



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

YANNA DA ROCHA GONÇALVES

**GÊNEROS SOCIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
permanências e transformações**

Recife
2018

YANNA DA ROCHA GONÇALVES

**GÊNEROS SOCIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
permanências e transformações**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientador: Professor Dr. Frederico José Machado da Silva

Recife

2018

G635g Gonçalves, Yanna da Rocha
Gêneros sociais em livros didáticos de Língua Portuguesa: permanências e transformações / Yanna da Rocha Gonçalves. – Recife, 2018.
204f.: il.

Orientador: Frederico José Machado da Silva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, 2018.

Inclui referências e anexos.

1. Gênero social. 2. Livro didático. 3. Língua Portuguesa. I. Silva, Frederico José Machado da (Orientador). II. Título.

400 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2019-188)

YANNA DA ROCHA GONÇALVES

**GÊNEROS SOCIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
permanências e transformações**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Aprovada em: 28/08/2018

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Frederico José Machado da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Professora Dra. Clara Catanho – (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Professora Dra. Suelany Ribeiro – (Examinadora Externa)
Faculdade de Ciências Humanas de Olinda

Dedico esta dissertação às mulheres que, juntas, edificaram a mulher que hoje sou: minha avó Risalva (em memória), minha mãe Vaunizia e minha tia Inauini. A seu modo e seu tempo, elas mostraram que ser mulher era mais do que lhes prescreviam.

A Jorge Júnior, por me ouvir e debater comigo sobre o mesmo assunto (o tema dessa dissertação) por meses a fio, por me esperançar nos momentos de angústia, segurar forte minhas mãos quando eu cheguei a desacreditar em mim, por sonhar esse sonho comigo...

Ofereço às pessoas que lutam cotidianamente por uma sociedade mais justa para todas/todos.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é fruto de um sonho intenso que me acompanhava e me constituía há muito tempo e que, por isso mesmo, do qual muita gente fez parte. Portanto, não tenho como listar todas as pessoas que serviram de instrumento para me indicar os caminhos que me fizeram chegar até aqui. Sendo assim, citarei algumas que acompanharam um pouco mais de perto essa minha jornada.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por ter me fortalecido e sustentado nos momentos mais difíceis desse trabalho, impedindo que eu desistisse.

Ao meu orientador Frederico José Machado da Silva, minha eterna gratidão e admiração, pela orientação competente, pelo profissionalismo exemplar, pela paciência e disposição em me apoiar, mesmo quando eu não conseguia cumprir metas e prazos, e como se tudo isso não bastasse, ainda me conduziu com o olhar humano e terno de quem torcia por mim, mais do que cabia ao papel de orientador.

Agradeço às professoras Clara Catanho e Suelany Ribeiro por aceitarem o convite para participar da banca de defesa dessa dissertação, apesar do tempo tão reduzido para as tantas demandas próprias da docência.

Agradeço especialmente à professora Suelany, que assim como a professora Joelma, participou da minha banca de qualificação, trazendo valorosas contribuições e críticas pertinentes para a melhoria do meu trabalho.

Meu muito obrigada a todos/as professores/as do Mestrado Profissional em Letras da UFPE: Ana Lima, Antônio Carlos Xavier, Dilma Tavares Luciano, Eduardo Melo França, Francisco Eduardo Oliveira, Frederico José Machado da Silva, Gláucia Nascimento, Rosiane Xipas e Siane Gois, por inspirarem reflexões sobre minha prática pedagógica, estimulando meu crescimento profissional.

Agradeço à professora Evandra Grigoletto, do Programa de Pós-Graduação em Letras/Linguística da UFPE, pelos ensinamentos e inquietações intelectuais que instigava durante suas aulas.

Meu muito obrigada a Jorge Júnior e a minha tia Inauini, que além de me apoiarem emocionalmente, também dedicaram muitas horas de seus momentos de folga já tão escassos para contribuírem com as digitalizações contidas nessa dissertação. Meu agradecimento também a Jorge Tavares, que auxiliou na impressão de algumas das cópias dessa pesquisa.

Meu mais carinhoso agradecimento às/ao colegas/colega de turma do Mestrado: Cátia Cardoso, Cláudia Ferreira, Cristiane Dutra, Elisângela Martins, Eva Carla, Gilles Villeneuve, Goretti Nunes, Janaina Pedrosa, Liliane Lopes, Welitânia Renata, pelo apoio, carinho, a preocupação, a disposição em ajudar, a cumplicidade, por estarem ao meu lado nos momentos em que mais precisei, pelas angústias compartilhadas, momentos de confidências ou de brincadeiras... Hoje mais que nunca sei que não teria chegado aqui sem vocês. Meu muito obrigada também às amigas Eva Carla, Elisângela Martins e Welitânia Renata, que me disponibilizaram livros para que fosse possível a realização dessa pesquisa.

Agradeço a minha família pela compreensão da minha ausência frequente, ou até mesmo quando o estresse me impedia de viver com qualidade os poucos momentos que compartilhávamos juntos, pelo apoio e o incentivo declarado ou com atitudes.

A todos/toda os/as colegas que fazem parte da Escola Municipal 12 de Março, em Olinda, em especial à equipe gestora Daniela Carneiro dos Santos e Rejane Maria Dantas e ao amigo Almir, pelo apoio e incentivo de sempre.

A todos/toda os/as colegas que fazem parte da Escola Estadual Tabajara, especialmente às amigas/aos amigos professoras/professores que assumiram a gestão da escola durante o período em que cursei este mestrado: Anderson Douglas, Bruna Eloíze Neves Pessoa, Fabíola Cândido da Silva Monteiro, Lídia Albuquerque da Silva, Luciana Aguiar Rodrigues, Maria dos Prazeres da Silva Santos.

Agradeço imensamente à amiga Bruna Eloíze Neves Pessoa, coordenadora geral de gestão da rede; a Glaydson Alves da Silva, gestor da GRE Metropolitana Norte e a Lucilene Porto, da Udep, na Secretaria de Educação do Estado, pelo tratamento atencioso dispensado a mim e pela disposição em ajudar com relação aos trâmites administrativos.

Meus sinceros agradecimentos aos que fazem parte do SINTEPE, não só pela atuação frente às questões trabalhistas, mas também pela contribuição que este tem tido para a formação dos/das colegas professores/as, sobretudo, no meu caso, quanto as questões de gênero. Agradeço especialmente à amiga Marinalva Lourenço, companheira de muitas lutas e a Barros, que me orientou, com muita solicitude, a respeito dos procedimentos de afastamento para o curso.

Agradeço às pessoas que fazem parte da coordenação do Profletras, pela

vontade de fazer dar certo. Agradeço especialmente a Rafaela, pelo fato de fazer parte desta história desde a equipe anterior, tentando sempre atender, da melhor maneira, as demandas que lhe são solicitadas.

Quero agradecer imensamente à professora e amiga Edna Santos, pela atuação e parceria incansável nas lutas por uma sociedade mais equânime, seja no exercício da militância, como em caminhadas e atos públicos, ou na elaboração/implantação de projetos pedagógicos. Sua convivência anima e inspira os/as colegas com os/as quais convive.

Meus sinceros agradecimentos a todos/todas amigos/amigas que torceram por mim, acreditaram no meu sucesso, fizeram orações em minha intenção, ouviram minhas incertezas e me acolheram nos momentos mais difíceis dessa caminhada, entenderam meus momentos de ausência tão frequentes, mas me incentivaram e apoiaram durante todo esse percurso.

Agradeço à rede estadual e municipal de Olinda por ter concedido uma licença de afastamento para curso, que contemplou parte do período do Mestrado. Sem essa concessão, definitivamente não seria possível para mim chegar até aqui.

Para finalizar, agradeço à CAPES pela concessão de parte da bolsa, que foi essencial para a minha permanência nesse curso.

Estatuto da mulher

Art. I Fica decretado

que a partir de agora vale a utopia.
Valem os sonhos
os possíveis e os impossíveis.
E que eles se façam em verdade e se desdobrem em
luz no escuro de nossas incertezas.

Art. II Fica constituído,

por decisão soberana, o Poder
Feminino. E feminina é a Lei
E feminina é a Justiça. A Liberdade é feminina;
A verdade, a Paz, a Igualdade, A luta, a conquista, a vitória;
A paciência, a tolerância, a paixão; E feminina é a
Esperança Que nos permite confiar no futuro.

Art. III A partir de agora...

Carolinas deixarão as janelas
por onde o tempo passou... e elas não
viram; e se atirarão à vida,
fazendo sua própria história.
Não mais “mulheres de Atenas Que fustigadas
não choram, se ajoelham, pedem, imploram mais
duras penas, serenas”.
A partir de agora, seremos todas
Marias. De raça, de força, de gana;
Marias com mania de ter fé na vida. Marias e nosso tempo,
Marias de nossos dias.

Art. IV Fica decretado

que a partir de hoje,
está banida dos dicionários a palavra
violência pela inutilidade de seu uso. Os
gestos serão suaves
Mesmo nas decisões mais fortes, Porque a palavra
será a grande espada
Na defesa dos direitos e da liberdade.

[...] Art. XI E agora é definitivo...

Mulheres,
Tomem seus
lugares, Respirem
fundo,
E alce, vôo na direção de seus sonhos!
Revoguem-se as disposições em
contrário!

(LEVI, 2011, p. 10)

RESUMO

O uso massivo do livro didático nas práticas educacionais brasileiras o constitui como objeto posicionado no entremeio do cultural, mercadológico e pedagógico, sendo, por tudo isso, geralmente considerado como a voz da autoridade no contexto escolar. Situado em esferas de múltiplos interesses e, sendo influenciado pelas estruturas de poder que permeiam a sociedade, não é um instrumento neutro, portanto é composto por textos que veiculam discursos ideológicos, sobretudo da ordem do hegemônico. Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo analisar a natureza discursivo-ideológica dos gêneros sociais nos textos veiculados pelos livros didáticos de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental. A fim de alcançar o objetivo pretendido, investigamos textos presentes numa coleção didática aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático 2017, os quais apresentaram discursos normatizadores ou subversivos quanto à representação dos gêneros sociais, usando as categorias de análise: estereótipos sexistas, heteronormatividade e inovação. Esse estudo se vincula à Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001) e às concepções sobre gênero social de SCOTT (1995), LOURO (2003) e BUTLER (2003). Os resultados da análise indicam que, apesar da presença de subversões e problematizações quanto aos discursos hegemônicos do feminino e do masculino, em grande parte dos textos prevalece a presença de estereótipos frente às relações de gênero. Quanto à sexualidade, o apagamento e a negação da homossexualidade é a regra, sendo veiculados predominantemente discursos heteronormativos.

Palavras-chave: Gênero social. Livro Didático. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The massive use of the textbook in Brazilian educational practices constitutes it as an object positioned in the middle of the cultural, market and pedagogical, being, for all this, generally considered as the voice of authority in the school context. Situated in spheres of multiple interests and being influenced by the power structures that permeate society, it is not a neutral instrument, therefore it is composed of texts that convey ideological discourses, especially of the hegemonic order. Thus, the present research aims to analyze the discursive- ideological nature of social genres in the texts conveyed by the Portuguese Language textbooks of the final series of Elementary School. In order to reach the desired goal, we investigated texts present in a didactic collection approved by the National Program of Didactic Book 2017, which presented normative or subversive discourses regarding the representation of social genres, using the categories of analysis: sexist stereotypes, heteronormativity and innovation. This study is linked to the Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2001) and the conceptions on social gender of SCOTT (1995), LOURO (2003) and BUTLER (2003). The results of the analysis indicate that, despite the presence of subversions and problematizations regarding the hegemonic discourses of the feminine and the masculine, the stereotyping of gender relations prevails in most texts. As for sexuality, the erasure and denial of homosexuality is the rule, with predominantly heteronormative discourses.

Keywords: Social gender. Textbook. Portuguese language.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	LIVRO DIDÁTICO: FERRAMENTA POLÍTICO-IDEOLÓGICA DA EDUCAÇÃO	22
2.1	AMBIENTE ESCOLAR	22
2.2	LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO DE DISPUTA IDEOLÓGICA	30
2.3	CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	43
2.4	PNLD	49
3	GÊNERO SOCIAL E SEXUALIDADE EM DIÁLOGO COM A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO - PANORAMA TEÓRICO	61
3.1	DEFINIÇÃO DE GÊNERO/SEXUALIDADE	62
3.2	ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO	70
3.2.1	O conceito de Discurso	73
3.2.2	Poder, ideologia e hegemonia	76
3.2.3	Estereótipos e Representações sociais	79
4	ANÁLISE DA COLEÇÃO	82
4.1	DESIGUALDADES DE GÊNERO – ASPECTOS CONJUNTURAIS	83
4.2	ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	114
4.2.1	Estereótipos Sexistas	116
4.2.1.1	As belas-silenciadas: aspectos conjunturais do padrão de beleza	117
4.2.1.1.1	<i>A bela-silenciada no conto maravilhoso As Três Penas, de Jacob Grimm</i>	118
4.2.1.1.2	<i>Análise do exercício de compreensão e interpretação do conto As Três Penas, de Jacob Grimm</i>	125
4.2.1.1.3	<i>Proposta interventiva relacionada à abordagem do conto As Três Penas no LD Português:Linguagens</i>	129
4.2.1.1.4	<i>Sugestões para as respostas da atividade interventiva</i>	133
4.2.1.2	As donas de casa - aspectos conjunturais	134
4.2.1.2.1	As “donas de casa” versus os “machões” em quadrinhos	141
4.2.1.2.2	<i>Análise do exercício sobre a tirinha: Hagar, o horrível</i>	145
4.2.1.2.3	<i>Proposta interventiva relacionada à tirinha de Hagar, o horrível</i>	146

4.2.1.2.4	<i>Atividade extra</i>	147
4.2.1.2.5	<i>Sugestões para as respostas da atividade interventiva</i>	148
4.2.1.3	Homens não choram	148
4.2.1.3.1	<i>“Homens não choram” na crônica Tuim criado no dedo, de Rubem Braga</i>	149
4.2.1.3.2	<i>Análise do exercício sobre a crônica Tuim criado no dedo, Rubem Braga</i>	151
4.2.1.3.3	<i>Proposta interventiva relacionada à crônica Tuim criado no dedo, Rubem Braga</i>	152
4.2.1.3.4	<i>Atividade extra</i>	153
4.2.1.3.5	<i>Sugestões para as respostas da atividade interventiva</i>	153
4.2.2	Heteronormatividade	154
4.2.2.1	O apagamento das identidades/relações não binárias	155
4.2.2.1.1	<i>Análise do exercício do capítulo “Amar não tem idade”</i>	156
4.2.2.2	Pressuposição da heterossexualidade	158
4.2.2.2.2	<i>Proposta interventiva sobre o texto “Amor” e a atividade do capítulo “Amar não tem idade”</i>	159
4.2.2.3	A negação da transexualidade	161
4.2.2.3.1	<i>Análise do exercício sobre a entrevista oral com Laerte Coutinho</i>	164
4.2.2.3.2	<i>Proposta interventiva relacionada ao exercício sobre entrevista oral com Laerte Coutinho</i>	166
4.2.2.3.3	<i>Atividade extra</i>	167
4.2.3	Inovação	167
4.2.3.1	Análise do exercício sobre o filme Billy Elliot, de Stephen Daldry	168
5	CONCLUSÃO	171
	REFERÊNCIAS	176
	ANEXO A - CONTO MARAVILHOSO AS TRÊS PENAS, DE JACOB GRIMM, PRIMEIRA PARTE	187
	ANEXO B - CONTO MARAVILHOSO AS TRÊS PENAS, DE JACOB GRIMM, SEGUNDA PARTE	188
	ANEXO C - CONTO MARAVILHOSO AS TRÊS PENAS, DE JACOB GRIMM, TERCEIRA PARTE / EXERCÍCIO SOBRE O CONTO MARAVILHOSO AS TRÊS PENAS, DE JACOB GRIMM, PRIMEIRA PARTE	189

ANEXO D - EXERCÍCIO SOBRE O CONTO MARAVILHOSO AS <i>TRÊS PENAS</i> , DE JACOB GRIMM, SEGUNDA PARTE	190
ANEXO E - EXERCÍCIO SOBRE O CONTO MARAVILHOSO AS <i>TRÊS PENAS</i> , DE JACOB GRIMM, TERCEIRA PARTE	191
ANEXO F - TIRINHA: <i>HAGAR, O HORRÍVEL</i>	192
ANEXO G - CRÔNICA <i>TUIM CRIADO NO DEDO</i> , RUBEM BRAGA, PRIMEIRA PARTE	193
ANEXO H - CRÔNICA <i>TUIM CRIADO NO DEDO</i> , RUBEM BRAGA, SEGUNDA PARTE	194
ANEXO I - EXERCÍCIO CRÔNICA <i>TUIM CRIADO NO DEDO</i> , RUBEM BRAGA	195
ANEXO J – <i>CAPÍTULO AMAR NÃO TEM IDADE</i>	196
ANEXO K – EXERCÍCIO AMAR NÃO TEM IDADE	197
ANEXO L – <i>CAPÍTULO AMOR</i>	198
ANEXO M - ENTREVISTA ORAL COM LAERTE COUTINHO	199
ANEXO N - ENTREVISTA ORAL COM LAERTE COUTINHO, SEGUNDA PARTE / EXERCÍCIO	200
ANEXO O – EXERCÍCIO DA ENTREVISTA ORAL COM LAERTE COUTINHO	201
ANEXO P- EXERCÍCIO SOBRE <i>BILLY ELLIOT</i> , DE STEPHEN DALDRY, PRIMEIRA PARTE	202
ANEXO Q - EXERCÍCIO SOBRE <i>BILLY ELLIOT</i> , DE STEPHEN DALDRY, SEGUNDA PARTE	203
ANEXO R - EXERCÍCIO SOBRE <i>BILLY ELLIOT</i> , DE STEPHEN DALDRY, TERCEIRA PARTE	204

1 INTRODUÇÃO

O livro didático (doravante LD) é um dos instrumentos pedagógicos mais utilizados no contexto escolar brasileiro. Amplamente adotado como estrutura básica das práticas educativas, ocupa um lugar de centralidade no trabalho docente, podendo chegar a ditar conteúdos, conhecimentos e métodos.

Além de muitas vezes conduzir o fazer pedagógico, o LD também pode, como qualquer texto, apresentar uma concepção particular de sociedade e dos sujeitos, tornando-se mais que um material didático. Ancorado na realidade de seu contexto sócio-histórico, o LD pode se configurar como ferramenta ideológica, sofrendo cobranças e determinações de grupos privilegiados nas relações de poder.

Uma vez que o mercado editorial brasileiro é dependente da venda de materiais didáticos para o PNLD, Programa Nacional do Livro Didático, o LD se enquadra (ou tenta se enquadrar) às exigências desse programa, atendendo às demandas político-ideológicas do Estado, veiculando o projeto de educação e de sociedade mais conveniente para o poder instituído situacional. Nesse cenário, o LD, como qualquer produto numa sociedade capitalista, submete-se ao perfil requisitado pela sua clientela, para, desse modo, aumentar a probabilidade de vendas e, portanto, de lucro.

Como os grupos de poder têm maior acesso discursivo, suas ideologias tornam-se dominantes e naturalizadas para a maioria dos sujeitos. Sendo assim, os LD têm mais chance de agradar a clientela e ser adotados pelos profissionais em educação ao veicular as ideologias hegemônicas, as quais parecem ser naturalmente consensuais. Em vista disso, os grupos minoritários¹ e sua história/cultura tendem a ser ignorados enquanto algumas poucas diferenças culturais estereotipadas são enfatizadas, em razão disso são censuradas vozes alternativas, críticas e/ou radicais nos LD (VAN DIJK, 2008, p. 82).

Desse modo, o feminino e o masculino são comumente retratados de modo estereotipado nos LD, confirmando e reproduzindo os valores hegemônicos dessas dimensões, ao passo que pessoas que transgridem explicitamente as expectativas

¹ O termo 'minoritários', nesse contexto, refere-se a grupos que possuem pouco acesso às instâncias estruturais de poder num determinado contexto sócio-histórico, independentemente da questão quantitativa.

sociais quanto ao gênero social² e sexualidade costumam ser silenciadas e invisibilizadas nesses materiais.

Considerando o conceito de gênero basicamente como a organização social da diferença sexual, a expectativa sobre os gêneros é o primeiro modo de significar as relações de poder, uma vez que as diferenças percebidas entre os sexos transformaram-se em relações de dominação e desigualdades entre homens e mulheres (SCOTT, 1989, p.21).

Como as relações de poder constituem, naturalizam, reproduzem e transformam os significados do mundo por meio da prática ideológica (RESENDE E RAMALHO, 2011, p.94), os discursos ideológicos com representações estereotipadas de gênero veiculadas no LD operam a serviço da manutenção das desigualdades de gênero.

Ciente disso, desde 1996 o PNLD, em seus textos oficiais, exclui o LD que apresente preconceito ou discriminação de qualquer tipo e, a partir de 2008, incluiu o termo “estereótipo” como critério de exclusão. A partir disso, a inquietação motivadora desta pesquisa originou-se na seguinte dúvida: esse critério de exclusão do PNLD é suficiente para mudar a abordagem estereotipada dos gêneros nos discursos veiculados no LD? Assim, essa indagação se configurou na pergunta norteadora deste estudo:

Como são construídas discursivamente/ideologicamente as abordagens sobre gêneros sociais em livros didáticos de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental?

Em virtude do questionamento explicitado, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a natureza discursivo-ideológica dos textos veiculados pelos livros didáticos de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental a respeito dos gêneros sociais. A fim de atendermos nosso objetivo geral, adotamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Examinar as concepções ideológico-discursivas frente às relações de gênero presentes no *corpus* em questão a partir das categorias de análise determinadas e das orientações da Análise Crítica do Discurso;
- b) Investigar a abordagem dos exercícios selecionados referentes à presença

² No decorrer do texto, o termo ‘gênero social’ será citado apenas como ‘gênero’. Quanto ao conceito de ‘gênero discursivo’, vai ser mantida a referência ‘discursivo’ para facilitar a distinção entre as duas concepções.

ou ausência de problematização sobre representações estereotipadas de gênero ou heteronormativas existentes nos textos analisados;

c) Elaborar uma proposta interventiva, condizente com as concepções teóricas/legais discutidas ao longo da pesquisa, que vise suscitar a reflexão sobre os discursos reprodutores/reformadores das relações de gênero, como sugestão para sua incorporação aos LD de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental.

A fim de atingirmos os objetivos desse trabalho, escolhemos como objeto de nossa investigação a coleção *Português: Linguagens*, de Thereza Cochar e William Cereja, pelo fato de ser esta a mais distribuída pelo PNLD 2017 para as séries finais do Ensino Fundamental – superando até mesmo o somatório de todas as outras da mesma área de concentração - tendo um impacto mais abrangente dos resultados, portanto. Tal coleção é composta por quatro livros destinados às séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos), sendo utilizada no triênio de 2017 a 2019 em escolas públicas de todo o Brasil, que a selecionaram pelos critérios estabelecidos no PNLD, sendo também bastante adotada em escolas particulares.

Depois da escolha da coleção didática, analisamos os quatro eixos do ensino (leitura, escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos) contidos na coleção em questão, para realizarmos um levantamento dos textos que potencialmente poderiam ser utilizados para o nosso *corpus*, os quais: (i) apresentam as maiores evidências de discursos ideológicos, explícitos ou velados, referentes às representações de gênero; (ii) os textos que, de alguma maneira, subverteriam os discursos estereotipados ou heteronormativos.

Após a fase de apreciação e seleção do material mais significativo para a pesquisa, pré-selecionamos um total de 124 textos, dos quais selecionamos sete efetivamente para o *corpus* restrito, que são aqueles que representavam de maneira mais relevante cada categoria de análise estipulada. Alguns desses textos se encaixam em mais de uma categoria, então citamos na análise os possíveis atravessamentos que os materiais porventura apresentassem.

Além dos textos, pré-selecionamos 108 exercícios que poderiam ser analisados, dos quais escolhemos seis para serem incorporados ao nosso *corpus*, tendo em vista o recorte que mencionamos, em razão dos pressupostos teóricos que adotamos. Ao projetar essa pesquisa, acreditávamos que a incidência de textos estereotipados seria muito menor, uma vez que essa coleção foi aprovada no critério

que avaliou esse ponto no PNLD. No entanto, essas manifestações estereotipadas e heteronormativas não foram poucas, nem foram tão sutis, apesar de a coleção apresentar também pontos de inovação.

De acordo com as nossas conclusões a respeito das análises realizadas, elaboramos cinco propostas interventivas como sugestão para ser incorporada aos LD de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental. A sugestão para intervenção teve duas motivações: a primeira, por uma exigência do Mestrado Profissional em Letras da qual essa dissertação faz parte como etapa conclusiva e a segunda, por recomendação da Análise Crítica do Discurso, ACD, a qual orienta o/a analista propor alguma maneira de superação do problema analisado. A produção desse material pretendeu levar em consideração práticas pedagógicas e discursivas as quais visassem fortalecer construções equânimes de gênero e respeito às diversidades.

Esse estudo se insere na abordagem de cunho qualitativo (embora tenhamos realizado a análise quantitativa de um aspecto que consideramos essencial), de caráter bibliográfico, uma vez que, busca explicar o porquê dos fenômenos, sugerindo também o que convém ser feito, como esclarece Silveira e Córdova (2009, p.31). De acordo com Moreira e Caleffe (2006, 74), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado como livros e artigos científicos, não devendo ser confundida com a revisão bibliográfica, pois esta é um componente obrigatório a qualquer tipo de pesquisa.

Os métodos denominados de pesquisa qualitativa se baseiam em procedimentos que não requerem uso de técnicas estatísticas e sim de interpretação dos fenômenos e atribuição de significados, para Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 26). Mason (1997 *apud* SUASSUNA, 2008, p.352) completa que nesse tipo de pesquisa, os dados são flexíveis e sensíveis ao contexto social nos quais são produzidos, além de seus procedimentos de análise e construção da explicação envolver a compreensão da complexidade e o contexto.

Para delimitar a investigação, três categorias analíticas foram estabelecidas para a análise do nosso *corpus*, ressaltando que não são estanques e englobam várias dimensões, as quais foram observadas, sempre que possível. De acordo com o percurso teórico-metodológico percorrido nessa pesquisa, todas elas foram apreciadas à luz dos estudos de gênero e dos estudos críticos do discurso. São elas, portanto:

- a) Estereótipos sexistas;
- b) Heteronormatividade;
- c) Inovação.

