:

Exemplo 24 – Questão de atividade sobre homossexualidade

8. O preconceito social contra o balé quase sempre está relacionado com a sexualidade.

Não; ele não demonstrou ter interesse nem pela filha da professora nem pelo amigo Michael. Naquele momento, ele só se interessava pela dança.

- a) Naquele momento de sua vida, Billy se importava com a sexualidade? Justifique sua resposta com elementos do filme.
- b) Michael, o amigo de Billy, demonstrou ter tendências homossexuais. Billy teve algum tipo de preconceito em relação ao amigo? Não.
- c) Em certo momento, Michael dá um beijo no rosto de Billy, que lhe diz: “Não é porque gosto de balé que sou bicha”. Entretanto, ao partir de sua cidade para Londres, Billy também dá um beijo no rosto de Michael. O que esse beijo representa?

Representa a amizade que havia entre eles, independentemente da opção sexual. Com esse beijo, Billy mostra que não tem preconceito em relação à opção do colega e que gosta dele como amigo.

Fonte: PL, 8º ano, p. 215

Conforme é possível observar no exemplo 24, o exercício orienta a leitura de que, apesar de gostar de balé, Billy não se identificava com a homossexualidade; mesmo assim, Billy não tinha preconceito com a sexualidade do amigo homossexual. Adicionalmente, o

livro ainda traz um box informativo, intitulado “Boxe é coisa de homem!”, no qual os autores recomendam que os estudantes assistam ao filme “Menina de ouro”, que também quebra as expectativas de gênero, ao apresentar uma moça que sonha em ser campeã de boxe e uma questão sobre as profissões que sofrem preconceitos por estarem associadas a homens e mulheres. O livro ainda aproveita para incluir a discussão sobre preconceito racial na seção Trocando ideias (conferir anexos 40 e 41). Consideramos que a abordagem realizada foi muito positiva por oferecer espaço a discursos e grupos que não estavam ali representados, além de problematizar as expectativas sociais no que se refere às atividades que podem ser desempenhadas pelos gêneros.

Finalizando esta discussão, destacamos o conto de Dalton Trevisan, intitulado “Me responda, sargento” e publicado no volume do 9º ano da obra *Português: linguagens*. O texto em questão faz parte da seção Produção de texto. Nele, temos o relato de uma mulher que se dirige ao sargento (mas a fala deste não é representada). A mulher conta como estava separada do marido, mas depois que soube que ela recebeu uma herança, ele retornou. A narradora narra episódios em que o marido bebe e é violento com ela, concluindo que tem que deixar sua residência para não ser morta. A seguir, destacamos um trecho da crônica:

Exemplo 25 – Trecho do texto: “Me responda, sargento”¹¹⁷

Nos primeiros dias foi bonzinho. [...]

Logo começou a beber, não me valia em nada no sítio. [...]

Ontem chegou bêbado e de óculo escuro. Espantou o menino para o terreiro e, fechados no quarto, bradou que eu tinha um amante, o meu afilhado bem que era filho. [...]

ele me cobriu de praga, murro, pontapé. Pegou da espingarda, me bateu com a coronha na cabeça. Agarrei meu filho, chorando e rezando corri a noite inteira. Ficasse lá no sítio era dona morta. E agora, sargento, que vai ser da minha vida? Que é que eu faço?

Fonte: PL 9º ano, p. 111

Como é possível verificar através da leitura, temos um episódio de violência doméstica. A sua presença no LD representa um avanço, no sentido de desconstruir modelos idealizados de casamentos, pautados no “felizes para sempre” e, mais do que isso, trazer à tona uma problemática que acontece no âmbito doméstico, mas é sobretudo social. O livro

¹¹⁷ O texto do qual este recorte foi retirado pode ser visualizado no anexo 43. Não há atividades sobre ele.

didático traz o texto, mas não apresenta questões que o discutem, deixando essa possibilidade a critério do professor. Mesmo a Lei Maria da Penha não é sequer mencionada. Em nosso ponto de vista, faltou sistematizar uma abordagem de reflexão sobre a violência doméstica.

Essa breve discussão procurou trazer exemplos de textos que se diferenciavam dos encontrados em nosso *corpus* restrito. Esse acréscimo, embora pouco aprofundado, foi considerado por nós como importante por ter a função de complementar as informações sobre as representações de gênero veiculadas nos livros didáticos analisados e possibilitar uma visão mais panorâmica e realista da diversidade de discursos que compõe o LD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, tivemos como propósito central investigar as representações de gênero social veiculadas em textos presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa. Para isso, selecionamos duas coleções didáticas voltadas para os anos finais do Ensino Fundamental: *Português através de textos*, publicada em 1990, de Magda Soares e *Português: Linguagens*, publicada em 2012, de William Cereja e Thereza Magalhaes. As referidas obras representam as duas fases do PNLD, desde a sua implantação até os presentes dias.

Um dos pressupostos que nortearam a discussão aqui desenvolvida foi o entendimento que o livro didático se constitui como um veículo de discursos, de ideologias e de representações. Alinhado a essa ideia, está o fato de que esse material é fruto do tempo em que foi produzido, refletindo as tensões existentes no meio social. Seria ingênuo acreditar que o livro didático é neutro. Ao problematizar os discursos e ideologias que circulam nesses livros, não temos o propósito de defender que eles sejam substituídos por outros discursos e ideologias com vistas à doutrinação de qualquer ordem. O que se pretende com a problematização proposta neste estudo é, fundamentalmente, argumentar em favor da necessidade de inclusão de discursos não hegemônicos, que representem os grupos tradicionalmente marginalizados e possibilite a produção de um material cada vez mais democrático.

Dentre as perspectivas teóricas em que a pesquisa foi fundamentada, destacam-se (i) o conceito de identidade como artefato multifacetado, flexível e em constante processo de (re)construção. Nesse processo, os atos de linguagem assumem um papel basilar na constituição identitária; (ii) a noção de gênero como uma dimensão das identidades dos indivíduos, relacionada aos distintos significados atribuídos aos corpos sexuais pelas sociedades em diferentes épocas; (iii) o conceito de representação social, entendido como modos de classificar, de compreender e de se familiarizar com os eventos e os grupos sociais com os quais interagimos, que são reproduzidas discursivamente; (iv) a concepção de discurso alinhada à perspectiva dos Estudos Críticos do Discurso, compreendido como prática social permeada por ideologias, através da qual as pessoas agem sobre o mundo; (v) o livro didático como suporte para textos associados a variados gêneros, que norteia a prática pedagógica nas salas de aula. O LD pode ser estudado e compreendido a partir de diferentes enfoques, tais como produto cultural, mercadoria, veículo de ideologias e como política pública no contexto brasileiro.

Ao longo da pesquisa, tornou-se necessário delimitar o nosso objeto de estudo, visto que as duas coleções didáticas se apresentaram como fontes riquíssimas de textos e de representações sociais. Elegemos como *corpus* restrito os textos localizados na seção de leitura e compreensão porque essa seção foi encontrada em ambas as coleções. Adicionalmente, incluímos comentários sobre as atividades que acompanhavam os textos, visto que alguns aspectos considerados por nós problemáticos do ponto de vista das representações de gênero eram discutidos/resolvidos nessas atividades (que compõem, juntamente com outras seções do livro, o *corpus* ampliado da pesquisa). Argumentamos a favor da validade da delimitação de nossa proposta, partindo do fato de que o recorte realizado foi imprescindível para a viabilidade do estudo, tendo em vista o volume de dados gerados.

As seguintes categorias emergiram do nosso contato com os dados da pesquisa: (i) as identidades sociais; (ii) a heteronormatividade; e (iii) os estereótipos. Cada uma delas inclui algumas subdivisões que representam eixos temáticos, através das quais os exemplos foram analisados: a categoria de identidades sociais foi relacionada aos papéis sociais e as profissões/ocupações associados aos diferentes gêneros. A categoria da heteronormatividade nos permitiu refletir sobre os arranjos familiares e os relacionamentos representados nos LD. A categoria de estereótipo contemplou principalmente questões como a menção a personalidades famosas, os termos não inclusivos do ponto de vista do gênero e o padrão de beleza.

Retomando os propósitos deste trabalho, estabelecemos como objetivos, em primeiro lugar, investigar, a partir das categorias macroteóricas elencadas, qual a natureza das representações de gênero social que são evocadas nos textos localizados na seção de leitura e compreensão textual que compõem o livro didático de Língua Portuguesa; em segundo lugar, examinar se, mesmo com a atuação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ainda é possível encontrar representações (mesmo que implícitas) que veiculem discriminação ou estereótipo de sexo/gênero; e em terceiro lugar, refletir sobre as representações de gênero social veiculadas em livros didáticos de Língua Portuguesa de dois diferentes momentos históricos em que foram publicadas as coleções analisadas.

Através da análise dos textos da seção de compreensão e interpretação, um primeiro fato que constatamos foi que os personagens masculinos foram predominantes na grande maioria dos textos. Eles apareceram em maior número nas duas coleções, sendo apresentados mais vezes como protagonistas e tendo maior visibilidade nas ilustrações dos que as personagens femininas (conforme os dados sistematizados no Quadro 05 apresentado

anteriormente). Ademais, além de aparecerem como centrais, os personagens masculinos desempenham papéis ativos e mais relevantes para o desenvolvimento das narrativas.

Considerando que, em grande parte dos casos analisados, o narrador está associado ao autor, a predominância masculina também se refletiu na autoria dos textos (vale ressaltar que, por razões históricas, esse espaço foi por muito tempo negado às mulheres). Em nossa compreensão, aos autores é dado acesso discursivo, de forma que gozam de *status* e reconhecimento social para tratar determinadas questões do cotidiano (a exemplo das abordadas nas crônicas). Nesse sentido, têm o poder de imprimir seu ponto de vista e reproduzir os valores em que acreditam em seus textos. Consideramos que, a predominância do número de autores de textos presentes no LD pode ser um dos elementos que contribuem para a reprodução de preceitos que ajudam na manutenção da hegemonia masculina, de seus modelos, valores e ideologias¹¹⁸.

No que se refere à natureza das representações, observando os papéis sociais relacionados aos gêneros, verificamos nos textos do nosso *corpus* a predominância de representações mais tradicionais, pautadas em características essencialistas do comportamento de homens e mulheres. Frequentemente, foi destacado apenas o papel social de mãe nas personagens femininas. O casamento também foi apresentado como um desejo ou destino das mulheres, se constituindo como uma prioridade, diferentemente da relação entre personagens masculinos e casamento estabelecida nesses textos.

Quanto à profissão, esta foi uma dimensão central na caracterização da identidade dos personagens masculinos, exemplificado pelo fato de que eles são mais frequentemente associados ao mundo do trabalho. O exercício profissional não foi entendido como restritivo de outras identidades, como a paterna, mas um complemento. Atribuímos essa centralidade ao fato de que desempenhar uma atividade profissional confere um *status* social positivo, bem como dá acesso aos espaços sociais públicos, elementos que foram historicamente associados à figura masculina.

Nesse sentido, a representação masculina dominou as atividades profissionais mencionadas nos textos analisados. Conforme discutimos, além de aparecer em quantidade superior às personagens femininas nesse campo, os personagens masculinos ocupavam os cargos de maior prestígio e de maior remuneração. No âmbito profissional, a desigualdade de

¹¹⁸ Ressaltamos que essa observação apresenta um caráter reflexivo sobre a questão, e não generalizante ou conclusivo, visto que carece de pesquisas que a comprovem. Até mesmo porque não é possível ter a certeza, por exemplo, de que a maior presença de escritoras nos textos implicaria em representações mais igualitárias de gênero, considerando que, pelos mecanismos de poder e dominação em que estão inseridas, as próprias mulheres reproduzem as desigualdades.

representações entre personagens masculinos e femininos se mostrou ainda mais acentuada: eles foram representados em ocupações que denotavam exercício de poder, em oposição às personagens femininas, que, quando apareceram exercendo atividades profissionais, tratava-se de ocupações menos valorizadas.

Com exceção do texto que abordava a vida da jogadora de futebol Marta Vieira da Silva, de maneira geral, as ocupações associadas aos gêneros enfatizavam as características estereotipadas que seriam “naturais” de cada um. O fato de encontrarmos pouca representatividade feminina como profissionais e, quando apareciam, ocupavam cargos de menor prestígio talvez possa ser relacionado a alguns fatores como: os estereótipos tradicionalmente associados ao gênero feminino, que o considera pouco apto para desempenhar tarefas que demandam formação intelectual; a objetificação do corpo feminino, privilegiando sua atuação em atividades que requerem atrativos físicos; a caracterização do espaço doméstico/familiar como naturalmente feminino, restringindo suas atividades em espaços públicos.

Os relacionamentos e os arranjos familiares também foram apresentados predominantemente segundo o modelo heteronormativo vigente na sociedade: em todos os textos há a representação de relações heterossexuais, bem como não encontramos famílias formados por casais homoafetivos. Nesse sentido, no *corpus* restrito, encontramos a invisibilidade das demais identidades sexuais. No que refere aos arranjos familiares, o predominante nos textos foi o modelo representativo da família nuclear, reforçado pelas ilustrações, inclusive quando esse não era o caso apresentado no texto. A representação tradicional de família apareceu com mais recorrência na coleção mais antiga; na coleção mais recente, foram incluídas outras representações, inclusive no que se refere ao divórcio dos pais. No entanto, mesmo quando a família monoparental formada por pais separados apareceu, sua representação foi negativa, a ponto de reforçar a validade do modelo tradicional.

Dada a atuação masculina nos mais diversos domínios, a representação de ícones de diferentes áreas também evidenciou a hegemonia desse grupo. A grande maioria das personalidades mencionadas nos textos trouxe exemplos de homens de destaque na música, na literatura e em outros âmbitos.

Nas duas coleções analisadas, percebemos a preocupação com temáticas que abordam problemas sociais relevantes, tais como a exploração do trabalho infantil, o racismo e a desigualdade (salarial) entre os gêneros. No tratamento oferecido a tais temas, não observamos uma integração entre as dimensões identitárias abordadas.

Um aspecto fundamental a não perder de vista é que o livro didático reúne textos de

diversos tempos, que remetem a representações de diferentes tipos e épocas. É papel dos autores do livro didático, contudo, serem sensíveis para perceber as mudanças na sociedade e contextualizarem criticamente os textos selecionados. Nesse sentido, muitos textos são simplesmente incluídos no LD sem a preocupação de problematizar a visão trazida por eles, reforçando representações tradicionais que, em alguns casos, destoam da realidade social atual (como no caso das profissões, por exemplo, em que vemos a atuação feminina em muitos setores não contemplados pelo LD).

Essa falta de problematização foi um dos elementos negativos encontrados nas coleções, em especial no que concerne às questões de gênero. Aparentemente, embora o LD traga a discussão sobre questões de gênero (a exemplo de violência contra a mulher), especialmente na coleção mais recente, os autores “preservam sua face”, não apresentando uma abordagem explícita que vise ao combate à desigualdade e à violência de gênero. Se compararmos a abordagem realizada nessa obra contra o racismo e, na obra mais antiga, o tratamento dado à questão do trabalho infantil, por exemplo, perceberemos que ela é mais recorrente e sistemática, porque unânime. Nesse sentido, o livro deixa a cargo das escolas e, mais especificamente, do professor, a problematização das questões sociais motivadas por textos que podem suscitar polêmicas. Acreditamos que isso acontece devido à pressão de setores mais conservadores da sociedade e da consequente preocupação de autores e editores de livros didáticos em evitar polêmicas e temáticas que fujam ao padrão estabelecido, com receio de uma possível rejeição dos livros e perda dos lucros.

Sinteticamente, no que se refere ao primeiro objetivo que esta tese procurou responder, sobre quais as representações de gênero são evocadas nos LD, os resultados discutidos evidenciam que, de modo geral, predominam as representações que reiteram a hegemonia masculina, fundamentadas em estereótipos de gêneros naturalizados na cultura e legitimados socialmente.

Quanto ao segundo objetivo, que seria refletir sobre o papel da avaliação do PNLD, no sentido de excluir do programa os livros que veiculam estereótipos e preconceitos, em nosso ponto de vista, a avaliação apresenta, de modo geral, resultados positivos, ao procurar combater os preconceitos explícitos. No entanto, podemos considerar que sua atuação não é completamente eficiente no que se refere aos estereótipos culturalmente sedimentados e aos preconceitos implícitos de gênero e/ou sexualidade, na medida em que eles permanecem circulantes nesse material.

Nesse sentido, fica evidente que ainda temos muito a avançar no âmbito da promoção de discursos que remetam à equidade entre os gêneros, na medida em que, ao

descrever como homens e mulheres são ou se comportam, os textos assumem uma função performativa, representando o que os estudantes compreendem que podem se tornar. Se a maior parte das representações sociais reproduzidas se apresentarem como restritas e desiguais, do ponto de vista de um dos gêneros, as assimetrias têm grande chance de continuarem se perpetuando.

Por fim, quanto ao terceiro objetivo que quisemos alcançar, que consistia em refletir sobre as diferenças e semelhanças entre os dois momentos históricos contemplados com os livros analisados (1ª e 2ª fase do PNLD), tínhamos a hipótese de que, como as representações estão intrinsecamente relacionadas ao contexto sócio-histórico-cultural em que são produzidas e em que circulam, seria possível reconhecer as representações de cada época. Podemos afirmar que encontramos avanços e permanências quanto à representação de gêneros em ambas as coleções: se na obra mais antiga, por um lado, pudemos visualizar a discussão explícita pontual sobre a desigualdade de gênero, por outro ainda permanece o privilégio masculino nas representações dos demais campos; se, por um lado, na coleção mais recente encontramos avanços na discussão sobre o estabelecimento de padrões de beleza e a cobrança social que atinge principalmente as mulheres, por outro permanecem alusões a estereótipos sobre os gêneros e valorização masculina nos demais âmbitos. De modo geral, a abordagem das coleções é semelhante no que se refere à questão de gênero. Uma diferença central é que a coleção mais recente é mais heterogênea no que se refere à inclusão de textos que veiculam representações divergentes (não hegemônicas), conforme exemplos discutidos, em especial os retirados do *corpus* ampliado.

Quando nos propomos a analisar os livros didáticos de Língua Portuguesa, o nosso intuito não foi o de somente oferecer críticas, mas contribuir para a melhoria do material em uso nas escolas. Desejamos que o nosso estudo possa ser compreendido como uma tentativa de diálogo entre o meio acadêmico e a escola de nível básico. Ademais, temos plena consciência de que é utópico desejar um material didático perfeito, visto que, conforme discutimos, ele reflete os conflitos que ocorrem na sociedade em que e para a qual é produzido. Acreditamos, por outro lado, que o fato de os estereótipos circularem na sociedade não significa que tenhamos que aceitá-los sem críticas.

Ao longo do estudo, pudemos constatar que as práticas escolares são, como defende Louro (1997), generificadas, isto é, elas perpassam os textos, mesmo quando a temática de gênero não é explicitada. Também ficou clara para nós a riqueza do *corpus*, no que concerne às representações veiculadas nas outras seções dos livros, conforme foi possível demonstrar quando abordamos o panorama do *corpus* ampliado. Ressaltamos também que a pesquisa

trouxe novas questões que, esperamos, em pesquisas futuras, aprofundar: em primeiro lugar, ressaltamos a necessidade de ampliar a investigação das representações sociais a partir das outras seções do livro didático, a fim de obter uma visão mais completa sobre o tema aqui discutido. Em segundo lugar, a reflexão sobre os dados aqui encontrados pode ser utilizada como base para propostas mais concretas de como as questões da desigualdade e da violência de gênero podem ser trabalhadas em sala de aula, a partir dos livros didáticos de Língua Portuguesa. Em terceiro lugar, pensamos que seria interessante examinar especifica e mais profundamente o papel do PNLD no combate dos preconceitos, analisando, por exemplo, as versões de uma mesma coleção didática. Por fim, consideramos que as representações de gênero veiculadas pelas ilustrações presentes nesses livros se constituem como um campo importante a ser investigado com mais detalhe, inclusive com o intuito de comparar, aliar e complementar os resultados encontrados no presente estudo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. P. B. Revelações que a escrita não faz: a ilustração do livro infantil. *Baleia na rede*: Revista eletrônica do grupo de pesquisa em cinema e literatura, vol. 1, n. 7, ano VII, p. 328-343, Dez. 2010.
- ALASINO, N. Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación em el campo de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 56/4, 2011. p. 1-11.
- ALEXANDRE, M. Representação social: uma genealogia do conceito. *Comum*, Rio de Janeiro, v.10, nº 23, p. 122 a 138, jul./dez., 2004.
- ARAUJO, M. C. A teoria das representações sociais e a pesquisa antropológica. *Revista Hospitalidade*. São Paulo, ano V, n. 2, p. 98-119, jul./dez. 2008.
- ARAÚJO, R. R. de.; SACHUK, M. I. Os sentidos do trabalho e suas implicações na formação dos indivíduos nas organizações contemporâneas. *Revista de Gestão USP*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 53-66, jan./mar. 2007.
- ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 127-147, nov. 2002.
- ASSIS, R. H. de. *A inserção da mulher no mercado de trabalho*. Trabalho apresentado no VI Congresso Virtual Brasileiro de Administração – CONVIBRA, 18 a 20 de dezembro de 2009.
- BAIRRO, C. C. de. *Livro didático: um olhar nas entrelinhas da sua história*. VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil. Campinas: HISTEDBR, 2009.
- BAIROS, L. Nossos feminismos revisitados. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, IFCS/UFR-JPPCIS/UERJ, p. 458-463, 1995.
- BANDEIRA, L. A contribuição da crítica feminista à ciência. *Estudos feministas*, Florianópolis, v. 16(1), n. 288, p.207-230, jan./abr., 2008.
- BARETTA, D. Ideologia e livro didático: a polêmica de Nova História Crítica. *Linguasagem* (São Paulo), v. 7, 2009, p.1-10.
- BARROS, C. G. P. de.; COSTA, E. P. M. da. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? *Bakhtiniana*, São Paulo, vol. 7, n. 2:, p. 38-56, Jul./Dez. 2012.
- BASTOS, L. C.; MOITA LOPES, L. P. da. (Orgs.). *Estudos de identidade: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.
- BATISTA, A. A. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. p. 25-67.

BATISTA, A. A. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999. p. 529-573.

BATISTA, A. A.; GALVÃO, A. M. de O. Livros de leitura: uma morfologia. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 75-104.

BATISTA, A. A.; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.13-45.

BATISTA, A. A.; ROJO, R.; ZÚÑIGA, N. C. Produzindo livros didáticos em tempos de mudança (1999-2002). In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 47-72.

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. 1ª ed. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 2005.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais: tipificação e interação*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BELMIRO, C. A. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. *Educação & Sociedade*, n. 72, ano XXI, p. 11-31, Ago./2000.

BEZERRA, B.G. A propósito da “síntese brasileira” nos estudos de gênero. *Revista Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 465-491, 2016.

BEZERRA, B. G. Questões de gênero em traduções da Bíblia para português e inglês: uma abordagem comparativa. *Discurso & Sociedad*, Vol. 5(3), p. 492-513, 2011.

BEZERRA, B. G. *Gêneros introdutórios em livros acadêmicos*. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2006.

BEZERRA, B. G.; LÊDO, A. C. O. Atividades de compreensão de gêneros digitais em livros didáticos. *Revista do GELNE (UFC)*, v.13, p.293-317, 2011.

BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 33-47.

BIROLI, F. É assim, que assim seja: mídia, estereótipos e exercício de poder. *Anais... IV Encontro da Compolítica*, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 13 a 15 de abril de 2011. p. 1-20.

BITTENCOURT, C. M. F. (org.). Em foco: História, produção e memória do livro didático. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p.471-473, set./dez. 2004a.

BITTENCOURT, C. M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez, 2004b.

BOHM, C. C. *Um peso, uma medida* - O padrão de beleza feminina apresentado por três revistas brasileiras. São Paulo: Uniban, 2004.

BORBA, J. A. de. Livro didático: um aliado à imposição social do gênero. *Anais do X Encontro Gaúcho de Educação Matemática*. Ijuí-RS: 02 a 05 de junho de 2009.

BRAGA, C. F.; TUZZO, S. A.; CAMPOS, P. H. F. Representações sociais e comunicação: a identidade do indígena na mídia impressa. *Anais. XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Centro-Oeste*, Campo Grande-MS, 7 a 9 de junho de 2012. p. 1-16.

BRASIL. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de livros didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental* – PNLD, 2008. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de livros didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental* – PNLD, 2011. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de livros didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental* – PNLD, 2014. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de livros didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental* – PNLD, 2017. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: Língua Portuguesa – 6º ao 9º ano* – PNLD, 2005. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: Língua Portuguesa – 6º ao 9º ano* – PNLD, 2011. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: Língua Portuguesa – 6º ao 9º ano* – PNLD, 2014. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 83-111.

BRITZMAN, D. P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*, vol, 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.

BUCHOLTZ, M. Theories of Discourse as Theories of Gender: Discourse Analysis in Language and Gender Studies. In: HOLMES, J.; MEYERHOFF, M. *The handbook of language and gender*. Oxford: Blackwell Publishing, 2003. p. 43-68.

BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, v.7, n.4-5, p.585-614, 2005.

BUNZEN, C. (Org.). *Livro didático de português: políticas, produção e ensino*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

BUNZEN, C. Análise de Livros Didáticos de Portuguesa no Campo da Linguística Aplicada: Possibilidades e Desafios. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. de S. (Org.). *Visibilizar a Linguística Aplicada: Abordagens Teóricas e Metodológicas*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2014, p. 269-292.

BUTLER, J. P. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 151-172.

BUTLER, J. P. *Problema de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CALDAS-COULTHARD, C. R. Linguagem e estudos de gênero. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. 2ª ed. Florianópolis: Insular, 2008. p.273-287.

CASSIANO, C. C. de F. *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na Educação nacional*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CASTELLS, M. *O Poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2001. Vol. II.

CHARAUDEAU, P. Imagem, mídia e política: construção, efeitos de sentido, dramatização, ética. In: MENDES, E. (Coord.); MACHADO, I. L.; LIMA, H.; LYSARDO-DIAS, D. (Orgs.) *Imagem e discurso*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013. p. 383-405.

CHEVALLARD, Y. *La Transposition Didactique*. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CHOPPIN, A. O historiador e o livro escolar. *Revista História da Educação*. v. 6, n. 11, Abr. 2002. p. 5-24.

CORACINI, M. J. R. F. Pós-modernidade e novas tecnologias no discurso do professor de língua. *Alfa*, São Paulo, vol. 50, n. 1, p.7-21, 2006.

CORACINI, M. J. R. F. O discurso publicitário sobre escolas de língua e a constituição da identidade. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 19, n. 1, 2003, p.53-74, jan./jun. 2003.

CORRÊA, R. L. T. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 20, n. 52, p. 11-24, 2000.

CORTEZ, C. M. Identidades em interação: um estudo sobre as estratégias de construção de identidades em e-mails de um grupo online. *Cadernos do CNLF*, vol. XIV, n. 4, p. 2734-2748, 2010.

COSTA, A. P.; SCALIA, A. C. M. A.; BEDIN, R. C.; SANTOS, S. R. dos. Sexualidade, gênero e educação: novos olhares. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v.4, n.1, p. 1-12, 2009.

COSTA, C. *Educação, imagem e mídia*. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. Apresentação. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.7-12.

DE FINA, A. Group identity, narrative and self-representations. In: *Discourse and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 351-375, 2006.

DIAS, A. F. Dos estudos culturais ao novo conceito de identidade. *Revista Fórum Identidades*, Itabaiana, v. 9, n. 5, p. 151-166, 2011.

DI IÓRIO, P. S. L.; MESQUITA, R. M.; NOGUEIRA, S. M. Entrelaçando ensino de português e ensino de como ensinar português: uma análise de Português através de textos, de Magda Soares. In: BASTOS, N. B.; PALMA, D. V. (Orgs.) *História entrelaçada 6: Língua Portuguesa na década de 1960: linguística, gramática e educação*. IP-PUC: São Paulo, 2014.

DINIS, N. F. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, K. S. B. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152.

DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DUBAR, C. *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

ESCOSTEGUY, A. C. D. *Cartografias dos estudos culturais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FALCONE, K. A análise cognitiva do discurso. *Anais*. 30 anos do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, Vol. I (1): 162-175, 18 e 19 de dezembro de 2006.

FARIA, A. L. G. da. *Ideologia no livro didático*. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, I. O lugar da identidade e das diferenças nas relações sociais. *Revista virtual Textos & Contextos*, ano V, n. 6, p.1-12, dez. 2006.

FERNANDES, M. A. *A leitura no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio*. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, 2010.

FERONHA, M. de L. A. *Gender issues in the visual representations of Brazilian EFL textbooks*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 1995.

FIGUEIREDO, D. C. Os discursos públicos sobre o estupro e a construção social de identidades de gênero. In: HEBERLE, V. M.; OSTERMANN, A. C.; FIGUEIREDO, D. de C. (org.) *Linguagem e gênero: no trabalho, na mídia e em outros contextos*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006. p. 199-215.

FIGUEIREDO, D. de C. Linguagem e gênero social: contribuições da Análise Crítica do Discurso e da Linguística Sistêmico-Funcional. *DELTA*, v. 25, n. especial, p. 732-753, 2009.

FIGUEIREDO, R. M. M. D. de. (Org.) *Prevenção às AIDS/DST em ações de saúde e educação*. São Paulo: NEPAIDS, 1998.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade: o cuidado de si*. 10. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. v. 3.

FREGONEZI, D. E. Livro didático de língua portuguesa: liberdade ou opressão? In: GREGOLIN, M. do R. F. V.; LEONEL, M. C. M. (Org.). *O que quer o que pode esta língua?* São Paulo: FCL - UNESP, 1997.

FREITAG, B. et al. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

GALINARI, M. M. Hipóteses para uma análise discursiva das imagens. In: MENDES, E. (Coord.); MACHADO, I. L.; LIMA, H.; LYSARDO-DIAS, D. (Orgs.) *Imagem e discurso*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2013. p. 355-369.

GALVÃO, A. M. de O.; BATISTA, A. A. G. O estudo dos manuais escolares e a pesquisa em História. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 11-40.

GATTI JR., D. Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações. *Revista História da Educação*, v. 1, n. 2, set. 1997. p. 29-50.

GERALDI, J. W. Linguagem e identidade: breve nota sobre uma relação constitutiva. *Ciências & Letras*, n. 49, p. 11-19, jan./jun. 2011.

GOMES, M. R. As representações sociais entre estudos culturais e psicologia social, a psicanálise. *Caligrama*, São Paulo, USP, 2006. p. 1-10.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 103-133.

HALL, S. *A identidade cultural da pós-modernidade*. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HAHNER, J. E. Honra e distinção das famílias. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, M. J. *Nova História das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 43-64.

HEBERLE, V. M. Análise Crítica do Discurso e Estudos de Gênero (gender): subsídios para a leitura e interpretação de textos. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. 2ª ed. Florianópolis: Insular, 2008. p. 289-316.

HEBERLE, V. M.; OSTERMANN, A. C.; FIGUEIREDO, D. de C. (Org.). *Linguagem e gênero: no trabalho, na mídia e em outros contextos*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

HOOKS, B. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, G. L. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 113-123.

IRINEU, L. M. Abordagem linguístico discursiva das representações sociais: princípios de um construto teórico. In: DIEB, M.; BAPTISTA, L. M. T. R.; ARAÚJO, J. (Orgs.). *Discursos, ideologias e representações sociais*. Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 13-31.

IVANIC, R. *Writing and identity: the discursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co, 1997.

JODELET, D. Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco - Serie indagaciones*, n. 21, p.133-154, jun. 2011.

JOLY, M. *Introdução à análise da imagem*. Trad. José Eduardo Rodil. Lisboa: Edições 70, 1994.

JORGE, M. L. dos S. Livros didáticos de línguas estrangeiras: construindo identidades positivas. In: FERREIRA, A. de J. (Org.). *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade de classe em livros didáticos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 73-88.

JUNIA, E. R. da S. *Discursos sobre relações raciais em livros didáticos de português para as séries iniciais do ensino fundamental*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2010.

KNEBEL, R. L. *Trabalho e maternidade: desafios para a mulher na contemporaneidade*. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009. Gênero

KRUPPA, S. M. P. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. In: 24ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG; GT Estado e Política Educacional no Brasil, 2001, Caxambu, MG. *Anais...* Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2001.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, Brasília, vol. 16, n.69, jan./mar. 1996. p. 3-9.

LÊDO, A. C. de O.; BASÍLIO, D. N. *Representações de gênero social e profissão em livros didáticos de língua portuguesa*. Comunicação apresentada no Grupos de Estudos Linguísticos do Nordeste – GELNE, Recife, 2016.

LEMKE, C. K. Língua e identidade: conceitos negociados em um contexto escolar multilíngue. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 165-189, 2014.

LIVIA, A.; HALL, K. “É uma menina!”: a volta da performatividade à linguística. In: OSTERMANN, A. C.; FONTANA, B. (Orgs.) *Linguagem, gênero e sexualidade: clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 109-127.

LOHN, R. L.; MACHADO, V. Gênero e imagem: relações de gênero através das imagens dos livros didáticos de História. *Gênero*, Niterói, v. 4, n. 2, p. 119-134, 1º sem/2004.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 8-34.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACÊDO, M. S. Gênero, família e chefia feminina: algumas questões para pensar. In: BORGES, A.; CASTRO, M. G. (Orgs.). *Família, gênero e gerações: desafio para as políticas sociais*. São Paulo: Paulinas, 2007.

MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 237-260.

MARCUSCHI, E.; LÊDO, A. C. O. Representações de gênero social em livros didáticos de Língua Portuguesa. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 149-178, 2015.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, K. S. B. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-31.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 48-61.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. *DLCV: Língua, linguística e literatura*, João Pessoa, 2003.

MARTIMIANO, B. de A. Um outro tipo de aula de Português. *Letra A*, Belo Horizonte, ano 8, ed. Especial, p. 7, nov./dez. 2012.

MATA, I. Estudos pós-coloniais: desconstruindo genealogias eurocêntricas. *Civitas*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 27-42, jan.-abr. 2014

MELO, D. C. S. de. Imbricações: gênero, poder e violência contra a mulher. In: CLAUDIO, M. do R.; PEDROSO, V. A. de M. (Orgs.) *Mulheres, do que estamos falando?* Recife: Instituto Humanitas Unicap, 2014. p.127-148.

MELO, I. F. de. Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso: desdobramentos e intersecções. *Letra Magna*, ano 05, n.11, p. 1-18, 2º semestre de 2009.

MELO, L. N. T. de. *Construção de identidade de grevistas pela imprensa*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2012.

MENDES, E. Prefácio. In: MENDES, E. (Coord.); MACHADO, I. L.; LIMA, H.; LYSARDO-DIAS, D. (Orgs.). *Imagem e discurso*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013. p. 13-17.

MENDONÇA, M. R. de S. Pontuação e sentido: em busca da parceria. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 111-125.

MENEZES, T. D. de. *As mídias e a representação feminina: um estudo sobre a identidade social da mulher*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2010.

MILLER, C. R. *Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

MIRANDA, C. A. A. de. Uma proposta metodológica para abordagem ideológica da representação social. In: DIEB, M.; BAPTISTA, L. M. T. R.; ARAÚJO, J. (Orgs.). *Discursos, ideologias e representações sociais*. Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 33-53.

MOITA LOPES, L. P. da. Co-construção do discurso em sala de aula: alinhamento a contextos mentais gerados pela professora. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. 2ª ed. Florianópolis: Insular, 2008. p. 247-271.

MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. da.; BASTOS, L. C. (Orgs.). *Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MONNERAT, R. A imagem no discurso publicitário: texto verbal e não verbal podem estar em conflito? In: MENDES, E. (Coord.); MACHADO, I. L.; LIMA, H.; MONTEIRO, R. A. de P. A importância do trabalho na transição para a vida adulta. *Desidades*, n. 4, ano 2, set. 2014. p. 20-29.

LYSARDO-DIAS, D. (Orgs.) *Imagem e discurso*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013. p. 406-425.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOURA, N. C. de. Análise de livros didáticos de língua portuguesa na perspectiva da ideologia de gênero. *Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPED*. Goiânia-GO: 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

MOZDZENSKI, L. Intertextualidade verbo-visual: como os textos multissemióticos dialogam? *Bakhtiniana*, São Paulo, vol. 8, n. 2, p. 177-201, Jul./Dez. 2013.

MOZDZENSKI, L. Desconstruindo a linguagem jurídica: multimodalidade e argumentatividade visual nas cartilhas de orientação legal. *Veredas - Rev. Est. Ling.*, Juiz de Fora, v. 8, n.1 e n.2, p.91-106, jan./dez. 2004.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Rev. bras. hist. educ.*, Campinas-SP, v. 12, n. 3(30), p. 179-197, set./dez. 2012.

NARDI, H. C. Sexo e poder nas tramas pós(?)identitárias: reflexões sobre a prostituição masculina. In: MOITA LOPES, L. P. da; BASTOS, L. C. (Orgs.). *Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 215-234.

NASCIMENTO, M. V. F. do. Representações sociais sobre a avaliação da aprendizagem no discurso de professores do curso de letras/espanhol da UFC. In: DIEB, M.; BAPTISTA, L. M. T. R.; ARAÚJO, J. (Orgs.). *Discursos, ideologias e representações sociais*. Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 75-98.

OLIVEIRA, L. A. Gramsci. In: OLIVEIRA, L. A. (Org.) *Estudos do discurso: perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 17-44.

OLIVEIRA, M. do C. L. de.; BASTOS, L. C.; LIMA, L. B. Imigração e trabalho: revendo estereótipos de gênero. In: HEBERLE, V. M.; OSTERMANN, A. C.; FIGUEIREDO, D. de C. (org.) *Linguagem e gênero: no trabalho, na mídia e em outros contextos*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006. P. 49-68.

OSTERMANN, A. C. Comunidades de prática: gênero, trabalho e face. In: HERBELE, V. M.; OSTERMANN, A. C.; FIGUEIREDO, D. de C. (Org.). *Linguagem e gênero: no trabalho, na mídia e em outros contextos*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. p. 15-47.

OSTERMANN, A. C.; FONTANA, B. (Org.). *Linguagem, gênero, sexualidade: clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OTA, I. A. da S. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. *Educar*, Curitiba, n. 35, p. 211-221, 2009.

PALHARES, L. M. *Ilustrações em livros didáticos: representações que constroem a realidade?* XVIII Encontro Regional da ANPUH. Mariana – MG, 24 a 27 de julho de 2012.

PALOMARES, A. G.; ALTMANN, H; REY-CAO, A. Estereótipos de gênero nas imagens de livros didáticos de Educação Física. *Movimento* – Revista da Escola de Educação Física da UFRGS, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 219-232, jan./mar.2015.

PARKER, R. Cultura, economia, política e construção social da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 125-150.

PENNA, M. L. F. *Identidade social, linguagem e discurso*. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 1997.

PEREIRA, A. L. Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira e discursos gendrados em sala de aula. *Anais do III Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino*, 2009.

PIETRI, E. de. Sobre a constituição da disciplina curricular de Língua Portuguesa. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 43, p. 70-83, Jan./Abr. 2010.

PINTO, R. P. *O Livro didático e a democratização da escola*. Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 1981.

PIRES, S. M. F. *Representações de gênero em ilustrações de livros didáticos*. Dissertação (mestrado) – Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

- PONTES, H. R. de O. *Discurso, corrupção e a construção de identidades sociais na política brasileira: um estudo de caso*. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2010.
- POSSENTI, S. A linguagem politicamente correta e a análise do discurso. *Rev. Est Ling.*, Belo Horizonte, ano 4, v. 2, p. 125-142, jul./dez. 1995
- PRADOS, R. M. N.; ALVAREZ, S. M. Discursos e processos de identificação: subjetividade da mulher e a mitologia. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 13-28, 2014.
- QUEIROZ, S. M. A. de. *Literatura e representação social das mulheres e Cabo Verde: vencendo barreiras*. Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2010.
- RAMOS, H. S. G. *Gênero e sexualidade no cotidiano escolar: uma revisão de literatura*. III Seminário Nacional de Educação Diversidade Sexual e Direitos Humanos, Vitória: 2014.
- RANGEL, E. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-20.
- RAZZINI, M. de P. G. Práticas de leitura e memória escolar. *Anais eletrônicos do Congresso Brasileiro de História da Educação* – CBHE, Natal, 2002. Disponível em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0303.pdf. Acesso em: 27 nov. 2016.
- RENDWANSKI, M. R. *O conceito jurídico de família a partir da pluralidade de figuras existentes no ordenamento brasileiro atual*. Monografia (graduação) – Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. C. V. S. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 5, n.1, p. 185-207, jul./dez. 2004.
- RIZZATO, L. K. *Percepções docentes sobre a homofobia na escola: entre dissonâncias e continuidades*. 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Porto de Galinhas, 2012.
- ROCHA, P. *Mulheres sob todas as luzes: a emancipação feminina e os últimos dias do patriarcado*. Belo Horizonte: Editora Leitura, 2009.
- RODRIGUES, C. Atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista no Brasil. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10, *Anais Eletrônicos*, Florianópolis, 2013. p. 1-12.
- RODRIGUES, N. R. L. *A constituição do ensino de Língua Portuguesa em textos introdutórios de livros didáticos dos anos 1960 a 1980*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2012.
- ROJO, R. *O livro didático em questão*. Programa Salto para o Futuro/TV Escola, 2006. p. 49-51. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161240LivroDidatico.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2014.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. Apresentação – Cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.) *Livro didático, letramento e cultura escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. p. 7-24.

SAMPAIO, F. A. A.; CARVALHO, A. F. *Com a palavra, o autor: em nossa defesa: um elogio à importância e uma crítica às limitações do Programa Nacional do Livro Didático*. São Paulo: Sarandi, 2010.

SANTAELLA, L. *Leitura de imagens*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, L. As imagens são óbvias ou astuciosas? *Líbero*, São Paulo, v. 17, n. 33 A, p. 13-18, Jan./Jun. 2014.

SANTANA, S. M. de. *Leitura de gêneros textuais em livros didáticos de português: perspectivas sociodiscursivas*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE – Recife, 2014.

SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 48, p. 11-32, jun.1997.

SANTOS, C. A. R. A teoria das representações sociais e a análise do discurso em uma narrativa esportiva de futebol. *Revista Diadorim*, vol. 10, p. 223-238, dez. 2011.

SANTOS, J. D. A. dos.; MELO, A. K. D.; LUCIMI, M. Uma breve reflexão retrospectiva da educação brasileira (1960-2000): implicações contemporâneas. *Anais eletrônicos*. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre História, Sociedade e Educação no Brasil. Universidade Federal de Paraíba – João Pessoa, 01/07 a 03/08 de 2012.

SANTOS, T. C. B. dos. Estereótipos femininos fomentados pelos meios de comunicação de massa. *Anais...* X Encontro Estadual de História, Universidade Federal de Santa Maria, 26 a 30 de julho de 2010.

SANTOS, T. F. dos; LIMA, M. B.; FRANÇA, J. M. de. Representações de gênero no conteúdo e em ilustrações de livros didáticos de Língua Portuguesa do Primeiro Ciclo (1º ao 5º anos). IV *Fórum de Identidades e Alteridades: Educação e Relações Etnicorraciais*. UFS – Itabaiana-SE, 10 a 12 de novembro de 2010.

SANTOS FILHO, I. *A construção discursiva de masculinidades bissexuais: um estudo em linguística queer*. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SCHRODER, M. *Livro didático público paranaense “Língua portuguesa e Literatura”: o professor-autor e o gênero discursivo*. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SÊGA, R. A. O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. *Anos 90*, Porto Alegre, n. 13, p. 128-133, jul. 2000.

SILVA, C. B. da. Gênero e sexualidade nos livros didáticos de História: Algumas questões sobre produções de subjetividades. *Anais do VII Seminário Fazendo Gênero*. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 28 a 30 de agosto de 2006.

- SILVA, E. T. da. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. *Em Aberto*, Brasília, vol. 16, n.69, jan./mar. 1996. p. 11-15.
- SILVA, L. R. da. Discurso e identidades de gênero. *Anais do 33º Congresso Internacional de Linguística Funcional (ISFC)*, PUC-SP, 2006. p. 989-1006.
- SILVA, P. V. B. da. *Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (Coleção Cultura Negra e Identidades).
- SILVA, R. V. M. e. *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- SILVA, S. do P. As relações de gênero nos livros didáticos de Sociologia: uma investigação sobre um livro didático público e um comercial. *Anais do III Simpósio Gêneros e Políticas Públicas*, Universidade Estadual de Londrina, 27 a 29 de maio de 2014.
- SILVA, T. M. G. da. Trajetória da historiografia das mulheres no Brasil. *Politeia: Hist. e Soc.*, v. 8, n. 1, p. 223-231, 2008.
- SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 12. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 73-102.
- SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.
- SOUSA, M. E. V. de. Mais uma leitura do/no livro didático. *Graphos*, João Pessoa, p. 123-142, Dez. 2000.
- SOUZA, H. V. A. de. *A charge virtual e a construção de identidades*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.
- SOUZA, S. dos S. *O livro didático e as influências ideológicas das imagens: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural*. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.
- STEARNS, P. N. *História das relações de gênero*. Trad. Mirna Pinsky. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- TAUFER, I. C. B. *Representações de gênero no livro didático de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental*. TCC (Especialização) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- TILIO, R.; SOUTO JR., E. M. de. Gênero e sexualidade em livros didáticos: impactos da avaliação do PNLD? In: FERREIRA, A. de J. (Org.). *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade de classe em livros didáticos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 47-71.
- TOURAINÉ, A. *O mundo das mulheres*. Trad. Francisco Morás. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VAN DIJK, T. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

VAN DIJK, T. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

VAN DIJK, T. *Discurso, notícia e ideologia: estudos de Análise Crítica do Discurso*. Campo das Letras, Porto: 2005.

VAN DIJK, T. Discurso, cognición y sociedad. *Revista Signos*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 1997. p. 66-74.

VAN DIJK, T. *Discurso, Poder y Cognición Social*. Cali: Editorial Facultad de Humanidades, 1994.

VARGAS, J. R. de. Meninas não brigam? Posturas diferenciadas na escola contemporânea. *Espaço do currículo*, v. 2, n. 2, p. 167-180, set. 2009/ mar. 2010.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 35-81.

WHITE, R. A. Recepção: a abordagem dos Estudos Culturais. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 12, p. 57-76, mai./ago. 1998.

WODAK, R. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 4, n. esp, p. 223-243, 2004.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 12ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.7-72.

WORTMANN, M. L. C. O uso do termo representação na Educação em Ciências e nos Estudos Culturais. *Pro-Posições*, vol. 12, n. 1 (34), p. 151-161, mar. 2001.

Referências dos livros analisados:

CEREJA; W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. 7º ed. Reform. São Paulos: Saraiva, 2012. vol. 6º, 7º, 8º e 9º anos.