Na primeira categoria, foram analisados os estereótipos: (i) a bela silenciada; (ii) a dona de casa; (iii) o homem que não chora. Encontramos outras ocorrências estereotipadas na coleção, mas as selecionadas foram representadas de maneira reiterada. Para a categoria da heteronormatividade, a análise foi dividida em três subcategorias: (i) O apagamento das identidades/relações não binárias; (ii) a pressuposição da heterossexualidade; (iii) a negação da transexualidade, além da categoria inovação, a qual não foi subdividida.

Para cada categoria/ subcategoria dessa, foram analisados um texto e um exercício, com exceção da pressuposição da sexualidade, pois esse texto não tinha atividade relacionada. Foram elaboradas cinco propostas interventivas, uma para cada subcategoria, com exceção das subcategorias *o apagamento das identidades/relações não binárias* e *a pressuposição da heterossexualidade*, sendo realizada uma proposta para as duas, já que apresentavam objetivos iguais. Para a categoria *inovação*, não foi elaborada nenhuma intervenção, porque o texto analisado nesse tópico já dispunha de uma proposta exemplar de abordagem, tendo sido realizadas apenas algumas sugestões. Além dessas categorias e subcategorias, foi realizada uma análise quali-quantitativa sobre a pouca representatividade feminina na autoria dos textos do livro analisado.

Para desenvolvermos essa pesquisa, consideramos pressupostos teóricos envolvendo dois campos distintos: ACD e Estudos de Gênero, além dos estudos sobre LD. A base teórica que fundamenta as pesquisas sobre LD foi constituída pelas contribuições de Bittencourt (2004), Choppin (2004), Rosemberg, Moura, Silva (2009) e Faria (2008). Os autores apontam que esses materiais didáticos são instrumentos privilegiados de veiculação de ideologias, discutem sobre as intenções que embasam essas correntes ideológicas e o poder de convencimento destas, de forma que seus princípios tornem-se inquestionáveis aos olhos de professores e alunos, podendo servir como difusor de preconceitos e ferramenta de legitimação de discursos hegemônicos. É esse diálogo sobre discursos hegemônicos e veiculação de preconceitos, no caso da pesquisa em questão, estereótipos de gênero e sexualidade, que examinamos neste estudo.

Rosemberg, Moura e Silva (2009) fizeram uma exposição historiográfica de todo o esforço da produção acadêmica dentro e fora do país desde o século XIX, para denunciar a abordagem estereotipada sobre as mulheres neste tipo de material. Não só este artigo cita as primeiras conquistas legais contra o sexismo nos LD, como a inserção do critério de avaliação que excluía as coleções que apresentassem preconceitos de gênero na avaliação do Programa Nacional do Livro Didático - doravante PNLD – como traz alguns resultados das amostras avaliadas em diversos estudos que serviram de parâmetro para esta análise.

Para os estudos de gênero, foram necessárias as contribuições principalmente de Scott (1989), Louro (1997) e Butler (2003). Juntas, abordaram a construção sociocultural da mulher, renegando o determinismo biológico utilizado como justificativa para a opressão à qual esta era submetida. Essas teóricas trouxeram o conceito de gênero, incorporando na discussão todo o caráter político inerente ao termo, além de ressaltar suas características discursivas, socioculturais e de poder. De acordo com as autoras, as posições dominantes são vistas como as únicas possíveis, como se resultassem de um consenso social e não de um conflito. As relações sociais de gênero se articulam com outras formas de dominação, como por meio da raça, classe, etc.

Em Butler (2003), o sujeito tem sua própria existência implicada na linguagem, isto é, nossas identidades não são pré-discursivas nem imutáveis, ao contrário, a construção dos sujeitos é provisória. Butler é uma das maiores representantes da teoria *queer*³, a qual tem raízes linguísticas e possui visão crítica sobre a “normalização” da sexualidade. Louro (2003) traz a importância de discutir gênero no campo da educação, para o enfrentamento do sexismo cotidiano nas nossas escolas.

Para o embasamento teórico-metodológico que subsidiou essas análises, a ACD (FAIRCLOUGH, 2001) foi fundamental, pois para o autor, as práticas discursivas podem servir para reproduzir e perpetuar as estruturas sociais de dominação, mas também podem modificá-las. Diferente de outras teorias críticas anteriores, o estudioso confere ao sujeito a posição de centro do discurso, o que pode lhe dar a possibilidade de se conscientizar de sua sujeição e promover autolibertação da opressão social à qual é submetido. Essa linha de análise,

³ Teoria que se posiciona contra as normatizações da sexualidade e classificações de gênero, propondo multiplicidade e fluidez de identidades sexuais, criticando enquadramentos e rótulos sociais.

embasada na relação dos discursos com a política, com a ideologia e com o fortalecimento da autonomia, é o que fundamenta mais profundamente essa pesquisa.

Da ACD de Fairclough, resolvemos utilizar o modelo metodológico construído pelo o autor e CHOULIARAKI (1999, p. 60 *apud* RESENDE e RAMALHO, p. 2011, p.106), no qual propõe que, para refletir sobre as mudanças globais contemporâneas e a possibilidade de práticas emancipatórias, a análise em ACD deve partir de um problema baseado geralmente em relações de poder, na distribuição assimétrica de recursos materiais/simbólicos das práticas sociais, além da naturalização de discursos particulares como universais.

Nessa concepção, as categorias textuais devem ser analisadas em sua relação com conceitos de caráter sociológico (RESENDE E RAMALHO, 2001, p.148), devem ser relacionadas às questões sociais derivadas do problema, da conjuntura, da função do problema na prática, dos obstáculos estruturais para a eliminação do problema. Já em 2001 [1999], Fairclough definia a análise na dimensão da prática social, tendo como eixo:

os conceitos de ideologia e essencialmente de hegemonia, no sentido de um modo de dominação que se baseia em alianças, na incorporação de grupos subordinados e na geração de consentimento. As hegemonias em organizações e instituições particulares, e no nível societário, são produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas nos discursos (FAIRCLOUGH, 2001, p. 28).

De acordo com esse método, é essencial a identificação de elementos da prática social que obstaculizam a mudança estrutural, materializada em três tipos de análise que atuam conjuntamente, quais sejam a *análise da conjuntura* – das práticas sociais associadas ao problema ou das quais ele decorre; a *análise da prática particular* – com ênfase para os momentos da prática e as relações entre o discurso e outros momentos; *análise do discurso* – análise linguística e sua relação com a prática social. Em seguida, é sugerido que se avalie se o aspecto problemático do discurso tem alguma função particular nas práticas discursiva/social, bem como esse método solicita do analista do discurso que se sugira meios para a superação do problema verificado. Nesse trabalho, foi dedicado o segundo capítulo inteiro à prática discursiva, que consiste na análise da produção, distribuição e

consumo do objeto textual – o LD, em nossa pesquisa, ainda que eventualmente no capítulo atribuído à análise possamos tecer algum comentário a respeito desse tema, no momento em que essa observação for relevante. A dimensão textual e a análise conjuntural, optamos por realizá-las juntas no capítulo de análise de dados, privilegiando as práticas sociais, centro desse enquadre de Chouliaraki e Fairclough (1999), de acordo com a concepção de que, para a análise, às vezes precisamos sair do texto, usando fontes acadêmicas e não acadêmicas para entender o sentido do seu contexto social (FAIRCLOUGH, 2012, p. 317).

Tendo em vista as estruturas sociais que se fundamentam na desigualdade entre gêneros, essa pesquisa se torna relevante, pois discute as ideologias disseminadas nos discursos a propósito da reprodução do poder ou da resistência. Por isso a proposta de Fairclough (2001, p. 292) é educação linguística dos/das alunos/alunas, a fim de torná-los conscientes das forças sociais e interesses que moldam a prática discursiva e das relações de poder e ideologias que a investem, além do papel do discurso na mudança social.

Essa dissertação está organizada em cinco capítulos, dos quais o primeiro e o último são dedicados à introdução e à conclusão dessa pesquisa, respectivamente. O segundo e o terceiro capítulos são direcionados às discussões teóricas que fundamentam essa pesquisa, sendo o primeiro abordando o livro didático e suas múltiplas facetas, situando-o no decorrer da história e contemporaneidade brasileiras e o segundo, sobre os Estudos de gênero e a ACD. O quarto capítulo está dedicado à análise do *corpus*, à discussão dos aspectos conjunturais das desigualdades de gênero na atualidade e à apresentação das propostas interventivas.

2 LIVRO DIDÁTICO: FERRAMENTA POLÍTICO-IDEOLÓGICA DA EDUCAÇÃO

Os livros didáticos podem ser instrumentos utilizados na legitimação de sistemas de poder, além de representativos de universos culturais específicos. (...) Atuam, na verdade, como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo FONSECA (1999, p. 204, *apud* Correia p. 01).

O livro didático é, por via de regra, o recurso pedagógico mais utilizado no cotidiano escolar, quando não é o único, sendo a conjuntura educacional brasileira a grande motivadora de tal dependência. Profissionais mal remunerados, sobrecarregados com jornadas de trabalho excessivas e turmas superlotadas, dividindo-se frequentemente em mais de uma escola e dois ou três turnos, deparando-se com a impraticabilidade de planejar suas aulas e refletir sobre programas/currículos ou produzir materiais pedagógicos e atividades para serem distribuídos com os estudantes. Dificuldades financeiras da escola, bem como escassez de recursos tecnológicos, contribuem com esse cenário fértil para a utilização indiscriminada de livros didáticos como uma espécie de solução mágica para todas essas adversidades.

Essa presença massiva dos manuais didáticos nas práticas educacionais é grande motivadora para pesquisas a seu respeito, o que será abordado com mais detalhes nesse estudo, iniciando-se pelo aspecto conjuntural contemporâneo da educação brasileira e de suas escolas públicas. Em seguida, será abordada a influência da visão mercadológica na elaboração/produção do LD e nas suas concepções ideológicas, bem como serão discutidos os interesses das diversas instâncias de poder sobre esse produto. Dando continuidade, trataremos de aspectos históricos dos livros didáticos no Brasil e seu desenvolvimento. Para finalizar, discutiremos a respeito das políticas públicas de aquisição e distribuição nacional do LD, encerrando o capítulo com o programa atual, PNLD, sua implantação e desenvolvimento.

2.1 AMBIENTE ESCOLAR

Em tempos em que discursos de ódio se fortalecem no cenário político-social brasileiro e internacional, com verdadeira militância em ambientes virtuais e não

virtuais, os radicalismos de toda ordem tornam-se potencializados e adquirem apoio massivo. No Brasil de hoje, posicionamentos conservadores, quase sempre ligados ao fundamentalismo religioso, ganham musculatura com agendas que acarretam práticas sociais nocivas, tais como: intolerância religiosa, racismo, misoginia, heterossexismo, xenofobia, elitismo, censura nas artes e nas práticas pedagógicas - por meio de projetos como *Escola sem Partido*⁴, militarismo, desprezo aos direitos humanos, desrespeito à laicidade do estado, hostilização a Paulo Freire e seus preceitos, entre outras. Essa conjuntura cria condições para a manipulação de massas (Cf. Chomsky, 1993), na qual instaurar o pavor social por meio de estratégias que apelem ao emocional dos indivíduos tem favorecido o controle ideológico de um número significativo de pessoas, por conseguinte, a manifestação de extremismos. Alegando "defesa da família brasileira", o discurso conservador vai ganhando anuência popular, ao mesmo tempo em que cresce a passividade e a ojeriza da população no tocante à gestão pública dos três poderes do país. Sendo assim, como fica a educação brasileira nesse contexto?

Muitos desafios atingem o sistema de ensino público brasileiro na atualidade. Medidas aprovadas recentemente pelo governo vigente, como a PEC 241/55, a qual limita os gastos públicos por vinte anos, entre eles a educação, vem acentuar problemas gravíssimos como a desvalorização da carreira docente, o provável aumento das já exaustivas jornadas de trabalho dos profissionais em educação e o sucateamento das escolas públicas e universidades. A compreensão de que a educação é um gasto e não um investimento é a premissa desta lei. Além dessa, temos a reforma trabalhista, a terceirização irrestrita e a privatização escolar por meio de Organizações Sociais, as quais provocam uma maior precarização do trabalho dos professores. Acrescentada a esse contexto, a Reforma do Ensino Médio admite a contratação de pessoas com "notório saber" para substituir professores na Educação técnica-profissional.

Essas medidas da esfera econômica não são as únicas que interferem no trabalho docente: projetos de lei de cunho ideológico se espalham pelo país e tramitam nos âmbitos municipal, estadual e federal. Dizem respeito a propostas de

⁴ Projeto de lei que visa cercear direitos inerentes à docência, garantidos pela Constituição Brasileira e pela Lei de Diretrizes e Bases, como pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e liberdade de cátedra, propondo proibição da abordagem em sala de aula de temas como gênero, sexualidade, diversidade religiosa, entre outros, alegando uma suposta "doutrinação ideológica" por parte dos educadores brasileiros. O projeto propõe fiscalização da atividade docente e punições jurídico-administrativas, defendendo até prisão para os professores que incorrerem em desobediência às prescrições do projeto.

alteração da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) no que concerne à eliminação de princípios da lei que versem sobre liberdade de ensinar e pluralismo de concepções pedagógicas, a serem substituídos por termos como "neutralidade política/ideológica/religiosa", "valores familiares" e "educação moral". Concordamos com Duarte Júnior (1991, p. 74 *apud* SALOMÉ, 2011, p. 158) quando expõe seu ponto de vista sobre a inviabilidade da "neutralidade" na educação:

Na educação joga-se com a construção do sentido - do sentido que deve fundamentar nossa compreensão do mundo e da vida que nele vivemos. No espaço educacional comprometemo-nos com a nossa 'visão de mundo', com nossa palavra. Estamos ali em pessoa - uma pessoa que tem os seus pontos de vista, suas opiniões, desejos e paixões. Não somos apenas veículos para a transmissão de ideias de terceiros: repetidores de opiniões alheias, neutros e objetivos. A relação educacional é, sobretudo, uma relação de pessoa a pessoa, humana e envolvente.

Essas propostas de modificação das leis que regem a educação referem-se ao projeto supracitado *Escola sem Partido*, o qual atua em várias frentes, com diversos projetos anexados ao original, alguns que já resultaram na modificação do Plano Nacional de Educação, PNE 2014, da BNCC - Base Nacional Comum Curricular, e da maior avaliação de ingresso ao ensino superior do país, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM - obrigando-a, judicialmente, a dispensar a exigência de respeito aos direitos humanos como critério para a correção técnica da prova de redação. Além desses, outros objetivam também alterar a vigência dos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais, e as orientações do PNLD, intimidando/censurando, desse modo, a prática pedagógica. O projeto de lei 2731/2015, por exemplo, propunha perda de cargo/emprego e prisão para professores que desrespeitassem a proibição de debater gênero ou sexualidade nas escolas. Alegando a existência de uma teoria da conspiração sob a alcunha de "ideologia de gênero", elabora-se projetos como esse, criminalizando a prática docente, ao defenderem que o diálogo sobre gênero/sexualidade se trata de uma ideologia, omitindo todo o estudo acadêmico-filosófico desenvolvido a respeito do tema. Somando-se a todas essas medidas, recentemente foi autorizado ensino religioso confessional nas escolas públicas pelo Supremo Tribunal Federal, o que terminará por privilegiar algumas crenças em detrimento de outras.

Todas essas deliberações tornam o ambiente escolar palco de muitas

disputas ideológicas, nos quais silenciamentos e discursos sociais da família, políticos, trabalhistas, pedagógicos e religiosos atravessam o processo de ensino-aprendizagem, confrontando assim as relações de poder envolvidas. A instituição escolar não é, nem deveria ser, isolada de sua sociedade e alheia à realidade circundante, entretanto o ambiente escolar pode tornar-se, dessa maneira, copartícipe da reprodução de valores excludentes, os quais fortalecem e perpetuam desigualdades sociais, além de fomentar preconceitos e discriminações. Apesar disso, o espaço escolar também pode romper com a manutenção do poder hegemônico, contribuindo assim com uma transformação social por meio de discursos de resistência.

Logo, a escola é um espaço significativo para a transformação ou manutenção de discursos que promovam desigualdades. A respeito do poder que a instituição escolar tem em legitimar discursos, Amanda Lêdo (2017, p. 21), em sua tese *Representações de gênero social no livro didático de língua portuguesa* (2017), esclarece, em consonância com Moita Lopes (2002), que

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; 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 estudantes.

Uma vez que a instituição escolar tem papel fundamental na naturalização de discursos, é pertinente o questionamento: a escola está trabalhando para superar a perpetuação dos discursos hegemônicos ou sendo conivente com a reprodução das relações de dominação/opressão?

Nesse contexto, vários estudiosos denunciam que a escola tem sido lugar de diferenças e hierarquização, o que consequentemente favorece a reprodução de privilégios sociais. Louro (1997) pondera sobre as desigualdades as quais a escola promove entre classes e grupos, desde a sua constituição:

a escola já tornava aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou

os meninos das meninas (LOURO, 1997, p.57).

Segundo van Dijk (2008), para desenvolver o senso crítico dos estudantes, é indispensável que o "poder simbólico" das ideologias que atravessam a aprendizagem, principalmente as provenientes de grupos poderosos, sejam discutidas, uma vez que nem sempre estão explícitas. Assim como Dijk, Miranda (2014, p. 37) também ressalta o papel da sala de aula como espaço "para a (re)produção, confirmação, legitimação, produção ou desafio da estrutura de representações sociais e de ideologias". Desse modo, os estudiosos do tema parecem consonantes em citar a legitimação de ideologias pela escola, fundamentando as práticas educativas e sociais.

Com relação ao poder da educação na construção das representações sociais dos sujeitos, Moita Lopes (2002, p. 59) defende que, por conta da relação assimétrica entre professor/a e alunos/as e o valor institucional das práticas discursivas em sala de aula, a escola tem um "crédito maior", ou nas palavras de Louro (2013) "efeitos de verdade", o que influencia decisivamente nas identidades sociais dos indivíduos, ou seja,

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)

Assim sendo, a escola cria sentidos e molda a visão de mundo dos estudantes, isso porque é provavelmente no ambiente escolar que vivemos algumas das maiores experiências sociais de nossas vidas, que deixam marcas mais profundas na constituição do nosso ser. Sobre essas questões identitárias dos alunos, Louro (1997) ressalta ainda:

Com a formação do currículo, a escolha dos conteúdos e materiais a serem trabalhados, o estabelecimento de relações interpessoais entre os membros da escola e os métodos utilizados no ensino, a escola atua em seu papel de instituidora de identidades, ditando não apenas comportamentos, concepções e atitudes a seus alunos, mas também classificando e punindo aqueles desviantes do que é considerado normal.

O ambiente escolar pode ser de muito sofrimento para as pessoas que não se encaixam em determinados padrões. É exatamente para refletir sobre os

comportamentos rotulados como "normais" ou "desviantes" que se torna relevante abordar nas escolas as questões de gênero e sexualidade. No intuito de repensar a abordagem sobre o modo como essas questões são tratadas pelas instituições escolares, Louro (1997, p. 85-86) reforça:

[...] se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas o produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdades; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, e não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades.

Ainda de acordo com a autora, os discursos que reiteram desigualdades de gênero, sexualidade, etnia e classe estão presentes em diversos âmbitos do contexto educacional, tais como em "currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação" (LOURO, 1997, p. 64). Por esse motivo, deve ser colocado em questão, além do que ensinamos, a maneira como ensinamos e como nossos/as alunos/as significam o que aprendem. A autora chama atenção ainda para o modo como usamos nossa linguagem, "procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui" (LOURO, 1997, p. 64).

Caldas-Coulthard (2008, p.283) concorda com Louro (1997) na medida em que expõe o fato de que os discursos institucionais, entre eles o escolar, perpetuam relações de poder e dominação de gênero e que "se esses discursos reforçam papéis tradicionais e estereotipados de mulheres e grupos minoritários, isto deve ser desconstruído e combatido". Esse posicionamento é reiterado por Furlani (2003, p. 69), quando essa afirma que:

Na escola, o currículo, as disciplinas, as normas regimentais, as formas de avaliação, os materiais didáticos, a linguagem, constituem-se em instâncias que refletem e produzem as desigualdades de gênero, de sexo, de raça, etc., e podem incentivar o preconceito, a discriminação, o sexismo.

As práticas pedagógicas direcionam os estudantes a terem determinadas

habilidades e não outras, de acordo com o seu gênero. Já na educação infantil, brinquedos, jogos e cores costumam ser exclusivos de menino ou menina. No Ensino Fundamental, algumas das festas de comemoração são preparadas com a contribuição de "pratinhos" trazidos pelas meninas e refrigerante, pelos meninos - provavelmente associando-se a ideia de vocação para a culinária às garotas. Nas atividades de educação física, é muito comum o monopólio dos garotos em relação ao espaço, com práticas de esporte que tradicionalmente ainda são vistos como mais adequados a cada sexo. No Ensino Médio, frequentemente os interesses e desinteresses por disciplinas também são generificados, o que significa que "produzem-se, ou 'engendram-se', a partir das relações de gênero" (LOURO, 1997, p. 25). Nas palavras de Souza e Leão (2008, p. 4), "escola não é responsável pelos estereótipos, mas funciona como uma agência de socialização a fortalecê-los".

Para Auad (2003, p.32), com a intenção de transformar esse modelo conservador de educação, é necessário debater sobre temas sociais. Se assumirmos "as diferenças que existem entre as crianças dos variados gêneros, torna-se mais fácil evitar que tais diferenças se traduzam em desigualdades, em dominação de um gênero sobre outro." No entanto, Louro (1997, p.64) enfatiza a dificuldade de subverter o binarismo presente nos arranjos escolares, esclarecendo que

se estamos nós próprias/os envolvidas/os nesses arranjos, não há como negar que essa é uma tarefa difícil. Trata-se de pôr em questão relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredadas/os e que, portanto, também nos dizem respeito.

No artigo *Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental* (2011), os autores Ana Maia, Carolina Navarro e Ari Maia fazem um importante levantamento de autores e pesquisas que tratam da reprodução escolar de valores sexistas no Brasil e as consequências disso para os estudantes. Eles citam pesquisas que apontam que todo o sistema de ensino brasileiro apresenta a manutenção de ideias obsoletas em relação às identidades pessoais, pensamento, personalidade e possibilidades de ação de mulheres e homens, com base sexistas, racistas e classistas (ALVES e SOARES, 2001; BRITZMAN, 1996; FELIPE e GUIZZO, 2004; JUNQUEIRA, 2008; MEYER e SOARES, 2004; MORENO, 1999; LOURO, 2000, 2003; RAGO, 2003; RIBEIRO, 2002; RIDENTI e VIANNA, 1998; SILVA, 2004; SOARES, 2008; WHITAKER, 1995). O sexismo está

presente também na imagem dos professores de que as meninas são pessoas delicadas, responsáveis, organizadas, estudiosas, esforçadas, meigas, prestativas e caprichosas; enquanto que os meninos são citados como agitados, corajosos, aventureiros, malandros, independentes, indisciplinados, inteligentes, líderes, racionais, de forte temperamento (CARVALHO, 2001; SILVA, 2004; SILVA e cols, 1999; WHITAKER, 1995). É evidenciado em inúmeras pesquisas também o fato de que os modelos de representação humana em nossa cultura, segundo os pesquisadores, é o homem heterossexual, jovem, branco, cristão e de classe média (BRITZMAN, 1996; FELIPE e GUIZZO, 2004; MEYER e SOARES, 2004; LOURO, 2003; RAGO, 2003; JUNQUEIRA, 2008; SILVA, 2004), principalmente em livros didáticos. As consequências dessa educação que hierarquiza gêneros e sexualidades são muitas, desde o fracasso escolar, o sofrimento pessoal, a evasão ou repetência (ALVES e SOARES, 2001; CARVALHO, 2001; MEYER, 2003; SILVA, BARROS, HALPERN e SILVA, 1999; UNBEHAUM e VIANNA, 2004).

Diante de tantas pesquisas que demonstram a circulação de discursos naturalizadores de papéis tradicionais de gênero e sexualidade na escola e homogeneizadores dos estudantes, percebemos o esforço para a preservação das feminilidades/masculinidades hegemônicas e heterossexuais, silenciando-se outras identidades. Sobre esse aspecto, Louro (2013, p. 25) esclarece que a sociedade intenciona "fixar" uma identidade masculina ou feminina "normal" e duradoura. Ou seja, as identidades de gênero "normais" são exclusivamente, segundo essa perspectiva, a identidade heterossexual (grifos da autora). Desse modo,

[...] as escolas podem ser um exemplo de instituição em que se reitera, constantemente, aquilo que é definido como norma central, já que norteiam seus currículos e suas práticas a partir de um padrão único: haveria apenas um modo adequado, legítimo e normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desses padrões significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico (LOURO, 1997, p.2).

O modo como a sexualidade e as relações de gênero são tratados na escola costuma ser incipiente, com um discurso biologizante, às vezes até moralizante. Perdendo o viés multidisciplinar, humano e representativo das diversidades que o tema exige, geralmente é um assunto tabu, abordado com exclusividade pelo professor de ciências/biologia como "sinônimo de reprodução heterossexual"

(BRITZMAN, 1996, p. 78). Louro (1997, p. 81) explica o conflito da escola em tentar reprimir a sexualidade nos sujeitos e ao mesmo tempo, reforçar a heterossexualidade como padrão. Com relação a esse aspecto, a autora acrescenta:

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".

Não estamos culpabilizando a escola e suas práticas como a única instituição que legitima as representações estereotipadas de gênero e sexualidade na vida dos estudantes, no entanto reconhecemos seu papel basilar na constituição de identidades dos sujeitos e de sentidos. Isso posto, consideramos que é de fundamental importância repensarmos nossas práticas, currículos e livros didáticos, a fim de não compactuarmos com discursos que reforcem posições de inferioridade de alguns sujeitos sociais, uma vez 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).

Concordamos com Britto (2005, p. 18) quando afirma que "uma educação democrática supõe o compromisso político com transformações nas estruturas de poder e não apenas de formação de indivíduos competentes para disputar, em condições desiguais, um lugar ao sol". Sendo assim, urge a necessidade de práticas escolares não omissas e livros didáticos comprometidos com discursos emancipatórios, com perspectiva de transformação das estruturas ideológicas que sustentam a dominação e opressão social. Desse modo, discutiremos a seguir o modo como os aspectos analisados se manifestam no livro didático de Língua Portuguesa no Brasil, objeto de nossa pesquisa.

2.2 LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO DE DISPUTA IDEOLÓGICA

É frequente entre os estudiosos do tema a concepção de que o uso "massivo e pouco crítico do LD" é "desdobramento da precariedade das condições de trabalho

e de formação dos professores" (SILVA, 2012, p. 15). Concordamos com Nath-Braga (2013, p. 2), quando argumenta sobre as condições profissionais dos/das trabalhadores/as em educação nas escolas públicas brasileiras e suas implicações:

Há que se considerar o contexto histórico-político no qual se insere o educador nas últimas décadas, que não permite a esse profissional ministrar um número reduzido de aulas, e, assim, analisar melhor os discursos que discutirá em sala de aula ou ainda, escolher com maior critério o LD que utilizará para o seu trabalho. As condições, muitas vezes, precárias vividas pelo educador inibem um trabalho mais crítico que permita a análise dos discursos que compõem o LD.

O MEC – Ministério da Educação denunciava essa situação há quase duas décadas, quando afirmava que o LD estava sendo utilizado, muitas vezes, como o próprio currículo de ensino, devido em boa parte à ausência de outros materiais [...] passando a ser "o principal referencial do trabalho em sala" (BRASIL, 2001, p. 17), situação que não modificou no decorrer do tempo, como Geraldi (1997, p. 117) destaca: "não é o professor que adota o LD; mas, o professor é adotado pelo LD". Reconhecendo, pois, as causas do monopólio dos manuais didáticos em sala e corroborando com a visão citada de Nath-Braga, o MEC (Brasil, 1998, p. 79), por meio dos PCN, esclarece:

O ambiente da sala de aula, o número excessivo de alunos por turma, a quantidade de classes assumidas pelos professores e os controles administrativos assumidos no espaço escolar contribuem para a escolha de práticas educacionais que se adaptem à diversidade de situações enfrentadas pelos docentes. Geralmente, isso significa a adoção ou aceitação de um livro, um manual ou uma apostila, como únicos materiais didáticos utilizados para o ensino.

Lajolo (1996, p. 4) ratifica o entendimento do MEC, quando afirma que o LD "acaba determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o *que se ensina e como se ensina o que se ensina*" por conta da "precaríssima situação educacional de países como o Brasil" (grifos da autora). Concordamos com Freitag, Costa e Motta (1987) quando endossam tal posicionamento a respeito da precariedade nas condições de trabalho dos professores brasileiros, detalhando que, para resolver problemas frequentes da educação nacional, é indispensável que haja priorização na valorização da carreira docente, portanto

Antes de editar e comprar livros didáticos e distribuí-los em grandes quantidades pelo Brasil afora, consideramos indispensável reconsiderar a questão do professor: sua formação profissional, sua valorização enquanto educador (proporcionando-lhe um salário digno), suas condições de trabalho (sobrecarga de turmas e números de alunos), suas condições de reciclagem e ascensão funcional. Enquanto o governo não resolver o problema do professor, nenhum programa poderá ser bem sucedido e nenhum problema – do analfabetismo ao fracasso escolar (repetência e evasão) – terá solução adequada (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1987, p. 86).

Logo, a consciência a respeito dessa conjuntura lamentável das condições de trabalho dos professores brasileiros, observada também pelo MEC, poderia servir de incentivo para um investimento governamental massivo na valorização dos profissionais em educação e na melhoria de suas condições ocupacionais. No entanto, altas cifras empregadas pelo governo na área de educação são direcionadas à política de distribuição de LD, concentrando os investimentos naquilo que não deveria ser prioridade para a qualidade da educação, desconsiderando-se o déficit histórico de desvalorização na carreira de professor. Para Gatti Jr.(1997, p.5), essa realidade está longe de ser transformada, por conta de não existirem ações que visem resolver, de maneira efetiva, os problemas mais graves enfrentados pelo sistema educacional brasileiro, como condições precárias do trabalho docente, déficit na formação do professor, entre outras questões. Silva (1996, p. 13) analisa esse cenário:

A qualidade, enquanto intenção e meta, é pensada no ângulo dos investimentos em quinquilharias. Esquiva-se, quase sempre, de uma proposta concreta, honesta e duradoura no ser do professor, no salário digno e na qualificação profissional continuada.

Como consequência de tudo isso, o amplo acesso ao LD o transforma no grande responsável pela maior parte das leituras, senão as únicas, dos educandos no ambiente escolar, além de ser utilizado com frequência como principal fonte de consulta do estudante e até mesmo do/a professor/a. Essa situação fica clara na fala de Wilma Silveira Rosa de Moura, responsável pela editora Ática na época em que foi entrevistada pelo pesquisador Kazumi Munakata (1997, p 151), quando diz que

Não podemos fazer para a escola pública um material que dê trabalho para o professor, que implique preparação de aula, pesquisa além do livro. Porque ele não tem onde, não tem recursos, não tem formação para isso. A gente tem que fazer livros mais mastigadinhos,

com aula prontinha do começo ao fim, que tenha estratégia já indicada para o professor, que não implique preparação de aula, pesquisa além do livro.

A fala da entrevistada refere-se a um contexto de mais de duas décadas passadas, de modo que não sabemos se esta reflete, de fato, a perspectiva das editoras na atualidade. De qualquer modo, em nome da praticidade que o LD oferece, de acordo com ela, os profissionais de educação e estudantes vão se restringir a utilizar livros “mais mastigadinhos”, o que pode desencorajar a busca autônoma pelo conhecimento e a prática de iniciação científica, só para ficar em duas consequências negativas. Como citamos, a sobrecarga de trabalho dos/das professores/as, além de outros fatores, de fato predispõe a necessidade de livros que os/as auxiliem nessa tarefa, porém não podemos desconsiderar as individualidades. Um LD que não instigue a curiosidade nos/nas alunos/nas, não cumprirá bem o seu papel.

Lajolo (1996) é ainda mais incisiva nessa questão, quando cita a dependência do LD na prática pedagógica como causa para que os/as professores/as tenham dificuldade de abandonar um livro ruim, ou até mesmo “atenuar as consequências danosas de um instrumento educativo que *deseduca* seus leitores, sendo assim, para conseguir esse feito, precisariam demandar um esforço extra” (LAJOLO, 1996, p. 7, grifo da autora). Segundo a autora, um livro que “deseduca” é aquele que endossa a discriminação contra certos grupos sociais, no entanto ela denuncia que “tais livros e suas incorreções estão nas salas de aula, nas mãos dos alunos e talvez em suas cabeças”. Ou dito de outra maneira, o livro didático é um meio a serviço de um processo geral de transmissão de modos de pensar e agir, modos esses que expressam objetivamente a visão de mundo de um grupo ou de uma classe (OLIVEIRA, 1984, p. 28).

Esse cenário é conveniente aos que detêm o poder, pois os obstáculos de ordem prática dos professores para uma melhor avaliação do LD, tanto no momento de escolha das coleções didáticas para sua escola como no seu uso diário, as dificuldades cotidianas para participarem de cursos de formação e a jornada de trabalho extenuante tornam o trabalho pedagógico dócil às relações sociais de poder e privilégios, dificultando condutas de resistência. Entretanto, Lêdo (2017, p. 112) ressalta que a predominância do uso do manual didático em sala de aula não é apenas em função da deficiência na formação docente ou da precariedade das

condições de trabalho, visto que professores com formação adequada também optam por utilizar esse material como ferramenta pedagógica. Além disso, em países que oferecem condições satisfatórias de trabalho, segundo a autora, os professores continuam utilizando LD, isso 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”.

Nem sempre é possível aos professores questionarem os discursos presentes nos LD, visto que apresentam geralmente ideologias tão naturalizadas, que às vezes se tornam imperceptíveis até aos olhares mais atentos; sem falar que os profissionais em educação também são constituídos nessas ideologias dominantes. Além do mais, colocar somente a cargo do/a professor/a a tarefa de desconstruir discursos hegemônicos seria mais um trabalho entre tantos que ele/a já tem, considerando a precariedade das condições de trabalho desse profissional supracitada. Essa conjuntura por si só já deveria ser razão suficiente para que os LD tivessem a responsabilidade de subverter discursos reprodutores de invisibilidade ou discriminação, mesmo que implícitas, a alguns grupos, sem precisar que houvesse interferência direta dos/as professores/as nesse propósito.

Uma vez que o MEC é ciente do uso excessivo do LD em sala de aula, o controle exercido pelo Estado em relação à produção dos manuais didáticos implica num amplo domínio do poder público sobre a prática pedagógica, instituindo a perspectiva da ideologia dominante acerca da sociedade nos sujeitos envolvidos do contexto educacional e direcionando como os sentidos devem ser construídos no fazer pedagógico. É em consequência da subordinação da produção dos livros escolares ao poder dos interesses estatais e mercadológicos, que eles ultrapassam a importância devida aos materiais didáticos e se configuram como

um instrumento político, um espaço que sofre a ação do complexo processo das relações e interesses, sob a ação de grupos articulados com o poder instituído, além do que, a própria comissão responsável pela análise dos livros também não é isenta de ideologia e nem desatrelada dos próprios mecanismos reguladores do Estado, e determina o fragmento do conhecimento a ser transmitido. Nessa constituição, o livro didático expressa o projeto de sociedade dos grupos ligados ao poder, de qual educação se quer e que indivíduo se quer formar (SOUZA, 2014, p. 16).

De acordo com Freitag, Costa e Motta (1997, p 137), numa análise para

escolha dos livros didáticos, é preciso considerar além do embasamento psicopedagógico e a seleção de textos que contêm, a dimensão ideológica das mensagens veiculadas, as quais servem à indústria cultural. A autora evidencia a falta de comprometimento pedagógico por parte de alguns autores e editoras: “salvo as sempre louváveis exceções, os autores escrevem os livros didáticos para fazer negócio, um bom negócio”. Segundo Munakata (2012, p. 4), não se pode abstrair do livro – e do livro didático – a determinação de que ele é, antes de tudo, produzido para o mercado e como qualquer produto numa sociedade capitalista, tem objetivo de gerar lucro.

Com o LD, assim como com qualquer objeto comercial, são utilizadas estratégias de marketing que visam aumentar suas vendas e, por conseguinte, os ganhos. Sendo assim, nem sempre os livros mais vendidos são referências de qualidade pedagógica, muitas vezes o sucesso de algumas coleções é devido aos setores responsáveis pelo seu *merchandising*. A abordagem dos divulgadores das editoras nas escolas, por exemplo, costuma ser repleta de solicitude, com direito à distribuição de brindes, convites para jantares em restaurantes nobres, fornecimentos de livros, como paradidáticos, gramáticas e outros, cursos de formação com os autores – que na verdade são eventos para divulgação da obra, etc.

Essas condutas de ética duvidosa continuam a ser comuns nos ambientes escolares, apesar da portaria nº 2.963/2005 ter estabelecido regras para minimizar a interferência de editoras no processo de escolha dos LD (SAMPAIO; CARVALHO, 2010) e dos editais do PNLD determinarem que esses procedimentos devem ser evitados sob pena de exclusão dessas empresas do procedimento seletivo. Além disso, há muitas denúncias de escolas que selecionam as coleções didáticas que pretendem adotar, no entanto não recebem a que solicitaram ou até mesmo redes que restringem os materiais didáticos que irão mostrar para os professores durante o processo seletivo. É fundamental que o PNLD divulgue amplamente, sobretudo para as escolas e professores/as, as normas éticas que regem esse processo, para que as denúncias passem a ser formalizadas e as pessoas que estejam envolvidas em atos ilícitos sejam punidas.

O mercado editorial brasileiro depende fortemente dos materiais didáticos, o qual é sustentado principalmente pela enorme quantia paga pelo Estado para aquisição dessas obras por meio do PNLD. A seleção das coleções didáticas que

são distribuídas nas escolas públicas brasileiras é feita pelos professores que trabalham nelas, no entanto cursos de formação de professores, ou mesmo de formação continuada, não costumam preparar esses profissionais para exercerem a avaliação criteriosa dessas obras. Além disso, as secretarias de educação e as próprias instituições escolares geralmente não asseguram um tempo hábil aos professores para a realização dessa tarefa tão importante para o trabalho docente, bem como para um encontro sistematizado com seus pares, a fim de debaterem sobre essa escolha. Em razão de tudo isso, a metodologia para a avaliação dos LD geralmente fundamenta-se em critérios subjetivos, intuitivos, vagos e superficiais.

Outro aspecto fundamental ao analisar o LD no contexto educacional brasileiro é o fato de que, a pretexto de facilitar a prática docente, o manual didático apresenta um discurso pouco dialógico e autoritário, assumindo a posição de verdade definitiva sobre o conteúdo dado, uma vez que traz os fatos como uma máxima inquestionável, pondo, portanto, o professor e o aluno fora do processo de construção de conhecimento. Sobre essa forma pretensiosa de apresentar a informação, Johns (1997 *apud* TILIO, 2008, p. 11) esclarece que, por ser um livro, já tem em si mesmo uma condição de autoridade do saber. Já Hyland (2000, p. 106 *apud* TILIO, 2008, p. 11) declara que principalmente por conta do LD, o aprendiz acredita que "determinada área do saber seja um cânone coerente, uma progressão linear em direção ao conhecimento, ao invés de uma construção racional de diversas perspectivas contestadas". Da mesma maneira, Ota (2009, p. 215) destaca a imagem do livro didático como detentor de discurso de autoridade, instância máxima "de um saber que parece cristalizado, pronto e acabado".

Os interesses mercadológicos em torno desse material produzem um marketing convincente, como foi mencionado acima, no qual é divulgada legitimidade das últimas pesquisas e tendências, de modo que os professores se sentem induzidos a acatar suas máximas, silenciando-se, assim como os alunos. Por esse motivo, Oliveira, Guimarães e Bomény (1984, p.16) denuncia que livros didáticos podem ser importantes conformadores de preconceitos, ideologias e modos de apreensão do social.

O LD, para Grigoletto (1999, p 68), é um "pacote" o qual se acredita que o professor irá utilizar como se ele fosse o consumidor de um produto, não um analista. A autora critica o fato dos livros escolares não apresentarem incompletude, característica de qualquer texto, por permitir diversas construções de sentido. Ao

invés disso, eles são retratados como esse “pacote” fechado, no qual outros sentidos não são aceitos. Sendo assim “as atividades do LD não dão margem a deslizes, a outras leituras, a posicionamentos ou a questionamentos. O texto tem uma estrutura e um sentido; a tarefa do aluno é captá-los”. Muitas vezes a sacralização do LD é levada tão a sério, que o professor só aceita respostas iguais as que estão no manual, reprimindo, assim, as inúmeras possibilidades de recepção e de interpretação daquele material. Souza (1999b, p 153) reforça tal crítica quando afirma que o LD “é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte última e, às vezes, única, de referência”. Dizendo de outro modo,

O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la (SOUZA, 1999a, p. 27).

Se os livros didáticos trazem premissas aparentemente incontestáveis, eles transmitem uma suposta neutralidade ideológica, a qual em geral é inadvertidamente acolhida por professores/as e alunos/as, de modo que a perspectiva do/a autor/a, da instituição, da editora, do mercado, do Estado e da sociedade são naturalizadas, sem uma reflexão crítica dos valores ali trazidos. A seleção dos conteúdos desses materiais e de suas respectivas abordagens possui motivações econômicas, políticas, ideológicas, além das pedagógicas, devendo, portanto ser apreciada com aguçado discernimento. Segundo Jorge (2014), por conta de todas essas vertentes ideológicas, o LD pode se constituir como instrumento de perpetuação da ideologia dominante ou romper com esse ciclo reprodutor e apresentar um discurso de resistência:

[...] 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.

Urge, pois, problematizar essa pretensa “verdade universal” apresentada nos currículos e nos LD, pois ambos são construções baseadas em perspectivas ideológicas/sociais, e que em vista disso, numa sociedade que acolhe e propaga

discursos divergentes e contraditórios, não tem fundamento nossas práticas pedagógicas se subordinarem, cega e dogmaticamente, a esses limites.

Alain Choppin (2004) fez uma importante apuração da produção científica em vários países, dentre eles o Brasil, a respeito de pesquisas em LD nas últimas décadas, refletindo sobre questões referentes ao uso e recepção dessas obras, seu panorama histórico, conteúdos, produção e consumo. O autor conclui que não faz qualquer sentido analisar livros escolares sem levar em conta " as regras que o poder político, ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro" (CHOPPIN, 2004, p. 560).

Em relação às atribuições dos LD, alguns documentos oficiais do MEC (Brasil, 2008) apontam seu duplo papel: um pedagógico, garantindo conceito e informações corretas; e outro social, contribuindo para a formação da cidadania, incentivando a autonomia de estudantes e valorizando a liberdade de expressão, pensamento e o respeito mútuo. Já para o estudo de Choppin (2004, p. 553), o LD possui quatro funções essenciais: (i) referencial, na medida em que ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos; (ii) instrumental, apresentando exercícios, visando a aquisição de competências; (iii) ideológica e cultural, constituindo um instrumento privilegiado de construção de identidade, sendo reconhecido como um símbolo da soberania nacional e assumindo um importante papel político; (iv) documental, uma vez que fornece documentos textuais e icônicos. Qualquer uma dessas funções pode suscitar pesquisas, porém é a perspectiva ideológica a que mais se destaca, segundo o autor, por questionar a concepção de que o LD é "espelho" da sociedade, já que "os seus autores não são apenas espectadores do seu tempo, ao contrário, reivindicam o *status* de agentes". Isso se deve, de acordo com o autor, pelo fato de que seu público-alvo são "espíritos jovens maleáveis e pouco críticos", tornando assim os livros escolares "poderosos instrumentos de unificação, até mesmo de uniformização nacional, linguística, cultural e ideológica".

O discurso ideológico elaborado pela classe dominante pode internalizar-se na essência dos sujeitos, de uma forma imperceptível para eles, apagando as contradições sociais e subjugando os dominados, ao ponto mesmo destes, muitas vezes, reproduzirem discursos, de forma irrefletida e inconscientemente, contrários aos seus próprios interesses, por representarem a visão de mundo de uma classe, um gênero, uma orientação sexual, uma etnia, etc que não traduzem sua realidade.

Por tudo isso, não é interessante à classe dominante a tomada de consciência por parte dos dominados, frequentemente utilizando meios de que dispõe para dificultar essa resistência. Em vista disso, concordamos com Foucault (1979) quando ele afirma que o poder não é algo estático, não se firma em uma só instância de poder, mas permeia a sociedade produzindo discursos, se disseminando de diferentes formas e produzindo efeitos de verdade. Em consonância com as perspectivas relatadas, van Dijk (2008) também mensura o poder político do LD para a manipulação de massas, a qual é a maneira mais eficiente de garantir que as ideologias de grupos majoritários sejam asseguradas. Isso porque os LD

são leitura obrigatória para muitas pessoas, o que oferece uma segunda precondição importante do seu poder [...] os livros didáticos são usados amplamente por todos os cidadãos durante seu processo de educação formal. O conhecimento e as atitudes manifestados e transmitidos por esse material pedagógico, mais uma vez, refletem o consenso dominante, quando não os interesses dos grupos e instituições mais poderosos da sociedade. (VAN DIJK, 2008, p.82)

Oliveira (2011, p.146) também ressalta os valores transmitidos no LD e a capacidade de ratificar tudo o que a sociedade impõe, nomeando-o por isso de “agente multiplicador cultural”. 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).

De acordo com Moita Lopes (2002, p 19), os significados construídos em sala de aula têm papel preponderante na definição das identidades sociais que desempenhamos, uma vez que discursos propagados pelo LD adquirem poder de legitimidade social. Esse 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). Segundo van Dijk (2008), alguns aspectos que tornam o LD poderoso são o alcance e o *status* social a ele dispensado e o tempo extenso que as crianças e adolescentes estão em contato com ele.

Porém é crucial analisar o LD não apenas no que aparece explicitamente, mas também naquilo que foi escolhido para ser silenciado, pois "esse silenciamento a certos temas assegura que dadas ideologias sejam mantidas pela lógica da invisibilização de classes e grupos sociais". (NATH-BRAGA, 2013, p. 05).

Entende-se que há uma seleção de temas e textos a serem veiculados nessas obras e a óbvia impraticabilidade de abordar o todo, porém o silenciamento e a invisibilização é recorrente a respeito de tópicos/grupos específicos. O interesse mercadológico contribui para isso: LD que suscite polêmicas pode não passar pelo processo de seleção da Comissão de especialistas do PNLD ou na escolha dos/as professores/as, de modo que é mais seguro, do ponto de vista comercial, adequar-se a uma visão de mundo consolidada, que seria a percepção de grupos ideologicamente dominantes. “As editoras ganham muito ao diminuir seus riscos, através da garantia de compra de seus produtos, [...] num negócio que envolve recursos vultosos frente ao tamanho e possibilidades do setor” (GATTI JR., 1997, p. 33). Essa tendência dos LD em resistir e se adaptarem às mudanças sociais é mencionada por Pereira (2007, p 113), que esclarece:

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.

Em concordância com o que foi mencionado, Nath-Braga também critica o conservadorismo e a reprodução de valores excludentes presentes nos LD, qualificando essas obras como “instrumento de propagação de ideologias”, uma vez que oferecem “textos e temas que podem naturalizar a discriminação de certos grupos, reafirmar uma compreensão patriarcal de família, excluir negros, homossexuais, índios, Sem Terra, entre outros”. (NATH-BRAGA, 2013, p. 02). Lêdo (2015, p. 175) também critica o reforço de paradigmas hegemônicos frequentes em LD, em detrimento de grupos socialmente estigmatizados: “as representações veiculadas no LDLP podem (re)construir e ajudar a perpetuar e naturalizar relações de desigualdade que são geradas por questões de poder, e não por razões biológicas de qualquer tipo, como as de gênero”.

É importante que sejam produzidos/adotados livros que objetivem uma educação emancipatória, que deem visibilidade a assuntos excluídos socialmente, como questões de gênero, etnia, classe social, sexualidade, etc., de maneira a mostrar representações diversificadas, democratizantes e mais próximas da realidade. Assim como Bakhtin declara: “a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais” (BAKHTIN, 1986, p. 41), Oliveira (2008, p. 95) também percebe a urgência da transformação social por meio das palavras, acentuando a importância de se investir em materiais didáticos estimuladores de práticas pedagógicas que desnaturalizem as desigualdades de gênero, isso porque

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.

Apesar da importância dessa causa, assistimos, atualmente no Brasil, a grupos conservadores relacionados com o fundamentalismo religioso e interesses eleitoreiros, utilizando uma ampla rede de aparatos ideológicos para inculcar a ideia de existência de uma teoria conspiratória por parte de alguns profissionais em educação e autores de LD denominada de “ideologia de gênero”. Essas pessoas costumam fazer campanhas políticas voluntárias para candidatos que lutem contra a chamada “dissolução” dos valores morais da família brasileira; propagam exaustivamente materiais explicativos, embasados em princípios distorcidos e confusos, sobre as ameaças aos bons costumes de acordo com essa perspectiva; participam de petições públicas e manifestações contra a tudo o que acreditam estar atrelado às concepções dessa ideologia e defendem a tese de que a escola deve se restringir ao ensino conteudista, com finalidade à inserção no mercado de trabalho;

entre outras ações.

Os estudos de gênero possuem fundamentações pautadas em pesquisas filosóficas/acadêmicas, e, portanto, não podem ser reduzidos a uma ideologia, além do mais, a neutralidade das tendências conservadoras é utópica, uma vez que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia” (PÊCHEUX, 1975 [1995], p. 17), de modo que as duas correntes são atravessadas por concepções ideológicas. A agenda dos estudos de gênero não tem qualquer relação com a inventada “ideologia de gênero”, de modo que a problematização sobre a representação de grupos socialmente oprimidos em LD e em práticas pedagógicas; os questionamentos sobre as desigualdades de gênero, a luta pela visibilidade, equidade e respeito à diversidade sexual e às várias concepções de família são conceitos que encontram fundamentação constitucional e legal em documentos oficiais que regulamentam a educação brasileira, além de estarem profundamente atrelados a princípios democráticos e ético-sociais.

No anseio de práticas pedagógicas transformadoras, o fenômeno educacional precisa se apoderar do compromisso com uma educação humanizadora, justa e equânime, sendo necessário, para tanto, abrir espaços para as discussões sobre padrões hegemônicos de gênero e sexualidade, questionando a suposta naturalização de papéis generificados, os quais estão na base de concepções hierarquizantes entre homens e mulheres e nas discriminações de ordem heterossexistas.

Compreende-se que a “luta pela transformação da sociedade deve dar-se de forma organizada e coletivamente (FARIA, 2008, p. 79), logo, não cabe somente à escola e aos manuais escolares a responsabilidade de mudança social, no entanto as instituições escolares e as coleções didáticas não podem continuar considerando natural se omitirem frente à dominação hegemônica masculina e a pseudovocação para a submissão feminina, ocasionando interferências danosas e graves na construção de identidades de estudantes. Não cabe mais aos LD, do mesmo modo, continuarem silenciando debates sobre relações não heterossexuais, participação feminina em posições sociais de liderança, conquistas de direitos para com grupos minoritários e para toda sorte de discursos de resistência a ideologias dominantes.

Ressalta-se, pois, a urgência de inserção de práticas democratizantes na educação escolar brasileira, a fim de romper-se com um ciclo reprodutor de desigualdades sociais, minimizando, desse modo, situações de exclusão e violência.

Considera-se, assim, que a problematização do gênero como aquilo que é uma construção social e não um destino inexorável, amplia a visão de mundo dos estudantes, promovendo sua formação crítica/cidadã e desmistificando a incoerente concepção de que há apenas um discurso apropriado ou correto.

Em suma, é preciso que a escola entenda seu papel de enfrentamento a todas as formas de discriminação explícitas ou simbólicas, para que possa alcançar uma educação cujos fundamentos sejam: respeito à dignidade da pessoa humana e à livre orientação afetivo-sexual, visibilização de representações sociais democráticas, convivência respeitosa dos educandos com a pluralidade de visões de mundo, exposição pedagógica dos estudantes a discursos que fortaleçam a autonomia crítica dos sujeitos e ao empoderamento de grupos historicamente discriminados.

2.3 CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

Com base na literatura especializada sobre o assunto, realizaremos um breve panorama histórico sobre o LD no Brasil, com destaque ao LDLP, objeto de nossa investigação, a fim de entendermos como esse tomou a forma que apresenta hoje.