SOARES, M. *Português através de textos*. 3ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 1990. vol. 5ª, 5ª, 7ª e 8ª séries.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Textos da seção de leitura e compreensão textual da coleção *Português através de textos analisados*– 5ª série

1. Narizinho (p. 2)	Monteiro Lobato
2. O mistério do coelho pensante (p. 12-13)	Clarice Lispector
3. Classificados poéticos (p. 30-31)	Roseana Murray
4. Lembrança do mundo antigo (p. 43)	Carlos Drummond de Andrade
5. Tristelândia (p. 52-53)	Henry Corrêa de Araújo
6. Uma página de diário (p. 64)	Helena Morley
7. Menino (p. 78-79)	Fernando Sabino
8. Martelo malvado (p. 90-91)	Luís Jardim
9. Bidu (p. 103-105)	Maurício de Sousa
10. Caso de canário (p. 117-118)	Carlos Drummond de Andrade
11. Lisete (p. 134-135)	Clarice Lispector
12. Meninos carvoeiros (p. 146)	Manuel Bandeira
13. De sol a sol (p. 160-161)	Lucília de Almeida Prado
14. Arte de ser feliz (p. 172)	Cecília Meireles

APÊNDICE B - Textos da seção de leitura e compreensão textual da coleção *Português através de textos analisados*– 6ª série

1. O homem nu (p. 2-3)	Fernando Sabino
2. A outra noite (p. 16)	Rubem Alves
3. Teresinha e Gabriela (p. 44-45)	Ruth Rocha
4. Espinha de peixe (p. 60-61)	Fernando Sabino
5. Festa de aniversário (p. 62)	Fernando Sabino
6. Come, meu filho (p. 89-90)	Clarice Lispector
7. Caso de recenseamento (p. 104-105)	Carlos Drummond de Andrade
8. História de bem-te-vis (p. 119)	Cecília Meireles
9. Um pé de milho (p. 131)	Rubem Braga
10. Tati (p. 145)	Aníbal Machado
11. Uma ideia toda azul (p. 157-158)	Marina Colasanti
12. O velho (p. 160)	Chico Buarque de Holanda
13. Os jornais (p. 167-168)	Rubem Braga
14. As meninas de Minas de 1980 (p. 170)	Roberto Drummond
15. A fada e os mágicos (p. 180-181)	Bartolomeu Queirós
16. Olhador de anúncio (p. 193)	Carlos Drummond de Andrade
17. Alfabetaria e terminologia do supermercado ou ensinando meu filho a ser um superconsumidor (p. 196-198)	Millôr Fernandes

APÊNDICE C - Textos da seção de leitura e compreensão textual da coleção *Português através de textos analisados*– 7ª série

1. Internato (p. 2)	Vivina de Assis Viana
2. Do diário de Carlinhos (p. 15-16)	Ronald Claver
3. Feliz e orgulhoso, envaidecido mesmo (p. 36-37)	Nani
4. Quadrilha (p. 41)	Carlos Drummond de Andrade
5. Em código (p. 48-50)	Fernando Sabino
6. A mensagem (p. 64)	Millôr Fernandes
7. Cartas (p. 78-79)	Ronald Claver e Vivina de Assis Viana
8. Soneto de fidelidade (p. 82)	Vinícius de Moraes
9. Fuga (p. 91)	Fernando Sabino
10. Fuga (p. 106-107)	Carlos Drummond de Andrade
11. Gente desaparecida (p. 119)	Cecília Meireles
12. Coisas antigas (p. 128)	Rubem Braga
13. Galochas (p. 142)	Fernando Sabino
14. A rosa de Hiroxima (p. 157)	Vinícius de Moraes
15. Notícia de jornal (p. 166)	Fernando Sabino
16. Piscina (p. 177)	Fernando Sabino
17. Antipoema (p. 180)	Elza Beatriz Araújo

APÊNDICE D - Textos da seção de leitura e compreensão textual da coleção *Português através de textos analisados* – 8ª série

1. Da utilidade dos animais (p. 2-3)	Carlos Drummond de Andrade
2. Brasileiro, homem do amanhã (p. 17)	Paulo Mendes Campos
3. Canção do exílio (trecho) (p. 19)	Gonçalves Dias
4. Se eu morresse amanhã (trecho) (p. 19)	Álvares de Azevedo
5. Dar um jeitinho (p. 30)	Paulo Mendes Campos
6. O homem; as viagens (p. 42-43)	Carlos Drummond de Andrade
7. Rodoviária (p. 56-58)	Luiz Vilela
8. Escolha seu batente (p. 68-69)	Carlos Drummond de Andrade
9. Samba no ar (p. 82-83)	Carlos Drummond de Andrade
10. Na miserável escuridão (p. 98-99)	Fernando Sabino
11. Dieta do homem (p. 111-112)	Paulo Mendes Campos
12. A fome no mundo (p. 124-126)	Sempé
13. O jogador de palavras (p. 138-139)	Fernando Sabino
14. A palavra (p. 153)	Rubem Braga
15. A crônica original (p. 164)	Leon Eliachar
16. A última crônica (p. 176-177)	Fernando Sabino

APÊNDICE E - Textos da seção de leitura e compreensão textual da coleção *Português: linguagens analisados* – 6º ano

1. Senhora Holle (p. 12-14)	Irmãos Grimm e Perrault
2. Peter Pan (p. 52-54)	James Barrie
3. Pã, deus dos bosques e dos campos (p. 55)	Thomas Bulfunch
4. Infância (p. 56)	José Paulo Paes
5. Coisas da vida (p. 76-77)	Ziraldo
6. Negócio de menino com menina (p. 94-96)	Ivan Ângelo
7. Os meninos morenos (p. 132-133)	Ziraldo
8. Trecho de canção do exílio (p. 134)	Gonçalves Dias
9. Marta, a rainha do Brasil (p. 167-168)	Revista Marie Claire
10. O pintinho (p. 211-212)	Carlos Drummond de Andrade
11. A longa lista dos condenados (p. 234-236)	Roberta de Abreu Lima
12. Qual a situação das tartarugas marinhas? (p. 237)	Renata Costa

APÊNDICE F - Textos da seção de leitura e compreensão textual da coleção *Português: linguagens analisados* – 7º ano

1. O dia em que vi Pégaso nascer (p. 12-13)	Heloisa Pietro
2. O nome oculto (p. 36-38)	Luiz Galdino e Aberto Linhares
3. Era uma vez Dom Quixote (p. 38-39)	Miguel de Cervantes
4. Toada de ternura (p. 70)	Thiago de Mello
5. O caçador de palavras (p. 104-105)	Walcyr Carrasco
6. A doida (p. 124-127)	Carlos Drummond de Andrade
7. Bullying. Não tem a menor graça (p. 164-165)	Atrevida
8. A tecnologia a serviço dos brutos (p. 166)	Veja
9. Bem-vindo a um outro mundo (p. 184-185)	Superinteressante
10. Animação suspense: num futuro perto de você (p. 185-186)	Superinteressante
11. Comentário sobre filme (p. 187)	João Pereira Coutinho
12. Frankenstein (trechos) (p. 216-218)	Mary Shelley

APÊNDICE G - Textos da seção de leitura e compreensão textual da coleção *Português: linguagens analisados* – 8º ano

1. Sopa de macarrão (p. 12-14)	Domingos Pellegrini
2. Povo (p. 49-50)	Luís Fernando Veríssimo
3. Desigualdades e disparidades (p. 52)	Pnud
4. Porta de colégio (p. 78-79)	Affonso Romano de Sant'Anna
5. Eu, escultor de mim (p. 94-95)	Cristina Costa
6. Caçador de mim (p. 97)	Luís Sá e Sérgio Magrão
7. Olhador de anúncio (p. 151-152)	Carlos Drummond de Andrade
8. Linguagem publicitária (p. 168-169)	Nelly de Carvalho
9. Tiro pela culatra (p. 169-170)	Lucia Santaella
10. O almoço (p. 210-211)	Mirna Pinsky
11. Uma guerreira contra o racismo (p. 211-212)	Sueli Carneiro
12. Socorro, sou fofo (p. 233-234)	Antonio Prata

APÊNDICE H - Textos da seção de leitura e compreensão textual da coleção *Português: linguagens analisados* – 9º ano

1. Moda tem que parar de sacrificar modelos (p. 12-13)	Alcino Leite Neto e Vivian Whiteman
2. Plástica na adolescência (p. 13-14)	Fabiana Gonçalves
3. Pais (p. 48-49)	Luís Fernando Veríssimo
4. Felicidade clandestina (p. 70-71)	Clarice Lispector
5. O amor por entre o verde (p. 105-106)	Vinícius de Moraes
6. A primeira passeata de um filho (p. 126-127)	Lourenço Diféria
7. Ser jovem (p. 170-171)	Artur da Távola
8. No trânsito, a ciranda das crianças (p. 194-195)	Ignácio de Loyola Brandão
9. Carta do Pleistoceno (p. 229-230)	Marina Colasanti
10. Cientistas sequenciam DNA do mamute (p. 231)	Folha de S. Paulo

ANEXOS

Anexo 01 – Exemplo 01 - Livro Português: Linguagens, 7º ano, p. 165

Menino é diferente

A prática do *bullying* nem sempre é igual para meninos e meninas. Segundo Aramis Lopes, pediatra e coordenador do Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes, os garotos são mais explícitos. É comum ver meninos tirando sarro de alguém na frente de todo mundo. “Já a menina é educada para ser mais recatada, discreta. Sendo assim, a estratégia delas é outra”, explica o médico. É isso mesmo! A menina é mais sutil e vai, como se diz, “comendo pelas bordas”. Uma fofquinha aqui, uma esnobada ali e lá está ela colocando em prática sua maldade. “A princípio, elas são amigas. Mas, quando vai ver, uma garota já está sendo vítima de difamação e exclusão dentro de seu grupo”, acrescenta Aramis.

Para esses casos, o especialista dá a melhor solução: trocar de turma. Afinal de contas, você é livre para ser amiga de quem bem entender e não tem nada a ver ficar atrás de meninas que só querem vê-la numa pior, não é mesmo?

Mas, quando o assunto é gozação na frente de todo mundo, como nos casos em que o cidadão grita um apelido infeliz pelos quatro cantos da escola, a pedagoga Karen Kaufmann Sacchetto [...] tem a saída: “Evite reforçar essa atitude. Tente ignorar o máximo que puder”. E Aramis complementa: “Saia de perto, para a brincadeira não continuar e você não sofrer”.

Contar ou não, eis a questão

E os pais, como ficam nessa história toda? “Se tiver coragem, conte a eles, pois podem ajudá-la”, diz Karen. Porém o pediatra Aramis alerta: “Procure alguém de sua confiança, um colega, um professor, um funcionário da escola, ou seus pais e conte o que se passa com você. De preferência, os pais só devem interferir com o consentimento dos filhos”. Se você estiver certa de que quer

a ajuda de seus pais nessa luta, peça uma mãozinha. Do contrário, se tiver medo de que a situação piore, busque apenas o apoio deles, mas não desista de tentar se livrar desse sofrimento. Ficar quieta e aceitar todos os tipos de maldade é o comportamento mais incorreto. Muitas vezes, quando ficamos chateadas não há nada melhor do que o colo e os conselhos do pai e da mãe para nos dar um calorzinho no coração.

A diretoria da escola também pode ser avisada, principalmente em casos mais graves, como os de ameaça. [...]

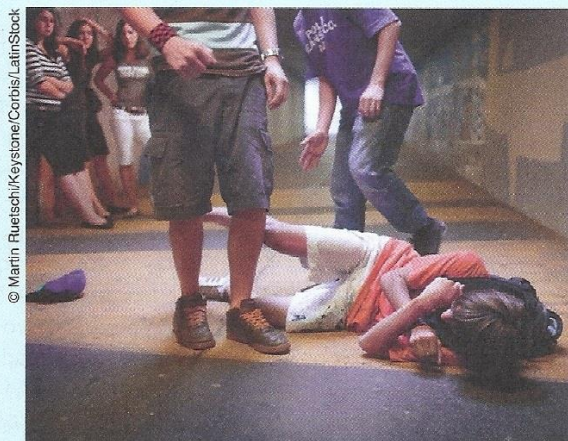
(Atrévada, nº 126. Site: <http://atrevida.locaweb.com.br/revista/Edicoes/126/artigo5055-4.asp>)

Depoimento 2

“Não vou mentir, meus colegas me tratam muito mal, com violência verbal; porém, quanto mais me tratam mal, mais eu tenho rancor dos meus companheiros de escola. Sou caluniado porque tiro sempre notas boas e, se contar para os professores ou para a direção, eles falam que vão me pegar. Por isso, fico quieto...”
(aluno do 7º ano, 12 anos)

Depoimento 3

“Algumas coisas me chateiam aqui na escola, por isso têm que mudar. Só quero ter mais amigos e, se não for possível, quero mudar de escola, embora as outras fiquem longe da minha casa e minha mãe não possa pagar transporte escolar. Algumas colegas estão me impedindo de ter amizades, acho isso desumano...!”
(aluna do 7º ano, 12 anos)



Anexo 02 – Atividade sobre o texto do Exemplo 01 – Livro Português: Linguagens, 7º ano, p. 167

Estudo dos textos

▶ COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. Com base nos dois textos lidos, responda: O que é o *bullying*?

É toda intimidação ou agressão feita com a intenção de machucar outra pessoa.

2. A respeito dos depoimentos que acompanham o texto 1, observe a idade e o ano escolar dos autores dos depoimentos.

- a) O *bullying* é um fenômeno que ocorre exclusivamente durante certa idade ou ano escolar? Justifique sua resposta.
- b) O *bullying* pode ocorrer de diferentes formas: colocando apelidos, ofendendo, gozando, xingando, humilhando, excluindo, intimidando, perseguindo, amedrontando, batendo, roubando, etc. Que tipo de *bullying* os autores dos depoimentos sofrem?
- c) Compare os três depoimentos e conclua: Como se sentem essas crianças vítimas do *bullying*? Elas estão sendo ajudadas por alguém?



Ana Carolina Fernandes/Folhapress

Não. Como se vê nos depoimentos, há crianças de diferentes idades e anos escolares que são vítimas do *bullying*.

Depoimento 1: xingamento, ofensa, intimidação, ameaça; depoimento 2: intimidação, ofensa, calúnia, ameaça; depoimento 3: isolamento, intimidação.

Sentem-se infelizes e sozinhas. Professor: Até o momento do relato, pelo menos, não há um colega ou um adulto que as ajude.

3. Considere estas situações:

- Um estudante debocha esporadicamente de um colega, xingando-o com vários apelidos.
- Um adolescente é vítima de piadas porque usa um celular simples, enquanto os colegas usam *smartphones*, isto é, aparelhos com música, câmera digital, acesso à Internet, SMS, etc.
- Um grupo de adolescentes incomoda repetidamente um colega da classe, rasurando seus livros e cadernos, roubando-lhe canetas e lápis, escrevendo na lousa falsas mensagens de amor para ele, etc.
- Um estudante divulga oralmente ou na Internet uma notícia falsa a respeito de um colega, o que provoca o afastamento dos outros colegas.

Todas elas. Professor: É possível que os alunos tenham dúvida em relação à situação descrita no primeiro item. Contudo, segundo a pesquisadora Cleo Fante, no livro *Fenômeno bullying*, mesmo ocorrendo esporadicamente, esse tipo de situação constitui *bullying*.

- a) Quais das situações podem ser consideradas *bullying*?

- b) Para você, alguma das situações é pior do que as outras? Por quê?

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que todas as situações são diferentes manifestações de *bullying* e todas elas são igualmente prejudiciais às vítimas.

4. As crianças e adolescentes vítimas de *bullying* receiam contar o que vivem aos pais ou aos professores e funcionários da escola por vergonha ou por medo de piorar a situação.

- a) Qual é a opinião dos especialistas a respeito disso?

Eles dizem que é preciso contar a alguém de confiança: um colega, um professor, um funcionário da escola ou os pais.

- b) No trecho “A diretoria da escola também pode ser avisada, principalmente em casos mais graves, como os de ameaça”, o que você entende por “casos de ameaça”?

Casos de ameaça física.

5. O texto 2 analisa o *cyberbullying*, isto é, o *bullying* na Internet. De acordo com o texto, qual tipo de *bullying* é mais cruel para as vítimas? Por quê?

Espera-se que o aluno responda que é o *cyberbullying*, porque é na Internet que os jovens, na sua maioria, se relacionam. Além disso, a Internet permite que as agressões se multipliquem com muita rapidez.

6. A estudante B. M., depois de ser vítima de *bullying* durante três meses, acabou abandonando a escola. De acordo com o texto, o problema de B. M. ficou resolvido?

Não. A própria B. M. diz que “é impossível esquecer a massacre”. Professor: Destaque os efeitos psicológicos do *bullying* sobre as vítimas.

Anexo 03 – Exemplo 2 – Livro Português através de textos, 5ª série, p. 79

79

Agora deixa seu pai descansar — ele está cansado, trabalhou o dia todo. Você precisa ser muito bonzinho com ele, meu filho. Ele gosta tanto de você. Tudo que ele faz é para o seu bem. Olha aí, vestiu essa roupa agorinha mesmo, já está toda suja. Fez seus deveres? Você vai chegar atrasado. Chora não, filhinho, mamãe está aqui com você. Nosso Senhor não vai deixar doer mais.

Quando você for grande você também vai poder. Já disse que não, e não, e não! Ah, é assim? pois você vai ver só quando seu pai chegar. Não fale de boca cheia. Junta a comida no meio do prato. Por causa disso é preciso gritar? Seja homem. Você ainda é muito pequeno para saber essas coisas. Mamãe tem muito orgulho de você. Cale essa boca! Você precisa cortar esse cabelo.

Sorvete não pode, você está resfriado. Não sei como você tem coragem de fazer assim com sua mãe. Se você comer agora, depois não janta. Assim você se machuca. Deixa de fita. Um menino desse tamanho, que é que os outros hão de dizer? Você queria que fizessem o mesmo com você? Continua assim que eu te dou umas palmadas. Pensa que a gente tem dinheiro para jogar fora? Toma juízo, menino.

Ganhou agora mesmo e já acabou de quebrar. Que é que você vai querer no dia dos seus anos? Agora não, que eu tenho o que fazer. Não fica triste não, depois mamãe te dá outro. Você teve saudades de mim? Vou contar só mais uma, que está na hora de dormir. Agora dorme, filhinho. Dá um beijo aqui — Papai do Céu te abençoe. Este menino, meu Deus.

(SABINO, Fernando. *A mulher do vizinho*. Rio de Janeiro, Editora do Autor, 1962. p. 112-4.)



4. Informações sobre o autor e sua obra:

FERNANDO SABINO — Nasceu em 1923, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Em 1944, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde vive até hoje, como jornalista e escritor. Publicou romances: *O encontro marcado*, *O grande mentecapto*, *O menino no espelho*, e livros de crônicas: *O homem nu*, *A mulher do vizinho*, *A companheira de viagem*, *Deixa o Alfredo falar!*, *A falta que ela me faz*, *O gato sou eu* e muitos outros. Em 1986, foram publicadas, pela Editora Record, três coletâneas de crônicas, sob os títulos: *As melhores crônicas de Fernando Sabino*, *As melhores histórias de Fernando Sabino* e *Os melhores contos de Fernando Sabino*.

Sugestão de leitura

As três coletâneas de crônicas mencionadas, particularmente *As melhores histórias* e *Os melhores contos*, podem ser indicadas para leitura de alunos da 5ª série, que sempre costumam demonstrar grande interesse pelas crônicas de Fernando Sabino. Ver orientação sobre leitura de livros na parte introdutória deste **Livro do professor**.

Anexo 04 – Atividades sobre o texto do Exemplo 2 – Livro Português através de textos, 5ª série, p. 80-81

80

COMPREENSÃO DO TEXTO

- Leia com atenção as frases a seguir e copie as duas que mostram as conclusões que podemos tirar do texto:
 - As mães falam sem parar o dia inteiro.
 - As crianças ouvem sempre as mesmas frases dos adultos.
 - Os pais estão sempre reclamando das crianças.
 - As mães repetem sempre as mesmas frases.
 - Os adultos são sempre impacientes com as crianças.
- O texto tem três personagens: o menino, a mãe e o pai. Qual é a personagem central do texto?
- No texto, há frases que expressam:
 - uma ameaça: "Uma boa surra dava jeito nisso."
 - um elogio: "Isso, assim que eu gosto: menino educado, obediente."
 Procure no texto e copie em seu caderno outros exemplos de:
 - ordem.
 - ameaça.
 - elogio.
 O que aparece mais no texto: ordem, ameaça ou elogio?
- Copie, do texto, dois exemplos de frases em que a mãe está:
 - pedindo informação.
 - consolando.
 - mandando fazer coisas.
 - manifestando impaciência.
 Classifique cada uma das frases que você escolheu em: declarativa, interrogativa, imperativa ou exclamativa.
- Imagine situações em que as seguintes frases do texto poderiam ser usadas e explique, respondendo às perguntas:

"Assim você se machuca."
 — Assim como?
 — Continua assim que eu te dou umas palmadas."
 — Assim como?
 "Deixe daí, menino!"
 — Daí de onde?
 "Que é que você está quieto aí?"
 — Aí onde?
 "Quantas vezes já te disse para não mexer aqui?"
 — Aqui onde?
 "Você vai acabar caindo daí."
 — Daí de onde?

Emissor:
a mãe,
os adultos

Mensagem:
as frases

Receptor:
o menino,
as crianças

1. Respostas: b e d.
 Para os alunos justificarem a escolha das duas opções expressam a mensagem de ordem, de ameaça ou de elogio, visto em b, o ponto de vista do receptor da comunicação (as crianças); em d, o ponto de vista do emissor da comunicação (as mães ou, generalizando, os adultos).
 Para aproveitar a oportunidade para retomar o esquema básico da comunicação, introduzido na questão 1 da unidade anterior:

81

"Onde é que aprendeu isso, menino?"
 — Isso o quê?
 "Pára com isso!"
 — Com isso o quê?
 "Joga isso fora."
 — Isso o quê?
 "Uma boa surra dava jeito nisso."
 — Nisso o quê?
 "Isso é conversa de gente grande."
 — Isso o quê?
 "Por causa disso é preciso gritar?"
 — Disso o quê?"

- Imagine, e escreva em seu caderno, o que o filho perguntou à mãe para receber dela as seguintes respostas:

Filho: ?
Mãe: Depois eu te dou.

Filho: ?
Mãe: Depois eu deixo.
- O que faz um menino? (Exemplo: corre dentro de casa, suja a roupa...)

Filho: ?
Mãe: Depois eu te levo.

Filho: ?
Mãe: Depois eu conto.

7. No texto, o autor procura mostrar, através de "frases de mãe", como é um menino, o que faz um menino. Segundo o texto:

- Como é um menino? (Exemplo: é travesso, barulhento...)
- O que faz um menino? (Exemplo: corre dentro de casa, suja a roupa...)

5. **Objetivo:** Levar o aluno a substituir palavras que mostram, e não conceituam (assim, aí, aqui, isso — designações vagas), por fatos que podem estar designando.
 Na discussão da questão, as respostas podem ser comparadas e analisadas: quais são as frases de ordem? As de ameaça? As de elogio? Concluir: As "frases de mãe" apontam mais qualidades ou mais defeitos? Mais ações boas ou más ações más? Por quê?
 Essa discussão desenvolverá as habilidades de classificar, avaliar e inferir (causal).

6. Respostas pessoais.

7. Na discussão da questão, analisar as respostas com os alunos classificando-as como:
 • qualidades de um menino;
 • defeitos de um menino;
 • boas ações de um menino;
 • más ações de um menino.
 Concluir: As "frases de mãe" apontam mais qualidades ou mais defeitos? Mais ações boas ou más ações más? Por quê?
 Essa discussão desenvolverá as habilidades de classificar, avaliar e inferir (causal).

Anexo 05 – Exemplo 3 – Livro Português através de textos, 5ª série, p. 91

91

Quando dava marteladas, tendo acertado o pé do banquinho manco, uma delas perdeu o rumo e bateu malvadamente bem em cima do dedo dele. O pobre do menino abriu num chorão, pondo às pressas o dedo na boca, com a mão direita acudindo a outra. O pai José veio ligeiro, cheio de cuidados e pena do filho. Tomou a mão do menino, viu o dedo batido pelo martelo, de onde um sanguinho magro apenas minava. E o menino Jesus gemia, prendendo o lábio com os dentes, espremendo o dedo e as lágrimas. Disse o pai, apontando a bacia:

— Vá ali, depressa! Ponha o dedo dentro d'água fria.

O menino Jesus foi, mas disse que a dor não passava assim. E fungava. E passava desolado a manga do paletó no rosto para com as costas da mão direita limpar uma lagrimazinha que se derretia.

— Nada, meu filho, isso não é nada, e não chore. Molhe bem o dedo. Quando Deus quer, água fria é remédio. Eu também levo marteladas e não choro. Seja homem.

O menino Jesus respondeu, ainda fungando:

— Tomara que Deus queira que água fria seja remédio. Agora o senhor diz que também leva marteladas, mas é de um martelo para o tamanho do senhor. E o pobre de mim? Levei foi martelada de martelo de homem, sendo eu um menino. Logo, a dor foi de martelão mas em dedo pequeno. Se ao menos eu tivesse um martelinho para o meu tamanho...

Riu o velho José com as razões do filho. Mandou que ele pusesse fora o martelo grande, prometendo comprar um martelinho leve. Um do tamanho de mão de menino e próprio para pancadinhas em madeira mole e dedo miúdo.

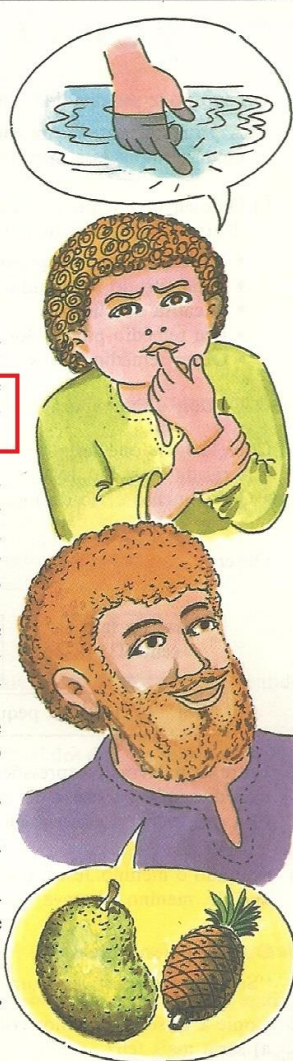
O menino Jesus, que já sorria, riu. Disse que parecia que Deus tinha querido, pois a dorzinha já quase não doía. Aí o pai José aconselhou outro remédio infalível:

— Vá para o quintal, coma umas goiabinhas maduras. Sempre uma frutinha pequena é bom remédio para dor menor.

— Com isso o senhor quer dizer, meu pai, que melancia madura é boa para dor grandona?

O velho José não se conteve e deu uma boa risada, acrescentando ele mesmo que abacaxi e jaca também serviam, de acordo com o argumento certo do filho.

(JARDIM, Luís. *Proezas do Menino Jesus*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1968. p. 17-9.)



2. **Leitura:** A leitura será proposta como meio de verificar se as suposições feitas na fase de motivação foram corretas, e de descobrir qual o **significado dos balões**, na ilustração.

a) **Leitura silenciosa.**

b) **Discussão:** As suposições feitas estavam corretas? Que frase do texto explica o título? ("...bateu *malvadamente* bem em cima do dedo dele.") Qual o significado dos balões? Eles indicam falas de quem? (**Balão figurativo:** em vez de palavras, a representação daquilo que é falado - dedo na água fria - fala do Menino Jesus; frutas - fala de José (a última do texto).)

c) **Vocabulário:** Verificar se há alguma palavra de sentido desconhecido e explicá-la, tomando a frase em que aparece. Provavelmente, os alunos apontarão a palavra *maravilhas*; caso isso ocorra, levá-los

a resolver, desde já, a questão de **Uso do dicionário**, que trata dessa palavra.

d) **Leitura dialogada:** Um aluno será o narrador, outro será José e um terceiro será o menino Jesus. Pedir expressividade e entonação adequada, nas falas.