As numerosas modificações que os LD já sofreram no Brasil foram delineadas pelas diversas políticas públicas que têm regulamentado a produção e o abastecimento desses materiais nas escolas do sistema público de educação, além da dependência que o mercado editorial brasileiro tem da venda desse material para o governo até os dias atuais. A exemplo do ensino de língua materna no Brasil, que, antes de utilizar um LD com a forma integrada de textos, análise linguística e exercícios, além de um manual para o professor com orientações diversas e respostas das atividades, como vemos a partir da década de 1960, já chegou a utilizar como material didático textos religiosos, cartas, documentos oriundos de cartórios, trechos da Constituição, coletânea de textos literários e manual de normas gramaticais, de acordo com Batista e Galvão (2002, p.28).

A publicação de livros didáticos no Brasil só passou a ser permitida com a implantação da imprensa, ocasionada pela vinda da Família Real Portuguesa para o país em 1808. Antes disso, os livros eram importados, geralmente da França, o que os tornava objetos caros, raros e exclusivos das famílias abastadas, geralmente as únicas capazes de pagarem por eles e de terem acesso à aprendizagem bilíngue. Em decorrência desse inconveniente, muitos professores se viam compelidos a

produzirem seu próprio material manuscrito (BAIRRO, 2009, p.7).

Toda essa dificuldade impulsionou o desenvolvimento de um mercado editorial voltado para a edição de cartilhas escolares, as quais, nesse primeiro momento, eram bastante semelhantes às obras estrangeiras. Esses manuais eram elaborados por intelectuais com influência política e respeitabilidade social, porém privados de formação pedagógica, como Olavo Bilac (autor de livro de leitura, mas cursou parcialmente Medicina e Direito) e Carlos Laet (coautor de *Antologia para o Ensino de Português*, era engenheiro-geógrafo e bacharel em ciências Físicas e Matemáticas), segundo Soares (1996, p. 60). O prestígio desses autores contribuía para que as obras fossem aprovadas pelos conselhos educacionais do Estado, os quais se preocupavam particularmente com o teor ideológico-moral desses materiais. Eram livros que permaneciam muito tempo no mercado, por meio de sucessivas reedições, chegando a serem utilizados por até cinquenta anos.

Já no fim do século XIX, professores que ensinavam em instituições renomadas passaram a fazer parte do seleto rol de autores de manuais escolares, embasados em suas aulas e em toda sua experiência pedagógica (BITTENCOURT, 2004b, p. 481). Nesse mesmo período, inicia-se o debate sobre temas como formação e salário de professores, além de métodos de ensino, como o ensino seriado (os indivíduos eram separados com base em seus níveis de aprendizagem e faixas-etárias) e método simultâneo (exercícios realizados em torno do mesmo material didático). Surgem os grupos escolares, espaços específicos para a instrução da população, que vinham substituir locais antes improvisados. Todo esse contexto exige materiais didáticos adequados à nova realidade (BATISTA; GALVÃO; KLINKE, 2002, p. 28).

Segundo Bairro (2009, p.8), até a Proclamação da República, a maioria da população brasileira era analfabeta, composta por agricultores, operários e negros recém-libertados, completamente excluída do sistema educacional brasileiro. A educação tinha como público-alvo as classes privilegiadas do país e visava à manutenção de seu poder e de suas ideologias, tendo como referência sempre a didática e a cultura europeias, conjuntura essa que se arrastou por longo período da história brasileira.

No período de Segunda República (1930 a 1937), o Brasil é influenciado pelos ideais da Nova Escola, dentre os quais estão a luta por uma escola laica, gratuita e obrigatória para todos (BAIRRO, 2009, p.11), concepção que ia de

encontro aos princípios elitistas e aos interesses ideológicos da Igreja, cenário propício, portanto, para a discussão sobre livros didáticos, que resultou nas primeiras ações políticas referentes a essa questão. É nesse período também que se inicia o Estado Novo, sendo estabelecidos vários mecanismos de censura, objetivando a manutenção da ditadura, tais como fechamento do congresso, destituição de partidos políticos, controle político-ideológico da imprensa e da sociedade.

Com a finalidade oficial de estabelecer “condições para produção, importação e utilização do livro didático” (BATISTA, 2003, p.65), já no fim da década de 30 foi criado o primeiro decreto-lei que legislava sobre os manuais escolares no Brasil, o nº 8.460, de 26/12/38, o qual instituía a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). De acordo com Cassiano (2013), os critérios que supostamente justificavam a escolha dos membros dessa comissão pelo Presidente da República, explicitados como “alto preparo pedagógico e notável valor moral”, não demonstravam transparência em relação aos meios pelos quais era possível atestar a presença desses atributos, sendo a função dessa comissão, na prática, controlar a carga político-ideológica dos LD.

Somando-se as imposições políticas nacionalistas do Governo Vargas com relação à produção didática nacional, com a crise econômica histórica do capitalismo, provocada principalmente pela queda da Bolsa de Nova York (o que encareceu exageradamente os custos da importação), foi impulsionada a produção autoral de livros didáticos no Brasil, passando, a partir de então, a serem produzidos em larga escala.

Durante toda a Era Vargas (1930-1945), o controle ideológico dos LD foi evidente, não só por meio da escolha dos membros das comissões, como através de mecanismos de “autorização para adoção, substituição, atualização e uso dos livros didáticos” (SILVA, 2008). Essa política de controle ideológico de manuais didáticos não só permaneceu, como se ampliou durante todo o período de ditadura militar (1964-1985), tendo sido instituídas, com esse fim, diferentes comissões que ficaram responsáveis pela coordenação/fiscalização da produção desses manuais. A exemplo disso, em 1966 foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), substituída pelo Programa do Livro Didático (PLID) em 1971, sendo necessária, a partir de então, a participação financeira dos Estados para o Fundo do Livro Didático.

É na década de 1960 que ocorre a democratização de ensino, consequência do processo de industrialização pelo qual o país passava, que impunha a existência de uma mão de obra minimamente qualificada, não sendo relevante a formação intelectual da população, mas sim um preparo apenas de ordem instrumental. Até então, a educação brasileira era feita pela elite para a elite, o que provocou uma evacuação em massa dos alunos pertencentes às classes economicamente privilegiadas das escolas públicas para as escolas privadas, bem como dos professores que atendiam a esse público. Mesmo com esse êxodo, a súbita e ampla expansão da rede escolar duplicou o número de alunos do Ensino Fundamental e chegou a quase triplicar, no caso do Ensino Médio. O currículo linguístico-normativo não cabia mais nessa conjuntura e essa nova e desafiadora realidade exigiu políticas de barateamento dos livros escolares, o que fez com que o governo brasileiro, em 1961, subsidiasse livros didáticos através do Banco do Brasil (MUNAKATA, 1997, p.55).

É nesse contexto também que a escassez de professores para atender o novo alunado fez com que o governo realizasse cursos de formação docente intensivos, aligeirados e com qualidade duvidosa para assumir essas vagas. O perfil desse novo professor era de origem popular, desprovido de embasamento teórico, sobrecarregado com o excesso de trabalho. A enorme demanda de educandos formou turmas superlotadas, níveis discrepantes de aprendizagem, salários baixos, desvalorização docente e péssimas condições de trabalho para os profissionais em questão, o que ampliava demasiadamente a relevância dos LD em sala de aula, como Geraldi afirma:

A um tempo o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material. [...] Assim, a solução para o despreparo do professor em dado momento parece simples: bastaria oferecer-lhe um livro que sozinho ensinasse aos alunos tudo que fosse preciso (GERALDI, 1997, p. 117).

Portanto a formação docente deficiente, a precariedade nas condições de trabalho do professor e a sua desvalorização profissional foi diretamente proporcional ao excessivo crescimento do mercado editorial brasileiro, ou nas palavras de SILVA (1996, p.11) “à perda crescente da dignidade do professor brasileiro contrapõe-se o lucro indiscutível e estrondoso das editoras de livros didáticos”. Concordando com esse pensamento, Bunzen e Rojo (2008, p. 80)

acrescentam:

É pois, dirigindo-se a um professor apreciado como mal formado, sem tempo para preparação e correção de atividades escolares, devido a sua grande sobrecarga de trabalho, determinada pelo aviltamento da profissão, e que fica pouco tempo em cada escola, que o livro assume para si a tarefa de estruturar as aulas, até porque, muitas vezes, ele permanece mais tempo nas escolas que os próprios professores. Os autores de livro didático e os editores passam, portanto, a ser decisivos na didatização dos objetos de ensino e, logo, na construção dos conceitos e capacidades a serem ensinados.

Em 1976, a FENAME (Fundação Nacional do Material Escolar) passou a ser responsável pelos programas relacionados aos LD, utilizando, para tanto, recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A falta de recursos suficientes para atender todo o sistema público de ensino fez com que a maioria das escolas municipais fosse excluída do programa. Foi nesse período também que foram abolidos os testes admissionais para o ingresso ao ginásio, tendo em vista que o Ensino Básico foi ampliado de quatro para oito anos, formando o chamado primeiro grau (PIETRI, 2010).

Em 1980, o governo manifesta a preocupação com crianças carentes nas diretrizes do Programa do Livro Didático, acreditando que esse tipo de política pública pode minimizar desigualdade sociais. Nessa mesma década, mais precisamente em 1983, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que substituiu a FENAME. Nessa ocasião, concluiu-se necessária a participação dos professores nas escolhas dos livros utilizados, além de também ser proposta a expansão do programa para todo o Ensino Fundamental, que até então era atendido parcialmente.

As condições sociopolíticas da educação brasileira impuseram a emergência do LD, o que o transformou, principalmente os LDLP, no centro das atenções. Na década de 80 e 90, inúmeras pesquisas denunciaram a baixa qualidade das coleções, que apresentavam veiculação de preconceitos e erros conceituais. Foi apenas em 1985 que foi instituído o PNLD – o Programa Nacional do Livro Didático, a partir do qual algumas mudanças significativas relacionadas à escolha e distribuição dos livros didáticos foram implementadas gradativamente, tais como: a oportunização da escolha dos LD pelos professores; a viabilização da reutilização de LD por um período de três anos, a universalização progressiva de distribuição para

todos os estudantes de escola pública, com exceção da educação infantil, a avaliação sistemática por equipes técnicas, agrupadas a partir das disciplinas em que são especialistas, fator determinante para a aprovação das obras e para aquisição dos livros pelo programa. Visto que o PNLD é o programa que permanece até os dias atuais, além de ser fundamental para o nosso objeto de pesquisa, dedicaremos a próxima seção ao aprofundamento desse tema.

A FAE se extingue em 1997 e sua função de executar o PNLD é transferida para o FNDE, que amplia a distribuição de livros de todas as disciplinas para todas as séries do Fundamental das escolas públicas. A partir da década de 2000, há uma intensa ampliação de distribuição de dicionários e LD.

Com relação propriamente ao LDLP, à medida que as perspectivas sobre o ensino da língua foram se transformando, as coleções didáticas do ensino de língua materna também sofreram mudanças ao longo do tempo, a fim de acompanhar os anseios dessas novas tendências pedagógicas. Como já foi mencionado, somente a partir da década de 1960, a gramática e a coletânea de textos são integradas, e gradativamente, vão abrindo espaço para o modelo de “aula pronta”, com sequências didáticas completas, conteúdos e textos condensados, atividades e as respostas dessas atividades, direcionando decisivamente no modo como se configuram essas aulas (MENDONÇA, 2005, p. 114).

A partir da década de 1970, o ensino de Língua Portuguesa recebe o nome de Comunicação e Expressão, apresentando um viés instrumentalista da língua, por influência do regime militar ao qual o país era submetido. Os LDLP passam a trazer textos de diferentes gêneros, além dos literários que já apresentavam, como a inclusão de quadrinhos, textos jornalísticos, etc. A ênfase no enfoque gramatical passa a dar lugar a textos não verbais e atividades de compreensão textual.

Nas décadas de 1980 e 1990, verificamos o surgimento/desenvolvimento de diversos estudos linguísticos, dentre os mais relevantes, a virada pragmática e sua compreensão da língua como forma de ação social, a Sociolinguística, a qual defende a variação como fenômeno inerente às línguas, a Linguística Textual, a concepção sociointeracionista, que aponta a língua como lugar de interação (LÊDO, 2017, p. 138-139). Todas essas mudanças tiveram como efeito alterações nas concepções do ensino de língua materna em documentos oficiais brasileiros, como relata Fernandes:

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).

Foi nesse contexto que a matéria de Comunicação e Expressão voltou a se chamar Português e que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram publicados, contemplando várias disciplinas. Os PCN de Língua Portuguesa influenciaram sobremaneira a elaboração dos LDLP no Brasil, a partir do momento em que apresentou o conceito de gênero textual como fundamental no ensino de língua, destacando a relevância das condições de produção e das intenções comunicativas no processo de estrutura textual, ambas determinadas pelo uso social.

De acordo com Rodrigues (2012), outras modificações do LDLP são evidenciadas ao longo da história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, tais como a pluralização na autoria das coleções didáticas; o espaço cada vez mais amplo reservado aos ilustradores/designers e aos recursos visuais, fruto do crescente progresso tecnológico e gráfico, o que revela também uma preocupação mercadológica maior do que a pedagógica; a efemeridade dos manuais escolares, que não são mais reeditados inúmeras vezes, passando no máximo seis anos sem atualização; a concepção dos autores dessas obras de que, depois da democratização de ensino, os professores se tornaram menos eruditos/autônomos e mais dependentes dos LD, o que contribuiu para diminuir os textos dos manuais e para contemplar domínios diferentes do literário, além de adquirir o formato de aulas prontas; integração dos conteúdos, fundindo gramática e antologia, em virtude dos avanços teóricos da linguística.

Tendo esclarecido alguns aspectos históricos relevantes a respeito dos LD no Brasil, abordaremos na próxima seção o PNLD, Programa Governamental de aquisição/distribuição de LD para as escolas públicas brasileiras em vigor nos dias atuais.

2.4 PNLD

Instituído no período de redemocratização do Brasil, isto é em 1985, o PNLD,

segundo Cassiano (2013, p.53-54), foi estabelecido com a finalidade de dissociar a política governamental do LD do governo ditatorial anterior e dos escândalos de corrupção ocorridos nesse período, como estratégia política para que, por conta dele, a população tivesse uma imagem positiva do novo governo. Além disso, o governo democrático demonstrava uma preocupação com o aluno “carente”, vinculando ao programa objetivos assistencialistas de justiça social, extrapolando a função de melhoria na qualidade da educação (CASSIANO, 2013, p. 60). Assim, o Ministério da Educação e Desporto expõe os objetivos do PNLD:

a) contribuir para a socialização e a universalização do ensino, bem como para a melhoria de sua qualidade, por meio da seleção, aquisição e distribuição de livros didáticos para todos os alunos matriculados nas escolas das redes públicas do ensino fundamental de todo o País, cadastrados no censo Escolar; diminuir as desigualdades educacionais existentes, buscando estabelecer padrão mínimo de qualidade pedagógica para os livros didáticos utilizados nas diferentes regiões do País; possibilitar a participação ativa e democrática do professor no processo de seleção dos livros didáticos, fornecendo subsídios para uma crítica consciente dos títulos a serem adotados no Programa; promover a crescente melhoria física e pedagógica dos livros, garantindo a sua utilização/reutilização por três anos consecutivos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001).

Produzido como se fosse novo, o PNLD veio na verdade substituir um programa anterior chamado PLIDEF (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental), que, por sua vez, já tinha substituído outras políticas públicas com o mesmo propósito, de avaliar, indicar, comprar e distribuir livros didáticos para as escolas públicas. De acordo com o site oficial do programa, o PNLD foi oficialmente implementado por meio do decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, no entanto, apesar das mudanças de denominações, filosofia e direcionamento político, pela ideia de continuidade teria sido concebido desde o Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, o qual deu início ao Instituto Nacional do Livro, tendo, portanto, 80 anos.

O PNLD está entre os maiores do mundo em quantidade de investimento e distribuição de obras e apesar do PNLD absorver um programa já existente, apresentava um aumento no orçamento e na aquisição/distribuição de LD, além de nova roupagem institucional, de acordo com Cassiano (2013, p.53-54), embasada em Höfling. Ainda que o PNLD tenha dado seguimento a Programas tão antigos, trouxe modificações significativas para seu funcionamento, tais como: indicação do

livro didático pelos professores; aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável; extensão da oferta a todos os alunos de Ensino Fundamental, na época denominado primeiro grau, de escolas públicas e comunitárias, embora que nem todas essas conquistas foram realizadas imediatamente⁵. Além disso, algumas das mudanças nos paradigmas desse programa são causadas também pela publicação de leis e documentos relativos à educação brasileira, tais como a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais levavam em consideração as discussões teórico-metodológicas em vigência nesse período.

Para Cassiano (2013), o PNLD pode ser dividido em duas fases, sendo a primeira de 1985 até 1995, momento em que se estabelece uma equipe de pareceristas para fazer uma análise pedagógica dos LD que a ela são submetidos pelas editoras; a segunda fase, de 1996 até o momento presente. Essa avaliação oficial foi ocasionada principalmente pela abundância de denúncias presentes em pesquisas científicas, de que muitas das coleções compradas pelo programa e distribuídas para as escolas públicas continham falhas conceituais e mensagens discriminatórias. Um LD mal produzido não causaria um resultado tão negativo se fosse usado com discernimento, mas aliado a fatores como formação deficiente do profissional de educação e condições precárias de trabalho, como já mencionamos antes, temos um cenário muito mais preocupante, como afirma Lajolo (1996, p.8):

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.

Sendo assim, é instaurado o processo de avaliação pedagógica das coleções didáticas inscritas no PNLD, em 1996, dando início à segunda fase do programa, passando a excluir obras que apresentavam “erros conceituais, indução a erros,

⁵ Disponível em <http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico> Acesso: 23 fev. 2018.

desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo”⁶, procedimento que é adotado até hoje, com alguns aprimoramentos. Somente aí é que “a simples inscrição de livros no PNLD deixou de significar que estes seriam, automaticamente, oferecidos às escolas para escolha” (BATISTA, 2003, p. 38). Atualmente, os critérios de aprovação das coleções dos programas levam em conta que a obra, segundo Rangel (2005), esteja isenta de erros conceituais graves; além de abster-se de discriminações, possa contribuir com a formação cidadã, combatendo, sempre que oportuno, preconceitos; seja eficiente e responsável com relação às escolhas teórico-metodológicas, de modo a ser compatível com o ensino de língua materna.

Mesmo que a avaliação dos LD por especialistas tenha sido um ponto fundamental na consolidação do PNLD, o método inicial suscitava muitas polêmicas, visto que se trata de um programa que movimenta muito dinheiro, muitos interesses também estão em jogo. O procedimento que estava no centro do mal-estar entre as relações de poder envolvidas, governo, editoras, professores e especialistas, era que, quando a avaliação dos pareceristas foi instituída, os livros aprovados eram categorizados com três estrelas, para os mais bem avaliados; com duas, os recomendados e com uma apenas, os aprovados com ressalvas. Essa análise era divulgada, incluindo inclusive as coleções desclassificadas, o que, segundo as editoras, prejudicava as vendas dos livros que não ficavam bem avaliados para as escolas particulares.

Outro impasse decorrente desse método era o fato de que eram justamente os livros que recebiam menos estrelas, os mais escolhidos pelos professores das escolas públicas. Diante desse fato, houve muitas especulações sobre as razões que levavam os professores a excluírem os livros que os especialistas avaliavam como melhores: a distância entre a expectativa do professor do ensino superior e o professor do ensino básico e a formação deficiente dos professores. Para Cassiano (2013), para preservar a credibilidade do programa, não houve uma investigação na tentativa de compreender a discrepância entre esses posicionamentos, e sim um esforço do estado em legitimar a avaliação dos especialistas, desconsiderando a possibilidade de falibilidade desse processo. Em concordância com essa autora, Munakata (2002, p.92) também destaca o que chamou de “inversão completa entre os critérios da escolha dos professores e os da avaliação do PNLD”, questionando a

⁶ Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>. Acesso: 23 fev. 2018.

hipótese de formação docente precária como razão desse “descompasso”, alegando que, embora essa suposição não possa ser descartada, o que fica explícita é a “ausência gritante da possibilidade de equívocos” da avaliação dos especialistas.

A fim de tentar solucionar esse conflito, a partir de 2005, o PNLD deixou de classificar as coleções aprovadas mediante a colocação de estrelas, bem como de divulgar a lista de excluídos. Além disso, os autores e editoras foram se adaptando gradativamente ao sistema, o que ocasionou um melhoramento na qualidade dos livros, de acordo com as expectativas dos avaliadores. As consequências dessas alterações é que, as polêmicas entre as partes diretamente envolvidas no processo praticamente cessaram; os LD considerados com qualidade inferior, no parecer dos especialistas, passaram a não ser mais expostos à possível escolha dos professores, o que pode ter promovido uma melhoria na qualidade das obras distribuídas pelo programa; houve uma diminuição das opções disponibilizadas para os professores de educação básica. Sobre esses aspectos, Cassiano (2013, p,144) observa:

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.

Com relação à formação precária do professor, o PNLD pretende atenuar o problema atribuindo ao LD uma função formadora do docente. Em razão disso, o Manual do Professor tem sido um tópico de destaque recorrente nos editais do programa, exigindo-se dele que não seja “meramente uma cópia do livro do estudante, com as respostas preenchidas”, mas que forneça também “*subsídios para a atualização e formação do professor, devendo indicar bibliografias básicas, sugestões de leitura suplementar ou de exploração de temas transversais*”, dentre outros (BRASIL, 2017, p. 54/55, grifos no original). O LD cujo Manual do professor não cumprir essas exigências, dentre outras, será excluído do Programa, extrapolando, desse modo, as atribuições de um manual escolar, transferindo, portanto, a responsabilidade de melhoria na qualidade de formação docente para

essas obras.

O processo utilizado pelo PNLD atualmente dispõe de várias etapas: a princípio, as editoras interessadas submetem suas coleções didáticas às exigências estabelecidas pelo edital do programa, de acordo com as séries atendidas em edições trienais. Obedecendo aos requisitos prescritos no edital, tais como prazo e documentos necessários, as coleções (com e sem identificação) são submetidas à avaliação da equipe de especialistas, distribuídas de acordo com área específica dos mesmos, momento no qual é definido se tais obras atendem ou não às exigências pedagógicas, metodológicas e conceituais do programa. Uma vez estando em conformidade com os critérios divulgados no edital, os pareceristas elaboram as análises dos livros aprovados, as quais serão sintetizadas por um coordenador da área em forma de resenha, a qual irá compor o Guia de livros didáticos do ano em questão.

Esse Guia é enviado para as escolas cadastradas no censo escolar e disponibilizado na internet, com a finalidade de orientar os professores nas escolhas dos livros que utilizarão pelos próximos três anos. As editoras são notificadas sobre as coleções não aprovadas. Os professores escolhem os livros que serão adotados, sendo o mesmo para cada disciplina/série da escola inteira, tendo que, portanto, decidir juntamente com seus pares. Em seguida, as escolas formalizam suas preferências para o FNDE via internet. Os livros solicitados são negociados e, uma vez concluído esse processo, são produzidos de acordo com a quantidade solicitada, sob a supervisão de técnicos do FNDE. Os livros são enviados para as escolas pelos Correios, entre o período de outubro do ano anterior e início do ano letivo, para serem distribuídos para os estudantes.

Apesar dos avanços que o PNLD atingiu ao longo do tempo, algumas questões continuam desafiando os estudiosos do assunto. Um desses pontos é que, mesmo com o empenho do programa na preparação do Guia e que os pareceres sejam elaborados por uma equipe de especialistas nas áreas, grande parte professores do meio acadêmico e detentores de conhecimento teórico/pedagógico extenso, os Guias do PNLD são pouco consultados ou considerados no momento de escolha do LD. Os Guias, muitas vezes, sequer chegam à mão dos professores, que, não raro, desconhecem sua existência ou sua importância.

O contato visual e material com a obra, sem dúvida, é essencial para uma

escolha consciente e adequada à realidade da comunidade escolar e ao projeto político-pedagógico da escola, no entanto é comum que as redes/escolas não disponibilizem o tempo adequado para a análise material das coleções, bem como para a discussão sobre as obras com os colegas, situação que deveria ampliar a relevância do Guia, a fim de aumentar a probabilidade de uma escolha mais apropriada. Mesmo assim, os professores não costumam se orientar pelo Guia, definindo suas escolhas habitualmente pela análise superficial da obra, com critérios intuitivos/subjetivos, como já mencionamos.

Esse cenário abre espaço para estratégias de marketing realizadas por editoras, que frequentemente não respeitam as normas de conduta exigidas pelo programa e fazem contato com as escolas e com os professores, distribuindo brindes, simpatia e promessas de outros “mimos”, caso suas coleções forem escolhidas. Uma formação eficiente e continuada explanando a temática, tempo para os professores realizarem uma análise das obras compatível com a importância da tarefa, disponibilização de momentos suficientes para a realização de uma discussão democrática a respeito das obras e da leitura dos Guias, poderiam ser medidas para minimizar esse impasse, a fim de diminuir a distância visível entre a expectativa que o PNLD tem do processo de seleção das coleções didáticas pelas escolas e a maneira como acontecem de fato.

Outro ponto problemático em relação ao programa é que, mesmo com um processo meticuloso de avaliação dos LD por equipes gabaritadas para a tarefa, são frequentes as pesquisas acadêmicas críticas a respeito da qualidade desses materiais. Para Bunzen e Rojo (2005), um dos problemas mais comuns e que não foi superado ainda nas coleções analisadas é a adequação precária desses livros “às necessidades contemporâneas de ensino-aprendizagem das múltiplas linguagens”.

Outra crítica rotineira dos pesquisadores de LD é que muitas coleções continuam veiculando preconceitos de gênero social ou de orientação sexual, entre outros, apesar do PNLD estabelecer esse posicionamento ideológico como critério eliminatório do programa desde 1996. Moura (2007, p.153), depois de analisar a produção de LD de 1980 a 2000, concluiu que: “Tais tendências não se alteram com o passar dos anos [...] A inclusão da perspectiva de gênero na avaliação dos LD não foi suficiente para alterar padrões anteriores na configuração dos masculinos e femininos”. Uma das hipóteses conjecturada para explicar essa situação é levantada por Lêdo (2015, p.175):

A sociedade em que vivemos ainda apresenta traços de uma cultura machista, que é naturalizada e enraizada. Como esta cultura é considerada 'normal', tais representações supostamente não veiculariam estereótipos e preconceitos, mas sim modelos hegemônicos.