Sugestão de leitura

Qualquer um dos livros infanto-juvenis de Luís Jardim pode ser indicado para leitura de alunos de 5ª série; o estudo do texto será uma boa motivação para essa leitura. Ver orientação sobre leitura de livros na parte introdutória deste **Livro do professor**.

Anexo 06 – Atividades sobre texto do Exemplo 3, livro Português através de textos, 5ª série, p. 92

92

COMPREENSÃO DO TEXTO

1 O texto pode ser dividido em sete partes.

a) A primeira parte é a **introdução** e pode ter como título: “A limpeza da carpintaria”. Onde termina essa introdução?

b) O **desenvolvimento** do texto pode ser dividido em cinco partes. Copie os títulos que podem ser dados a essas partes, na ordem em que aparecem no texto:

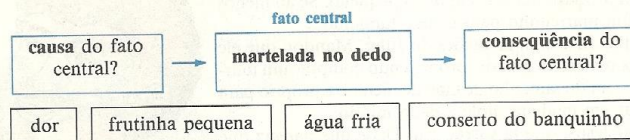
- Marteladas no banquinho
- O defeito do banquinho
- A causa do choro
- Um remédio para a dor
- Outro remédio infalível para a dor

c) Os dois últimos parágrafos constituem a sétima parte, que é a **conclusão**.

✦ Copie a frase que seria o melhor título para essa conclusão:

- A risada do velho José
- O argumento certo do menino

2 Observe:



✦ Entre as palavras e expressões acima, copie:

- a) a que indica a **causa** do fato central.
b) a que indica a **consequência** do fato central.

3 Segundo o menino Jesus, por que o **pai José** não chorava quando levava martelada? Por que **ele, menino**, chorava quando levava martelada?

4 O menino Jesus disse:

“Se ao menos eu tivesse um martelinho para o meu tamanho...”

✦ Copie a frase que melhor completaria esse pensamento do menino Jesus:

- a) seria mais feliz.
b) não choraria quando levasse martelada.
c) não daria martelada no dedo.
d) trabalharia melhor.

5 Explique o “argumento certo” do menino Jesus: por que concluiu que melancia madura seria bom remédio para dor grandona?

COMPREENSÃO DO TEXTO

1. Os conceitos de **introdução**, **desenvolvimento** e **conclusão** foram introduzidos na unidade 5 (ver questão 2 de **Compreensão do texto**). Aprofundando-se, aqui, esses conceitos, e procura-se desenvolver a compreensão de que as idéias, num texto, obedecem a uma ordenação. Evita-se, por enquanto, insistir na delimitação das partes porque, antes que os alunos desenvolvam a habilidade de perceber a **organização das idéias** no texto, essa delimitação é difícil. Nesta questão, a delimitação da introdução e da conclusão — que é fácil — começa a desenvolver nos alunos a habilidade de delimitar partes no texto.

Respostas:

a) A **introdução** termina em “...fazendo maravilhas” (2º parágrafo).

b) A **ordem** dos títulos é: O defeito do banquinho; Marteladas no banquinho; Um remédio para a dor; A causa do choro; Outro remédio infalível para a dor.

c) Melhor **título** para a conclusão: O argumento certo do menino.

2. **Objetivo:** Desenvolver a habilidade de estabelecer relações de **fato-causa** e de **fato-consequência**.

Respostas: a) concerto do banquinho b) dor.

3. As **relações causais** não estão claramente explicitadas no texto; os alunos devem inferi-las (veja os esquemas ao lado):

4. **Resposta:** frase b.

A frase **a** ultrapassa o texto (pode ser, apenas, uma inferência, a partir da resposta: não choraria quando levasse martelada e seria, por isso, mais feliz).

A frase **c** é uma **interpretação errônea** do texto — a idéia expressa é, ao contrário: “daria martelada, mas não choraria”.

A frase **d** expressa uma **idéia ausente** do texto.

5. Os alunos devem perceber o raciocínio que levou à conclusão: Se **fruta pequena** é remédio para **dor pequena**, logo, **fruta grande** é remédio para **dor grande**.

“Eu também levo marteladas e não choro.”
“... o senhor diz que também levo marteladas, mas é de um martelo para o tamanho do senhor.”

Não chorava porque seu martelo era adequado a seu tamanho.

“Levei foi martelada de martelo de homem, sendo eu um menino.”

Chorava porque o martelo era grande demais para o tamanho.

Anexo 07 – Exemplo 4 – Livro Português: Linguagens, 8º ano, p. 79

Onde estarão esses meninos e meninas dentro de dez ou vinte anos?

Aquele ali, moreno, de cabelos longos corridos, que parece gostar de esportes, vai se interessar pela informática ou economia; aquela de cabelos loiros e crespos vai ser dona de boutique; aquela morena de cabelos lisos quer ser médica; a gorduchinha vai acabar casando com um gerente de multinacional; aquela esguia, meio bailarina, achará um diplomata. Algumas estudarão Letras, se casarão, largarão tudo e passarão parte do dia levando filhos à praia e praça e pegando-os de novo à tardinha no colégio. Sim, aquela quer ser professora de ginástica. Mas nem todos têm certeza sobre o que serão. Na hora do vestibular resolvem. Têm tempo. E isso. Têm tempo. Estão na porta da vida e podem brincar.

[...]

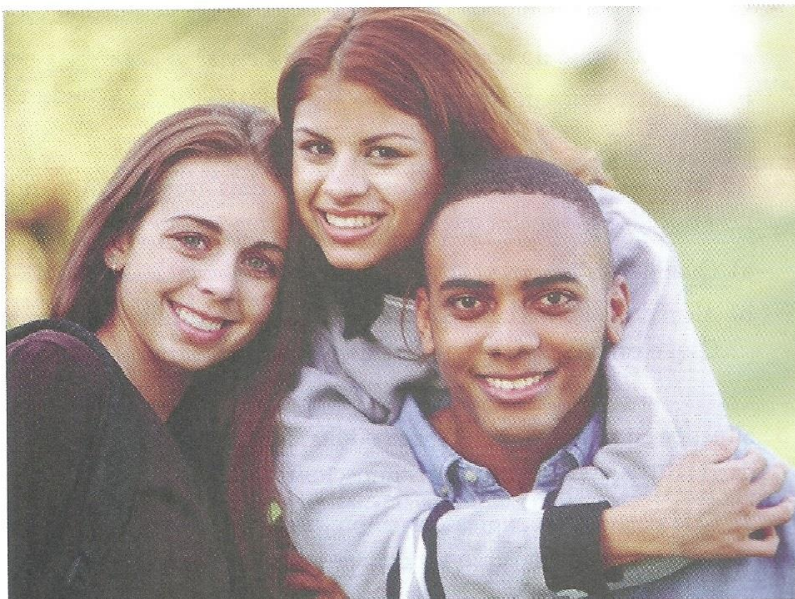
A turma já perdeu um colega num desastre de carro. É terrível, mas provavelmente um outro ficará pelas rodovias. Aquele que vai tocar rock vários anos até arranjar um emprego em repartição pública. [...] Tão desinibido aquele, acabará líder comunitário e talvez político. Daqui a dez anos os outros dirão: ele sempre teve jeito, não lembra aquela mania de reunião e diretório? [...]

Se fosse haver alguma ditadura no futuro, aquele ali seria guerrilheiro. Mas esta hipótese deve ser descartada.

Quem estará naquele avião acidentado? Quem construirá uma linda mansão e um dia convidará a todos da turma para uma grande festa comemorativa? [...] Aquela ali descobrirá os textos de Clarice Lispector e isto será uma iluminação para toda a vida. Quantos aparecerão na primeira página do jornal? Qual será o tranquilo comerciante e quem representará o país na ONU?

Estou olhando aquele bando de adolescentes com evidente ternura. Pudessem passar a mão nos seus cabelos e contam-lhes as últimas histórias da carochinha antes que o lobo feroz os assaltasse na esquina. Pudessem lhes dizer daqui: aproveitem enquanto estão no aquário e na redoma, enquanto estão na porta da vida e do colégio. O destino também passa por aí. E a gente pode às vezes modificá-lo.

(Affonso Romano de Sant'Anna.
Porta de colégio e outras crônicas.
São Paulo: Ática, 1999. p. 9-11.)



© Tom Dee Ann McCarthy/Corbis/LatinStock

Clarice Lispector (1925-1977): escritora brasileira cuja obra tem, entre outras características, a de apresentar ao leitor situações de compreensão súbita de uma verdade.

diretório: grupo dirigente de uma associação pública ou política.

ONU: Organização das Nações Unidas.

rito: regras e convenções que regem determinadas situações ou relações sociais; ritual.

tocante: comovente, enternecedor.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

Anexo 9 – Atividade sobre Exemplo 5 – Livro Português: Linguagens, 6º ano, 78-79

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- Um fato novo mudou o comportamento de Nina.
 - O que aconteceu de novo? *As garotas da turma compraram um peixinho.*
 - Como ela se sente em relação a essa "novidade"? *Ela está completamente apaixonada pelo peixe e vai fazer tudo para ele.*
 - O que ela deixa de fazer por causa desse fato novo? *Dessa de brincar com o pai, de ajudar a mãe e de fazer coisas que uma criança faz.*
- Nas relações com outras pessoas, podemos ter diferentes papéis: de amigo(a), de confidente, de namorado(a), de marido (mulher), etc. Veja algumas falas de Nina sobre Flóris:
 - "Eu conto para ele todos os meus segredos!"
 - "Nós vamos ficar juntos para sempre..."
 - "No meu casamento vou querer entrar na igreja com o..."
- Que papéis a menina atribui ao peixe nessas falas? *De amigo e confidente, de namorado, de sobrinho ou acompanhante.*
- Que papel, na realidade, um peixe de aquário normalmente tem? *O de ser um bicho de estimação.*
- A mãe diz a Nina que, quando ela se casar, o peixe já "terá partido".
 - O que a mãe realmente quis dizer? *Que quando o peixe já terá morrido.*
 - Na sua opinião, por que ela não disse isso diretamente? *Para não chocar a menina com uma notícia triste.*
- Para consolar a menina, a mãe usa um argumento: quando o peixinho "partir", elas comprarão outro "mais bonito ainda".
 - Por que a reação da menina surpreende? *Porque ela não quer perder o peixe, ela quer ter outro e mais bonito.*
 - Você acha que a mãe exagerou na dose do argumento?
 - De todos os papéis que o peixe tinha para a menina, qual deles parece ter prevalecido? *O de bicho de estimação, só que, no caso, o de um peixe ainda mais bonito.*
- Das características infantis a seguir, qual predomina no comportamento de Nina? Escreva no caderno.
 - ingenuidade
 - afetividade
 - fantasia
 - curiosidade
 - teimosia
 - humor

A LINGUAGEM DO TEXTO

- Diante do convite do pai para jogar damas, Nina responde: "Nanamina-não!". Qual é a diferença de sentido entre dizer **não** e **nanamina-não**? *A expressão nanamina não é mais enfática, equivale a dizer "não mesmo".*
- O pai de Nina reclama, dizendo que a menina "não faz mais nada da vida" a não ser cuidar de Flóris. E ela responde:

"É isso mesmo! O Flóris **nada** que é uma beleza!"

 - Qual é o sentido da primeira palavra **nada** na fala do pai? *Tem o sentido de "nenhuma coisa".*
 - Qual é o sentido dessa palavra na fala da menina? *Tem o sentido de "mostrar-se na água com o corpo".*
 - Você acha que Nina prestou atenção no que o pai falou? *Percebe que não ouviu o pai dizer uma coisa e ela entende outra.*
- Observe este balão:

EU ♥ FLÓRIS!

 - Que palavra o coração substitui? *A palavra amor.*
 - O que essa mistura de imagem com palavras provoca na história? *Indica que a menina tem sentimentos de amor pelo peixe.*
- Quando a mãe convida Nina para cuidar das plantas, ela responde: "Posso não!". Em alguns lugares do Brasil, as pessoas falam normalmente assim; em outros lugares preferem dizer "Não posso!". Qual jeito de falar é mais comum em sua cidade?

Resposta pessoal. Professor: aproveitar para relembrar aqui o conceito de variação linguística. Ambas as formas são corretas, porém em certos Estados brasileiros uma forma é mais usada que a outra.
- A mãe de Nina, para não chocar a filha ao falar da possível morte do peixinho, diz que ele um dia vai "partir". Essa forma mais suave de dizer as coisas é chamada de **eufemismo**.
 - Que outros eufemismos você conhece para dizer que alguém morreu?
 - Que eufemismos você conhece para dizer que:
 - alguém é gordo?
 - alguém é feio?
 - alguém mentiu?

Exemplos: "foi levado para melhor", "foi para o céu", "faleceu", "almo a Deus", etc. Para o gordo: "possivelmente", "gigante", etc. Para o feio: "não é bonito", "não é bonito", etc. Para o mentiroso: "falou com a verdade", respectivamente.

LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO

Junte-se a dois colegas e leiam oralmente o texto. Cada um de vocês lê a fala de uma das personagens. Depois, troquem os papéis.

Após lerem, procurem se expressar como se fossem as personagens e dar à fala a entonação mais adequada para caracterizá-las, isto é, interpretando cada personagem, como se estivessem representando uma peça de teatro.

Quadrinhos no mundo

Os quadrinhos têm em cada país um nome diferente.

Nos Estados Unidos, são chamados **comic strips** (tirinhas cômicas); na França, **bandes dessinées** (bandas ou tiras desenhadas); na Itália, **fumetti**, nome que faz referência aos balões que saem da boca das personagens, indicando sua fala; na América espanhola, **historietas**; no Japão, **mangá**; em Portugal, **história aos quadrinhos**; na Espanha, **tebeo**.

No Brasil, toda revista em quadrinhos chama-se **gibi**. O nome pegou porque, em 1938, no Rio de Janeiro, foi lançada uma revista em forma de quadrinhos que tinha esse nome e fez o maior sucesso entre crianças e adolescentes. A palavra **gibi** caiu na boca do povo e virou sinônimo de revista de história em quadrinhos. O significado mais antigo de **gibi** é "moleque".



Reprodução

Quadrinhos no mundo

Os quadrinhos têm em cada país um nome diferente.

Nos Estados Unidos, são chamados **comic strips** (tirinhas cômicas); na França, **bandes dessinées** (bandas ou tiras desenhadas); na Itália, **fumetti**, nome que faz referência aos balões que saem da boca das personagens, indicando sua fala; na América espanhola, **historietas**; no Japão, **mangá**; em Portugal, **história aos quadrinhos**; na Espanha, **tebeo**.

No Brasil, toda revista em quadrinhos chama-se **gibi**. O nome pegou porque, em 1938, no Rio de Janeiro, foi lançada uma revista em forma de quadrinhos que tinha esse nome e fez o maior sucesso entre crianças e adolescentes. A palavra **gibi** caiu na boca do povo e virou sinônimo de revista de história em quadrinhos. O significado mais antigo de **gibi** é "moleque".



Reprodução

Anexo 10 – Exemplo 07 – Livro Português: Linguagens, 9º ano, p. 51

▶ LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO

Reúna-se com três colegas e, juntos, façam a leitura integral do texto. Um faz a voz do narrador e os outros três, a voz de cada um dos pais. Durante a leitura, procurem buscar uma entonação adequada aos papéis. Os pais devem demonstrar certa tristeza e decepção quando falam das opções de suas filhas e, ao mesmo tempo, devem demonstrar certa inveja quando falam do casamento que está se realizando.

Cruzando linguagens

1. A crônica “Pais”, de Luis Fernando Verissimo, mostra uma oposição entre os valores dos filhos e os dos pais.
 - a) Pelo modo como se posicionam, o que os pais mais parecem prezar no casamento? Prezam a parte social: a cerimônia, as aparências.
 - b) E suas filhas? Prezam a liberdade: a liberdade de não se casar, a liberdade de se juntar sem se casar ou a liberdade de se casar numa cerimônia não convencional.
2. Compare a crônica de Verissimo à pintura *O casal Arnolfini*, estudada na abertura da unidade.
 - a) Quais eram os valores em destaque na cerimônia de casamento dos noivos retratados na pintura? A fidelidade, a riqueza e a fertilidade.
 - b) Mais de 500 anos depois, que diferença você nota entre os valores destacados na pintura e os valores dos jovens retratados na crônica de Verissimo? Os valores destacados na pintura de Van Eyck não são sequer lembrados pelos jovens da crônica de Verissimo. Os jovens de hoje, pela ótica da crônica, parecem encarar o casamento (ou não casamento) como algo mais natural, como uma opção de vida, e não como uma convenção social obrigatória.

Trocando ideias

1. O sonho das três personagens do texto lido era ver a filha casando de véu e grinalda na igreja.
 - a) E você, o que acha de se casar? Você pretende se casar formalmente no civil? E na igreja?
 - b) O que você acha de cerimônias de casamento diferentes? Por exemplo, no céu, entre paraquedistas; no fundo do mar, entre mergulhadores; no alto de uma montanha, entre alpinistas.
 - c) É importante para seus pais que você se case de forma convencional? Por quê?
2. Hoje, é grande o número de jovens que não pensam em se casar e preferem “se juntar” ou continuar solteiros o resto da vida. Na sua opinião, esse comportamento pode ter como causa exemplos de maus casamentos na família ou se deve a outros fatores?

Casamento traz felicidade?

Com auxílio da psicologia, da filosofia e da matemática, o alemão Johannes Hirata fez uma pesquisa de doutorado para compreender o que leva uma pessoa a ser feliz. Sobre o casamento, diz ele:

“Os casados são mais felizes, mas existe aí um dilema: o casamento contribui para a felicidade ou as pessoas se casam porque são mais felizes? Obviamente, pessoas mais felizes têm mais facilidade para se relacionar. O estudo da relação entre o estado civil e a felicidade provou que o divórcio tem um efeito forte e prolongado de infelicidade.”

(Folha de S. Paulo, 8/9/2005.)



Jupiter Unlimited/Image Plus

Anexo 11 –Exemplo 08 – Livro Português: Linguagens, 6º ano, p. 167

CAPÍTULO 3

Em busca do sonho

“O que você vai ser quando crescer?”, nos perguntam. Não sabemos.

Aliás, nunca saberemos exatamente o que vamos ser, pois, mesmo depois de adultos, a vida estará sempre nos desafiando para seguir novos caminhos. Talvez nesses desafios é que esteja o verdadeiro fascínio da vida. O importante é estar sempre pronto para buscar o sonho.

Você conhece a melhor jogadora de futebol do mundo? Em 2010, com apenas 24 anos, ela ganhou pelo quinto ano consecutivo o título concedido pela Fifa, superando o atacante Ronaldo, o ex-meia francês Zidane e o alemão Prinz, que receberam o troféu três vezes. O nome dela é Marta Vieira da Silva, a Marta, uma brasileira simples que saiu de Alagoas para o mundo, em busca de seu sonho.

No texto que segue, Marta conta um pouco de sua vida e de como lutou para chegar à posição que ocupa hoje.

Marta, a rainha do Brasil

A INFÂNCIA

Meu pai se separou da minha mãe quando eu tinha 1 ano e meu irmão mais velho assumiu a responsabilidade de um pai, para minha mãe poder trabalhar. Minha mãe só via a gente à noite. Comecei a frequentar o colégio com 9 anos, porque as dificuldades eram muito grandes e ela não tinha como comprar material escolar. Só que eu queria muito estudar, então pegava cadernos e ficava tentando ler e escrever sozinha. Quando fui pra escola, já sabia fazer o meu nome, e a professora perguntou: “Você já estudou alguma vez?”. E eu disse: “Não, aprendi sozinha mesmo” (fica emocionada).

COMEÇO DE TUDO

Em Dois Riachos, eu vivia com os meninos jogando bola e indo a jogos do time masculino. A minha vontade era me tornar uma jogadora profissional e, quando apareceu a oportunidade de tentar fazer um teste no Vasco e no Fluminense, times que tinham equipes de futebol feminino naquela época, fui. Eu tinha 14 anos.

A MÃE

Ela falava: “Chega perto da hora e essa menina vai é desistir. Ela não vai, não”. E eu falava: “Eu vou, eu vou, eu vou”. No dia de embarcar, ela só foi acreditar quando o ônibus estava parado e eu falei: “Eu vou”, e subi no ônibus. Aí ela chorou, meus irmãos choraram, foi aquela despedida. Só aí ela acreditou que eu estava indo na busca do meu sonho (fica emocionada).



Anexo 12 – Atividades sobre o texto do Exemplo 08, Livro Português: Linguagens, 6º ano, p. 168

NO RIO DE JANEIRO, COM 14 ANOS

Foi uma época difícil porque cheguei no Vasco e não conhecia ninguém, tinha um monte de gente que jogava na seleção, e as cariocas todas cheias de giria para cima de mim. Eu ficava quietinha e me chamavam de bicho do mato.

A ADOLESCÊNCIA

Saí de Dois Riachos para realizar um sonho e, por ele, tive que enfrentar dificuldades. Fiquei no Rio sem receber salário por vários meses, morando na concentração do Vasco. E olha que o salário era nada mais do que uma ajuda de custo, o que me obrigava a abrir mão de várias coisas. Não podia nem ir à praia porque tinha que pegar ônibus e nem dinheiro para o ônibus eu tinha.

MOMENTO DE DÚVIDA

Depois de dois anos, acabaram com o futebol feminino do Vasco, e aí bateu desespero. Já tinha sido convocada uma vez para a seleção brasileira, então pensava assim: “Se voltar para Alagoas, será que eu vou ter outra oportunidade de ir para a seleção? Será que eles vão me esquecer?”

DECISÃO

Fui morando com amigos, sempre de favor, fui jogar em Minas, ganhava um troco, me virava como dava. Acabei convocada para a seleção outras vezes. E foi jogando pela seleção, em 2003, que o pessoal do Umea lk me viu e me sondou.

EDUCAR UM FILHO

Queria mostrar sempre o que é bom e o que é ruim. Lógico que não vou falar assim: “Você tem que seguir este caminho”, ele é que vai decidir, só que me sentiria no direito de explicar, porque foi isso que não tive na infância. Não culpo ninguém. Sem meu pai, minha mãe teve que trabalhar para manter os filhos e ficou ausente. Não era o que ela queria realmente.



Troféu de melhor jogadora de futebol concedido a Marta em 2009.

(Revista Marie Claire, nº 209. Editora Glória)

Estudo do texto

► COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. Na infância, Marta passou por muitas dificuldades. Quais eram essas dificuldades?
Filha de pais separados, Marta era uma criança pobre. Distante do pai e da mãe, que trabalhava o dia inteiro, era cuidada pelo irmão mais velho.
2. Que característica da Marta adolescente e adulta já se via na Marta criança?
A persistência, o esforço pessoal, pois tentava ler e escrever sozinha enquanto ainda não estava na escola.
3. Como começou o interesse de Marta pelo futebol?
Jogando bola com meninos e assistindo a partidas de futebol masculino em sua cidade natal.
4. Pouco antes de Marta partir para o Rio de Janeiro, a mãe dizia: “Chega perto da hora e essa menina vai é desistir. Ela não vai, não”.
 - a) Na sua opinião, a mãe de Marta, com esse comentário, queria estimular ou desestimular a filha?
Resposta pessoal. Professor: Abra a discussão com a classe. Pode ser que a mãe não percebesse que, assim, estava desestimulando a filha; por outro lado, esse comentário pode ter acabado estimulando a garota a provar que era capaz de fazer o que dizia.
 - b) No dia da despedida, o que representou, para Marta, o choro da família? Professor: Abra a discussão com a classe, pois há mais de uma resposta possível. Sugestões: Era a prova de que a família realmente gostava dela; era a prova de que a família se convencerá de que ela realmente vai.

**Anexo 13 – Exemplo 09 e a continuação das atividades sobre o texto do Exemplo 08 –
Livro Português: Linguagens, 6º ano, p. 169**

5. Como Marta se sentia quando passou a integrar a equipe feminina do Vasco? Por quê?

Marta se deslocada, pois vinha de outro Estado, tinha uma linguagem diferente e ainda era uma jogadora sem prestígio.

6. Marta começou a jogar no Vasco em 2000. Ganhou sua primeira medalha de ouro em 2003, nos Jogos Pan-Americanos, e a primeira medalha de prata em 2004, nos Jogos Olímpicos de Atenas.

Professor: Esta questão apresenta uma situação-problema, em que os alunos precisam utilizar habilidades de outras áreas do conhecimento para resolver a questão.

- a) Quantos anos Marta tinha quando ganhou a medalha de ouro? Tinha 17 anos.
b) Marta foi para a Suécia um ano depois de ter sido sondada pelo Umea lk. Com quantos anos Marta foi para o exterior? Com 18 anos.
c) Que prêmio ela ganhou quando tinha 24 anos?

O quinto prêmio consecutivo de melhor jogadora do mundo.

7. Com o fim do futebol feminino no Vasco, Marta não voltou para Alagoas.

- a) Por que ela não quis voltar? Porque temia ser esquecida e não ser convocada de novo para a seleção brasileira.
b) Que novos sacrifícios a atleta teve de suportar?

Teve de morar de favor em casa de amigos, jogar em Minas e se virar como pôde.

8. Ao pensar no futuro e em filhos, Marta diz que gostaria de dar ao filho o que não recebeu dos pais na infância.

- a) O que ela daria ao filho? Mais atenção, orientação.
b) Você acha que ela guarda mágoas da infância? Por quê? Resposta pessoal. Professor: Abra a discussão com a classe.

9. Marta saiu de Dois Riachos, sua cidade natal, em busca de um sonho. Leia o box “Pelé de saias” e responda: Você acha que Marta realizou seu sonho? Por quê?

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos reconheçam que sim, pois Marta tornou-se uma jogadora de futebol reconhecida internacionalmente.

10. A revista onde o texto foi publicado é vendida em bancas de todo o país. Os temas predominantes nela são moda, beleza, amor, etc., e o público que a lê é majoritariamente feminino. Você acha que essa matéria atraiu a atenção das leitoras? Por quê?

Provavelmente sim, pois o texto mostra a vida e a experiência de uma mulher vencedora.

Pelé de saias

Ao sair do Brasil para jogar no Umea lk, na Suécia, Marta fez 111 gols em 103 jogos, durante cinco temporadas.

Em 2009, mudou-se para os Estados Unidos, para jogar no Los Angeles Sol.

É conhecida como “rainha do Brasil” e já foi chamada pelo próprio Pelé de “Pelé de saias”.

Saiba mais sobre Marta, lendo textos e assistindo a entrevistas e vídeos no site oficial da atleta: <http://www.marta10.com/pt>.

Diego Graciano, jornalista argentino radicado no Brasil, publicou a biografia da jogadora no livro *Você é mulher, Marta!* (All Print Editora).

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. O texto lido é uma espécie de relato pessoal da jogadora Marta. Ao ser editado, o texto foi organizado em partes, distribuídas por assuntos.

- a) Há algum sinal de pontuação para indicar que é Marta quem está falando? Não.
b) No seu relato, Marta às vezes cita a fala de outras pessoas, como a professora e a mãe. Que sinal de pontuação é utilizado para indicar essas falas? As aspas.

2. Por que a informação “fica emocionada” aparece entre parênteses? Para indicar que a expressão não faz parte da fala da jogadora.

Anexo 14 – Continuação das atividades sobre o texto do Exemplo 08 – Livro Português: Linguagens, 6º ano, p. 170

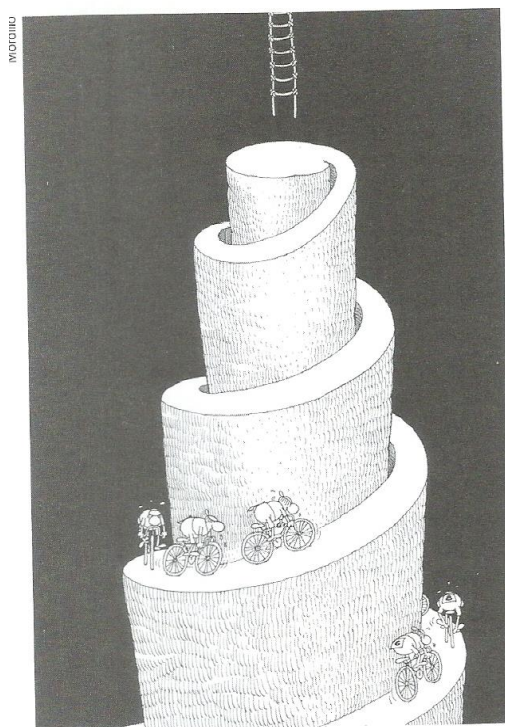
3. Releia este trecho:

Ela falava: “Chega perto da hora e essa menina vai é desistir. Ela não vai, não”. E eu falava: “Eu vou, eu vou, eu vou”. No dia de embarcar, [...] foi aquela despedida.

- A palavra **é**, na fala da mãe, é necessária? Que sentido ela atribui ao texto?
Não, ela pode ser suprimida do texto sem prejuízo de sentido. Contudo, ela reforça a ideia da desistência, ou seja, ajuda a fortalecer a ideia de “vai desistir mesmo”.
- Por que a palavra **não** é repetida em “Ela não vai, não”?
Serve como reforço da negação.
- Qual é o sentido da palavra **aquela** em “aquela despedida”?
Indica que a despedida foi muito emocionante. Equivale a dizer: “Foi uma despedida com muito sentimento”.



Leia este cartum:



(Mordillo. Opus 2. Lisboa: Meribérica/Liber, s.d.)

- Observe as personagens e o espaço retratados no cartum.
Estão participando de uma prova de ciclismo, pois cada ciclista tem um número nas costas.
 - O que as personagens estão fazendo? Justifique sua resposta com elementos do texto.
 - Como é a pista em que ocorre a prova? É íngreme, difícil.
 - Como está sendo a prova para os atletas? Por quê? Está sendo difícil, pois eles estão suando.
- Em qualquer competição esportiva, há sempre um alvo ou uma meta a ser atingida. Na situação retratada no cartum, qual é a meta a ser atingida?
Chegar ao topo da montanha.
- Acima da montanha, vê-se parte de uma escada.
 - O que há de estranho nela? Ela não está apoiada no chão.
 - Levante hipóteses: Onde ela está presa?
Resposta pessoal. Sugestão: Em algum ponto que está acima do topo da montanha.
 - Logo, o cume da montanha é o ponto máximo que se pretende alcançar? Por quê?
Não, pois ainda existe um lugar mais alto.
 - O que você acha que pode acontecer quando os atletas chegarem ao topo? Por quê?
Provavelmente eles vão subir pela escada, pois ainda há mais o que subir. Professor: Pergunte aos alunos o que os atletas poderão fazer para alcançar a escada, o que poderão encontrar, etc.
- No mundo dos esportes, parece não haver limites. A cada Copa do Mundo e a cada Olimpíada os atletas batem recordes e alcançam metas que surpreendem a humanidade.
 - Pensando nos desafios dos atletas, o que representa a escada acima do topo da montanha?
Representa os novos desafios que os atletas querem superar.
 - Relacione o texto “Marta, a rainha do Brasil” com o cartum e responda: A atleta brasileira apenas chegou ao topo da montanha ou foi além dele? Por quê?
Resposta pessoal. Sugestão: Foi além, pois não apenas foi premiada pela Fifa como a melhor jogadora de futebol do mundo, mas recebeu esse título por quatro vezes, superando a premiação de grandes ídolos, como Ronaldo e Zidane.

Anexo 15 – Exemplo 10 – Livro Português: Linguagens, 6º ano, p. 171

Trocando ideias

1. Em entrevistas, Marta conta que sofreu preconceito em sua cidade natal pelo fato de ser mulher e querer jogar futebol. Você concorda quando dizem que “futebol é coisa de homem” e “balé é coisa de mulher”? Por quê?
2. Marta passou por muitas dificuldades e fez muito sacrifício quando era adolescente. Se você estivesse no lugar dela, teria coragem de fazer tudo o que ela fez para realizar um sonho?
3. Muitas pessoas, quando chegam ao sucesso, esquecem-se de suas origens e perdem a simplicidade. Na sua opinião, que características essenciais devemos manter, mesmo depois de chegar ao sucesso?

Produção de texto

O DIÁRIO

Em 1939, a Alemanha invadiu a Polônia, dando início à Segunda Guerra Mundial. Após a derrota da Polônia, em 1940, os nazistas isolaram uma área da capital, Varsóvia, e para lá enviaram todos os judeus residentes no país. Entre eles estava Janina Bauman, uma adolescente de 14 anos, cidadã polonesa de família judia próspera.

Durante sua permanência no gueto de Varsóvia, a adolescente escreveu diários e contos que somente sessenta anos depois do conflito ela resolveu publicar. No livro *Inverno na manhã — Uma jovem no gueto de Varsóvia*, Janina relata suas experiências com a guerra, a luta pela sobrevivência, dentro e fora do gueto, e apresenta ao leitor sua família, os amigos surgidos no infortúnio, os horrores da guerra, as ações desumanas que presenciou, a fuga do gueto de Varsóvia, a vida em esconderijos.

O texto a seguir é um trecho do diário de Janina. Esta página foi escrita depois que a autora, sua mãe e sua irmã juntaram-se a outros refugiados que deixaram Varsóvia e foram deportados para a zona rural.



Biblioteca, na Inglaterra, destruída na Segunda Guerra Mundial.

Hulton Deutsch Collection



gestões

1. **O título do texto:** Explicar a palavra **batente** — se possível, levar os alunos a usar o dicionário (**batente** é um brasileirismo próprio da linguagem coloquial, e significa “trabalho efetivo, com o qual se ganha a vida”) — o estudo dessa palavra poderá ser lembrado quando discutido o exercício de **Sinônimos** das p. 71-73, adiante.

2. **O autor:** Levar os alunos a observar que se trata do mesmo autor dos textos das unidades 1 e 4; levá-los a observar, na referência biográfica, o nome da obra de que foi tirado o texto e explicar **João indão** — personagem criada por Carlos Drummond de Andrade, e frequentemente presente em suas crônicas, representando o cidadão comum, que faz a crítica objetiva e realista de situações e problemas.

3. Leitura

a) **Leitura silenciosa** pelos alunos.

b) **Releitura oral dos três primeiros parágrafos, com explicações.** O parágrafo é lido, oralmente, por um aluno; em seguida, o professor leva a turma à sua perfeita compreensão, por meio de perguntas e explicações.

c) Estudo dos demais parágrafos, exceto o último: A turma divide-se em grupos; cada grupo recebe um ou dois parágrafos (dependendo do número de grupos formados) e deve dispor de pelo menos um dicionário; o grupo deve procurar definir as profissões mencionadas nos parágrafo(s) que recebeu; em seguida, cada grupo explica seu(s) parágrafo(s) para a turma.

Anexo 17 – Exemplo 11 – Livro Português através de textos, 8ª série, p. 69

69



Se não lhe apetece nenhum desses caminhos, escolha então entre drageador, domador, escultor, editor, torrador, esquentador de obra, iluminador, riscador (de cartonagem), retificador (de válvulas).

Não deu sorte? Experimente halterofilista, recepcionista, monotipista, datiloscopista, colonista (social), cinegrafista, correntista, desenhista, que por sua vez se desdobra em orçamentista, propagandista, eletroprojetista, montador, mecânico, de concreto armado, de figurinos.

O senhor (ou senhora) pode ainda derivar para colarinho(a), buteiro(a), colchoeiro, leiloeiro, ladrilheiro, gasista, guarda-vidas, leão-de-chácara, *barman*, injetador de plástico, impressor em *silk-screen*, estimador de custo, *marchand de tableaux*, tratorista, lubrificador.

Meu Deus, e ainda não falei em enigmista, antiquário, analista financeiro ou de sistemas e métodos, oficial-bronzista, capoteiro, chefe de cerimonial, lancheiro, maçariqueiro, despachante, grafólogo, corretor de pneus, gerente de *marketing*, estimador de custo industrial, fresador, entrevistador!

E forneiro, homem-rã, hidrometrista, gigador e lixador de sola, hervanário, lubrificador, sonoplasta? Sem falar em chefe de controle de qualidade, ajustador de bancada de caldeiraria, montador de fotolito ou de mocassim, modelador de salto-brotinho, técnico em motor de explosão, faturista, assistente de importação, assistente de crédito e cobrança, impressor de Miller, juiz de futebol, petrolista (não confundir com petroleiro), maquilador, e isso e aquilo...

Um humilde se contentará com a função de enchedor de vassoura de piaçava, que ainda as há no mundo planetizado, mas outras frentes e outras perspectivas se abrem a quem aspire a corretor opcionista, pedicuro, coordenador de vendas, pesquisador-divulgador, *disc-jockey*... E concessionário de praia para refrigerantes? Na pior hipótese, chicaboneiro, que também é atividade grata ver-se rodeado de brotinhos na areia da praia. Triste profissão é a de menino, a de mocinha ou senhora, simplesmente: "Precisa-se de um(a) para casa de família". Reconforta-me este anúncio: "Mágico para aniversário e festinhas".

Este é o mundo de hoje: constelado de empregos, de técnicas, de possibilidades, inclusive a possibilidade de não fazer nada, que ainda é profissão, e talvez a melhor de todas: a de olhador de nuvens, sem responsabilidade de meteorologista.

(ANDRADE, Carlos Drummond de. *Caminhos de João Brandão*. 2. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1976. p. 117-9.)

d) **Releitura oral do último parágrafo, com explicações:** Um aluno lê, oralmente, o parágrafo; em seguida, dúvidas e dificuldades de compreensão são esclarecidas.

Sugestão: Levar os alunos a elaborar um painel com recortes de anúncios de emprego, encontrados em jornais — o painel pode ficar numa parede da sala até o estudo da unidade 8, última da série de três unidades que se desenvolvem em torno da análise do **trabalho** e da **profissão** (ver comentário à página de introdução a esta unidade).

Sugestão de leitura

O texto pode motivar os alunos para a leitura da obra de que foi tirado — *Caminhos de João Brandão* (a edição atual é da Record, Rio de Janeiro): as crônicas retratam o dia-a-dia de pessoas comuns, numa grande cidade, na época atual.

Anexo 18 – Atividade sobre Exemplo 11 – Livro Português através de textos, 8ª série, p. 70

70

COMPREENSÃO DO TEXTO

1 O texto pode ser dividido em três partes:

Introdução: os três primeiros parágrafos;

Desenvolvimento: do quarto ao décimo parágrafo;

Conclusão: o último parágrafo.

✦ Copie, em seu caderno, o melhor título para cada parte:

a) Melhor título para a **introdução**:

- O caderno de anúncios classificados
- O mundo do trabalho
- A variedade de profissões no mundo de hoje

b) Melhor título para o **desenvolvimento**:

- Um elenco vertiginoso de quefazer
- Modalidades de trabalho
- Enumeração de algumas profissões

c) Melhor título para a **conclusão**:

- O mundo de hoje
- Um mundo constelado de empregos
- A melhor profissão

2 Recorde a declaração do autor:

“Não leio de ponta a ponta, nem o domingo chegaria para tanto...”

✦ Escreva, em seu caderno, a **causa**:

O domingo não chegaria para ler o caderno de anúncios classificados de ponta a ponta

porque

CAUSA?

3 No segundo parágrafo, o autor se refere ao “Brasil de antes das duas guerras”. O Brasil de antes das duas guerras é o Brasil de antes de que ano?

4 Segundo o autor, no caderno de anúncios classificados dos jornais, tem-se:

- uma visão do Brasil moderno;
- uma visão do Brasil de antes das duas guerras.

a) Que fato revela uma visão do Brasil moderno?

b) Que fato revela uma visão do Brasil de antes das duas guerras?

c) Compare os dois fatos e copie, em seu caderno, a frase que expressa o que diferencia o Brasil moderno do Brasil de antes das duas guerras:

- Os altos salários oferecidos aos técnicos qualificados.
- A grande demanda de técnicos qualificados.
- A substituição do trabalho braçal pelo trabalho qualificado.
- A variedade de profissões existentes no mercado de trabalho.

COMPREENSÃO DO TEXTO

1. Orientar o aluno para encontrar os títulos: observar que deve ser escolhido o **melhor** título (os outros dois poderiam ser aceitos, mas seriam **menos bons**); reler cada parte, a fim de identificar a opção que representa a melhor síntese das idéias.

Respostas:

a) Melhor título: **A variedade de profissões no mundo de hoje**. A primeira opção expressa uma idéia secundária: indica, apenas, a fonte de informação que levou o autor à idéia central; a segunda é excessivamente genérica.

b) Melhor título: **Um elenco vertiginoso de quefazer**. É a melhor opção porque é a frase com que o próprio autor anuncia as idéias que vai desenvolver; a segunda opção não transmite as idéias de variedade e multiplicidade das profissões, essenciais no texto; a terceira opção contradiz o texto: não são enumeradas **algumas** profissões, mas **muitas** profissões.

c) Melhor título: **Um mundo constelado de empregos**. A primeira opção é muito genérica, ultrapassa o conteúdo da conclusão; a terceira opção expressa uma idéia secundária.

O professor deve levar os alunos a verificar a coerência entre introdução, desenvolvimento e conclusão, no texto, observando a articulação entre os títulos dessas três partes.

2. **Resposta:** Porque há grande quantidade de anúncios.

3. **Resposta:** O Brasil de antes de 1914 (ano de início da primeira grande guerra).

4. **Respostas:** a) A demanda de técnicos qualificados. b) Uma firma a procurar um burro-sem-rabo para carreto. c) A substituição do trabalho braçal pelo trabalho qualificado. Primeira e última opções: os fatos não se referem nem a salários nem à variedade de profissões. Segunda opção: a opção apenas repete um dos fatos.

Anexo 19 – Atividade sobre Exemplo 11 – Livro Português através de textos, 8ª série, p. 71

- “Na era eletrônica, em que tudo parece submetido à máquina, dá alegria saber que empresas necessitam de operadores IBM, D84 e Front-feed, de overloquistas — em suma, de gente a quem a máquina ainda se submete.”

Na era eletrônica, tudo parece submetido à máquina

empresas necessitam de operadores IBM, D84 e Front-feed, de overloquistas

a máquina ainda se submete à gente.

- Copie essas três orações em seu caderno, ligando a primeira à segunda e a segunda à terceira com conjunções escolhidas entre as seguintes:

e ou mas porque logo quando embora

- Observe a opinião do autor a respeito dos seguintes anúncios:

Precisa-se de um menino (uma mocinha, uma senhora) para casa de família.

Mágico para aniversário e festinhas.

Anúncio triste

Anúncio reconfortante

- a) **Triste** — por quê?
- 7 “Não sei se já foi elaborado um dicionário de trabalho...”
- a) Para o autor, qual seria uma boa **fonte de informação** para a elaboração de um dicionário de trabalho?
- b) Por que ele considera **boa** essa fonte de informação?
- c) Que outras fontes de informação **você** sugeriria, para a elaboração de um dicionário de trabalho?
- 8 O texto aponta “a variedade de profissões, ofícios, ocupações, atividades que se reclamam ou se propõem à vida de hoje”; por que, no mundo atual, existem tantas profissões, ofícios, ocupações, atividades?

VOCABULÁRIO

Sinônimos

- 1 Veja como aparece o verbete **profissão** num dicionário:

Profissão. [Do lat. *professione*] *S. f.* 1. Ato ou efeito de professar (8). 2. Declaração pública de uma crença, sentimento, opinião ou modo de ser habitual. 3. Condição social; estado. 4. Atividade ou ocupação especializada, da qual se podem tirar os meios de subsistência; ofício. 5. *P. ext.*

Meio de vida; emprego, ocupação, mister. 6. *Rel.* Confissão (2).
♦ **Profissão liberal.** Profissão caracterizada pela inexistência de qualquer vinculação hierárquica e pelo exercício predominantemente técnico e intelectual de conhecimentos.

- a) Observe a abreviatura *P. ext.*, na aceção 5 do verbete.
P. ext. = *por extensão*: uso da palavra para designar alguma coisa que tem relação com seu sentido próprio.

dade gerou novas necessidades, que fizeram surgir novos tipos de trabalho, cada vez mais especializados.

Ao discutir as respostas ao exercício, pedir aos alunos que apresentem exemplos (a invenção da geladeira, da televisão, do computador, e empregos criados em decorrência disso, etc.). Levantar os alunos a identificar, ainda, a divisão do trabalho como causa da multiplicação de ofícios e ocupações: um trabalho que, anteriormente, era feito por uma só pessoa, hoje é dividido em várias tarefas, cada uma das quais passa a constituir um ofício ou ocupação específicos.

VOCABULÁRIO

Sinônimos

O tema do exercício é o mesmo tema central dos exercícios de **Compreensão do texto, Linguagem oral e Redação** desta unidade, isto é, o **trabalho no contexto social** (ver p. 67); ele leva o aluno a estudar a **palavra profissão** e a **série** sinônima de que ela faz parte, diferenciando modalidades de trabalho na sociedade.

1. Respostas:

- a) “A variedade de profissões...” - aceção 4, sentido próprio.
 “Triste profissão é a de...” - aceção 5, extensão do sentido próprio.
 “... que ainda é profissão” - aceção 5, extensão do sentido próprio.
 Ao discutir o exercício, tornar clara a distinção entre o sentido **próprio** da palavra **profissão** e o sentido que lhe é atribuído **por extensão**; levar os alunos a identificar, entre os tipos de trabalho enumerados no texto, exemplos de profissão **propriamente dita** (relações públicas, desenhista, analista financeiro, etc.) e de profissão no sentido amplo da palavra (médium, vaga-lume, antiquário, etc.).

5. **Resposta:** Na era eletrônica, tudo parece submetido à máquina, mas empresas necessitam de operadores IBM, D84 e Front-feed, de overloquistas, logo, a máquina ainda se submete à gente.

O exercício leva o aluno a identificar as relações entre as ideias do período citado. Ao discutir o exercício, levar os alunos a explicitar essas relações: de **oposição**, entre as duas primeiras orações, e de **fato-conclusão**, entre a segunda e a terceira orações. As relações de coordenação são conteúdo do volume 7, desta coleção; o professor pode recordá-las aqui. Serão revistas e aprofundadas na unidade 10 deste volume.

6. **Respostas:** a) Anúncio **triste** porque procura mão-de-obra não-qualificada de pessoas que enfrentam condições de vida difíceis. b) Anúncio **reconfortante** porque lembra festa, alegria, divertimento.

7. **Respostas:** a) O caderno de anúncios classificados do jornal de domingo. b) Porque os jornais de domingo oferecem um elenco vertiginoso de quefazeres. c) Resposta livre. **Sugestões:** as páginas amarelas da lista telefônica; uma pesquisa junto ao Ministério do Trabalho; agências de emprego.

8. **Resposta:** Porque o progresso econômico e social da humani-

Anexo 20 – Exemplo 12 – Livro Português através de textos, 7ª série, p. 41

41

11 O poema seguinte, de Carlos Drummond de Andrade, é o contrário de um círculo vicioso:

Quadrilha

Carlos Drummond de Andrade

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.
João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história.

(ANDRADE, Carlos Drummond de. *Alguma poesia*. In: OBRA COMPLETA. 2. ed. Rio de Janeiro, Aguilar, 1967. p. 69.)

- Por que o poema se chama “Quadrilha”?
- Para que os três primeiros versos do poema expressassem um círculo vicioso, como deveria ser o terceiro verso?
- Leia as duas orações a seguir e determine:
 - Qual delas expressa a mensagem do poema “Quadrilha”?
 - Qual delas expressa a mensagem do soneto “Círculo vicioso”?

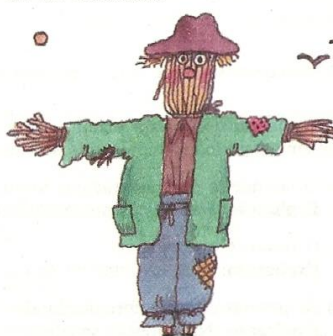
O futuro é imprevisível.
Ninguém está contente com a sua sorte.

VOCABULÁRIO

Variação das palavras

Leia o verbete **espantalho**, tal como aparece em um dicionário:

Espantalho, *S. m.* 1. Boneco ou qualquer objeto que se põe no campo para espantar e afugentar aves ou roedores. 2. Pessoa feia e/ou malvestida. [Sin. bras. (nessas acepç.): *marmota* (NE e CO) e *estandarte* (S.)] 3. Indivíduo inútil, sem préstimo; pascalho.



11. O objetivo é que o aluno conheça e aprecie o poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade, confrontando sua idéia central — mudança, variação, imprevisibilidade — à idéia de círculo vicioso — circularidade, retorno ao ponto de partida.

Sugestão: Ler e interpretar o poema, dar informações sobre o autor (ver p. 107 deste Livro do professor).

a) No sentido próprio, quadrilha é contradança de salão em que tomam parte diversos pares; no título do poema, quadrilha tem sentido figurado: troca de destinos, permanente mudança dos acontecimentos.

b) Para que o poema expressasse um círculo vicioso, o terceiro verso deveria ser: **que amava João**.

c) Mensagem do poema “Quadrilha”: O futuro é imprevisível. Mensagem do soneto “Círculo vicioso”: Ninguém está contente com a sua sorte.