Consequentemente, discursos misóginos e heterossexistas podem passar despercebidos aos olhos de quem tem está inserido nessa cultura, até mesmo de quem estuda o assunto e participa de movimentos sociais relacionados ao tema. Como as discussões desses grupos ainda ficam guetizadas, o que vêm mudando com o alcance que as redes sociais estão tomando, esses tipos de preconceitos e estereótipos na sua forma menos explícita dificilmente tornam-se visíveis aos olhos de uma equipe de pareceristas especialistas nas áreas disciplinares dos LD que avaliam. Sendo assim, concordamos quando estudiosos do assunto mencionam a importância de acrescentar pesquisadores das áreas de gênero, diversidade sexual e etnia (tema abordado de maneira igualmente problemática em LD), para fazerem parte da equipe de pareceristas do referido programa.

A terminologia usada para tratar a questão de gênero foi sendo modificada no PNLD com o passar do tempo, na tentativa de acompanhar as discussões teóricas a respeito do tema. Em 1996, quando foi acrescido esse critério eliminatório no edital do PNLD, fruto de uma luta de mais de 20 anos de produção acadêmica denunciando conteúdos sexistas na educação, era o termo “preconceitos de sexo” que estava redigido: “os livros não podem expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1997). Foi a partir de 2000 que foi alterada a formulação de sexo para gênero, assim como de raça para cor.

Em 2005, o guia do PNLD incluiu como critério eliminatório “não veicular, nos textos e nas ilustrações, preconceitos que levem a discriminações de qualquer tipo” (BRASIL, 2005, p. 252), estendendo a temática-objeto dessa pesquisa às imagens, além dos textos verbais. No *Guia de livros didáticos de língua portuguesa 2007*, de acordo com Rosemberg, Moura e Silva (2009, p. 512), as resenhas elaboradas sobre cada coleção, apesar de detalhadas (cinco páginas impressas cada uma), referem-se a critérios teóricos, conceituais e metodológicos do ensino de Língua Portuguesa, não trazendo qualquer informação sobre preconceitos, discriminações ou estereótipos, constatação essa que repetimos na leitura do *Guia de livros didáticos de língua portuguesa 2017*, o que é completamente contraditório uma vez

que ainda são divulgadas pesquisas que concluem a permanência de perspectiva estereotipada com relação à imagem da mulher e da diversidade sexual na lista dos LD aprovados pelo PNLD.

No edital do PNLD 2008, é enfatizada a ideia de que o LD deve atuar como “propagador de conceitos e informações necessários à cidadania e ao convívio democrático, como o respeito, a ética, o reconhecimento da diversidade, entre outros”, destacando a importância do LD para a formação da cidadania e a promoção do respeito mútuo entre os indivíduos (BRASIL, 2008, p. 30). Nessa direção, o PNLD acrescenta o termo *estereótipos*, como critério de exclusão dos LD do programa: “Quanto às ilustrações [...] devem evitar os estereótipos, os preconceitos, a propaganda e a doutrinação ideológica”. Rosemberg, Moura e Silva (2009, p. 511/512) evidenciam a importância do acréscimo dessa expressão, uma vez que a palavra *preconceito* pode ser interpretada apenas como um fenômeno explícito e citam como exemplo: “representar personagens femininas principalmente no exercício da maternidade constitui expressão de preconceito?” Desse modo, os autores explicitam que a simbolização de mulheres no exercício da maternidade, como donas de casa, românticas, frágeis ou em quaisquer atributos tidos como “femininos”, representações tão comuns em obras didáticas e não didáticas, podem não ser consideradas parte de uma visão preconceituosa da mulher, mas sem dúvida é uma percepção estereotipada.

No *Guia de livros didáticos de língua portuguesa 2011*, é reiterada a exclusão de coleções que apresentem “estereótipos e preconceitos 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, 2011, p.13), inclusive sugerindo na ficha de avaliação que o professor deve observar se a coleção dissemina preconceitos e estereótipos, se “propõe a discussão de textos e imagens que apresentem atitudes preconceituosas ou estereótipos” e se “representa a diversidade étnica, regional, linguística e cultural e de gênero (masculino e feminino) em textos e imagens”.

No entanto, apesar de demonstrar a preocupação de manter a exclusão de obras que apresentem estereótipos/preconceitos de gênero sem discussão ou que não representem a diversidade de gênero, entre outras, a própria formulação desse último tópico apresenta uma contradição de conceito: o que foi chamada de “diversidade de gênero” não representou nenhuma diversidade, uma vez que

sugeriu as possibilidades de gênero numa perspectiva binária (masculina e feminina), excluindo todas as outras possibilidades. Já no Edital do mesmo ano, o PNLD estabelece os princípios para a construção da cidadania que irão direcionar a avaliação das coleções, entre os quais, os LD devem:

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 visibilidade; incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania ativa, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância (BRASIL, 2011, p. 35).

Portanto, entendemos como um avanço o posicionamento do PNLD de ir além da exclusão de obras que veiculem preconceitos/estereótipos, reforçando a importância dos LD promoverem a imagem das mulheres em situações de poder, chamando atenção para a luta contra a violência contra a mulher e a emergência em dar visibilidade às diversidades.

Na edição 2014 do PNLD, foram mantidos os critérios eliminatórios de 2011 com relação à veiculação de preconceitos/estereótipos de gênero e orientação sexual. Já em 2017, o edital trouxe duas mudanças relevantes, uma das quais a inclusão do termo transfobia pela primeira vez no programa, quando até então só aparecia homofobia (desde o Edital 2011) e o incremento das expectativas do PNLD com relação à equidade de gênero, acrescentando conceitos como “protagonismo e visibilidade social” da mulher, além de determinar que os LD se comprometam com a superação de toda a forma de violência, em especial da violência contra a mulher:

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 especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher; incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância (BRASIL, 2017, p.40).

A edição 2017 também enriqueceu o excerto sobre princípios para a formação da cidadania, embasando os critérios do programa na Constituição Federal, LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 9 anos. O trecho das Diretrizes Curriculares acrescentado no Edital, por exemplo, cita a relevância do trabalho pedagógico com a transversalidade para a eliminação de preconceitos/discriminações, a fim de que as minorias, entre elas mulheres e homossexuais, tenham voz, para que possam romper o silêncio histórico dos currículos e com os processos de dominação dos quais são vítimas. As Diretrizes Curriculares propõe trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e temas contemporâneos de maneira integrada, cabendo aos órgãos executivos do sistema de educação produzir e disseminar materiais subsidiários, com a perspectiva de promoção aos direitos humanos. Um excerto desse documento citado, cita os benefícios da transversalidade na prática pedagógica:

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 e 41).

Mesmo que o PNLD tenha tido uma trajetória ascendente em relação as suas concepções, demonstrando ética e comprometimento social com a perspectiva de gênero, conseguindo, assim, melhoria na qualidade dos LD no que se refere ao tema, o silenciamento às múltiplas expressões da diversidade sexual ainda impera nos manuais escolares, bem como a naturalização dos papéis de gênero. Assim como mencionamos com relação ao sexismo, a eliminação de preconceitos e estereótipos são insuficientes para alcançar aquilo foi designado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 9 anos e transcrito acima como “dar voz” aos homossexuais e a todas as pessoas que exercem a não heterossexualidade. É necessário reafirmar nos LD a representação plural de

expressões de gênero e sexuais, para que possamos desconstruir padrões heteronormativos/heterossexistas que fomentam a dinâmica de violência e discriminação que vivenciamos na nossa sociedade.

É evidente que não podemos atribuir à LGBTfobia, ainda tão presente na nossa conjuntura social, à invisibilidade da pessoa não heterossexual nos LD, no entanto o reforço da heterossexualidade como a única forma de relacionamento afetivo-sexual vai de encontro aos princípios democráticos da nossa legislação, como Asher (2005) afirma :

A desconsideração da diversidade sexual, nesse contexto, reproduz e reforça as condições que permitem a existência e a continuidade da homofobia, ao passo que sua denúncia e combate, ao lado do enfrentamento a outras formas de discriminação, criarão condições para uma política educacional antidiscriminatória.

Dessa forma, fizemos um panorama histórico das políticas públicas referentes ao LD no contexto brasileiro, bem como do PNLD, o programa responsável pela avaliação, compra e distribuição de LD às escolas públicas brasileiras, focando os pontos em que tivemos avanços e os pontos em que estamos estagnados. Na próxima seção, abordaremos os conceitos teóricos da perspectiva de gênero e sexualidade em inter-relação com a abordagem teórico-metodológica da Análise Crítica do Discurso.

3 GÊNERO SOCIAL E SEXUALIDADE EM DIÁLOGO COM A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO - PANORAMA TEÓRICO

Acoplada aos estudos de gênero, a leitura pelo viés interdisciplinar é um método crítico e atualizado, pois [...] produz uma ruptura das vivências do sujeito, apontando-lhe as possibilidades de outro universo e alargando suas oportunidades de compreensão do mundo. (ZILBERMAN, 2001)

Desenvolver estratégias para a ação política a partir da teoria crítica é o desejo de quem tem intenções sérias. Entretanto, não existem prescrições ou fórmulas gerais, exceto talvez a necessidade de que cada um reflita sobre suas próprias responsabilidades. (HORKHEIMER, *apud* O'NEILL, 1979)

A consolidação dos estudos de gênero como categoria analítica multidisciplinar é consequência de intensa luta social – motivada especialmente pelo movimento feminista, e de esforços de teóricos acadêmicos/ pesquisadores para entender e cessar a lógica de dominação na relação entre os gêneros, como será elucidado no decorrer desta seção.

Considerando as relações de gênero como relações de poder, construídas/reproduzidas por diversas práticas discursivas/sociais e constituídas de representações ideológicas, o aporte teórico de gênero social inter-relacionado à perspectiva da Análise Crítica do Discurso se justifica, pois em ambos os pressupostos, pretende-se desenvolver nos sujeitos sociais práticas emancipatórias de transformação social.

Desse modo, como o cerne dessa pesquisa é a perspectiva de gênero social/sexualidade relacionada à educação e aos discursos presentes nos LDLP, o recorte realizado não permite uma análise teórica mais profunda desses conceitos, sendo aqui explicitados tão somente para esclarecer o percurso teórico percorrido, apesar de reconhecermos a relevância dessas concepções para todas as áreas do conhecimento humano. Iniciamos, portanto, essa seção com um breve panorama histórico sobre os conceitos de gênero social e sexualidade, ressaltando dentre eles, as perspectivas que vão direcionar essa pesquisa. Em seguida, expomos alguns dos principais conceitos da Análise Crítica do Discurso, especialmente na perspectiva de Faiclough, os quais consideramos relevantes para o nosso trabalho.

3.1 DEFINIÇÃO DE GÊNERO/SEXUALIDADE

O conceito de gênero surgiu da necessidade de se problematizar as múltiplas formas de opressões das quais mulheres eram (e ainda são) reféns, já que as justificativas embasadas na evocação dos papéis sociais tradicionais, no domínio biológico e religioso não convenciam mais – se é que já convenceu alguém de fato. A publicação do livro *O segundo sexo* (1949), de Simone de Beauvoir, foi um marco dessa concepção, na medida em que embandeirava a célebre frase “*Não se nasce mulher, torna-se mulher*”, suscitando críticas ao determinismo biológico, ao enfatizar que essa mulher era construída socioculturalmente, preterida à condição de “segundo sexo” ou “o outro”, por não reconhecer a situação de sujeição em que vive, sendo esta naturalizada pela cultura. Para superarem a situação de inferioridade em que se encontram, as mulheres devem ser conscientizadas, ainda segundo a autora, a assumirem a condição de sujeito frente a seus opressores.

Mas antes mesmo das concepções levantadas por Beauvoir, outras mulheres já questionavam a falácia da naturalidade das diferenças entre homens e mulheres, como Mary Woostonecraft, autora do livro revolucionário e pioneiro *Reinvindicação pelos direitos da mulher* (1792), o qual, já nessa época, justificava “a inferioridade” das mulheres pela desigualdade das oportunidades de formação intelectual dada às meninas/aos meninos, recusando a existência de diferença entre a inteligência delas e deles.

Em 1935, a antropóloga Margareth Mead publicava *Sexo e Temperamento em três Sociedades Primitivas*, no qual observou a construção social do feminino e do masculino na perspectiva de três povos que não sofriam influências culturais do Ocidente. Nas três experiências, as expectativas sociais com relação aos homens e mulheres da região eram completamente diferentes, o que contradizia a naturalização das identidades sexuais, tão em voga na época. Dito de outra maneira: se as características das pessoas tivessem razões puramente biológicas, evidentemente que em qualquer região do planeta, homens e mulheres teriam as mesmas características comportamentais. Essas conclusões eram tão revolucionárias para a época que, em vez de suas pesquisas terem seus méritos reconhecidos, foram recebidas com desconfiança, sendo acusadas de a pesquisadora ter enxergado nas observações somente aquilo que ela gostaria de encontrar. Nas palavras da própria autora:

(...) não temos mais bases para falar desses aspectos do comportamento como sendo determinados pelo sexo... O material estudado sugere que podemos dizer que muitos, se não todos, os traços de personalidade que identificamos como masculino ou feminino são tão determinados pelo sexo quanto as vestimentas, maneiras ou o tipo de chapéu que uma sociedade a um determinado período designa para cada sexo (MEAD, 1968, p.259-260).

Sabemos atualmente que a autora estava se referindo ao conceito de gênero, no entanto, foi apenas na década de 70, que essa noção passou a ser teorizada de fato. De acordo com Saffioti (1999), foi um psicanalista norte-americano chamado Robert Stoller, o primeiro a propor o termo gênero para separar a dimensão biológica da cultural no livro *Sexo e Gênero*, ainda no final dos anos 60 (1968). Nessa obra, ele já discute a identidade sexual das pessoas intersexuais e transexuais, distinguindo-a da identidade biológica. No entanto, o conceito de gênero utilizado na área médica ainda era bem diferente da dimensão político-ideológica em que passou a ser usado com o seu desenvolvimento pelas ciências humanas.

Em contexto mundial, “Maio de 68” foi uma época de contestação e de questionamentos sobre sistemas sociais que pareciam estáveis/solidificados, como instituições sociais, família, casamento, relações entre homens e mulheres, entre outros, os quais motivaram manifestações por direitos e liberdade das mulheres. Foi nesse cenário que as pesquisas sobre gênero ganharam força.

Mesmo com a pesquisa de Stoller, é apenas com o artigo *Tráfico de Mulheres: Notas Sobre a “Economia Política” do Sexo*, da antropóloga Gayle Rubin (1975), que o conceito de gênero foi sistematizado como categoria de análise teórica, num diálogo com os fundamentos de Marx, Engels, Strauss e Freud. Baseada nas formulações desses pesquisadores, ela sugere o conceito “sexo-gênero” para realçar as construções culturais em detrimento do que seriam diferenças naturais, concluindo que a subordinação feminina é socialmente construída. Seguindo a lógica marxista, ela utiliza o princípio de base material (que estaria representado na sua linha de pesquisa pelo corpo biológico, reprodutivo e heterossexual), sobre o qual se constrói um sistema (simbólico, cultural, psicológico e ideológico), elucidando desse modo o sistema de opressão das mulheres. (LAURENTIS, 1987/1994; HARAWAY, 2004; PIRES, 2002). Para Rubin, a heterossexualidade era obrigatória para manter a ordem social patriarcal e sexista. Mais tarde (1984), a autora acrescenta que gênero e sexualidade são esferas sociais, que se interseccionam, mas também se distinguem.

Monique Wittig (1969, 1978/1992) concorda com Rubin sobre a construção ideológica heterossexista/reprodutiva ter a finalidade de legitimar a subordinação das mulheres. Defende também que não há diferença sexual essencial ou natural, questionando a valorização de certos tipos de diferenças sexuais em detrimento de outras, sendo, portanto, elas próprias, uma invenção ideológica/cultural, assim como os homens e mulheres serem categorias políticas, e não fatos naturais.

Apesar do conceito “sexo-gênero” ter conferido grandes contribuições para os estudos de gênero, a historiadora Joan Scott (1989) fez críticas às noções binárias e dicotômicas como “natureza/cultura”, “heterossexualidade/homossexualidade”, “masculino e feminino”, etc. que o termo suscitava, acreditando ser mais apropriada a noção de “gênero” – definido por ela como “organização social da diferença sexual”. De acordo com essa concepção, também são rejeitadas de maneira explícita “explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina” (SCOTT, 1989, p. 17). Como se pode perceber, não é a biologia em si que é rejeitada ou negada nesse conceito, mas as justificativas pseudocientíficas/biológicas para a opressão feminina. Em outras palavras, o conceito de gênero por Scott ressalta a atuação da produção discursiva dos grupos dominantes sobre “corpos sexuados”, o que deixa evidente que o “sexo” é levado em consideração na sua proposta, mas não alguns discursos biológicos a serviço do poder dominante, como ela mesma explica:

Segundo o pensamento pós-estruturalista, a identidade de gênero não é um dado natural, mas sim o resultado de uma série de discursos que permeiam as relações de poder entre as pessoas. Estes discursos hierarquizam grupos e validam o que é considerado normal a partir do que é estabelecido pela ordem dominante. O termo gênero, portanto, diz respeito aos processos culturais que atuam mediante relações de poder, construindo padrões hegemônicos, a partir de corpos sexuados (SCOTT, 1989).

A pesquisadora amplia o conceito de gênero ainda quando traz para a discussão todo o caráter político inerente a essa concepção, ressaltando suas capilaridades discursivas, históricas, socioculturais e de poder. Menciona ainda que as relações sociais não se limitam ao gênero como única forma de dominação, citando articulação destas com as relações de raça, classe, entre outras, denunciando o modo hierarquizado que essas relações se estabelecem, como explica no excerto:

Como a construção e organização sociocultural do gênero é sempre referida a processos históricos determinados, manifestando-se sob a

forma de saberes, instituições, ordenamentos simbólicos e demais modos de expressão humanos, analisou-se que tais saberes e formas de organização social carregam fortes dispositivos de poder, que estabelecem e demarcam as hierarquias e desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que padronizam identidades e estabelecem normas quanto aos papéis e comportamentos adequados para homens e mulheres (SCOTT, 1988).

Um dos dispositivos de poder ao qual Scott se refere é que as posições dominantes são veiculadas como as únicas possíveis, como se resultassem de um consenso social e não de um conflito, sendo as únicas narradas pela história posterior (oficial). Para fortalecer tais narrativas, os conceitos normativos desses grupos dominantes são expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas e jurídicas e formam interpretações categóricas do sentido do masculino e do feminino, como se fossem condições inexoráveis/estáveis dos sujeitos. Desse modo, a pesquisadora relaciona gênero a um objeto analítico/político, na medida em que é elemento constitutivo das relações sociais, o qual se estabelece nas relações de poder (controle ou acesso diferenciado aos recursos materiais e simbólicos). A autora arremata o conceito, esclarecendo que

o gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado. Ele não apenas faz referência ao significado da oposição homem/mulher; ele também o estabelece. [...] Desta maneira a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se parte do próprio significado de poder; por em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro (SCOTT, 1989, p. 27).

Para pôr fim a esse ciclo hegemônico, a estudiosa sugere que a pesquisa histórica rompa com a noção de fixidade e investigue a origem do debate ou da repressão que constitui a aparência de eterna permanência na representação do binarismo nos gêneros.

Os posicionamentos de Scott sobre as relações das identidades de gênero, ao inter-relacioná-las com o caráter político/sociodiscursivo e interligar essa concepção com outras identidades situadas à margem das relações hegemônicas, como classe social, raça/etnia, nacionalidade, entre outras, desemboca no conceito, posteriormente ampliado, de interseccionalidade, do qual se depreende que as identidades de gênero são atingidas/perturbadas por outras identidades que fazem parte da estrutura de subordinação/dominação, além de influenciá-las também.

Sobre esse ponto, Bairros esclarece 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).

A filósofa Judith Butler (2003) contribui para a ampliação do conceito, desconstruindo completamente a lógica de que gênero é uma construção social *sobre* os corpos sexuais/pré-existent/pré-discursivos. Ela considera que tanto o gênero como os corpos são construídos sócio-discursivamente, defendendo que

o gênero não está passivamente inscrito no corpo, e tampouco é determinado pela natureza, pela linguagem, pelo simbólico ou pelo patriarcado. O gênero é o que alguém assume, invariavelmente, sob coação, diária e incessantemente, com ansiedade e prazer (BUTLER, 2011, p. 87).

Dessa forma ninguém pertence a um determinado gênero, isso porque, na concepção dessa estudiosa, gênero é um *ato performático*, sendo encenado incessantemente pelo corpo por meio de imitação e repetição, segundo regulações determinadas – por vezes negociadas, por discursos e outros dispositivos os quais são distintos em cada espaço social/tempo. Por isso não faz sentido rotular pessoas/comportamentos com relação a sua identidade de gênero, tendo em vista seu caráter processual, instável, constituído, completamente desvinculado da noção de essencialidade (BUTLER, 2003). Por esse motivo, discorda da frase mais conhecida dos estudos de gênero: “*Ninguém nasce mulher, torna-se mulher*” (BEAUVOIR, 1949), argumentando que “mulher é um devir, um construir de que não se pode dizer com acerto que tenha uma origem ou um fim. Como uma prática discursiva contínua, o termo está aberto a intervenções e re-significações” (p. 58). Esse posicionamento é asseverado por Cameron (2010[1998]), quando diz que o sistema de gênero pode ser reconfigurado, haja vista “as pessoas desempenham gênero de modos diferentes em contextos diferentes e, algumas vezes, comportam-se de uma maneira que poderia se associada ao “outro” gênero”. Posto isto, a autora esclarece o caráter performático desse conceito:

Quando se diz que o sujeito é constituído, isso quer dizer simplesmente que o sujeito é uma consequência de certos discursos regidos por regras, os quais governam a invocação inteligível da identidade. O sujeito não é determinado pelas regras pelas quais é gerado, porque a significação não é um ato fundador, mas antes um processo regulado de repetição que tanto oculta quanto impõe suas regras, precisamente por meio da produção de efeitos substancializantes. (BUTLER, 2003, p. 209)

Em consonância com Scott, Butler também realça a relevância da linguagem e dos discursos na construção das identidades, uma vez que o sujeito tem a própria existência implicada na linguagem e “os discursos habitam corpos, se acomodam em corpos, os corpos na verdade carregam discursos como parte de seu próprio sangue” (PRINS e MEIJER 2002, p. 163).

No entanto, Butler faz uma ressalva com relação à noção sociodiscursiva do gênero: pode parecer tão determinista – algo como “a cultura como destino”, como a perspectiva que tanto os estudos de gênero combateram, a da “biologia como destino”, como se parecesse reproduzir justamente aquilo que quer combater. Para a autora, o gênero é constituído culturalmente, no entanto é um domínio de liberdade também, podendo (e devendo) se resistir às violências impostas pelos ideais de gênero, sobretudo pessoas que são desviantes do que é considerado “norma”. Isso não pressupõe que “toda e qualquer possibilidade de gênero seja facultativa”, mas que há limites na “experiência discursivamente condicionada” (BUTLER, 2003, p.28). Portanto

a ideia de que o gênero é construído socialmente pode levar ao mesmo determinismo de significados de gênero em corpos biologicamente determinados. Se esses corpos são compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável que constrói o gênero, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinante quanto à formulação de que a biologia é o destino (BUTLER, 2003).

Butler também dispõe sobre o conceito de sexualidade ao estabelecer o termo “heterossexualidade compulsória”, criticando a visão de legitimação/dominação *versus* marginalização/discriminação das sexualidades. Assim como o gênero, as performances da sexualidade são prescritivas, produzidas/reiteradas nos discursos socioculturalmente construídos e normatizados. Esse modelo se baseia numa categoria binária de gênero, a qual é diretamente determinada pelo sexo e pelo desejo (para com o sexo oposto), segundo a expectativa social. Nesse sentido,

[...] a “unidade do gênero” é o efeito de uma prática reguladora que busca uniformizar a identidade do gênero por via da heterossexualidade compulsória. A força dessa prática é, mediante um aparelho de produção excludente, restringir os significados relativos de “heterossexualidade”, “homossexualidade” e “bissexualidade”, bem como os lugares subversivos de sua convergência e re-significação. (BUTLER, 2003, p. 57)

Dizendo de outro modo, a hegemonia heterossexual regula/fiscaliza as práticas sexuais, reduzindo-as a um padrão possível, isso porque “a sexualidade sempre é 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) ou nas palavras de Louro: “Essa forma – a heterossexualidade – é tida como universal e normal, enquanto as outras expressões são consideradas anormais e antinaturais” (LOURO, 2013).

Apesar das semelhanças entre as categorias gênero e sexualidade, elas são relacionais (MOITA LOPES, 2002), usualmente, articuladas e confundidas (LOURO, 1997), mas englobam conceitos diferentes. Para Louro (1997), as identidades de gênero estão ancoradas nos modos como os indivíduos se identificam com as concepções sociodiscursivas de masculino e feminino, já as sexualidades, podem ser vivenciadas de diversas maneiras, como com parceiro/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiro/as, o que significa dizer 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).

A sexualidade, assim como o gênero, subverte as “amarras” biológicas e se permite influenciar pela cultura, história, subjetividade, discursos, práticas sociais, desejos. Se a sexualidade é socioconstruída a partir da reprodução de discursos sobre o sexo (Foucault, 1988), sendo esse ponto facilmente observável quando analisamos as diferentes realidades sociais/temporais, é possível concluir que a hegemonia heterossexual pode dar lugar à diversidade das sexualidades, de acordo com as práticas discursivas que a sociedade produzir a respeito. Isso por que:

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).

Apesar dos discursos realizados sobre a heterossexualidade como espontânea e motivada por demandas orgânicas, é justamente ela a identidade sexual mais fiscalizada, ou nas palavras de Louro (2013) “alvo de uma série de iniciativas de promoção, ratificação e intensa vigilância”. Portanto reiteramos 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 constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória (BRITZMAN, 1996, p. 74) [grifos no original].

É ponto pacífico entre os postulados de Scott, Butler, Louro, Moita Lopes e outros aqui citados – além de muitos outros que não foram, a relevância da linguagem e dos discursos para o desenvolvimento das identidades, o que significa que muitas das diferenças entre os gêneros são (re)construídas discursivamente ou nas palavras de Moita Lopes (2002, p. 205) “muito do que parece ser tomado como diferenças naturais entre os homens e as mulheres é criado no discurso”, o que Silva reitera:

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).