Anexo 21 – Exemplo 13 – Livro Português através de textos, 6ª série, p. 63

- 5 A vértebra de peixe tornou-se um **troféu** para dona Carolina. Veja o significado de **troféu**:

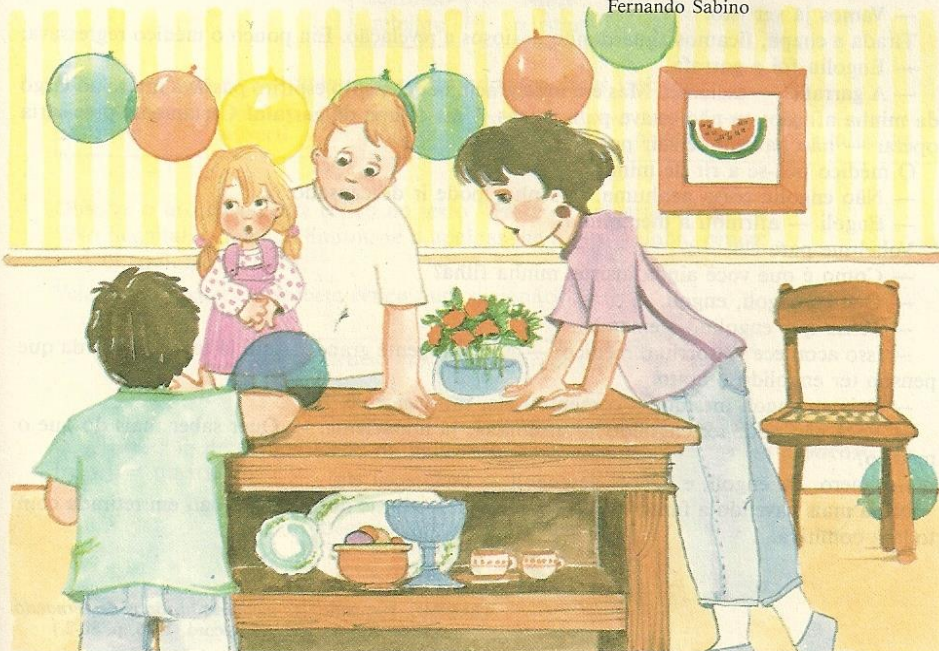
Troféu. S. m. Taça ou qualquer objeto comemorativo de uma vitória.

- ✦ Qual foi a vitória de dona Carolina?
- 6 Que conclusão podemos tirar do texto? Copie a resposta certa:
- Os velhos estão sempre queixando-se de dores.
 - Os adultos não levam a sério os velhos.
 - Adultos e velhos não se entendem.
 - Só um velho é capaz de entender outro velho.

Leia esta outra crônica do mesmo autor de “Espinha de peixe”, Fernando Sabino, e veja como os adultos tratam de formas diferentes os velhos e as crianças:

Festa de aniversário

Fernando Sabino



Leonora chegou-se para mim, a carinha mais limpa deste mundo.

— Engoli uma tampa de coca-cola.

Levantei as mãos para o céu: mais esta agora! Era uma festa de aniversário, o aniversário dela própria, que completava seis anos de idade. Convoquei imediatamente a família:

— Disse que engoliu uma tampa de coca-cola.

5. Dona Carolina venceu a descrença de todos, mostrou que estava com a razão.

6. As opções a, c e d **ultrapassam** o texto — são afirmações que o texto não permite fazer. A opção d pode confundir algum aluno, porque **um velho amigo** é que entendeu a velha dona Carolina; neste caso, levar o aluno a diferenciar um amigo que é velho (idoso) de um velho amigo (um amigo de muito tempo).

**Anexo 22 – Continuação do texto e atividade sobre Exemplo 13 – Livro Português
através de textos, 7ª série, p. 64**

64

A mãe, os tios, os avós, todos a cercavam, nervosos e inquietos. Abre a boca, minha filha. Agora não adianta: já engoliu. Deve ter arranhado. Mas engoliu como? Quem é que engole uma tampa de cerveja? De cerveja, não: de coca-cola. Pode ter ficado na garganta — urgia que tomássemos uma providência, não ficássemos ali, feito idiotas. Peguei-a no colo: vem cá, minha filhinha, conta só para mim: você engoliu coisa nenhuma, não é isso mesmo? — Engoli sim, papai — ela afirmava com decisão. Consultei o tio, baixinho: o que é que você acha? Ele foi buscar uma tampa de garrafa, separou a cortiça do metal:

— O que é que você engoliu: isto... ou isto?

— Cuidado que ela engole outra — adverti.

— Isto — e ela apontou com firmeza a parte de metal.

Não tinha dúvida: pronto-socorro. Dispus-me a carregá-la, mas alguém sugeriu que era melhor que ela fosse andando: auxiliava a digestão.

No hospital, o médico limitou-se a apalpar-lhe a barriguinha, cético:

— Dói aqui, minha filha?

Quando falamos em radiografia, revelou-nos que o aparelho estava com defeito: só no pronto-socorro da cidade.

Batemos para o pronto-socorro da cidade. Outro médico nos atendeu com solicitude:

— Vamos já ver isto.

Tirada a chapa, ficamos aguardando ansiosos a revelação. Em pouco o médico regressava:

— Engoliu foi a garrafa.

— A garrafa? — exclamei. Mas era uma gracinha dele, cujo espírito passava muito ao largo da minha aflição: eu não estava para graças. Uma tampa de garrafa! Certamente precisaria operar — não haveria de sair por si mesma.

O médico pôs-se a rir de mim.

— Não engoliu coisa nenhuma. O senhor pode ir descansado.

— Engoli — afirmou a menininha.

Voltei-me para ela:

— Como é que você ainda insiste, minha filha?

— Que eu engoli, engoli.

— *Pensa* que engoliu — emendei.

— Isso acontece — sorriu o médico: — Até com gente grande. Aqui já teve um guarda que pensou ter engolido o apito.

— Pois eu engoli mesmo — comentou ela, intransigente.

— Você não pode ter engolido — arrematei, já impaciente: — Quer saber mais do que o médico?

— Quero. Eu engoli, e depois desengoli — esclareceu ela.

Nada mais havendo a fazer, engoli em seco, despedi-me do médico e bati em retirada com toda a comitiva.

(SABINO, Fernando. *As melhores histórias de Fernando Sabino*. Rio de Janeiro, Record, 1986. p. 80-2.)

7 A velha dona Carolina diz que está com uma espinha de peixe atravessada na garganta — e tem razão.

A menina Leonora diz que engoliu uma tampa de coca-cola — e **não tem** razão.

Mas: qual das duas recebeu mais atenção? Qual das duas foi socorrida mais depressa? Os adultos tratam de forma diferente crianças e velhos. Por quê?

7. A questão tem por objetivo levar os alunos a comparar os dois textos, percebendo a diferença de tratamento dado a velhos e a crianças. Se necessário, discutir o texto, explicando palavras e expressões desconhecidas. Chamar a atenção para as ilustrações que mostram a diferença de atitudes dos adultos em relação à velha e à criança.

Sugestões:

• Levar os alunos a responder **oralmente** a esta questão e suscitar, com base nas respostas, um debate sobre a discriminação de velhos, retomando a discussão sugerida na p. 59 — esse debate preparará os alunos para o exercício de **Redação**.

• Com base no texto “Festa de aniversário”, despertar os alunos para outra forma de discriminação: a menina do texto tem casa, festa de aniversário, pertence a uma classe favorecida, é tratada com atenção e carinho; levar os alunos a comparar essa menina com as crianças pobres que vivem na rua, entregues à própria sorte — são crianças diferentes de Leonora, a menina do texto, e não recebem, como esta, atenção nem cuidados. Concluir: crianças e velhos são tratados de forma discriminativa, mas, entre as crianças, há também discriminação.

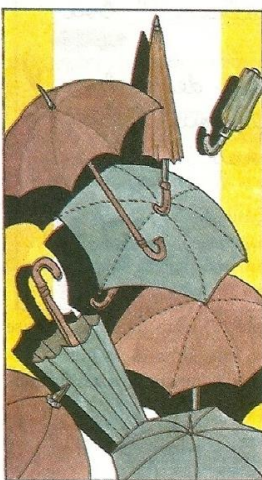
Anexo 23 – Exemplo 15 – Livro Português através de textos, 7ª série, p. 128

128

UNIDADE 11

Coisas antigas

Rubem Braga



Depois de cumprir meus afazeres voltei para casa, pendurei o guarda-chuva a um canto e me pus a contemplá-lo. Senti então uma certa simpatia por ele; meu velho rancor contra os guarda-chuvas cedeu lugar a um estranho carinho, e eu mesmo fiquei curioso de saber qual a origem desse carinho.

Pensando bem, ele talvez derive do fato, creio que já notado por outras pessoas, de ser o guarda-chuva o objeto do mundo moderno mais infenso a mudanças. Sou apenas um quarentão, e praticamente nenhum objeto de minha infância existe mais em sua forma primitiva. De máquinas como telefone, automóvel, etc., nem é bom falar. Mil pequenos objetos de uso mudaram de forma, de cor, de material; em alguns casos, é verdade, para melhor; mas mudaram.

O guarda-chuva tem resistido. Suas irmãs, as sombrinhas, já se entregaram aos piores desregramentos futuristas e tanto abusaram que até caíram de moda. Ele permaneceu austero, negro, com seu cabo e suas invariáveis varetas. De junco fino ou pinho vulgar, de algodão ou de seda animal, pobre ou rico, ele se tem mantido digno.

Reparem que é um dos engenhos mais curiosos que o homem já inventou; tem ao mesmo tempo algo de ridículo e algo de fúnebre, essa pequena barraca ambulante.

Já na minha infância era um objeto de ares antiquados, que parecia vindo de épocas remotas, e uma de suas características era ser muito usado em enterros. Por outro lado, esse grande acompanhador de defuntos sempre teve, apesar de seu feitiço grave, o costume leviano de se perder, de sumir, de mudar de dono. Ele na verdade só é fiel a seus amigos cem por cento, que com ele saem todo dia, faça chuva ou sol, apesar dos motejos alheios; a estes, respeita. O freguês vulgar e ocasional, este o irrita, e ele se aproveita da primeira distração para sumir.

Nada disso, entretanto, lhe tira o ar honrado. Ali está ele, meio aberto, ainda molhado, choroso; descansa com uma espécie de humildade ou paciência humana; se tivesse liberdade de movimentos não duvido que iria para cima do telhado quentar sol, como fazem os urubus.

Entrou calmamente pela era atômica, e olha com ironia a arquitetura e os móveis chamados funcionais: ele já era funcional muito antes de se usar esse adjetivo; e tanto que a fantasia, a inquietação e a ânsia de variedade do homem não conseguiram modificá-lo em coisa alguma.

(BRAGA, Rubem. 200 crônicas escolhidas. Rio de Janeiro, Record, 1979. p. 218.)

APRESENTAÇÃO DO TEXTO
Sugestões

1. **Análise da ilustração e do título:** Levar os alunos a observar a ilustração e a inferir de que "coisa antiga" trata o texto; o guarda-chuva é mesmo uma "coisa antiga"? Por quê? Que impressão nos causa um guarda-chuva? Observar os vários guarda-chuvas da ilustração e perguntar aos alunos: com que se parece um guarda-chuva aberto? E fechado?

2. **Leitura:**

a) **Leitura silenciosa** pelos alunos.

b) **Releitura oral, com explicações:** Alunos lêem oralmente, cada um, um parágrafo; após a leitura de cada parágrafo, levar os alunos à sua perfeita compreensão, por meio de perguntas e explicações. Se possível, levá-los a consultar o dicionário, para determinação do sentido de palavras desconhecidas.

3. **Informações sobre o autor:**

RUBEM BRAGA — Nasceu em 1913, na cidade de Cachoeiro do Itapemirim, no Estado do Espírito Santo. Mora no Rio de Janeiro. Cronista, é o único escritor a conquistar um lugar definitivo na literatura brasileira escrevendo exclusivamente crônicas. Obras: ver **Sugestão de leitura**, a seguir.

Sugestão de leitura

Crônicas de Rubem Braga serão lidas com prazer por alunos de 7ª série. Há duas coletâneas que podem ser sugeridas aos alunos: *200 crônicas escolhidas — as melhores de Rubem Braga* (Record) e *Os melhores contos de Rubem Braga* (Global Editora). Além dessas coletâneas, qualquer um dos livros de Rubem Braga pode ser sugerido: *A borboleta amarela*, *Ai de ti*, *Copacabana* (em que se inclui o texto da unidade), *O pé de milho*, *As boas coisas da vida*, todos da Editora Record.

Anexo 24 – Atividades sobre Exemplo 15 – Livro Português através de textos, 7ª série, p.

129

129

COMPREENSÃO DO TEXTO

1 O texto “Coisas antigas” pode ser dividido em três partes; a segunda parte pode ser dividida em duas subpartes.

♦ Determine onde começa e onde termina cada parte e cada subparte:

1ª parte (introdução): Sentimento despertado por um objeto.

2ª parte (desenvolvimento): O objeto.

1ª subparte: Origem do sentimento despertado pelo objeto.

2ª subparte: Descrição do objeto.

3ª parte (conclusão): Perenidade do objeto.

2 “... e eu mesmo fiquei curioso de saber qual a origem desse carinho.”

♦ Copie, em seu caderno, a frase que pode expressar a origem do carinho do autor pelo guarda-chuva:

a) Sua fidelidade aos amigos.

b) Sua humildade e paciência.

c) Sua resistência à mudança.

d) Sua funcionalidade.

3 “Sou apenas um quarentão, e praticamente nenhum objeto de minha infância existe mais em sua forma primitiva.”

♦ O autor pensa que (copie a resposta em seu caderno):

a) quarenta anos é muito tempo para que os objetos permaneçam os mesmos.

b) quarenta anos é pouco tempo para que os objetos mudem tanto.

c) na infância, os objetos parecem diferentes daquilo que realmente são.

d) é natural que os objetos mudem muito em quarenta anos.

4 O autor fala da mudança dos objetos ao longo do tempo.

a) Que aspectos dos objetos mudam?

b) Determine a causa:

“De máquinas como telefone, automóvel, etc., nem é bom falar.”

por quê?

c) Copie a frase que expressa a opinião do autor:

• As mudanças são sempre para melhor.

• As mudanças algumas vezes são para melhor.

• As mudanças nunca são para melhor.

d) Procure, no último parágrafo, as características do homem que explicam seu gosto pelas mudanças na forma dos objetos.

COMPREENSÃO DO TEXTO

1. Primeira parte — primeiro parágrafo; segunda parte — do segundo ao sexto parágrafo; primeira subparte — segundo e terceiro parágrafos; segunda subparte — quarto, quinto e sexto parágrafos; terceira parte — último parágrafo.

Orientar os alunos para encontrar a resposta: primeiro, ler o título das três partes, para ter uma visão da estrutura do texto; em seguida, buscar a delimitação das três partes. Depois, ler os títulos das subpartes da segunda parte, para ter uma visão da estrutura dessa parte; em seguida, buscar a delimitação das subpartes.

2. Levar os alunos a relacionar este exercício com o anterior: a resposta deve ser procurada na primeira subparte da segunda parte (ver o título dessa subparte e a pergunta proposta por este exercício) — a opção c expressa a idéia central da subparte, é a resposta certa.

As opções a, b e d expressam características do guarda-chuva, são idéias presentes no trecho do texto que faz a descrição do objeto (segunda subparte da segunda parte); além disso, as opções a e b não são confirmadas pelo texto: a contradiz a frase “só é fiel a seus amigos cem por cento”; b expressa, apenas, uma certa semelhança do guarda-chuva com o ser humano — “descansa com uma espécie de humildade ou paciência humana”.

3. O uso da palavra apenas leva, forçosamente, à opção b; a contradiz o texto; c também contradiz o texto: o que o autor afirma é que “nenhum objeto de minha infância existe mais em sua forma primitiva”; d ultrapassa o texto: o autor não diz se julga natural ou não que os objetos mudem muito em quarenta anos, apenas afirma que mudam.

4. a) A forma, a cor, o material. b) ... porque mudaram muito. c) A resposta é encontrada na frase: “... em alguns casos, é verdade, para melhor.” (segundo parágrafo). d) Fantasia, inquietação, ânsia de variedade.

CAPÍTULO 3

**Publicidade:
vendem-se valores!**

No supermercado, sem pensar muito, você escolhe uma determinada marca de refrigerante, entre dezenas de opções. O que teria motivado sua escolha? Seria o visual "jovem" da lata? Ou a marca da bebida, que era uma palavra "simpática"? Ou será que você, inconscientemente, associou o refrigerante a uma propaganda da TV, na qual dois jovens que não se conheciam ficaram apaixonados um pelo outro depois de tomarem um único gole da 11 bebida?

TEXTOS

Linguagem publicitária

A mensagem publicitária é o braço direito da tecnologia moderna.

É a mensagem de renovação, progresso, abundância, lazer e juventude, que cerca as inovações propiciadas pelo aparato tecnológico.

do nos noticiários dos jornais, a mensagem publicitária cria e exibe um mundo perfeito e ideal [...]. Tudo são luzes, calor e encanto, numa beleza perfeita e não perecível.

[...]

Como bem definiu certa vez um gerente de uma grande agência francesa, publicidade é “encontrar algo de extraordinário para falar sobre coisas banais”. O que cabe à mensagem publicitária, na verdade, é tornar familiar o produto que está vendendo, ou seja, aumentar sua banalidade, e ao mesmo tempo valorizá-lo com uma certa dose de “diferenciação”, a fim de destacá-lo da vala comum. Acima de tudo, publicidade é discurso, linguagem, e portanto manipula símbolos para fazer a ligação entre objetos e pessoas, utilizando-se mais da linguagem do mercado que a dos objetos. [...]



Há cerca de um século, a publicidade limitava-se a dizer que "na rua tal, número tal, vende-se tal coisa" [...], mas logo se afastou desse modelo, passando a adotar uma lógica e uma linguagem próprias, nas quais a sedução e a persuasão substituem a objetividade informativa. Um bom exemplo é a mensagem do rum Croatoado, que desde o fim dos anos 1950 vem sendo vendida sob o slogan "o rum que se vê".

Com a dominação definitiva da cultura ocidental pela sociedade de consumo, a publicidade criou um novo tipo de universo de Copérnico: as

coisas não gravitam em torno do homem, é o homem que gira em torno delas, seus novos dolos. De mãos dadas com a taumaturgia publicitária, a sociedade da era industrial produz e desfruta dos objetos que fabrica, mas sobretudo sugere atmosferas, embelezas ambientes e artificializa a natureza — que tende de água mineral a sopinhas enlatadas.

Possuir objetos passa a ser sinônimo de alcançar a felicidade: os artefatos e produtos proporcionam a salvação do homem, representam bem-estar e êxito. Sem a auréola que a publicidade lhes confere, seriam apenas bens de consumo, mas mitificados, personificados, adquirem atributos da condição humana.

[3]

(Nelly de Cavalho. *Publicidade – A linguagem da sedução*. São Paulo: Ática, 1996, p. 11-3.)

TEXTO 2

Tiro pela culatra

O que a publicidade visa é, sobretudo, vender produtos. Ninguém duvida disso. Para cumprir seus propósitos, faz uso de estratégias e até mesmo de artimanhas, algumas explícitas, outras bastante sutis. Quanto mais sutis, mais poder de penetração elas alcançam até o cerne emocional do consumidor.

Um país como o Brasil — em que sentimentos e emoções contam bem mais do que a racionalidade bem-comportada — se constitui em solo propício à fertilização do discurso publicitário.

Além da pragmática do consumo, há um outro aspecto da publicidade que, apesar de sua relevância, não costuma ser lembrado. A publicidade funciona como um termômetro que marca a temperatura dos valores culturais. Sem a sugestão, o apelo e o empréstimo de valores que estão impregnados na cultura de um povo, o discurso publicitário seria como carne sem tempero.

Poesia-anúncio nos bondes

Veja como em o anúncio mencionado no texto "Linguagem publicitária":
Veja, ilustre passageiro,
o belo tipo facerei
que o senhor tem ao seu lado.
No entanto, acredite,
quase morreu de bronquite
Salvou-o o Rum Cresoado.

Copérnico (1473-1543): matemático e astrônomo, autor da teoria heliocêntrica, segundo a qual o Sol é o verdadeiro centro do Sistema Solar.

eufemístico: relativo a eufemismo, ou seja, a uma forma mais agradável ou menos chocante de dizer algo que geralmente causa constrangimento.

mediação: ato de agir como intermediário entre pessoas, grupos, países, etc.

mitificado: o que se mitificou, que se tornou um mito.

receptor: aquele que recebe a mensagem; o mesmo que interlocutor.

taumaturgia: arte de atrair ou impressionar as pessoas com milagres ou atos excepcionais.

vala: escavação de forma alongada e mais ou menos profunda; cova; buraco.

168

169

Anexo 27 – Atividades sobre Exemplo 16 – Livro Português: Linguagens, 8º ano, p. 170-

171

[illegible]

Anexo 28 – Exemplo 17 – Livro Português: Linguagens, 8º ano, p. 49-50

CAPÍTULO 3

O povo: suas cores, suas dores

De repente, aquela pessoa acostumada a tantas regalias — roupa lavada, casa limpa, comida feita — tem um sentimento diferente: quer ser como todas as pessoas, quer ser povo. Será isso possível?

Povo

— Geneci...
— Senhora?
— Preciso falar com você.
— O que foi? O almoço não estava bom?
— O almoço estava ótimo. Não é isso. Precisamos conversar.
— Aqui na cozinha?
— Aqui mesmo. O seu patrão não pode ouvir.
— Sim, senhora.
— Você...
— Foi o copo que eu quebrei?
— Quer ficar quieta e me escutar?
— Sim, senhora.
— Não foi o copo. Você vai sair na escola, certo?
— Vou, sim senhora. Mas se a senhora quiser que eu venha na terça...
— Não é isso, Geneci!
— Desculpe.
— É que eu... Geneci, eu queria sair na sua escola.
— Mas...
— Ou fazer alguma coisa. Qualquer coisa. Não aguento ficar fora do Carnaval.
— Mas...

Ala

— Vocês não têm, sei lá, uma ala das patroas? Qualquer coisa.
— Se a senhora tivesse me falado antes...
— Eu sei. Agora é tarde. Para a fantasia e tudo o mais. Mas eu improvisei uma baiana. Deusa grega, que é so um lençol.
— Não sei...
— Saio na batéria. Empurrando alegoria.
— Olhe que não é fácil...
— Eu sei. Mas eu quero participar. Eu até sambou direitinho. Você nunca me viu sambar? Nos bailes do clube, por exemplo. Toca um samba e lá vou eu. Até acho que tenho um pé na coziúlia. Quer dizer. Desculpe.
— Tudo bem.
— Eu também sou povo, Geneci. Quando vejo uma escola passar, fico toda arrepiada.
— Mas a senhora pode assistir.
— Mas eu quero participar, você não entende? No meio da massa. Sentir o que o povo sente. Vilar, cantar, pular, suar.
— Olhe...
— Por que só vocês podem ser povo? Eu também tenho direito.
— Não sei...
— Se precisar pagar, eu pago.
— Não é isso. É que...
— Está bem. Olhe aqui. Não preciso nem sair na avenida. Posso costurar. Ajudar a organizar o pessoal. Ajudar no transporte. O Alla Romeo está aí mesmo. Tem a Caravan, se o patrão não der falta. É a emoção de participar que me interessa, entende? Poder dizer "a minha escola...". Eu teria assuntado para o resto do ano. Minhas amigas ficariam loucas de inveja. Alguns iam torcer o nariz, claro. Mas eu não sou assim. Eu sou legal. Eu não sou legal com você, Geneci? Sempre tratei você de igual para igual.
— Tratou, sim senhora.
— Meu Deus, a ama de leite da minha mãe era preta!
— Sim, senhora.
— Geneci, é um favor que você me faz. Em nome da nossa velha amizade. Faço qualquer coisa pela nossa escola, Geneci.
— Bom, se a senhora está mesmo disposta...
— Qualquer coisa, Geneci.
— É que o Rudnei e Fátima Aiari não têm com quem ficar.
— Quem?
— Minhas crianças.
— Ah.
— Se a senhora pudesse ficar com eles enquanto eu desfilo...
— Certo. Bom. Vou pensar. Depois a gente vê.
— Eu posso trazer elas e...
— Já disse que vou pensar, Geneci. Sirva o café-zinho na sala.

49

Filipe Rocha

ala: fila, fileira, partes de uma escola de samba, de um batalhão, de um prédio, etc.
alegoria: no carnaval, cada uma das figuras ou ornamentações que ilustram o enredo de uma escola de samba.
ama de leite: mulher que amamenta filho ou filha de outra mulher.

(Luís Fernando Veríssimo. O melhor das comédias da vida privada. Rio de Janeiro: Objetiva. © Luís Fernando Veríssimo.)

50

**Anexo 31 – Atividades sobre Exemplo 17 (outras seções) – Livro Português: Linguagens,
8º ano, p. 55**



1. A patroa de Geneci acha que também é povo. Na sua opinião, ela faz parte do povo? Para você, o que é o povo?
2. Para convencer a empregada, a patroa se diz amiga dela. Você acha possível haver amizade verdadeira entre patrão e empregado? Por quê?
3. A patroa, em certo momento, diz: “Se precisar pagar, eu pago”, e Geneci responde: “Não é isso. É que...”. Levante hipóteses: O que Geneci diria, se não tivesse sido interrompida pela patroa?
4. Assim como a patroa de Geneci, muitas pessoas sem envolvimento real com o carnaval — como artistas de televisão, jogadores de futebol, cantores, etc. — ligam-se a uma escola de samba para desfilar.
 - a) Qual é o interesse dessas pessoas em participar das escolas de samba?
 - b) Você acha que as escolas de samba devem permitir em suas alas a presença de pessoas não vinculadas à escola? Por quê?
5. Leia este cartum, de Hubert:



(Piracicaba – 30 anos de humor. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003. p. 94.)