Evidentemente, conforme mencionamos ainda nessa subseção, mesmo a reiteração/repetição dos discursos hegemônicos com relação ao gênero e à sexualidade não é capaz de definir completamente essas identidades, isso porque os sujeitos se relacionam com esses discursos normativos de modos distintos, na medida em que “reproduzem a norma genérica estabelecida, mas a questionam, subvertem e rompem com ela” (RAMOS, 2014).

Com relação às instâncias normatizadoras das sexualidades/dos corpos, Louro (2013) aponta as tentativas de disciplinamento da escola sobre esses

aspectos, nomeando essa postura de “pedagogia da sexualidade”, ao inculcar discursos sobre tais dimensões, “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).

Sendo assim, lembrando o poder/a autoridade que os LD possuem nas salas de aula brasileiras - conforme explanado na seção que discorreu sobre esse tópico - consideramos que os LDLP precisam deixar de ser vistos como território sagrado de uma visão instrumentalista da Língua e ser problematizados com relação a possíveis significados excludentes/hegemônicos que produzem/põem em circulação, a fim de contribuir para o desenvolvimento de sujeitos comprometidos com relações mais democráticas e respeitadas para com as diversidades.

Diante do exposto, esclarecemos quais perspectivas sobre gênero social e sexualidade adotaremos neste trabalho: as identidades de gênero e sexuais são instáveis, processuais, contínuas, contextuais, relacionais, sociodiscursivas, interseccionais e permeadas pelas relações de poder. Tomaremos, a respeito desses pontos, as perspectivas de Scott, Butler, como parâmetros a respeito das identidades de gênero e as influências sociodiscursivas para a construção dessas, bem como as de Louro e Moita Lopes como referências para com as relações entre sexualidade e educação e as práticas educativas/discursivas que as compõem. Na próxima subseção, abordaremos os fundamentos da Análise Crítica do Discurso que nortearam nossa pesquisa.

3.2 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Concebendo a relação entre linguagem e realidade social como dialética, a Análise Crítica do Discurso, doravante ACD, entende que o discurso contribui para a construção das identidades sociais, relações sociais e os sistemas de conhecimento e crenças, ao mesmo tempo em que também é constituído socialmente, sendo, portanto, um modo de ação situado historicamente (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). É importante observar que, nessa perspectiva, o discurso não é o elemento responsável pela construção da sociedade e de seus sujeitos, mas atua de modo decisivo junto com outras práticas sociais para constituí-los. Dessa forma, sendo “o contexto de uso da linguagem um elemento crucial” (BENKE, 2000), a neutralidade das práticas linguísticas torna-se inverossímil, uma vez que, nas sociedades

modernas, é exatamente nesse campo que o poder é exercido (FOUCAULT, 1979), tornando a linguagem um espaço de luta hegemônica (RESENDE e RAMALHO, 2011, p. 18).

Wodak (2004, p. 225) define a ACD como campo interessado em “analisar relações estruturais transparentes ou veladas, de discriminação, poder e controle manifestas na linguagem”, almejando investigar “como a desigualdade social é expressa, sinalizada, constituída, legitimada, e assim por diante, através do uso da linguagem (ou no discurso)”. Nesse sentido, a ACD pretende ser utilizada como método crítico de investigação capaz de “mapear as conexões entre relações de poder e recursos linguísticos utilizados em textos” (RESENDE e RAMALHO, 2011, p. 09), tendo como compromisso central contribuir para que os sujeitos sociais desenvolvam meios de identificar estratégias ideológicas a serviço das relações de dominação nos discursos e, a partir daí, implementem práticas emancipatórias, transformando, assim, a lógica da sujeição.

É o empenho pela mudança social o que motiva os idealizadores dessa teoria, como explicitado nas palavras de um dos seus maiores ícones, Fairclough (2001, p. 28), ao esclarecer a natureza crítica da ACD: “crítico implica mostrar causas que estão ocultas, implica também intervenções – por exemplo, fornecendo recursos por meio da mudança para aqueles que possam encontrar-se em desvantagem”. Sendo assim, a ACD toma partido pelo grupo “dos chamados ‘perdedores’ dentro de certas formas de vida social – os pobres, os excluídos socialmente, aqueles que estão sujeitos às relações opressivas de raça e sexo, e assim por diante” (FAIRCLOUGH, 2012, p.312).

No intuito de prover ferramentas para a realização da transformação social, o caráter crítico da ACD dá “aos analistas um relevante estatuto de interventor social por meio de seu trabalho de análise” (MELO, 2009, p. 9). Isso porque, nessa perspectiva, acredita-se na liberdade dos sujeitos, ainda que relativa, uma vez que os “sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 120). Fairclough ressalta ainda a importância das ciências críticas por denunciarem os mecanismos ideológicos das relações de poder, já que estes, em regra, são imperceptíveis aos sujeitos:

as abordagens críticas diferem das abordagens não críticas não

apenas na descrição das práticas discursivas, mas também ao mostrarem como o discurso é moldado por relações de poder e ideologias e os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença, nenhum dos quais é normalmente aparente para os participantes do discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p. 31-32).

Wodak (2004, p. 234) acrescenta que a noção de ‘crítica’ pressupõe que o pesquisador situe os dados no social e assuma uma posição política explícita, fazendo e provocando a autorreflexão. Em consonância com essa perspectiva, van Dijk (2008) pondera que a ausência de posicionamento político-ideológico, mesmo no fazer científico, já é um ato político-ideológico em favor dos poderosos, até porque a total neutralidade da ciência é uma falácia, uma vez que a escolha dos objetos e dos métodos utilizados já é parcial.

Nesse sentido, a ACD leva em consideração em suas análises, além das reflexões sobre as escolhas linguísticas – as quais nunca são arbitrárias, a abordagem sobre as contradições sociais que envolvem o problema e as articulações de forças envolvidas na interação, como as condições de produção e concepções ideológicas/hegemônicas, por exemplo, que possam ter sido determinantes naquela elaboração discursiva, dentre uma série de possibilidades que poderiam ter sido utilizadas.

A ACD se difundiu no início dos anos 90, depois de um simpósio em Amsterdã, no qual seus idealizadores tiveram a oportunidade de discutir teorias/metodologias fundamentais para sua sistematização. Os principais nomes desse encontro são Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Teo van Leeuwen e Ruth Wodak, os quais já dispunham de publicações individuais preliminares na direção dessa abordagem de análise discursiva, como o livro *Language and Power*, de Norman Fairclough (1989), *Language, Power and Ideology*, de Ruth Wodak (1989), *Prejudice in Discourse* (1984) de Teun van Dijk, entre outras. No entanto, já nos anos 70, as premissas da ACD começavam a ser discutidas, uma vez que a origem desta está relacionada com a Linguística Crítica e os estudos de Kress e Hodge (1979) e Fowler et al. (1979).

Postulados de Bakhtin (como dialogismo) e Halliday (Gramática Sistemática Funcional), entre outros, também contribuíram para a elaboração e consolidação desse campo, que trazia como diferencial o fato de considerar que os sujeitos sociais podem, ao se conscientizarem das relações de poder às quais são

submetidos, romper com a dominação e promover a transformação social, enquanto que outras abordagens, como a de Pêcheux, por exemplo, (baseada em Althusser e Foucault, além da contribuição de outros estudiosos), compreendem os sujeitos como assujeitados aos processos discursivos/ideológicos, sendo negligenciada, portanto, a capacidade de promover mudança. No tópico seguinte, abordaremos as noções de discurso, poder, ideologia, hegemonia e estereótipos na perspectiva da ACD.

3.2.1 O conceito de Discurso

O termo discurso é conceituado sob inúmeras perspectivas, e nem mesmo a ACD tem uma abordagem única sobre o termo, como Maingueneau (1976, p.11) aprecia:

Contrariamente ao que se passa com outras áreas da linguística, a análise do discurso domina com muita dificuldade seu objeto; linguistas e não linguistas fazem do conceito de discurso um uso muitas vezes sem controle: enquanto alguns têm uma concepção muito restrita do termo, outros utilizam-no como sinônimo muito abrangente de 'texto' ou de 'enunciado'.

Em razão da natureza polissêmica do termo, selecionamos as concepções as quais mais se harmonizam com os objetivos de nosso trabalho, realizando uma maior aproximação dos fundamentos da Teoria Social do Discurso, proposta teórico-metodológica da ACD desenvolvida por Norman Fairclough. Para esse estudioso, a definição de discurso compreende

considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso como um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representações (...). Segundo, implica uma relação dialética entre discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90-91).

Sendo a relação entre o discurso e a sociedade dialética, é exatamente o caráter de ação sobre as pessoas, o mundo e si próprio, que torna o discurso constitutivo da estrutura social, bem também como constituído “moldado e restringido” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91) por esta. Em razão da repercussão social do

discurso, Fairclough se fundamenta na Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1985), a qual estabelece três funções da linguagem: Identitária, que se relaciona à maneira pela qual as identidades são estabelecidas no discurso; a Relacional, modo como as relações sociais são representadas/negociadas e Ideacional, que se refere a como os textos significam o mundo, seus processos, entidades e relações.

Levando em consideração o aspecto contextual do discurso, Fairclough propõe em *Discurso e Mudança Social* (2001 [1992], p. 22) analisar o discurso simultaneamente como um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social. Essa concepção tridimensional está ilustrada na figura a seguir:

Figura 1 – Concepção tridimensional do discurso



Fonte: Fairclough (2001, p. 101)

A tridimensionalidade do discurso considera o texto como materialidade linguística, porém situando-o como parte da conjuntura social. O autor esclarece a diferença entre texto e discurso:

(...) discurso é o conjunto de afirmações que, articuladas na linguagem, expressamos valores e significados das diferentes instituições; o texto é a realização linguística na qual se manifesta o discurso. Enquanto o texto é uma entidade física, a produção linguística de um ou mais indivíduos, o discurso é o conjunto de princípios, valores e significados por trás do texto. Todo discurso é investido de ideologias. (FAIRCLOUGH, 2001).

A prática discursiva medeia a prática social e o evento discursivo, focalizando processos relacionados à produção, distribuição e consumo do texto, envolvendo, para isso, referências de ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares, utilizando-se de “convenções que naturalizam relações de poder e ideologias particulares e as próprias convenções, e os modos como se articulam são um foco de luta” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94-95).

A prática social possui várias orientações, como econômica, política e cultural e se conecta às relações de poder, ideologia e hegemonia, as quais naturalizam as

assimetrias nas relações sociais. Assim, Gouveia (1997) detalha a perspectiva de interação entre linguagem e prática social, afirmando que

quando se encara a linguagem como discurso e como prática social, está se empenhando não apenas em analisar textos, não apenas em analisar processos de produção e de interpretação, mas em analisar as relações entre os textos, processos e suas condições sociais: tanto as condições imediatas do contexto situacional, como as condições, mais remotas, das estruturas institucionais e sociais (GOUVEIA, 1997, p. 263).

Apesar do modelo tridimensional proposto por Fairclough ter sido largamente utilizado, Resende e Ramalho (2011, p.29) relatam que o autor, juntamente com Chouliaraki (1999), aprimoraram esse modelo, pulverizando essas três dimensões na análise, fortalecendo a análise da prática social – a qual se tornou a mais privilegiada. Esse novo enquadre provocou um movimento do discurso para a prática social, tirando sua centralidade e tornando um momento das práticas sociais dentre outros, como relações sociais, poder, práticas materiais, crenças/valores/desejos, instituições/rituais. Dessa maneira, esses outros momentos igualmente importantes da prática social devem ser privilegiados na análise, aumentando o interesse dos analistas nas “práticas problemáticas decorrentes de relações exploratórias”, porque capta a relação dialética de articulação e internalização entre o discurso e esses outros elementos sociais (RESENDE e RAMALHO, 2011, p 37-39) Esse novo direcionamento metodológico está exposto na figura 2.

Figura 2 – Abordagem teórico-metodológica da ADC

Percepção de um problema social com aspectos semióticos
Identificação de obstáculos para que o problema seja superado <i>análise da conjuntura</i> <i>análise da prática particular</i> <i>análise de discurso</i>
Investigação da função do problema na prática
Investigação de possíveis modos de ultrapassar os obstáculos
Reflexão sobre a análise

Fonte: Ramalho e Resende (2011, p. 106), com base em Fairclough (1999, p.60).

Já na obra *Discurso e Mudança Social* (2001 [1999]), Fairclough chamava a atenção para o fato de que o discurso não é fonte do social, muito menos mero

reflexo da realidade social, já que os sujeitos podem contribuir com a manutenção das relações de dominação ou romper com estas. No entanto foi com a reavaliação do modelo metodológico da ACD, que Chouliaraki e Fairclough afirmaram a relevância de se reconhecer “a importância social do discurso, sem reduzir a vida social ao discurso”, ao ponto da prática social ter sido o tema central desse livro. (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999). Em consonância com os autores, priorizamos esse enquadre no nosso trabalho por desejarmos ampliar a perspectiva da análise e abordar outros momentos das práticas sociais além do discurso, entendendo que essa abordagem é mais proveitosa para a temática de relações de gênero. No próximo tópico, abordaremos as noções de poder, ideologia e hegemonia, as quais são basilares para a nossa pesquisa.

3.2.2 Poder, ideologia e hegemonia

Para a ACD, o poder é uma preocupação central, na medida em que a linguagem é concebida como espaço de disputa, ou no dizer de Wodak (2004, p. 237), ela é “um meio articulado com precisão para construir diferenças de poder nas estruturas hierárquicas”. Isso se deve ao fato de que os grupos mais poderosos têm maior acesso discursivo aos meios de comunicação, desfrutando de maior oportunidade, portanto, de divulgar e fazer circular suas ideologias. O efeito desse domínio sob as estruturas sociais/discursivas é a disseminação ampla de princípios e valores convenientes a estes grupos, sendo reproduzidos/inculcados incessantemente em todos os domínios sociais, contribuindo para sua estabilização como convenção, pois “a linguagem não é poderosa em si mesma”, seu poder é atribuído aos usos que os atores sociais fazem dela (WODAK, 2004, p. 237).

A autora acrescenta ainda que, uma vez que as estruturas dominantes legitimam suas ideologias, os efeitos destas são “mascarados” e “tomados como dados” (idem, p. 226). Todo esse processo, de acordo com Falcone (2005, p.22), é tão bem organizado, controlado e “regido por esquemas rígidos, que dificultam a inserção de quem não faz parte destes grupos sociais”. Além de as instâncias de poder parecerem impenetráveis para sujeitos dominados, a aparente imobilidade de poder entre grupos sociais também é uma realidade nas sociedades, como Brandão (1995, p.32) pondera: “a produção desse discurso gerador de poder é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos procedimentos que têm por

função eliminar toda e qualquer ameaça à permanência desse poder”.

Uma vez que as estruturas de dominação tornam-se cristalizadas e naturalizadas, para Fairclough (2001, p.75) o poder presente em todas as práticas sociais cotidianas e em todos os níveis da vida social torna-se implícito, sendo tolerado apenas nessa condição. O autor explica, embasado nos estudos de Foucault, que o sucesso do poder “é proporcional à sua habilidade para esconder seus próprios mecanismos” (FOUCAULT, 1981, p. 86 *apud* FAIRCLOUGH 2001, p. 75), não funcionando de maneira forçada, nem sendo imposto de cima por grupos ou classes. O poder molda e reinstrumentaliza os sujeitos, para ajustá-los a suas necessidades.

No livro *Discurso e Poder* (2008), van Dijk aborda de maneira bem clara alguns aspectos do conceito de poder para a ACD, entre os quais está seu caráter persuasivo-manipulador nas sociedades modernas, que utiliza mais práticas discursivas/democráticas do que coerção. Integrando-se em instâncias mais amplas como leis, regras, normas, tradições e hábitos, o poder torna-se parte do senso comum, podendo, por tudo isso, incorrer em seu uso ilegítimo. Listaremos algumas das características de maior relevância da noção de poder na perspectiva da ACD por Dijk:

3.2.2.1 É considerado o poder social, isto é, o de grupos, classes ou instituições sociais e não o poder individual dos sujeitos;

3.2.2.2 O poder é exercido por meio de grupos que controlam ações e mentes de outros grupos, utilizando uma estrutura discursiva/ ideológica, garantida/legitimada pelo acesso discursivo e outros recursos sociais valorizados, como riqueza ou *status*;

3.2.2.3 A dominação raramente é absoluta, encontrando maior ou menor resistência entre os dominados.
(VAN DIJK, 2008, p. 88).

Se o poder raramente é absoluto, ou nas palavras de Foucault (1988a, p. 104-105) “onde há poder, há resistência”, resistir é como uma “quebra de convenções, de práticas discursivas estáveis, através de atos de “criatividade” (FAIRCLOUGH e KRESS, 1993, p. 4), tendo em vista as já mencionadas estratégias de dominação naturalizadas nas práticas discursivas/sociais. É a partir dessa capacidade de resistir dos dominados que a ACD pretende atuar. Ao mesmo tempo em que as hierarquias sociais se utilizam da linguagem para consolidar relações de dominação, “a linguagem também pode ser usada para subverter o poder” (WODAK, 2004, p.237), estando a ACD interessada, como já mencionamos, em denunciar os mecanismos

de “reprodução do abuso de poder e da desigualdade social” (VAN DIJK, 2008) presentes no discurso, para que as assimetrias de poder possam torna-se visíveis aos olhos dos sujeitos, possibilitando-os a luta pela mudança social.

Desse modo chegamos ao conceito de ideologia, o qual é estudado em diferentes campos do conhecimento, por isso há diversidade de abordagens. Parece ser ponto pacífico a concepção de que as ideologias são significados gerados pelos grupos de poder e utilizados amplamente nas práticas discursivas/sociais, como nos discursos, para estabelecer/manter as relações de dominação. Eagleton (1997, p. 15) afirma que, para essas teorias que tentam conceituar o termo, “existem razões históricas específicas para que as pessoas passem a sentir, raciocinar, desejar e imaginar como o fazem”. A respeito da noção de ideologia, Fairclough (2001, p. 116-117), em consonância com Thompson, esclarece:

Entendo que as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução e transformação das relações de dominação.

Como já mencionamos, determinados usos da linguagem são naturalizados a serviço das relações de poder, atingindo o *status* de senso comum, para tornarem-se imperceptíveis aos sujeitos e assim, sustentarem relações de dominação, tornando-se ideológicos, portanto. No entanto, a proposta de Fairclough (2001, p.117) sobre o tema enfatiza a possibilidade de transformação/reestruturação das relações de dominação, por meio da luta ideológica para “remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas”. Desse modo, os discursos particulares não têm valores políticos/ideológicos inerentes, mas sim investimentos políticos/ideológicos, percepção que reforça a natureza instável do poder e da ideologia. Isso quer dizer que, se os discursos e domínios institucionais podem ser investidos política e ideologicamente, também podem ser reinvestidos em outra direção. O autor explica como essa desconstrução ideológica pode se dar:

A ideologia é mais efetiva quando sua ação é menos visível. Se alguém se torna consciente de que um determinado aspecto do senso comum que sustenta desigualdades de poder em detrimento de si próprio, aquele aspecto deixa de ser senso comum e pode perder a potencialidade de sustentar desigualdades de poder, isto é, de funcionar ideologicamente. (FAIRCLOUGH, 1989, p. 85).

Por isso, para a ACD, as ideologias formam um conceito basilar. É o estudo destas, segundo Thompson (1990), que vai investigar como os significados são construídos/transmitidos através de formas simbólicas variadas. Wodak (2004, p.235) explica ainda que o investigador, nesse caso, também estuda os contextos sociais para saber se tais formas sustentam as relações de dominação.

As práticas discursivas ideológicas garantem as hegemonias nas sociedades. Hegemonia, para Fairclough (2001, p. 122), é o poder e liderança nos domínios económico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Essa dominação sobre a sociedade como um todo utiliza meios ideológicos e alianças com outras forças sociais para garantir o consentimento dos subordinados - muito mais do que a força.

Entretanto, Fairclough considera esse poder instável, “nunca atingido senão parcial e temporariamente”, tornando-se, por isso, um foco de luta constante entre os pontos de maior instabilidade. Essa luta hegemônica localiza-se amplamente em instituições da sociedade civil, como educação, sindicatos, famílias, a fim de se manter ou romper com as relações de dominação/subordinação. Em razão disso, a hegemonia se empenha tanto em universalizar seus discursos por meio de um trabalho ideológico persuasivo, reproduzindo-os para que possam parecer “mais certos” aos dominados.

Porém se a hegemonia tem uma “permanência relativa, existe possibilidade de desarticulação e rearticulação desses elementos”, segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), a qual os autores acreditam ser por meio da agência humana (CHOULIARAKI E FAIRCLOUGH, 1999, p. 25). Em decorrência desse entendimento, a ACD espera provocar a reflexividade crítica dos sujeitos, para se interromper o ciclo hegemônico, e portanto ideológico, das sociedades, pondo fim às relações de desigualdades sociais. Na subseção seguinte, trataremos brevemente sobre a noção de estereótipo e representação, procurando relacionar esses e os outros conceitos tratados nessa seção com as questões de gênero e sexualidade em LD.

3.2.3 Estereótipos e Representações sociais

De acordo com o percurso argumentativo percorrido até aqui, percebemos que as relações hegemônicas têm seus privilégios preservados pelas práticas ideológicas reproduzidas nos discursos, as quais universalizam os sentidos sobre o

mundo, as identidades e as relações sociais e legitimam relações assimétricas de poder.

Sendo assim, o modo como os atores sociais são representados nos discursos pode indicar posicionamentos ideológicos e hegemônicos, quer seja com relação a eles ou a suas atividades, de acordo com Resende e Ramalho (2011, p.72). Para Fairclough (2012, p. 323), muitas dessas representações são distorcidas, contribuindo para a manutenção de relações desiguais de poder. Além das distorções citadas por Fairclough, algumas representações são generalizações redutoras, formando os estereótipos.

Quase sempre negativos, os estereótipos circulam nos discursos, afetando nocivamente o modo como as identidades e as relações sociais são construídas, estigmatizando indivíduos, inferiorizando-os. Atuam como uma espécie de “carimbo que define antecipadamente quem são e como são as pessoas, alimentando os preconceitos” (SOUZA; SOUZA, 2008, p. 95). Na mesma direção, Ana Célia da Silva (2010), define os estereótipos como:

clichês, as imagens cristalizadas ou idealizadas de indivíduos ou de grupos de indivíduos, cumprem o papel social de produzir os preconceitos, as opiniões e conceitos baseados em dados não comprováveis da realidade do outro, colocando esse sob rejeição ou suspeita (2010, p. 21).

Bhaba define o estereótipo como “uma falsa representação” da realidade, além de uma “simplificação”, destacando que ao negar a diferença, o estereótipo “constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais” (BHABHA, 2013, p. 130). O autor cita ainda o fato de o estereótipo exigir ser amplamente repetido, de modo a tornar-se legitimado hegemonicamente. A naturalização de discursos estereotípicos constroem grupos marginalizados, contribuindo para estruturas sociais hierarquizantes e desiguais.

Nas relações de gênero, os estereótipos fomentam muitas expectativas sociais, rotulando os indivíduos, desencorajando os sujeitos a experiências interpretadas como inadequadas para o seu gênero, potencializando as desigualdades de gênero e orientação sexual. A respeito desse aspecto, Santos (2010, p. 2) cita três pontos significativos nos processos de formação ideológica dos sujeitos, os quais repercutem em desigualdade de gêneros:

3.2.3.1 [determinadas] representações sociais acerca do

feminino e do masculino; (ii) papéis sociais atribuídos a mulheres e a homens e (iii) estereótipos sexistas. (SANTOS, 2010, p. 2).

Corroborando com Santos, Biroli (2011) denuncia o quão danosas são, para a construção de identidades e para as relações sociais, as manifestações estereotípicas, uma vez que interferem até mesmo na autoimagem das pessoas:

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). (BIROLI, 2011, p. 6).

Visto que os discursos não se limitam a representar o mundo, mas são também uma forma de agir sobre as pessoas e o mundo, concordamos com Biroli (2011) quando denuncia a prejudicialidade dos discursos estereotipados para as subjetividades humanas, considerando sua característica constitutiva de todas as dimensões sociais. Mais especificamente sobre as questões de gênero, os estereótipos sexistas disseminam ideologias preconceituosas contra os sujeitos em benefício das relações de dominação expressas nas mais variadas instâncias sociais, justificando as injustiças sociais entre os gêneros, além de práticas machistas.

Em virtude do intenso uso dos LDLP nas escolas brasileiras e da boa reputação desse material para as comunidades escolares, atributos ligados às supostas verdade inquestionável, autoridade, atualidade e neutralidade, como já abordamos no primeiro capítulo, empoderam ainda mais os discursos veiculados nesses materiais, servindo, desse modo, a propósitos hegemônicos.

Assim, inserindo no fazer pedagógico as contribuições propostas pela ACD, como conscientização/reflexividade a respeito dos posicionamentos ideológico/hegemônicos presentes nas nossas práticas discursivas e pedagógicas, pode-se desconstruir e desestabilizar as relações de poder, concretizando a transformação social idealizada por Fairclough.

4 ANÁLISE DA COLEÇÃO

Se a escola, juntamente com outros espaços sociais, cumpre um papel na reprodução de mecanismos relativos à dominação masculina e heteronormativa, ela é, ao mesmo tempo, um local privilegiado para a construção de uma consciência crítica e de desenvolvimento de práticas que se pautem pelo respeito à diversidade e aos direitos humanos, contribuindo para alterar o quadro dessa dominação. (BRASIL, 2005, p.04)

Levando em consideração as perspectivas teóricas nas quais essa pesquisa se fundamenta e os objetivos pretendidos, conforme já mencionado nesse trabalho, apresentaremos nesta seção a análise do *corpus*, fazendo a interseção entre linguagem e gênero social, considerando o modelo teórico-metodológico da ACD por Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60), para investigar os discursos selecionados dos LDLP.

Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 143) argumentam que ter o foco da análise centrado na linguística seria problemático para a ACD, porque essa teoria pretende ser dialética, o que faz com que suas análises sejam enquadradas nas práticas sociais. Desse modo, os autores explicam porque priorizaram as práticas sociais no seu enquadre metodológico:

A vantagem de se focalizar as práticas sociais é a possibilidade de se perceber não apenas o efeito de eventos individuais, mas de séries de eventos conjuntamente relacionados na sustentação e na transformação de estruturas, uma vez que a prática social é entendida como um ponto de conexão entre estruturas e eventos. (CHOULIARAKI E FAIRCLOUGH, 1999, p. 22).

Sendo assim, tomamos como problema a abordagem discursiva sobre gênero social nos LDLP, iniciando por algumas reflexões sobre a conjuntura, na qual realizamos um panorama global-contemporâneo a respeito das desigualdades de gênero e a rede de práticas que as sustentam e reproduzem. Algumas das quais iremos ilustrar de modo mais específico à medida que forem sendo tematizadas pelos exemplos selecionados no *corpus*, representando o que o enquadre da ADC denomina de *análise da prática particular*. Depois disso, faremos alguns destaques dos recursos linguístico-discursivos relevantes dos excertos selecionados, relacionando com as categorias de análise estereótipos sexistas e heteronormatividade, finalizando cada análise com uma proposta interventiva de

superação de problemas, como sugerido pelo enquadre dessa teoria.

4.1 DESIGUALDADES DE GÊNERO – ASPECTOS CONJUNTURAIS

Inegavelmente tem havido melhorias no campo sociocultural e jurídico no que se refere às relações de gênero e sexualidade em todo o mundo, porém essas mudanças não vêm acompanhadas por uma desconstrução efetiva da lógica de dominação masculina, muito menos da desestruturação do patriarcado, apesar de haver indicações claras de declínio nas estruturas do sistema patriarcal. Nem mesmo os países mais desenvolvidos no que diz respeito às pesquisas dessa temática conseguiram atingir paridade de gênero, apesar das inúmeras mobilizações dos movimentos sociais.

As conquistas ocorridas não acontecem sem resistência de grupos conservadores, algumas vezes até com reações violentas, que visam interromper ou reverter os avanços ideológicos, políticos e sociais que tivemos nessa área. De forma declarada ou velada, conceitos regressivos continuam circulando em discursos e práticas sociais, amparados pelo “retorno do religioso”, o qual embasa preconceitos legitimados por dogmatismo de diversas crenças religiosas (CORRÊA, 2009, p. 19), fenômeno cada vez mais explícito na realidade brasileira, por exemplo. No entanto, a manutenção de valores retrógrados não é exclusividade da influência do domínio religioso nas diversas práticas sociais: o discurso conservador que se dissemina e se enraíza nos mais diversos setores da sociedade, desde o político até a área educacional, autoalimenta-se e ganha impulso ao se espalhar nas redes sociais, conquistando adeptos entre o público que mais usa tais tecnologias, como os jovens.

Em meio a essa conjuntura de permanências e transformações com relação às dimensões de gênero/sexualidade presentes na ordenação social atual, essa subseção propõe refletir sobre essas concepções mediante um viés multidisciplinar, recorrendo, em sua primeira parte, a pesquisas e dados estatísticos que abordam as disparidades de gênero no mundo, especialmente no Brasil.

Diferentes expectativas sociais associadas aos gêneros, desigualdades entre estes no acesso a recursos financeiros, cargos de liderança e poder, entre outras, continuam frequentemente presentes na maioria das sociedades atuais e podem ser facilmente observadas. No entanto, para que haja políticas públicas direcionadas

aos pontos de maiores discrepâncias nas relações de gênero, a análise de dados estatísticos tem sido fundamental, por evidenciar os impactos específicos que os valores patriarcais e heteronormativos impõem à vida e ao bem-estar das pessoas.

Apesar das pesquisas sobre gênero/sexualidade destacarem a necessidade urgente da superação da perspectiva binária de gênero (homem/mulher), tal como da heteronormatividade, as estatísticas utilizadas pelos maiores institutos de pesquisas do mundo – e, portanto as que serão apresentadas nesse trabalho - ainda não refletem coletas de dados e resultados inclusivos, invisibilizando, ainda mais, pessoas das diversas identidades de gênero, diferentes das binárias e das variadas orientações sexuais, salvo nas situações nas quais as pesquisas sejam específicas do tema. Portanto, mesmo cientes dessa lacuna, os dados estatísticos que serão apresentados nessa seção irão retratar uma perspectiva binária e heterossexual, por reconhecermos a inviabilidade de fazer de outro modo. É de suma importância que esses elementos passem a ser considerados nas coletas e análises, a fim de possibilitar estudos acadêmicos mais reais e intervenções sociogovernamentais para a erradicação da marginalização recorrente às pessoas que transcendem os padrões binários de gênero e heterossexuais.

Para se discutir relações de gênero, realçamos a relevância de confrontarmos tais dados com interseções relacionadas à raça/etnia e classe social, além de outras variáveis, por entendermos que, dentro da categoria *mulher*, por exemplo, os aspectos de vulnerabilidade são drasticamente diferentes para a mulher branca e para a mulher negra ou parda, entre outras situações. Entretanto, cientes da impossibilidade de tratar essas dimensões nesse trabalho com a complexidade que lhes é própria, optamos por nos restringir apenas às macrocategorias de gênero homem/mulher, por ser esse o cerne de nossa pesquisa.

É evidente que a equidade de gênero deve ser meta de todas as nações simplesmente por se tratar de algo justo e de um direito humano fundamental. Entretanto relações paritárias de gênero são interessantes para as sociedades também do ponto de vista econômico-social, como observações empíricas nos demonstram nitidamente: não por acaso os países que têm um índice razoável de equidade de gênero – nenhum país conseguiu atingir esse ideal plenamente - também apresentam índices satisfatórios de desenvolvimento humano e crescimento econômico distributivo.

Por essa razão, os representantes dos 193 Estados-membros das Nações

Unidas, na ocasião da 3ª Conferência Internacional sobre Financiamento para o Desenvolvimento, acontecida em julho de 2015, definiram como um dos 17 objetivos para a erradicação da pobreza, proteção do planeta e o alcance da paz e prosperidade pelas pessoas, a igualdade de gênero. O presidente do Banco Mundial, Jim Yong Kim, ressaltou, durante o evento, a relevância desse objetivo para o fim da pobreza extrema no mundo, a qual se estima atingir 1 bilhão de pessoas: “apenas com o empoderamento das mulheres e dando a elas oportunidades iguais e salários iguais para trabalhos iguais”, pode-se tornar essa geração “a primeira na história a acabar com a pobreza extrema durante o período de sua vida”, uma vez que “quando as mulheres ganham mais, as finanças públicas melhoram e os lucros comerciais sobem por conta do aumento da demanda e da produtividade”⁷.

Tal declaração foi endossada por Ban Ki-moon, secretário geral da ONU, quando afirmou que “lacunas persistentes em igualdade de gênero e empoderamento de mulheres no mundo têm sido uma barreira para o cumprimento pleno de cada um dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio”, sendo, pois, investimentos em políticas e leis que garantam os direitos iguais das mulheres e sua participação e liderança na economia “vitais” para o mundo alcançar crescimento econômico e desenvolvimento sustentável. Corroborando com essa perspectiva, o relatório *Situação da População Mundial 2017* (UNFPA, 2017) informa que a promoção de igualdade entre os gêneros poderia agregar US\$ 28 trilhões até 2025 ao Produto Interno Bruto (PIB) global⁸, o que repercutiria significativamente no PIB per capita e nos níveis de desenvolvimento humano dos países.

Apesar desses entendimentos sobre o assunto, o Fórum Econômico Mundial (WEF, 2017) divulgou o *Relatório de Desigualdade Global de Gênero 2017*⁹, no qual constata a volta do aumento da desigualdade de gênero no mundo, depois da diminuição “lenta e gradual” verificada em 11 anos consecutivos, desde que a medição passou a ser realizada em 2006. Foi analisada a situação de homens e mulheres em 144 países nas áreas de trabalho, educação, saúde e política,

⁷ Fonte: <http://www.ebc.com.br/noticias/internacional/2015/07/onu-investir-em-igualdade-de-genero-e-vital-para-desenvolvimento>.

⁸ Fonte: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-10/igualdade-entre-homem-e-mulher-pode-agregar-us-28-triloes-ao-pib-ate>.

⁹ Fonte: <https://exame.abril.com.br/mundo/em-pleno-2017-desigualdade-entre-homens-e-mulheres-cresce/>.

havendo piora nos quatro pilares examinados, com maiores quedas nos índices relacionados a mercado de trabalho e empoderamento político. Com esse resultado, a previsão para o planeta alcançar a equidade de gênero subiu de 83 para 100 anos, sendo a estimativa mais negativa a do mercado de trabalho, no qual serão necessários 217 anos para acabar com a desigualdade. Em outras palavras: o mundo só conhecerá relações equânimes de gênero no mercado de trabalho no ano de 2234, segundo os dados desse relatório anual.

Aspectos como: sobrecarga de trabalho não remunerado (doméstico e de cuidados com a família); desigualdade salarial; assédio sexual; segregação setorial (concentração de mulheres em determinadas áreas profissionais, predominantemente menos rentáveis); estereotipagem/discriminação (“cargo de chefia não é para mulheres”, por exemplo), casamento precoce/gravidez na adolescência, trabalho infantil, acesso limitado a um planejamento reprodutivo, são alguns dos obstáculos que agravam a situação profissional das mulheres, com pouquíssima perspectiva de melhora.

Além dessa situação, as mulheres enfrentam múltiplas formas de violência baseada em gênero e causa danos tanto em nível individual, como na saúde física e psicológica das vítimas, como em nível coletivo, a exemplo do socioeconômico. A título de ilustração, o Diretor Geral da Organização para a Alimentação e a Agricultura (FAO), José Graziano da Silva, o Presidente do Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (FIDA), Kanayo F. Nwanze, e a Diretora Executiva do Programa Mundial de Alimentos PMA, Ertharin Cousin, publicaram uma declaração conjunta¹⁰ por ocasião do dia Internacional da mulher em 2013 destacando a importância das mulheres para a segurança alimentar do planeta e revelando que, em localidades com escassez de alimento, os meninos alimentam-se prioritariamente, relacionando os índices maiores de desnutrição das meninas/mulheres a esse fato. Além disso, o casamento das meninas em tenra idade é motivado muitas vezes “para que haja uma boca a menos para alimentar” e as meninas/mulheres, muitas vezes, são obrigadas a se prostituir em troca de comida. Outras denúncias ainda são realizadas nessa declaração, como o alto índice de estupros em regiões em que as mulheres precisam buscar lenha durante horas para cozinhar para as suas famílias, ou até mesmo o fato de que viúvas sejam

¹⁰ Fonte: <https://nacoesunidas.org/no-dia-internacional-da-mulher-onu-pede-fim-de-todos-os-tipos-de-violencia-de-genero/>

perseguidas por problemas com suas propriedades, uma vez que a legislação de muitos locais favorece os homens também nesse aspecto.

A exploração sexual, violência que atinge no mundo, ainda de acordo com a OIT, uma estimativa de 4,5 milhões de vítimas¹¹, das quais a UNICEF calcula que 1,8 milhão são crianças¹² (meninos e meninas). O escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (Unodc) acrescenta um dado ainda mais grave a essa sobreposição de violações dos direitos humanos: a maior parte dessas vítimas de exploração sexual também foi/é vítima do tráfico humano, mal que atinge 2,4 milhões de pessoas em todo o mundo atualmente¹³. A Unodc calcula que 71% dos seres humanos traficados são do sexo feminino¹⁴, e, segundo dados divulgados no Guia de Estudos da ONU Mulheres 2016, 98% delas são destinadas a casamento forçados ou à prostituição¹⁵. Essas meninas e mulheres sofrem inúmeros abusos, no entanto muitas das violências que elas suportam não são relatadas com precisão, mas se sabe que, em média, elas são exploradas e/ou violentadas sexualmente num período de 10 a 13 horas por dia, obrigadas a consumir excessivamente álcool e outras drogas para que se mantenham despertas, não podendo recusar “clientes”, dentre outros abusos.

O tráfico humano de meninas também é destinado ao casamento infantil, embora muitas dessas meninas se casem precocemente com a conivência das famílias, seja por motivos religiosos, financeiros, conflitos armados onde moram ou tradição cultural. De acordo com o relatório *Situação da População Mundial 2016*, da UNFPA – Fundo das Nações Unidas, ao completar 10 anos ou ao atingir a puberdade, as meninas são julgadas como “objeto que pode ser negociado, trocado ou traficado, seja para o casamento, para ter filhos, trabalhar de graça ou para fins de exploração sexual”¹⁶ em muitas comunidades ou países. Muitas delas são trocadas por animais, geralmente camelos, ou oferecidas em pagamento a alguma dívida. Ainda segundo o documento, a estimativa mundial é estarrecedora,

¹¹ Fonte: <https://www.unric.org/pt/actualidade/30861-quase-21-milhoes-de-pessoas-em-todo-o-mundo-sao-vitimas-de-trabalho-forcado-consideram-as-nacoes-unidas>

¹² Fonte: https://brasil.elpais.com/brasil/2014/08/07/sociedad/1407435469_195076.html

¹³ Fonte: <https://16minionuunodc2015.wordpress.com/>

¹⁴ Fonte: <https://news.un.org/pt/story/2016/12/1572191-71-das-vitimas-de-trafico-humano-sao-mulheres-e-meninas>

¹⁵ Fonte: abacoonu.com.br/download.php?arquivo=ONUM.pdf

¹⁶ Fonte: <http://www.unfpa.org.br/novo/index.php/noticias/ultimas/1406-relatorio-do-fundo-de-populacao-da-onu-destaca-importancia-das-meninas-de-10-anos-para-o-alcance-das-metas-globais-de-desenvolvimento>

chegando ao número de 47.700 meninas/dia que se casam antes dos 18 anos de idade, estando, por esse motivo, mais suscetíveis à gravidez – e à morte em decorrência desta, uma vez que o corpo não está desenvolvido adequadamente – à perda do bebê; à violência doméstica e sexual; à desistência dos estudos; a uma vida limitada à servidão; a doenças físicas e mentais – a exemplo da infecção com o vírus HIV que contamina cinco vezes mais as meninas que os meninos dessa faixa etária, sendo essa a maior causa de morte de meninas em algumas regiões da África Subsaariana; mais dificuldade em ter um trabalho remunerado; perda do direito de brincar e de ter seu período de infância respeitado; e assim por diante, “perpetuando o ciclo intergeracional da pobreza”, nas palavras de Jaime Nadal, representante do UNFPA no Brasil. A relação entre casamento/ gravidez precoce e pobreza é explícita: como essas meninas não decidem sua vida sexual nem tem acesso a programas de saúde reprodutiva, as adolescentes de 15 a 19 anos dos domicílios que estão entre os 20% mais pobres têm três vezes mais partos, em média, do que as adolescentes que moram nas regiões 20% mais ricas¹⁷.

Além das incontestáveis perdas sociais que o casamento precoce causa, o relatório aponta também uma perda financeira, para os países nos quais essa prática acontece. Se todas essas meninas que têm seus direitos fundamentais violados por meio do casamento precoce ou outras práticas deploráveis que as impedem de frequentar a escola pudessem, ao menos, completar o ensino secundário, provocaria um dividendo anual de 21 bilhões de dólares anuais. Isso porque, cada ano de educação que essas meninas obtêm, proporciona um aumento de 11,7 % nos salários delas, quando começarem a desenvolver um trabalho remunerado – esse valor para os meninos chega a 9,6%.

O estudo sugere ainda várias medidas para minimizar esse problema, como proibição de casamentos precoces, oferecimento de educação sexual nas escolas e proibição da mutilação genital, alertando também aos governos a urgência e erradicação de toda forma de violência de gênero, citando que acontece um feminicídio a cada 10 minutos no mundo. Apesar desses dados, a UNICEF declarou mais recentemente, março de 2018, que apesar da redução significativa de casamentos infantis no mundo, se não houver progresso em algumas regiões, mais

¹⁷ Fonte: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-10/igualdade-entre-homem-e-mulher-pode-agregar-us-28-tri-ao-pib-ate>

de 150 milhões de crianças serão obrigadas a essa prática até 2030. Hoje se calcula que mais de 700 milhões de mulheres que vivem no mundo se casaram ainda crianças, segundo o relatório do Banco Mundial *Fechando a Brecha: Melhorando as Leis de Proteção à Mulher contra a Violência*¹⁸ (2017).

Uma das violências mais hediondas às meninas e mulheres do mundo é a Mutilação Genital Feminina (MGF), que consiste na remoção ou danificação total ou parcial da genitália feminina ou qualquer outra lesão provocada na mesma área por razões não médicas. Segundo a UNICEF (2016), calcula-se que 200 milhões de mulheres e meninas tenham sido submetidas a essa prática em todo o mundo, e, de acordo com a ONU (2018), as estimativas apontam um aumento desse tipo de mutilação de 3,9 milhões para 4,6 milhões por ano, se não houver nenhuma intervenção para mudar essa realidade, resultando no número desastroso de 68 milhões de novas meninas e mulheres atingidas até 2030¹⁹.

Apesar de essa prática ser realizada com maior intensidade em 28 países africanos (que apresentam dados disponíveis), além de outros locais da Ásia, Oriente Médio, Indonésia e comunidades expatriadas espalhadas pelo mundo, o número de imigrantes e refugiados vem aumentando vertiginosamente nos últimos anos e pode estar causando uma propagação desse procedimento, como estimado pela ONU. Além disso, para a UNFPA (2018) há um crescimento populacional nas regiões em que esse costume ainda é praticado, o que vai acarretar um número maior de vítimas, o que faz a UNICEF (2016) considerar essa violação como um caso de “preocupação global”.

Apesar de tantos danos físicos/psicológicos causados à vida das meninas e mulheres submetidas a esse procedimento, ele continua a ser realizado porque as mulheres que não o fazem, são condenadas à rejeição social, começando pela própria família. Martingo (2009 *apud* Castro, 2015, p.26) explica que, como nessas sociedades as mulheres dependem economicamente de terceiros, do casamento e da reprodução para sua sobrevivência, elas não costumam ter outra escolha senão se submeterem a esse ritual, que lhe garantirá uma maior segurança e status social. As justificativas para a perpetuação dessa tradição são muitas, das quais: controle da sexualidade feminina e redução do seu desejo sexual (prevenção de infidelidade

¹⁸ Fonte: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/banco-mundial-lanca-relatorio-sobre-casamento-infantil/>

¹⁹ Fonte: <http://nacoesunidas.org/cerca-de-68-milhoes-de-meninas-e-mulheres-sofrerao-mutilacao-genital-ate-2030-diz-fundo-de-populacao-da-onu/>

violência de gênero, há países cuja legislação ainda é marcada com bastante retrocesso: a Hungria, por exemplo, não pune o assédio sexual, e a Bulgária não criminaliza o estupro marital²¹. Até mesmo nos países europeus e nos Estados Unidos onde as leis de proteção à mulher são mais avançadas e o número de denúncias é maior, as mulheres demoram a realizá-las, além do que os números que chegam ao conhecimento das autoridades são sub-representados. Segundo uma pesquisa realizada pela Agência dos Direitos Fundamentais na UE em 2014, entre 45% e 55% das mulheres havia sofrido assédio sexual desde os 15 anos, dados que os números de denúncias não refletem²².

Figura 4: Estupro Marital

Estupro e Casamento



Fonte: Banco Mundial, 2017²³

Apenas 52 dos 193 países-membros que fazem parte da Organização das Nações Unidas (ONU) consideram o estupro marital como crime em suas respectivas legislações, apesar de ser declarado como violação de direitos humanos pela organização desde 1993. Isto representa uma estimativa de 2,6 bilhões de mulheres e meninas vulneráveis ao estupro cometido pelo parceiro. Ao contrário da recomendação da ONU, alguns países partem da falsa premissa de que as

²¹ Fonte: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/11/22/internacional/1511362733_867518.html

²² Fonte: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/11/22/internacional/1511362733_867518.html

²³ Fonte: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/11/22/internacional/1511362733_867518.html. Acesso em 23 maio. 2018.

mulheres são propriedades dos homens, e expõe claramente o sexo como obrigação dos cônjuges em suas legislações.

Além do abuso sexual marital, outros tipos de violência contra a mulher fazem muitas vítimas em todo mundo, sendo, em grande parte dos casos, provocada também por parceiros, familiares ou pessoas de sua convivência. Em 2013, a ONU divulgou a estimativa de que 70% das mulheres sofrerão em todo o globo algum tipo de violência em suas vidas, seja espancamento, estupro, abuso ou mutilação, número que reflete a indiferença da legislação de alguns países que não penalizam a violência doméstica, formando um total de 603 milhões de mulheres moradoras dessas regiões que não as protegem legalmente, como vemos no mapa a seguir. Apesar dos prejuízos causados para se tentar reparar as consequências da violência doméstica, como a soma de 32,9 bilhões de dólares só nos Estados Unidos, Canadá e Reino Unido, muitos países apresentam uma legislação omissa ou fraca com relação a esse ponto, fora os retrocessos cometidos, a exemplo da Rússia, que descriminalizou a violência de gênero em 2017, reduzindo a pena apenas a uma sanção econômica, apesar de apresentar a grave estatística de uma mulher assassinada a cada 40 minutos²⁴.

Figura 5: Legislação sobre violência doméstica pelo mundo



Fonte: Banco Mundial, 2017²⁵

²⁴ Fonte: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/11/22/internacional/1511362733_867518.html

²⁵ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/11/22/internacional/1511362733_867518.html. Acesso

De acordo com o Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC), 50% das mulheres assassinadas em todo o mundo são vítimas de seus cônjuges ou familiares²⁶. Em outras palavras, são cinco mulheres assassinadas por hora vítimas da violência doméstica, segundo, a ONG Action Aid, que fez um estudo global sobre os crimes levantados pelas Nações Unidas, revelando um total de 119 mulheres/dia mortas pelo seu parceiro ou algum parente. Esse levantamento faz uma previsão assustadora: serão 500 mil mulheres mortas por seus parceiros/familiares até 2030 no mundo,²⁷ mesmo admitindo dificuldade em realizar esse cálculo por conta de toda a cultura de naturalização da violência contra a mulher, como informa Jéssica Barbosa, assistente do programa de direitos das mulheres da Action Aid Brasil.

Algumas desses países não possuem legislação específica sobre a violência doméstica contra a mulher porque suas culturas anuem barbaridades como crimes em nome da “honra”, por exemplo, os quais são cometidos pela própria família por alguma quebra de regras do comportamento exigido para as mulheres dessa cultura (ou apenas só a suspeita), como adultério ou gravidez fora do casamento, resistir a obedecer às expectativas religiosas da sua família, serem “ocidentais demais”, homossexualidade ou até mesmo se a mulher for estuprada. A ONU calcula que cinco mil mulheres são mortas por ano por esse tipo de crime, especificando que são assassinadas de diversas maneiras, como por armas de fogo, facadas, estrangulamento, queimadas, apedrejadas, obrigadas a tomar venenos ou jogadas pela janela²⁸. A metade das mulheres também foi torturada como castigo de sua impureza, apedrejamentos, golpes, etc, sendo dois terços dessas mulheres assassinadas pelas mãos de sua própria família – pai, irmão, noivo ou marido – sem o auxílio de intermediários. Esse tipo de crime tem bastante apoio popular em algumas culturas, como divulgado por um estudo da Universidade de Cambridge, quase a metade dos homens e um quinto das mulheres afirmaram ser justificável matar uma mulher que “desonrou” sua família. O mais grave de tudo isso é que a Human Rights Watch e a Anistia Internacional trabalham com estimativa quatro vezes maior que a da ONU - 20 mil mulheres/ano são assassinadas por crime de

em 23 maio. 2018.

²⁶ Fonte: <https://agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/noticias-violencia/violencia-contra-as-mulheres-no-mundo-em-quatro-mapas/>

²⁷ Fonte: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2016-03/violencia-domestica-mata-cinco-mulheres-por-hora-diariamente-em>

²⁸ Fonte: <https://www.terra.com.br/noticias/mundo/violencia-contra-mulher/>

honra, segundo uma pesquisa de campo realizada pelo *Independent* em cinco países, a qual revela que apenas na Índia e no Paquistão esse número é de mil cada um, inviabilizando, assim, o número de cinco mil/ano em todo o mundo²⁹. Além do crime de honra, há outra modalidade de violência doméstica que, de acordo com a Fundação Vicente Ferrer, atinge de 25 mil a 100 mil mulheres por ano: as exigências relacionadas ao dote³⁰. Apesar de ser proibida por lei na Índia, por exemplo, a imposição do pagamento do dote continua sendo um hábito cultural que parece longe de ter um fim. Muitas vezes a família da noiva torna-se refém da situação e é chantageada para pagar além do acordado, o que pode se repetir inúmeras vezes durante o matrimônio, ciclo que pode acabar com morte ou mutilação da mulher. Nesses casos, frequentemente as mulheres são incendiadas como retaliação contra as famílias que não conseguem quitar nunca essa “dívida” e para com as famílias que querem cessar o abuso, além das que se suicidam por não aguentarem a pressão das cobranças e ameaças. Muitas famílias se submetem a essa extorsão e chegam a falir para não ter uma filha celibatária, o que, na Índia, é um fracasso social. De acordo com estudo *Global Burden of Disease* (OMS, 2012), as queimaduras são a 7ª causa mais comum de morte entre as mulheres de 15 a 44 anos, mas na região do Sudeste da Ásia, o fogo é a terceira causa mais comum dessas mortes, fato em geral relacionado ao feminicídio alusivo ao dote³¹.

A imposição de pagar altos valores de dote é uma das causas que reforçam outro grave problema na Índia – o feticídio feminino³², o qual também ocorre em vários países da Ásia, com destaque para a China, mas espalha-se por países do Leste Europeu e tem chegado a locais como o Canadá, tornando-se uma “epidemia mortal comparada ao ebola”, nas palavras de Luís Mora, chefe da divisão de gênero do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA).³³ Até nos Estados Unidos, como uma pesquisa revelada em 2011 pelo Instituto Gallup, havia preferência por gestações de meninos, embora, segundo o estudo, neste caso seria “uma escolha interna”, não imposta por questões políticas ou econômicas, por exemplo. Para Mora, os dados de desequilíbrio populacional entre os gêneros pode ser “um aviso” de que práticas nocivas

²⁹ Fonte: <https://www.geledes.org.br/vinte-mil-mulheres-sao-mortas-por-ano-no-mundo-vitimas-de-parentes-em-crimes-de-honra/>

³⁰ Fonte: <https://veja.abril.com.br/mundo/mae-e-filha-sao-queimadas-vivas-por-nao-pagar-dote/>

³¹ Fonte: <https://www.terra.com.br/noticias/mundo/violencia-contramulher/>

³² Aborto de feto feminino.