Dê sua opinião: Por que a mulher desse cartum não se inclui entre as mulheres brasileiras?

Anexo 32 – Exemplo 19 – Livro Português: Linguagens, 9º ano, p. 12-13

Por que as modelos continuam tão magras?

“Três coleções atrás, no auge do pânico antianorexia, as pessoas pesavam as modelões no backstage para ver se elas estavam saudáveis. Agora, a poeta abaixou. Se você engordar um pouco, todo mundo está ali para te julgar. Se você emagrece, falam que você está linda” — essa é a explicação dada pela top model Aline Weber, 21 anos, que morou em Nova Iorque e participou do filme “Direito de Amar”, de Tom Ford.

Enquanto isso, as garotas enagrecem mais um pouco, mais ainda, submetidas também a uma pressão psicológica desconunal para manterem, em pleno desenvolvimento juvenil, as características de um cabide.

[...]

Para uma semana de moda, que postula um lugar forte na sociedade brasileira, é um disparate e uma afronta que ela exiba a decrepitude física como modelo a milhões de adolescentes do país.

Para a moda como um todo, que vive do sonho de embelezar a existência, a forma como os agentes e os estilistas lidam com essas moças é não apenas cruel, mas uma blasfêmia. Eles, de fato, não estão afirmando a grandeza da vida, mas propagando a fraqueza e a moléstia.

O filósofo italiano Giorgio Agamben escreveu que as modelos são "as vítimas sacrificiais de um deus sem rosto. É hora de parar com essas mistificações da moda, com os fraternais de fantasias de glamour, enquanto exhibe nas p

(Alicino Leite Neto, editor de moda/Vivian Whiteman, da reportagem local. Folha de S. Paulo, 20/1/2010.)

TEXTO 2

Plástica na adolescência

É cada vez mais comum jovens recorrerem a plásticas, sobretudo ao implante de silicone e lipoaspiração.

De acordo com a Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica (SBCP), dos 629 mil procedimentos cirúrgicos estéticos realizados no Brasil entre setembro de 2007 e agosto de 2008, 37.740 (ou 8%) foram feitos em adolescentes. O dado deriva de um estudo inédito, que avaliou o número e o tipo de cirurgias registrado nesse período, tendo como fontes os 3.533 cirurgiões associados. Por falta de dados anteriores, não se sabe como era esse panorama. Porém, médicos atestam que jovens estão ocorrendo, cada vez mais cedo, a cirurgias plásticas que, tradicionalmente, são feitas na idade adulta.

"Há cinco, dez anos, queriam corrigir pequenos problemas, como orelha de abano e imperfeições do nariz. Hoje, os adolescentes, em especial as meninas, querem se submeter a uma plástica por outros motivos", assegura o cirurgião plástico Sebastião Guerra, de Belo Horizonte, presidente eleito da sociedade de

do Belo Horizonte, presidente eleito da Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica 2010/2011. Segundo ele, assim como ocorre com as mulheres adultas, a maioria das garotas quer aumentar os seios ou fazer lipos sucção. “As correções de nariz e orelha caíram para terceiro e quarto lugares na lista de procura.”

Corpo de mulher. Segundo o cirurgião Sebastião Guerra, enquanto os meninos são mais ponderados — pensam, planejam, decidem, desistem —, as meninas estão cada vez mais seguras do que querem. Muitas vezes, já chegam ao consultório dizendo que desejam uma prótese mamária e informando a quantidade de silicone que vão colocar. “Somos reticentes em operar uma adolescente de 13 anos, por exemplo. Mas isso não quer dizer que ela não possa ser operada”, ressalva.



© 2004 Stock/Christina Kennedy/Getty Images

CAPÍTULO

O preço de estar na moda

Uma garota morre de vontade de comer cachorro-quente e tomar sorvete, mas não come nada porque quer que lhe caia bem uma calça de cintura baixa que acabou de comprar.

Um rapaz odeia fazer exercícios, mas passa horas na academia só para ter o corpo malhado e ser elogiado pelas garotas.

Afinal, quem é que manda em nosso corpo e em nossas vontades?

Que valores são esses que, quando menos percebemos, começamos a incorporar?

TEXTO I

Moda tem de parar de sacrificar modelos

Chegou a um nível irresponsável e escandaloso a magreza das modelos nas semanas brasileiras de moda. As garotas, muitas delas recém-chegadas à adolescência, exibem verdadeiros gravetos como pernas e, no lugar de braços, carregam espécies de vareta desconjuntadas. De tão descarnadas e enfra-

De tão descalçadas e enfiadas, algumas chegam a se locomover com dificuldade quando têm que erguer na passarela os sapatos pesados de certas coleções.

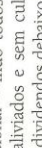
Usualmente consideradas arquétipos de beleza, essas modelos já estão se acercando de um estado físico limitrofe, nem que a feiura mal se distinga da doença.

Essa situação tem o con-
tínua de todo o meio da moda,
que faz vista grossa da situa-
ção, mesmo sabendo das
crueldades que são impostas
às meninas e das torturas que
elas infligem a si mesmas para



permanecerem desta maneira: um amontoado de ossos, com cabelos lisos e olhos azuis.

Uma rede de hipocrisia se espalhou há anos na moda, girando viciosamente, sem parar: os agentes de modelos dizem que os estilistas preferem as moças mais magras, ao passo que os estilistas insistem que as modelos devem ganhar peso.



listas justificam que as agências só dispõem de meninas esqueléticas. Em uníssono, afirmam que eles estão apenas seguindo os parâmetros de beleza determinados pelo "mercado" internacional – indo todos se dettar, aliviados e sem culpa, com os dividendos debaixo do travessão.



Anexo 33 – Atividades sobre Exemplo 19 – Livro Português: Linguagens, 9º ano, p. 14-

15

c) A quem os agentes de modelos, os estilistas e as agências atribuem a preferência por modelos magras? *atribuem ao mercado internacional.*

d) Que metáfora o autor utiliza para nomear essa farsa? *rede de linguagens*

3. No oitavo parágrafo do texto 1, os autores alertam sobre o risco que a exposição da magreza excessiva das modelos pode representar para os adolescentes brasileiros. Qual é esse risco? *O risco de sofrer de distúrbios alimentares, como a anorexia e a bulimia, que podem ser fatais.*

4. a) Por um lado, a mídia pretende embelezar a existência humana e, por outro, promove a feiura e a decrepitude das modelos; por um lado, prega valores ecológicos e humanistas e, por outro, valoriza o corpo magro.

4. Releia os dois últimos parágrafos do texto 1. Neles, são apresentadas algumas contradições que envolvem o mundo da moda.

a) Quais são essas contradições?

b) A respeito da frase “as modelos são] as vítimas sacrificiais de um deus sem rosto”, do filósofo Giorgio Agamben, interprete: O que ou quem pode ser “o deus sem rosto”? *Resposta pessoal. Sugestão: Os valores de beleza existentes no mundo da moda.*

5. De acordo com o texto 2, os cirurgiões plásticos brasileiros vêm observando nos últimos anos uma mudança relativa à realização de cirurgias plásticas em adolescentes.

a) Qual é a novidade? *As cirurgias plásticas mais procuradas são o aumento do seio e liposuging.*

b) Como era antes? *Antes, os adolescentes faziam cirurgias reparadoras, corrigindo apenas pequenos problemas, como orelhas de abito e imperfeições do nariz.*

6. Fazer ou não fazer uma cirurgia plástica em adolescentes, principalmente quando se trata de aumentar os seios ou realizar liposuging, pode ser um assunto controverso.

a) Os médicos entrevistados têm uma posição em comum sobre esse tipo de cirurgia? Justifique sua resposta. *Não. Uns dizem que não, mas outros dizem que separam alguns cuidados; outros só aceitam fazer com indicação médica.*

b) Segundo os médicos que aceitam fazer a cirurgia, que benefícios esse tipo de intervenção pode trazer ao jovem? *Pode melhorar a autoestima e corrigir a postura do jovem.*

c) E que prejuízos pode trazer? *Pode mudar o padrão de equilíbrio corporal dos adolescentes, ter risco à saúde e dano psicológico.*

7. Embora foquem assuntos diferentes, os dois textos têm aspectos em comum. Para concluir o estudo, indique entre os itens a seguir aquele que apresenta uma afirmação falsa a respeito dos textos.

a) Tanto o texto 1 quanto o texto 2 tratam da existência de padrões estéticos de beleza e da pressão que eles exercem sobre os adolescentes.

x) b) Enquanto o texto 1 só mostra preocupação com o problema das modelos profissionais, o texto 2 discute o padrão de beleza das adolescentes em geral.

c) O texto 1 aponta o risco que o padrão estético das modelos — amplamente divulgado pela mídia — representa para os adolescentes brasileiros. O texto 2 mostra como as adolescentes são suscetíveis a padrões de beleza difundidos pela mídia, a ponto de correr riscos para se adequar a eles.

15

O que o cirurgião quer dizer é que não há uma idade mínima para que um jovem se submeta a uma intervenção estética. Mas deve-se tomar cuidado com relação à constituição corporal. “Hoje, uma adolescente de 13, 14 anos já tem o corpo de mulher. Além da autorização dos pais, é preciso fazer uma avaliação médica e, quando necessário, adiar a cirurgia para mais dois anos, no mínimo.” [...]

Fase de mudanças. Para o médico hebiatra (especialista em adolescentes) Mauro Fisberg, é preciso saber se a intervenção pode influenciar de maneira importante a vida do jovem. “Cirurgia plástica reparadora é uma intervenção estética e, ao mesmo tempo, reparadora”, afirma. “Pode melhorar muito a autoestima da menina, além de corrigir a postura.” Ainda assim, acrescenta, a indicação é a de que a paciente tenha chegado ao que os médicos chamam de “maturação sexual”, com mamas no estágio 4 — no tamanho das de uma adulta.

O médico lembra que, atualmente, é comum adolescentes desejarem próteses de silicone como presente de 15 anos ou de formatura. “É preciso avaliar se a adolescente tem mamas realmente pequenas para a sua estrutura e se possui uma caixa torácica suficiente para suportar o tamanho das próteses.” Segundo ele, é fundamental saber se a intervenção vai trazer benefícios a longo prazo. “É preciso bom senso dos pais e, principalmente, do cirurgião, pois essas cirurgias podem mudar o padrão de equilíbrio corporal.”

O cirurgião plástico José Teixeira Gama é taxativo quando o assunto é intervenção cirúrgica estética em jovens com menos de 18 anos: “So opero adolescente com a indicação médica, e nunca por estética simplesmente. São muito novos para decidirem sobre mudanças no corpo. Além disso, toda cirurgia traz riscos à saúde e uma cicatriz.”

(Fabiana Gonçalves. *O Estado de S. Paulo*, 21 a 27 março de 2010. Suplemento feminino.)

arquétipo: modelo, paradigma, exemplo.
blasfêmia: afirmação absurda ou ilógica; contrassenso.
conluio: acordo, combinação, ajuste.
flagelo: tortura, castigo, punição.
hipocrisia: falsidade, fingimento, dissimulação.
postular: requerer, reivindicar, suplicar.
uníssono: que tem o mesmo som ou que vibra em harmonia com outros sons.
Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

Estudo dos textos

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. O texto 1 inicia-se com uma descrição da condição das modelos que participam de desfiles de moda. Que tipo de sentimento os jornalistas manifestam diante do que veem, ao fazer uso de expressões como “varetas desconjuntadas”, “descarnadas e enfraquecidas” e “nível irresponsável e escandaloso”? *Eles manifestam indignação.*

2. A partir do terceiro parágrafo, fica claro que, além de informar, o texto 1 tem também a finalidade de denunciar. De acordo com o texto:

a) Por que os agentes de modelos dão preferência às modelos magras? *Eles alegam que os estilistas preferem moças magras.*

b) E os estilistas? *Eles alegam que as agências só dispõem de moças magras.*

14

Anexo 34 – Atividades sobre Exemplo 19 – Livro Português: Linguagens, 9º ano, p. 16

▶ A LINGUAGEM DOS TEXTOS

1. Observe as palavras destacadas nestas frases:

- “[...] mesmo sabendo das crueldades que são impostas às meninas e das torturas que elas **infligem** a si mesmas [...]”
- Muitos motoristas **infringem** demais as leis de trânsito e, por isso, perdem a carteira de motorista facilmente.

Deduza:

- Qual o sentido do verbo **infligir**? Aplicar pena ou castigo.
- E do verbo **infringir**? Desobedecer, transgredir, violar.

2. O texto 1 é bastante expressivo e isso se deve, em grande parte, ao uso de imagens e figuras de linguagem.

Identifique a figura de linguagem presente em cada um destes trechos:

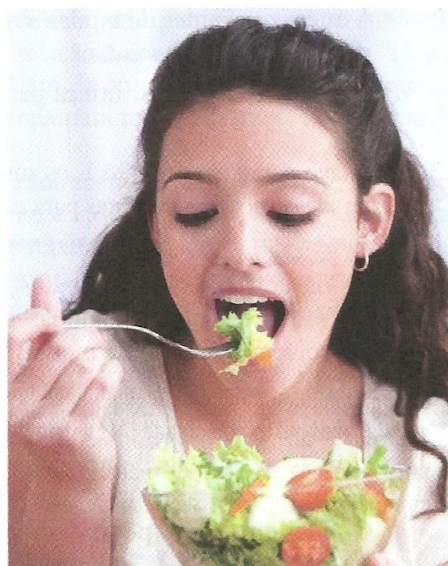
- “Alguns, mais sinceros, dizem que não querem ‘gordas’, com isso se referindo àquelas que vestem nº 36.” ironia
- “É hora de parar com essas mistificações da moda, que pregam futuros ecológicos, convivências fraternais de fantasias de glamour, enquanto exhibe nas passarelas verdadeiros flagelos humanos.” antítese

3. Observe este trecho do texto 2:

“Hoje, uma adolescente de 13, 14 anos já tem o corpo de mulher.”

Que sentido tem a expressão **13, 14 anos**, com um número seguido do outro?

tem o sentido de “aproximadamente”.



1. De acordo com o ponto de vista dos autores do texto 1, a magreza das modelos nas passarelas pode, em razão do *glamour* que envolve essas profissionais, influenciar os hábitos e os valores de adolescentes em todo o país.

- Você acha que esse tipo de influência realmente acontece? Por quê?
- Além da moda, que outros tipos de influência os jovens podem sofrer?

2. Muitas garotas pedem aos pais, como presente de 15 anos, uma cirurgia para aumentar os seios ou uma lipoaspiração. Na sua opinião, é correto pedir aos pais presentes como esses?

3. Você se submeteria a uma intervenção cirúrgica unicamente por razões estéticas? Por quê?

Anexo 35 – Exemplo 20 – Livro Português: Linguagens, 8º ano, p. 233-234

... ..

CAPÍTULO 3

Sou o que sou

De repente, aquela gorrta ficou com uns quilinhos a mais e, por isso, se nega a sair com os amigos enquanto não emagrecer. Já um desses amigos, que é apaixonado por ela, sente-se cada vez mais feio e isolado porque o rosto se encheu de espinhas e o nariz não para de crescer. Cada um em seu canto, os dois têm um sonho em comum: ser o que não são. Ela gostaria de ser a Círcle Bündchen, e ele, o Rodrigo Santoro. Como seria se eles fossem eles mesmos?

Socorro, sou fofo

O autor, numa crise de autoestima (e de autocritica) — quem não passa por isso?

Tá bom, eu admito. Não adianta negar, fingir é inútil, de nada vale lutar contra os fatos. Uma hora na vida a gente tem que assumir, se contentar com o que tem, olhar diante do espelho e aceitar o que ele nos devolve: sou fofo mesmo, e daí?

Se pudesse escolher, eu não seria. Querida ser um cara irresistível, musculoso, alto, desses que fazem as mulheres suspirarem quando passam e cochicharem, vermelhinhas: "Nossa, que homem!" Eu as esnobaria, as trataria mal. E elas sempre voltariam aos meus braços, claro.

Infelizmente, a natureza não me deu os traços, os biceps, a altura, a voz e outros requisitos necessários para me candidatar a um cargo de Rodrigo Santoro, de Du Moscovis ou Clint Eastwood na juventude. (Sim, meninas, aquele "tiozinho" de *A Menina de Ouro* foi um dos maiores galãs de faroeste.) Não bastassem as deficiências genéticas, uma boa educação acabou de vez com a possibilidade de uma personalidade canalha, uma postura calajeste ou, no mínimo, uma arrogância esnobe.

Assim sendo, tive desde cedo que apelar para técnicas mais complexas de persuasão, como a gentileza, o bom papo, as piadas e outras compensações. E não tardou, tendo trilhado com esforço esse caminho, para começar a ouvir os primeiros: "Ai, você é muito fofo!"

No começo eu chiava. Reclamava, soltava uns palavrões, dava uma ou duas cusparadas no chão fechava a cara. Digamos que, diante da possibilidade de ser visto como ursinho de pelúcia, eu afastava quaisquer equívocos apertando a opção "Conan, o Bárbaro" do meu baticino. Nesses momentos eu preferia ser visto como um tijo, uma alface ou uma lisa telefônica a ser visto como um (ugh!) fofo.

Aos poucos, no entanto, fui vendo que ser fofo não era o fim do caminho. Não seria necessário entrar numa clínica de recuperação (FA, Fofos Anônimos) ou numa academia de ginástica. Haviam mulheres que valorizavam um bom "fofo". Havia até aquelas que, pasmem!, queriam namorar um "fofo". Já faz alguns anos que estou "trabalhando" esse meu lado, aprendendo a ser fofo e não ter vergonha disso. Hoje, como vocês estão vendo, posso falar em público sobre isso, sem ficar vermelho.

Não se iludam, se pudesse escolher, nascia de novo com 1,85 m, jaqueta de couro, barba por fazer, bronzado e com voz de dobrador de protagonista em filme de ação. Mas a opção, infelizmente, não existe. O que me resta é não só aceitar a (ai, que horror) "fofura" em mim supostamente contida como, mais ainda, tentar acentuá-la. Como neste texto aqui, em que exponho minhas fraquezas, frustrações e angústias a todas vocês. Modéstia e orgulho à parte, não é uma atitude fofo?

(Antonio Prata, *Capítulo*, nº 96)

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- O subtítulo do texto faz referência a uma "crise de autoestima (e de autocritica)" do autor.
 - Quando escreveu o texto, o autor estava com a autoestima alta ou baixa? Por quê?
 - Em que consiste a autocritica que ele faz no texto?
Em palavras, se expõe pontos de falha e, ao mesmo tempo, faz uma confissão a respeito dos reais motivos que o levaram a falar o caminho da vida.
- No 1º parágrafo, o autor admite que é fofo.
 - Em que sentido ele emprega essa palavra nesse contexto? Com o sentido de gentileza, charme.
 - Apesar de admitir que é fofo, ele convive bem com a ideia de ser assim? Comprove sua resposta com palavras do texto. Na verdade, ele admite, em sua vida, que...
- No 2º e no 3º parágrafos, o autor revela o perfil de homem que reconhece ser ideal para agradar às garotas: forte, bonito, esnobe e um pouco "cachaça".
 - Levante hipóteses: Qual é a origem desse modelo de homem ideal?
 - De acordo com o 3º parágrafo, por que o autor não corresponde às exigências físicas desse perfil? Ele não tem a altura, o nariz não é tão grande, os olhos não são tão azuis, etc.
 - E por que seria incapaz de ter uma postura "cachaça" com as mulheres? Porque tem uma boa educação e não consegue ser esnobe e canalha com as mulheres.
- No 4º parágrafo, o narrador cita algumas técnicas que usa para persuadir as garotas, como a gentileza, o bom papo, as piadas, etc. Graças a elas, começou a ouvir: "Ai, você é muito fofo!".
 - Levante hipóteses: Por que ele considera essas técnicas "mais complexas"?
 - Em que sentido a palavra fofo é empregada nesse novo contexto? Com o sentido de pessoa calmo, simpática, encantadora, educada, inteligente, engraçada, etc.
 - Por que então o autor reclamava, xingava, etc.? Porque esta palavra o faz lembrar-se de suas características físicas.
 - Como você entende o trecho "eu afastava quaisquer equívocos apertando a opção 'Conan, o Bárbaro' do meu baticino"? Isolando a realidade que como não passa de malícia, domina sua postura simpática transformando-se num ser agradável, quase medieval.

Anexo 36 – Atividades sobre Exemplo 20 – Livro Português: Linguagens, 8º ano, p. 235-

236

Padrões de beleza e classe social

Nem sempre as pessoas magras foram as mais desejadas e invejadas. Até o século XVI, as mulheres "cheninhas" encarnavam o ideal feminino de beleza. Isso porque gordurinhas a mais representavam um estilo de vida elevado, próprio de quem tinha dinheiro e não trabalhava. Já as mulheres magras eram associadas ao trabalho e à pobreza, sendo, por isso, consideradas mais feias ou "inferiores" socialmente.

Hoje, embora os tempos e os valores sejam outros, ainda há um fundo econômico nos padrões de beleza, que valorizam os magros: é considerado bonito quem tem tempo e dinheiro para malhar nas academias e cuidar esteticamente do corpo.



Museu do Prado, Madrid

As três graças (1638-40), de Rubens.

5. No último parágrafo, o autor diz estar "trabalhando" o seu lado "fofo" há anos, não só aceita sua fofura, mas também a acentua ainda mais.

a) Se o autor está "trabalhando" seu lado "fofo", por que então diz "Não se iludam" e afirma que, se pudessem escolher, nasceria de novo com 1,85 m, jaqueta de couro, barba por fazer, etc.?

b) Para ele, escrever o texto lido é uma forma de acentuar seu lado "fofo". Explique por quê.

6. É muito comum, em nossa língua a expressão **modéstia à parte**. Na última frase do texto, entretanto, o autor diz: "Modéstia e orgulho à parte, não é uma atitude fofo?".

a) Que novo sentido traz essa alteração?

b) Com que sentido foi empregada a palavra **fofa** nessa frase?

c) Entre a frase final do texto e o título, houve uma mudança?

d) O subtítulo sugere que o texto foi escrito numa "crise de autoestima". Na sua opinião, o autor conseguiu sair dessa crise? Justifique sua resposta.

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. No trecho "Sim, meninas, aquele 'tuozinho' de *A Menina de Ouro* foi um dos maiores galãs de faroeste", o autor emprega uma palavra que é comum na gíria dos jovens de hoje.

a) Qual é essa palavra?

b) Que outra palavra da norma-padrão poderia substituí-la?

2. No trecho:

"Nesses momentos eu preferia ser visto como um tijolo, uma alface ou uma lisa telefônica a ser visto como um (argh!) fofo."

a) O que a interjeição **argh!** expressa?

b) Observe que o autor emprega a palavra **alface** no feminino, o que corresponde ao gênero indicado pela norma-padrão. Indique o gênero recomendado pela norma-padrão para estes substantivos:

telefonema	modéstia	cal	termo	grama (unidade de peso)
moral (autoestima)	moço	guaraná	moço	dó (pena, pesar)

3. No trecho "já faz alguns anos que estou 'trabalhando' esse meu lado", observe que o verbo **fazer** foi empregado no singular. Isso ocorre sempre que esse verbo indica tempo. Como ficaria, portanto, o emprego de **fazer** nos enunciados a seguir, nos tempos indicados?

a) Amanhã ☐ dois anos que estamos namorando. (futuro do presente do indicativo)

b) Já ☐ dez anos que eu trabalhava na fábrica. (pretérito imperfeito do indicativo)

4. No trecho "Digamos que, diante da possibilidade de ser visto como ursinho de pelúcia, eu atasia-va quaisquer equívocos", há o único caso, na língua portuguesa, em que uma palavra forma seu plural internamente. Qual é essa palavra? Qual é sua forma no singular?

1. Apesar de admitir sua "fofura", o autor do texto não desiste da ideia de que teria sido melhor se tivesse nascido com o perfil de um homem "ideal", tipo galã de cinema.

a) Na sua opinião, a mídia impõe padrões de beleza às pessoas?

b) As pessoas diferentes desses padrões são necessariamente feias e desinteressantes?

2. O autor cita "a gentileza, o bom papo, as piadas" como formas de compensação a não ter um perfil "ideal".

a) Para você, o que é mais importante: a beleza física ou outras qualidades?

b) Além das qualidades físicas, que outras qualidades você consideraria importantes numa pessoa?

3. Você já deve ter ouvido este ditado popular: "Quem ama o feio, bonito lhe parece".

a) O que ele quer dizer?

b) Você concorda com ele?

4. Na página em que o texto foi publicado, há também a reprodução da seguinte frase, da peça *Os ignorantes*, de Pedro Cardoso: "O amor mais difícil de conquistar é o amor-próprio". Você concorda com o ponto de vista expresso nessa frase? Por quê?

Produção de texto

O SEMINÁRIO

O seminário é um gênero oral público que pertence à família dos gêneros expositivos, como o texto de divulgação científica, o relatório, o verbete de enciclopédia, o texto didático. Comum na esfera escolar, acadêmica e profissional, o seminário pode ser realizado individualmente ou em grupo. Seu papel é transmitir conhecimentos específicos — técnicos ou científicos — a respeito de um assunto relacionado a determinada área do conhecimento.

Neste capítulo e no seguinte, você vai aprender a realizar um seminário.

Anexo 37 – Exemplo 21 – Livro Português através de textos, 6ª série, p. 83

83

Decreto-lei é uma palavra composta:

substantivo substantivo substantivo

decreto + lei = decreto-lei

♦ Responda: O que é decreto? O que é lei? O que é decreto-lei?

REDAÇÃO

Nos exercícios de **Redação** e de **Linguagem oral** da unidade anterior, você refletiu sobre a discriminação dos velhos em nossa sociedade.

Nesta unidade, você leu e interpretou um texto sobre a luta para que não haja discriminações entre os membros de uma sociedade, para que todos tenham direitos e deveres iguais.

Na nossa Constituição, como na Constituição de Caturama, também se declara que todos têm os mesmos direitos e deveres, todos são iguais:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...)

(Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.)

Mas... somos mesmo todos iguais?

- 1 Reúna-se em grupo com alguns colegas; discutam as questões propostas nos quadros A, B, C e D, a partir da experiência de cada um e dos textos, fotografias e desenhos apresentados nesta e na página seguinte. Vá anotando as principais idéias que surgirem da discussão de cada quadro — elas serão utilizadas em sua redação.

A Homens e mulheres têm os mesmos direitos e deveres?



tema. As questões organizadas em quadros, e apoiadas em textos, fotografias, desenhos, visam a facilitar, ordenar e orientar a discussão, preparando para o roteiro de estruturação do texto, proposto na questão 2.

Sugestões:

- Antes do trabalho em grupos, levar os alunos a interpretar o artigo 5º da Constituição; explicar o significado das reticências entre parênteses (o artigo não termina aí, a citação foi interrompida). Se possível, promover a leitura de todo o artigo — ao trecho citado, seguem-se vários incisos que especificam os direitos mencionados, de forma geral, no *caput* do artigo (parte citada). Essas atividades, além de aprofundarem a preparação para a redação, constituem excelente oportunidade de contato direto com a Constituição e de desenvolvimento de habilidade de leitura de texto de natureza legal: aquisição de conceitos como artigo, parágrafo, *caput*, inciso, além da discussão de peculiaridades da linguagem legal.

• A redação — trabalho individual — pode ser feita em casa, mas os trabalhos de grupo devem ser feitos em aula, para que o professor possa orientar os alunos na análise dos textos, desenhos e fotografias, na discussão que precede o exercício e, posteriormente, na avaliação e seleção da melhor redação; neste segundo momento, incentivar o grupo a construir um novo texto, aproveitando os melhores parágrafos das várias redações, confrontando as alternativas e reestruturando o texto — ver, na parte introdutória deste Livro do professor, item 4.5, os objetivos da produção de texto em grupo.

• Se este exercício de Redação for difícil para a turma, ou se for impossível a realização de trabalho de grupo, substituir a questão 1 por debate com toda a turma, e as questões 3 e 4 por leitura de algumas redações.

REDAÇÃO

Nas primeiras unidades deste volume, os exercícios de **Redação** enfatizaram a **descrição** e a **narração**. Na unidade anterior, esses exercícios e os de **Linguagem oral** começaram a preparar o aluno para a **dissertação**, que é introduzida neste exercício e desenvolvida nos exercícios de **Redação** das próximas unidades do volume. A redação, nesta unidade, insere-se na temática desenvolvida nas quatro unidades anteriores — ver observação na p. 17.

A dissertação é proposta aos alunos com o **objetivo** de permitir a organização das idéias surgidas em discussão de grupo, para posteriormente submetê-las à avaliação e seleção do grupo. Os **destinatários** são os colegas de grupo, no primeiro momento, e toda a turma e professor, no segundo momento. Para que os alunos identifiquem o **objetivo** e os **destinatários** da produção do texto, devem ler com atenção todo o exercício antes de começar a responder às questões.

O trabalho de grupo que prepara para a redação é um procedimento que visa a facilitar a elaboração da dissertação: a discussão com colegas facilita a reflexão e o levantamento de idéias e opiniões sobre o

Anexo 38 – Atividades sobre Exemplo 21 – Livro Português através de textos, 6ª série, p. 84-85

84

B Negros e brancos têm os mesmos direitos e deveres?

Discriminação depois no Dia da Abolição

Salvador — Noventa e nove anos depois de a princesa Isabel assinar a Lei Áurea, abolindo oficialmente a escravidão negra no Brasil, os descendentes de africanos que habitam Salvador — a cidade do maior polo de cor negra do país — e o Recôncavo Baiano dão provas de que não há o que comemorar no dia 13 de maio.

Por ironia ou coincidência, a Polícia burocrática, em 13 de maio, não deu mais um dia de trabalho a nenhum dos milhares de estudantes e operários negros que foram expulsos da cidade de Salvador.

(Estado de Minas, Belo Horizonte, 14 maio 1987, p. 5.)

C Todas as pessoas têm o mesmo direito à alimentação, habitação, saúde, educação...?

O bicho

Manuel Bandeira

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Caindo comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava sem cheirar:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

(BANDEIRA, Manuel. *Belo belo*. In: POESIA COMPLETA E PROSA. Rio de Janeiro, Aguilar, 1987, p. 332.)

D Em síntese: Todas as pessoas têm os mesmos direitos e deveres, são todas iguais, como declara a nossa Constituição? Como resolver o problema das discriminações em nossa sociedade?

85

2 Com base na discussão do grupo e nas ideias que você anotou, escreva uma redação com o título: **Somos mesmo todos iguais?** Sigla o roteiro:

Introdução

1º parágrafo: Escreva sua resposta à primeira pergunta do quadro D (que é também resposta à pergunta título da redação).

Desenvolvimento

2º parágrafo: As desigualdades entre homens e mulheres — organize as respostas à pergunta do quadro A.

3º parágrafo: As desigualdades entre negros e brancos — organize as respostas à pergunta do quadro B.

4º parágrafo: As desigualdades quanto aos direitos de alimentação, habitação, saúde, educação... — organize as respostas à pergunta do quadro C.

Conclusão

5º parágrafo: Soluções — escreva sua resposta à segunda pergunta do quadro D.

3 Volte a reunir-se em grupo com os mesmos colegas; leiam as redações uns dos outros e construam um novo texto, selecionando os melhores parágrafos das redações dos elementos do grupo.

4 Cada grupo deve ler para a turma a nova redação. A turma avalia as redações, comparando o modo de pensar dos grupos sobre a discriminação de pessoas em nossa sociedade.

GRAMÁTICA

1 Compare:

A manhã clara ————— A manhã estava clara.
Os pássaros felizes ————— Os pássaros ficaram felizes.
As frutas deliciosas ————— As frutas eram deliciosas.

De acordo com esse modelo, transforme as frases a seguir em orações, encontrando um verbo para ligar os substantivos aos adjetivos:

a) A Constituição pronta.
b) A Constituição simples.
c) As pessoas diferentes.
d) Os direitos iguais.
e) Os negros discriminados.

GRAMÁTICA

Os conceitos do verbo de ligação e predicativo foram introduzidos no volume 5 (unidade 10); retomem-se e aprofundem-se aqui os conceitos, apresentando-se a classificação do predicado em verbal e nominal (o predicado verbo-nominal será estudado no volume 7) e

84

B Negros e brancos têm os mesmos direitos e deveres?

Discriminação depois no Dia da Abolição

Salvador — Noventa e nove anos depois de a princesa Isabel assinar a Lei Áurea, abolindo oficialmente a escravidão negra no Brasil, os descendentes de africanos que habitam Salvador — a cidade do maior polo de cor negra do país — e o Recôncavo Baiano dão provas de que não há o que comemorar no dia 13 de maio.

Por ironia ou coincidência, a Polícia burocrática, em 13 de maio, não deu mais um dia de trabalho a nenhum dos milhares de estudantes e operários negros que foram expulsos da cidade de Salvador.

(Estado de Minas, Belo Horizonte, 14 maio 1987, p. 5.)

C Todas as pessoas têm o mesmo direito à alimentação, habitação, saúde, educação...?

O bicho

Manuel Bandeira

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Caindo comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava sem cheirar:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

(BANDEIRA, Manuel. *Belo belo*. In: POESIA COMPLETA E PROSA. Rio de Janeiro, Aguilar, 1987, p. 332.)

D Em síntese: Todas as pessoas têm os mesmos direitos e deveres, são todas iguais, como declara a nossa Constituição? Como resolver o problema das discriminações em nossa sociedade?

85

2 Com base na discussão do grupo e nas ideias que você anotou, escreva uma redação com o título: **Somos mesmo todos iguais?** Sigla o roteiro:

Introdução

1º parágrafo: Escreva sua resposta à primeira pergunta do quadro D (que é também resposta à pergunta título da redação).

Desenvolvimento

2º parágrafo: As desigualdades entre homens e mulheres — organize as respostas à pergunta do quadro A.

3º parágrafo: As desigualdades entre negros e brancos — organize as respostas à pergunta do quadro B.

4º parágrafo: As desigualdades quanto aos direitos de alimentação, habitação, saúde, educação... — organize as respostas à pergunta do quadro C.

Conclusão

5º parágrafo: Soluções — escreva sua resposta à segunda pergunta do quadro D.

3 Volte a reunir-se em grupo com os mesmos colegas; leiam as redações uns dos outros e construam um novo texto, selecionando os melhores parágrafos das redações dos elementos do grupo.

4 Cada grupo deve ler para a turma a nova redação. A turma avalia as redações, comparando o modo de pensar dos grupos sobre a discriminação de pessoas em nossa sociedade.

GRAMÁTICA

1 Compare:

A manhã clara ————— A manhã estava clara.
Os pássaros felizes ————— Os pássaros ficaram felizes.
As frutas deliciosas ————— As frutas eram deliciosas.

De acordo com esse modelo, transforme as frases a seguir em orações, encontrando um verbo para ligar os substantivos aos adjetivos:

a) A Constituição pronta.
b) A Constituição simples.
c) As pessoas diferentes.
d) Os direitos iguais.
e) Os negros discriminados.

GRAMÁTICA

Os conceitos do verbo de ligação e predicativo foram introduzidos no volume 5 (unidade 10); retomem-se e aprofundem-se aqui os conceitos, apresentando-se a classificação do predicado em verbal e nominal (o predicado verbo-nominal será estudado no volume 7) e

Anexo 39 – Exemplo 22 – Livro Português: Linguagens, 9º ano, p.216

Produção de texto

► O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: A QUALIDADE DOS ARGUMENTOS

Frequentemente ouvimos opiniões do tipo “O povo não sabe votar”, “O brasileiro não tem memória”, “O homem dirige melhor do que a mulher”, “Dinheiro não traz felicidade”, “Homem não chora”, “Os políticos são todos corruptos”, etc.

Essas opiniões fazem parte do **senso comum**, isto é, de um conjunto de ideias que, apesar de serem emitidas como verdades absolutas, são desprovidas de qualquer base científica ou crítica e, por isso, são discutíveis.

Veja como o escritor Leon Eliachar se aproveitou do senso comum para a elaboração de um texto criativo:

Mais valem dois carros na contramão do que uma mulher na mão

Mulher dirigindo é a coisa mais displicente do mundo. Mais displicente do que ela, só mesmo o examinador que lhe deu a carteira de motorista. E só porque tem carteira, a mulher passa a dirigir por autossugestão, isto é, se lhe deram carteira, é porque acharam que ela sabe dirigir. E ela se compenetra disso de tal maneira que sai por aí dirigindo, não o seu carro, mas o trânsito todo.

Por exemplo: mulher nunca sabe qual o sinal que dá passagem, se o verde, o vermelho ou o amarelo. Ela para e anda por simples intuição: alguma coisa no seu íntimo lhe diz que se o carro da frente parou ela também deve parar. Só que a maioria das vezes ela para em cima do outro.

A gente nunca sabe por que a mulher põe o braço pra fora do carro: se para secar as unhas, bater a cinza do cigarro, mostrar as joias, dar adeuzinho para alguma conhecida, virar à esquerda, virar à direita, seguir em frente ou parar. Em verdade, ela mesma também não sabe, e só se convence que estava com o braço pra fora porque as testemunhas do desastre lhe garantem isso, depois.

Mulher tem espírito prático, isso tem. De fato, deve ser inútil esse negócio de usar freio; ela usa mesmo é o para-choque do carro da frente.

Preste atenção, toda vez que o trânsito para mais de meia hora, não pode ser outra coisa: tem mulher colocando carro na garagem. E toda vez que há um desastre, tem mulher metida no meio — se ela não estava dirigindo, estava atravessando a rua.

Grande parte dos acidentes de trânsito verificados com mulher são devidos à sua vaidade: ela pensa que espelhinho é pra se ajeitar toda vez que o vento desmancha os seus cabelos.

A mulher não tem problema de estacionamento, porque nunca procura vaga para estacionar: ela mesma faz a sua vaguinha entre dois carros.

Mas numa coisa a mulher leva vantagem sobre os homens, quando dirige: é incapaz de correr a mais de 120 — e por isso mesmo, quando o ponteiro chega a 110, ela não tira mais os olhos do velocímetro.

(O homem ao quadrado. São Paulo: Círculo do Livro, p. 131.)



Nancy Honey/Phonica/Getty Images

Anexo 40 – Atividades sobre Exemplo 22 e Exemplo 23 – Livro Português: Linguagens, 9º ano, p.217

1. Observe as afirmações contidas no 3º parágrafo do texto.

- Qual é o sujeito da oração “A gente nunca sabe”? *A gente*
- Nessa oração, embora o sujeito sintático seja explícito, há algo que determina quem de fato faz essa afirmação? *Não.*
- Embora não pareça, as afirmações baseadas no senso comum têm autoria. Na sua opinião, socialmente, de quem você acha que é a autoria dessas afirmações? *Dos homens.*

A verdade sobre as mulheres no trânsito

Por que será que as mulheres pagam até 15% a menos do que os homens ao fazerem o seguro de automóvel? Leia estes dados sobre a mulher curitibana e entenda por quê:

Com relação a acidentes com vítimas, em Curitiba, no ano de 2007, os homens causaram 8.173 acidentes, enquanto as mulheres provocaram apenas 1.510. Segundo Celso Mariano, diretor de Relações Institucionais da Tecnodata, empresa de Curitiba (PR) especializada em segurança e educação para o trânsito, o fato de a mulher ser mais cuidadosa tem muitas explicações, inclusive uma forte questão cultural. “Elas começam a dirigir com mais cautela já que as ruas eram tidas como um ambiente tipicamente masculino. Além disso, a mulher tem o instinto materno que, no trânsito, se manifesta como um maior cuidado para evitar acidentes e proteger a vida”, acredita.

(www.transitodez.com.br/reportmulherescuidadostransito.html. Acesso em: 7/3/2008.)

2. Uma das características do senso comum é a **generalização**, isto é, o procedimento de estender a um conjunto de casos, sem fazer distinção entre situações diferentes, conclusões resultantes da observação de uma situação particular.

Quase todas as afirmações do texto: “[mulher] pensa que espelhinho é pra se ajeitar toda vez que o vento desmancha os seus cabelos”, “ela usa mesmo [como freio] é o para-choque do carro da frente”, “Mulher dirigindo é a coisa mais displicente do mundo”.

- Identifique no texto outros exemplos de generalização.
- Dê exemplos de situações que você conhece e que contradizem as generalizações do texto.

Resposta pessoal.

3. Outra característica do senso comum é a **visão parcial** dos fatos, isto é, os fatos são examinados sob um número reduzido de aspectos e pontos de vista. É o que se verifica, por exemplo, nos trechos:

“toda vez que o trânsito para mais de meia hora, não pode ser outra coisa: tem mulher colocando carro na garagem”

“E toda vez que há um desastre, tem mulher metida no meio”

Que outros aspectos relativos aos fatos mencionados nos trechos poderiam ser considerados?

O trânsito para por muitos outros motivos: congestionamento, farol desligado, acidente na pista ou na rua. Acidentes também são provocados por homens, que costumam ser mais ousados e imprudentes no trânsito que as mulheres.

4. No último parágrafo do texto, o autor faz sobre a mulher uma afirmação que revela a imprudência masculina no trânsito.

- Qual é essa afirmação? *A de que a mulher “é incapaz de correr a mais de 120”.*
- Por que essa afirmação revela a imprudência masculina no trânsito?

Porque, com algumas exceções, o limite de velocidade permitido nas estradas brasileiras é em torno de 80 a 100 km por hora. Portanto, andar a mais de 120 é imprudência masculina.

5. Embora trate de questões sérias, como imprudências no trânsito, o texto de Leon Eliachar é humorístico. De que modo foi construído o humor nesse texto?

Foi construído a partir de afirmações absurdas e preconceituosas em relação à mulher e, consequentemente, sem consistência. Tão sem consistência quanto essas afirmações seria a afirmação de que homem cozinhando é um desastre. Há muitos cozinheiros excelentes.

O texto de Leon Eliachar é construído a partir de opiniões extraídas do senso comum.

Senso comum é um conjunto de ideias quase sempre generalizantes e às vezes preconceituosas, baseadas em opiniões de autoria indefinida. Tais ideias apresentam uma visão parcial da realidade, sem nenhuma base científica ou crítica e, por isso, são geralmente questionáveis.

Ao lado das opiniões sem fundamento, fazem parte do senso comum afirmações como “Fumar é prejudicial à saúde”, “Devemos proteger os animais”, “Ser cuidadoso no trânsito diminui acidentes” e são representadas pela maioria dos provérbios.

Baseadas na evidência, na observação, em experiências de vida e na reflexão, essas afirmações evidenciam bom senso e não precisam de comprovação científica para demonstrar sua validade. Apesar disso, devem ser evitadas como argumento, pois, embora se apoiem em pontos de vista justificáveis, apresentam baixa informatividade.

Anexo 42 – Atividades sobre Exemplo 24 – Livro Português: Linguagens, 8º ano, p.216-217

Assim como as carreiras de bailarino para homens e de pugilista para mulheres, muitas outras profissões sofrem preconceito. Cite exemplos de profissões em que isso ocorre e comente-os com os colegas.



Caminhos eficientes

Por conta de complicações em seu nascimento — aos prematuros seis meses de gestação —, Elisa Moreira, 13, hoje caminha com dificuldade.

Mas a muleta, que a garota deveria usar para andar, ela deixa em casa. “Prefiro ir segurando nas paredes”, explica. Assim, evita passar vergonha. “Já tirei um sarro.”

Esse tipo de vexação faz parte da história de Elisa e também da vida de outros jovens que lidam com deficiências físicas, além de enfrentar as complicações típicas dessa idade.

Nesse momento, estímulos ajudam a superar preconceito e vergonha, segundo Ana Maria Barbosa, coordenadora da Rede Saci — de apoio a deficientes. “O jovem precisa se reconhecer como alguém capaz”, diz.

Foi como quando Elisa, que faz fisioterapia desde pequena, começou a nadar. Hoje, tomou folego e quer competir. “No caso dela, o esporte deu mais resultado do que a psicologia”, explica Telma Prevattio, fisioterapeuta da AACD (Associação de Assistência à Criança Deficiente) e responsável pelo tratamento da garota.

Cadeirante e atriz

Esse impulso Vanessa Romanelli, 24, encontrou nos palcos. Artiz dos Menestréis Cadeirantes — trupe formada apenas por quem anda de cadeira de rodas —, a garota já esteve em cinco musicais nos últimos quatro anos. Devido a uma atrofia espinhal, não pode caminhar.

Vanessa faz fisioterapia desde os cinco anos. “Hoje, consigo empinar a cadeira!”, comemora. E ri ao contar causas de suas primeiras noitadas.

Uma vez passou por cima do pé de alguém e ouviu: “Onde é que já se viu vir de cadeira de rodas para a balada?”. “Queriam que eu fosse como, levando?” , brinca a atriz.

Por mais que seja independente para dançar sozinha (“Vou para o meio da pista, sou cara de pau”), Vanessa nem sempre foi convidada para sair.

“Na época do colégio, minhas amigas iam ao shopping e não me chamavam, talvez porque eu precisasse de alguma ajuda”, conta. “Eram amigas para todas as horas, menos para essa.”

(Folha de S. Paulo, 25/12/2010. Folheteiro)



1. É comum ouvirmos a afirmação de que no Brasil não há racismo. Além disso, pesquisas mostram que a maioria dos brasileiros não se considera preconceituosa, apesar de manifestar preconceito em várias situações do cotidiano. Essa situação é diferente da dos Estados Unidos, onde o preconceito é mais assumido. Na sua opinião, o racismo não assumido é pior ou melhor? Por quê?

2. Observe, abaixo, os dados estatísticos que revelam a situação dos negros brasileiros em relação à escolha profissional e às oportunidades de trabalho.



Conclua: Há motivos para os negros se sentirem discriminados no Brasil? Por quê?

Anexo 43 – Exemplo 25 – Livro Português: Linguagens, 9º ano, p.111

Produção de texto

► O CONTO (III)

Da época das narrativas orais feitas pelos povos antigos em volta de fogueiras até os dias atuais, o conto sofreu muitas alterações.

Modernamente, essa forma de narrativa tornou-se mais concentrada, e a estruturação de seu enredo em apresentação, complicação e clímax nem sempre se mantém. Com frequência, tal estrutura chega mesmo a ser substituída pela de outros gêneros textuais.

Leia os contos a seguir. O primeiro, “Me responda, sargento”, é construído por meio de um diálogo em que não existe a fala do interlocutor; os demais, “Vigília”, “Teste de vista”, “O espelho de Narciso” e “Fumaça”, são minicontos.

Me responda, sargento

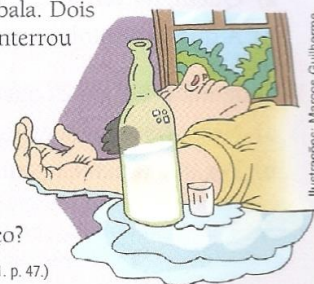
Dez anos, sargento, apartada do João. Uma tarde, sem se despedir, montou no cavalo pampa. Em dez anos de espera nunca deu notícia. Com a morte do meu velho, que me deixou o sítio, quinze dias atrás lá estava eu, bem quieta, cuidando da casa e da criação, ajudada pelo meu afilhado José, esse anjo de oito aninhos. Quem vi entrando sem bater palma nem pedir licença? Maltrapilho, chapéu na mão para fazer vida comigo. Mais de espanto que saudade aceitei, bom ou mau, eu disse, é o meu João.

Nos primeiros dias foi bonzinho. Quem não gosta de uma cabeça de homem no travesseiro? Logo começou a beber, não me valia em nada no sítio. Eu saía bem cedo com o menino a lidar na roça, o bichão ficava dormindo. Bocejando de chinelo e desfrutando as regalias. Não quer castigar o corpinho, um punhado de milho não joga para as galinhas. Só então, sargento, burra de mim, descobri o mistério. Ele voltou por amor da herança. Na primeira semana vendeu o leitão mais gordo do chiqueiro, não me deu satisfação. O sargento viu algum dinheiro? Nem eu.

Ontem chegou bêbado e de óculo escuro. Espantou o menino para o terreiro e, fechados no quarto, bradou que eu tinha um amante, o meu afilhado bem que era filho. Antes de contar até três, eu dissesse o nome do pai. Mais que, de joelho e mão posta, negasse o outro homem, por mim o testemunho dos vizinhos, ele me cobriu de praga, murro, pontapé. Pegou da espingarda, me bateu com a coronha na cabeça. Obrigou a rezar na hora da morte e pedir louvado. Que eu abrisse a boca, enfiou o cano, fez que ia rezar na hora da morte e pedir louvado. Que eu abrisse a boca, enfiou o cano, fez que apertava o gatilho. Não satisfeito, sacou da garrucha, apagou o lampião a bala. Dois tiros na minha direção, só não acertou porque me desviei. Uma bala se enterrou na porta, a outra furou a cortina, em três pedaços a cabeça de São Jorge.

Cansado de reinar, deitou-se vestido e de bota. Que a escrava servisse a janta na cama. Provou uma garfada e atirou o prato, manchando de feijão toda a parede: Quero outra, esta não prestou. Deus me acudiu, ao voltar com a bandeja ele roncava, espumando pelo dente de ouro. Agarrei meu filho, chorando e rezando corri a noite inteira. Ficasse lá no sítio era dona morta. E agora, sargento, que vai ser da minha vida? Que é que eu faço?

(Dalton Trevisan. *Vozes do retrato*. São Paulo: Ática, 1991. p. 47.)



Vigília

Pronto nos olhos,
o pranto só espera a notícia.

(João Anzanello Carraschoza. In: Marcelino Freire, org. *Os cem menores contos brasileiros do século*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004. p. 38.)



Teste de vista

Ler? Não, senhor.
São óculos para descanso.

(Moacyr Godoy Moreira. In: Marcelino Freire, org., op. cit., p. 70.)