³³ Fonte: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2014/11/aborto-de-meninas-se-espalha-como-epidemia-no-leste-europeu-diz-onu.html>

de desigualdade de gênero “podem tornar-se universais”. Segundo a UNFPA, seis países em 1995 apresentavam grande desequilíbrio na proporção entre os sexos na faixa etária entre 0 e 4 anos, o que aumentou para 21 países na atualidade, chegando até mesmo a uma desproporção de 25%. Só na China e Índia, por exemplo, de acordo com *Washington Post* em 2017, o número de homens supera o das mulheres em 70 milhões. No continente asiático inteiro, estimativas de 2005 já apontavam um número de 163 milhões de homens a mais que mulheres³⁴.

O que na Índia e China tem “justificativas” socioculturais, econômicas e políticas, tais como a exigência do dote para as mulheres, o sexismo nos papéis de gênero (na Índia, cabem aos homens cuidar dos pais na velhice, perpetuar a linhagem da família, além de herdarem as propriedades), a política do filho único na China (1979 a 2015, embora já se praticasse o infanticídio³⁵ das meninas antes dessa medida ser imposta pelo governo), em outros países o aborto seletivo pode ter razões apenas discriminatórias. A tecnologia veio impulsionar esse desequilíbrio: antes dos exames que distinguem o sexo do feto durante a gestação, as meninas eram assassinadas ao nascer ou abandonadas (tendo ainda chance de ir para o orfanato ou serem adotadas neste caso); com a possibilidade do conhecimento do sexo do feto, a gravidez de uma menina é muitas vezes interrompida.

A população de alguns desses países convive com assassinatos de mulheres porque estão grávidas de meninas, geralmente agravados pela brutalidade utilizada, podendo ser incendiadas, vítimas de espancamento ou de variados tipos de violência. As que não são assassinadas, precisam conviver com as ameaças constantes de serem substituídas como esposas “por não conseguirem engravidarem de um varão”, ameaças essas que às vezes se concretizam. Essa conjuntura de medo e violência faz as mães parecerem coniventes com o feticídio, infanticídio ou o abandono de bebês do sexo feminino³⁶. O desprezo/ódio às mulheres nessas culturas (além de outras) começam no útero, refletindo-se até no modo bárbaro como acontecem os assassinatos das meninas: estrangulamento, afogamento ou abandono em locais como no rio ou em lixeiras, entre outros. Nas situações em que a gravidez de menina é levada adiante na Índia, o nascimento dessa menina é motivo de vergonha ou luto para a família, enquanto que o

³⁴ Fonte: <https://www.acidigital.com/noticias/aborto-seletivo-de-meninas-esta-convertendo-a-asia-em-continente-masculino-62258>.

³⁵ Assassinio de uma criança, particularmente um recém-nascido.

³⁶ Fonte: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/medico-luta-contra-assassinatos-de-bebes-do-sexo-feminino-na-india.ghtml>

nascimento de um menino é celebrado, como símbolo de orgulho³⁷.

Problemas sociais aqui relatados como estupro, tráfico de mulheres, prostituição forçada e casamento precoce, entre outros, podem ser expandidos nesse cenário. De acordo com o informe sobre o tráfico de pessoas, em 2009, do Departamento de Estado dos Estados Unidos, esse desequilíbrio entre os gêneros na Ásia é motivo para o aumento do tráfico de pessoas. Enquanto se poderia pensar que o número menor de mulheres em relação ao dos homens poderia valorizá-las socialmente, na verdade o que acontece é que elas – principalmente as pobres – continuam sendo vistas como mercadorias, ainda que com maior preço, destinadas a homens ricos. Algumas famílias pobres de países como o Vietnã, por exemplo, até preferem ter filhas para poderem vendê-las. Sobre essa situação, a professora de economia da Universidade de Columbia, Lena Edlund, revela preocupação sobre as consequências futuras desse desequilíbrio, afirmando que os países ricos produzirão homens, enquanto que as mulheres serão “uma propriedade produzida pelos pobres para serem vendidas a esses homens ricos”, “confinando as mulheres a uma condição permanente de subclasse”³⁸.

O aborto ainda apresenta outro aspecto a ser analisado: o alto índice de mortalidade ou morbidade materna, quando não realizado com segurança. A OMS (2016) publicou um estudo revelando que 47 mil mulheres morrem de complicações causadas por práticas inseguras de interrupção da gravidez por ano no mundo³⁹, além de essa ser a causa também de sete milhões de internações e de disfunções físicas e mentais em outras cinco milhões de mulheres, sendo esses números, quase em sua totalidade, decorrentes de abortos clandestinos, o que significa que 25% de todas as mulheres que praticam aborto em condições inseguras, ficam com alguma sequela. Já nos países em que o aborto é descriminalizado, as complicações são muito raras. Por exemplo, nos EUA e na Europa ocidental onde o aborto é legalizado, a mortalidade materna é de 0,7 para cada 100 mil procedimentos, e na Suécia, país que tem uma das taxas mais altas no número de abortos da Europa, não morreu nenhuma mulher em decorrência dessa prática de 1988 a 2007⁴⁰.

Essa discrepância fica explícita na figura abaixo, de acordo com a instituição norte-americana especializada em direitos reprodutivos da mulher, o *Guttmacher*

³⁷ Fonte: <http://opiniaoenoticia.com.br/internacional/familias-indianas-ainda-preferem-filhos-homens-diz-estudo/>

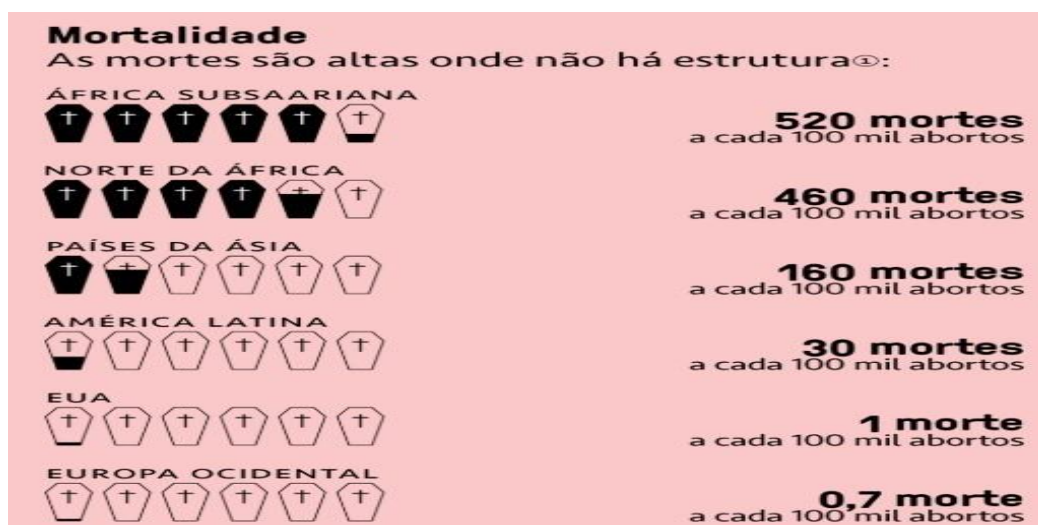
³⁸ <http://envolverde.cartacapital.com.br/os-males-de-preferir-filhos-homens/>

³⁹ Fonte: revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2016/06/entenda-como-funciona-o-aborto-no-brasil-e-no-mundo.html

⁴⁰ Fonte: <https://super.abril.com.br/saude/8-mitos-sobre-o-aborto/>

Institute:

Figura 6: Mortalidades em decorrência de aborto no mundo



Fonte: Guttmacher Institute, 2016⁴¹

A discriminação social para com as mulheres que decidem interromper a gravidez onde esse ato é ilegal impõe a elas isolamento, clandestinidade e insegurança quanto aos métodos, muitos dos quais primitivos e caseiros, que vão desde o uso de drogas até instrumentos como cabides ou agulhas de crochê (para a perfuração manual do útero), além de arriscarem-se em clínicas ilegais, com condições precárias⁴². Nesses casos, complicações como hemorragia e choque hipovolêmico, dores intensas, ferimentos/sangramentos vaginais, cervicais e uterinos, ulcerações do colo ou vagina, salpingite, algias pélvicas, infecções, aborto incompleto (falha em remover todo tecido de gravidez do útero), anemia, leucemia, perda definitiva do útero, futuras dificuldades obstétricas como partos prematuros ou inserção anormal da placenta, infertilidade e óbito são sequelas recorrentes⁴³, entre outras⁴⁴. Apesar da alta probabilidade de danos graves, a criminalização envolve a mulher que recorre a esse procedimento num silêncio amedrontado, o que estimula a reincidência da prática, impondo-a um ciclo de riscos e aparente impunidade, sem que haja uma interferência governamental para sua educação e prevenção de novas ocorrências.

A proibição do aborto, segundo esse levantamento, não só expõe as mulheres que interrompem a gravidez a complicações muito mais severas, conforme mencionado

⁴¹ Disponível em <https://super.abril.com.br/saude/8-mitos-sobre-o-aborto/>. Acesso em 15 maio. 2018.

⁴² Fonte: <http://www.politize.com.br/aborto-entenda-essa-questao/>

⁴³ Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452010000100026

⁴⁴ Fonte: <https://vilamulher.uol.com.br/familia/gravidez/aborto-caseiro-nao-arrisque-23255.html>

acima, mas também é ineficiente para combater a prática – nos países onde são legalizados, o número de abortos é menor do que nos países em que são criminalizados. De acordo com o do Instituto Guttmacher (2017), 98% dos abortos clandestinos acontecem nos países em desenvolvimento, e apesar da proibição da prática na maioria, a redução de 1990 a 2014 foi insignificante, sendo de 39 casos em cada mil gestações, para 37 por mil⁴⁵. O que acontece nos países desenvolvidos é o fenômeno contrário: o número de abortos foi reduzido de 46 por mil para 27 por mil. Em números absolutos, isso significa que em países pobres houve um aumento de 39 milhões para aproximadamente 50 milhões de abortos por ano – esse aumento não aparece quando analisamos a permissibilidade por conta do crescimento populacional - enquanto que em países ricos, houve uma redução de 12 milhões para cerca de 7 milhões⁴⁶.

O que pode parecer paradoxal, na verdade é bem fácil de entender: a legalização do aborto é implantada de maneira heterogênea em cada país, no entanto, como passa a ser visto como saúde pública – saindo do âmbito penal/religioso – geralmente é acompanhada por outras medidas que ampliam o direito à saúde reprodutiva, como o aumento do acesso a métodos contraceptivos, educação sexual, assistência profissional adequada para a orientação das gestantes, responsabilização da gestação dividida entre os genitores (mudando a perspectiva de culpabilização exclusiva da mulher), entre outras. O que fica também claro com esses dados é que a ilegalidade do aborto, não só não contribui com a diminuição da prática, como torna o assunto tabu - bem como outros temas relacionados à sexualidade da mulher – o que impossibilita o acesso a informações. Além disso, é possível concluir também que o aborto com mais segurança costuma ser uma prática livre em qualquer lugar, desde que se tenha dinheiro para pagar pelo procedimento, sendo, portanto, mais uma das vulnerabilidades sociais que atingem as mulheres pobres, sobretudo as negras/pardas.

Do ponto de vista econômico também não é vantagem manter a ilegalidade do aborto. A OMS revela as perdas financeiras gigantescas com as sequelas desse procedimento quando é inseguro no mundo, chegando a US\$ 6 bilhões para tratar a infertilidade, US\$ 930 milhões devido à mortalidade e 23 milhões no tratamento de

⁴⁵ Fonte: <https://super.abril.com.br/saude/8-mitos-sobre-o-aborto/>

⁴⁶ Fonte: <https://nacoesunidas.org/oms-proibicao-nao-reduz-numero-de-abortos-e-aumenta-procedimentos-inseguros/>

outras complicações⁴⁷.

O que significa que o mito de não oferecer esse serviço na saúde pública significa uma economia para os cofres públicos não só não se concretiza, como o prejuízo de manter a ilegalidade é descomunal, além é claro, da perda humana. Com as conclusões que é possível chegar com o referido estudo da OMS (2016), observamos que a (des)criminalização do aborto provocado é um problema de grande dimensão em todo o mundo, porque mesmo sendo proibido em 119 países, as estimativas desse tipo de procedimento atingem 56,3 milhões de mulheres anualmente – o que significa 25% de todas as gestações desse período - das quais 22 milhões precisam recorrer a métodos inseguros⁴⁸. Um tema que atinge um contingente dessa proporção e causa esse impacto social precisa ser debatido com laicidade, educação, diálogo e ampliação do acesso à informação, uma vez que os estudos demonstram que, ao contrário do que afirma o senso comum, a descriminalização do aborto juntamente com outras políticas públicas de saúde reprodutiva diminuem essa prática e a mortalidade materna.

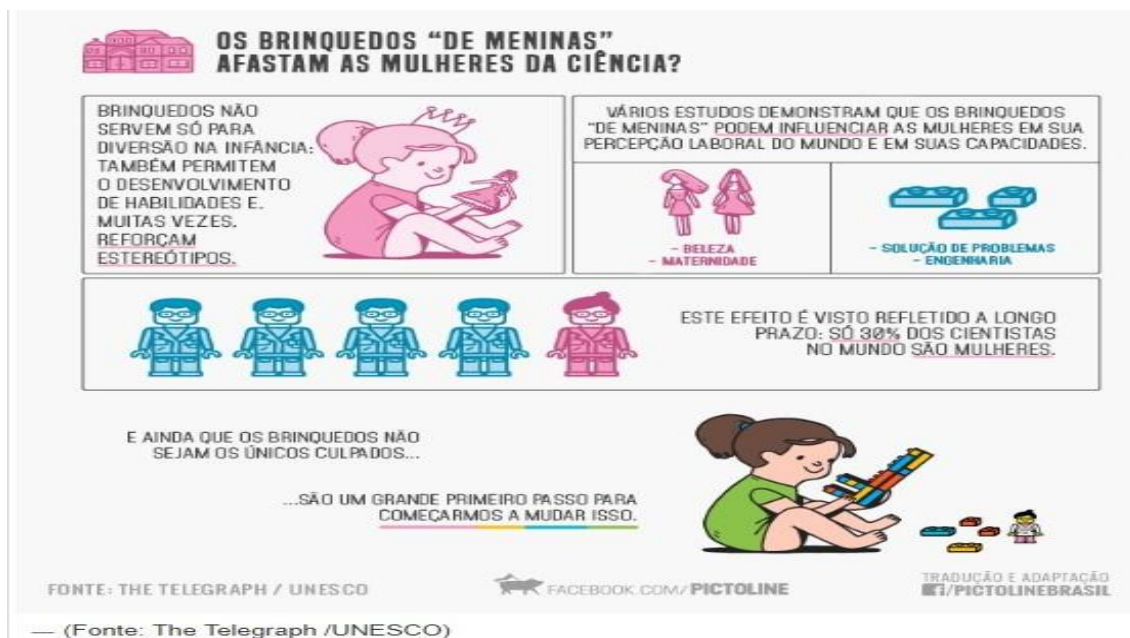
Além de todos os tipos de violência contra a mulher que citamos, há aquela que pode se manifestar também por meios simbólicos, o que parece ser mais sutil e menos danoso que as outras expressões já mencionadas nesse trabalho, contudo pode ser tão incapacitante quanto demonstrações mais explícitas. No caso de uma sociedade estruturalmente machista, as crenças sociais que legitimam o discurso dominante, as quais são internalizadas já no início do processo de socialização do indivíduo, acompanha-os ideologicamente, fortalecendo as relações de poder mais conservadoras, sendo reproduzidas incessantemente pelas gerações que se sucedem. A exemplo das relações de gênero, o fenômeno da estereotipagem é comumente fortalecido por discursos/práticas sociais de uma educação sexista, além de outras interações sociais estruturadas por padrões hegemônicos. Aprendemos desde muito cedo as expectativas sociais com relação ao nosso gênero, e o quanto vai nos custar se não nos encaixarmos nesse perfil, perseguindo, talvez por toda a vida, o autoenquadramento (além do enquadramento alheio) no conceito de feminilidade e masculinidade esperadas. Questões como brinquedos de menino/brinquedos de menina, somadas a outras, podem fomentar a desigualdade entre os gêneros no futuro, como está evidenciado no quadro a seguir, produzido

⁴⁷ Fonte: <https://super.abril.com.br/saude/8-mitos-sobre-o-aborto/>

⁴⁸ Fonte: <https://super.abril.com.br/saude/8-mitos-sobre-o-aborto/>

pela UNESCO:

Figura 7: Brinquedos “de meninas” afastam as mulheres da ciência?



Fonte: The Telegraph e Unesco, 2016⁴⁹. Tradução e adaptação de Pictoline Brasil.

A ciência é apresentada às crianças, geralmente de maneira simbólica, como uma área vocacionada aos homens, seja pela ausência histórica da participação científica de mulheres nos currículos escolares e livros didáticos; seja pelo reforço da nossa produção cultural no destino romântico das mulheres, cujo papel principal é cuidar de marido e filhos; seja pelos estereótipos maniqueístas: mulheres/emotivas e belas *versus* homens/rationais e inteligentes; ou pela escassez de mulheres na ciência atual, ao passo que há um número muito maior de mulheres realizando trabalho doméstico não remunerado, corroborando com a ideia de que o papel delas está relacionado ao espaço privado. Sobre as grandes cientistas da humanidade, por exemplo, apesar de as mulheres terem tido uma participação histórica significativa nessa área, sobretudo se levarmos em consideração que a formação educacional delas nem sempre foi permitida – em alguns países ainda não é – grande parte teve suas descobertas/pesquisas transferidas para o nome de algum homem em busca de credibilidade para os seus feitos, sendo atualmente apagadas dos livros didáticos e da história.

Segundo a ONU, as mulheres representam apenas 28% do conjunto de

⁴⁹ Disponível em: <http://www.comum.vc/conteudo-aberto/2016/10/11/os-brinquedos-que-voce-da-para-uma-crianca-contam-para-ela-sobre-o-mundo>.

pesquisadores, porém esse número, que já é pequeno, diminui ainda mais à medida que aumenta a hierarquia e o poder do cargo⁵⁰, o que traz perdas no desenvolvimento da ciência e no aspecto econômico/social dos países. A ONU estima que se 600 milhões de meninas/mulheres tivessem acesso a áreas de ciência e tecnologia, o PIB de 144 países aumentaria em oito trilhões de dólares⁵¹. Quanto ao prejuízo social, o dano é incalculável: sendo as mulheres metade da população do planeta, um modelo educativo que fortalece condições desiguais de gênero desperdiça talento e potencial intelectual de todas essas pessoas. Se essas meninas em sua totalidade fossem educadas com equidade, vendo mulheres autônomas desenvolvendo os mais variados papéis sociais em diversos campos, inclusive na ciência; sendo representadas paritariamente nos diversos discursos sociais, desde os livros didáticos até em obras de ficção ou publicitárias; acreditando-se capaz de exercer lideranças e de conquistar espaços de poder, ultrapassando as fronteiras do doméstico; não convivendo com as limitações culturais generificadas com relação aos seus corpos e suas sexualidades, todo esse contingente de mulheres poderia trazer um progresso social/intelectual para a humanidade inestimável, ampliando as perspectivas e ocasionando mudança de paradigmas em todos os campos, sem contar com a consequente libertação dos homens da masculinidade tóxica, a qual também os limita.

Diante de todo o cenário apresentado nesta pesquisa até então, percebemos explicitamente a urgência de políticas públicas que fortaleçam a equidade de gênero no mundo. Mas como trazer a pauta com perspectiva de gênero para os centros do poder político, se até mesmo nesses espaços as mulheres estão sub-representadas? Dizendo de outro modo, se as mulheres estão ausentes, silenciadas e invisibilizadas nas instâncias decisórias da política institucional, como construir, nesse cenário, projetos políticos de fortalecimento à visibilização e autonomia das mulheres para impactar além desses espaços?

É essa contradição que precisa ser superada em contexto mundial impreterivelmente: ao mesmo tempo em que se faz necessário o encorajamento cultural/educacional das mulheres para a ocupação de cargos políticos, é preciso também que mais mulheres comprometidas com a perspectiva de gênero já estejam

⁵⁰ Fonte: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/mulheres-sao- apenas-28-das-pesquisadoras-em-todo-o-mundo/>

⁵¹ Fonte: <https://nacoesunidas.org/onu-defende-aumentar-participacao-de-mulheres-em-ciencia-e-tecnologia/>

em instâncias de tomada de decisão, para elaborarem projetos que contribuam com a transformação sociocultural das realidades de violência e discriminação das quais meninas e mulheres do mundo todo são vítimas, atuando numa articulação conjunta entre as esferas político-sociais, pois ambas se influenciam mutuamente. É indispensável intervir nas causas que afastam as mulheres da política, mas a sociedade não pode esperar que essa desconstrução cultural aconteça primeiro, sendo prioritária a sensibilidade com relação a essa causa das mulheres que já estão na política, além da conscientização das eleitoras para buscarem aumentar o número de representatividade feminina nos espaços de poder no presente, visto que se as mulheres estão sub-representadas na política institucional, seus interesses também estão, uma vez que pouquíssimos homens com cargos políticos empenham-se pelas causas femininas.

As razões de mais essa disparidade podem estar relacionadas com o processo eleitoral de cada país, sendo inadequada, portanto, a discussão sobre tais especificidades nessa pesquisa. Podemos citar, porém, um motivo comum a essas nações e que está na raiz da questão: o fator cultural, já que o poder sempre esteve associado à figura do masculino. Do ponto de vista ideológico, nossa sociedade educa mulheres para a obediência, timidez e a adequação às normas, com ênfase nas relações familiares e o cuidado com estas, para o amoldamento aos padrões de beleza, para os papéis de mãe/esposa, para a obrigação dos serviços domésticos. Já a educação masculina estimula nos homens habilidades consonantes com a prática política, como o espírito de liderança, o pertencimento ao espaço público, prioridade à carreira profissional e ousadia.

Numa educação sexista, o perfil social traçado para a mulher parece inconciliável com a atividade política, algo que a mulher até pode realizar, mas se der conta de todos os outros itens do *checklist* determinado para seu gênero. Para o ingresso na carreira política institucional, é pré-requisito alguma experiência com a atividade política da vida cotidiana, como atuação em alguns setores sociais, comunidades, ONGs, categorias profissionais e grupos sociais, entre outros, ocupações que parecem não se ajustar com a jornada de trabalho dupla ou tripla que as mulheres costumam realizar e com todas as demandas e exigências familiares. Mulheres que vencem esses obstáculos ainda têm que lidar com a exposição pública, muito mais exigente do que para os homens numa sociedade machista, uma vez que elas estão invadindo um espaço de poder, o que

tradicionalmente não lhes pertence, nem é cedido facilmente.

Além disso, ser eleita num regime democrático com um projeto de governo de luta pela ampliação dos direitos fundamentais das mulheres já é por si só um grande desafio. O movimento feminista, com muito enfrentamento e resistência, conquistou avanços relevantes para a ruptura da lógica de dominação masculina no mundo. No entanto, a perda de privilégios e poder nunca é sem reação. O desgaste da imagem do movimento e das participantes dele, fomentado pela desinformação e retaliação, faz com que nem as próprias mulheres se identifiquem com o que imaginam ser sua agenda. A reputação de radicais e desequilibradas que os setores mais conservadores atribuíram às feministas causa desconfiança em eleitores que não conhecem os fundamentos de equidade (e não de supremacia feminina) entre os gêneros, pretendidos pelo movimento. É de praxe a tentativa de silenciamento ou de desvalorização de falas/ideias de grupos sociais atuantes por grupos reacionários e com o movimento feminista não foi diferente. Não se vota, portanto, em alguém que se quer silenciar.

Além do mais, em discursos dos mais diversos domínios, o homem aparece como representante da humanidade, de modo que, um projeto que beneficie as mulheres parece atingir apenas interesses de minorias, diminuindo assim, subjetivamente, seu público alvo. Uma candidata que faz campanha em cima da garantia dos direitos fundamentais das mulheres, ao se colocar deste modo, parece que está apenas legislando em causa própria e não que está lutando por aproximadamente metade da população.

No entanto, há algumas nações em que as mulheres são significativamente representadas politicamente, segundo informações do Banco Mundial (2016) a partir de informações de 138 países. De acordo com o levantamento, enquanto a média mundial de representatividade feminina no parlamento é de apenas 23,2%, e as mulheres estão sub-representadas em todos os níveis da política⁵², desde cargos eletivos diversos até como eleitoras, a Ruanda tem 63,8% de assentos do legislativo ocupado por mulheres e desde 2008 tem maioria feminina no parlamento, sendo o primeiro do mundo a conseguir essa conquista. Para alcançar esse resultado, a constituição do país determinou uma cota de 30% das cadeiras para o sexo feminino em 2003 – apenas nove anos após um genocídio que dizimou um décimo da

⁵² Fonte: <http://www.marlenecamposmachado.com.br/documentos/pequisa-presenca-feminina-no-parlamento.pdf>.

população - o que ocasionou que a representação feminina desse um salto de 27,5% para mais da metade já nas primeiras eleições parlamentares⁵³.

Em decorrência dessa mudança, foram tomadas algumas providências para um dos maiores problemas do país, que é a violência contra a mulher. Em 2010, uma pesquisa revelou que 40% das mulheres afirmaram já terem sofrido violência física pelo menos uma vez a partir dos 15 anos. Um relatório sobre o tema em 2011 mostrou dados ainda mais alarmantes: 57% das entrevistadas já tinham sido agredidas pelo parceiro e 32% já tinham sido estupradas por eles. Sendo assim, no primeiro ano em que as mulheres passaram a ser maioria no parlamento (2008), foram adotadas leis que puniam severamente os estupros e criminalizaram a violência doméstica⁵⁴.

Segundo a ONU, há realmente diferenças nos projetos aprovados num parlamento com grande representatividade feminina. Exemplo disso é que pesquisas em conselhos indianos relatam que, em áreas com conselhos liderados por mulheres, há 62% mais projetos envolvendo a questão da água potável que nos comandados por homens. Outro exemplo é na Noruega, em que foi observada uma relação direta entre a presença feminina nos conselhos municipais e a criação de creches. Em Ruanda, a transformação foi gigantesca e em pouquíssimo tempo: implantaram um programa de educação compulsória, que igualou a presença de meninos e meninas na escola, além do tema *igualdade de gênero* nas matrizes de formação; ampliação do acesso à saúde, aumento de dez anos na expectativa de vida da população e queda significativa nos índices de mortalidade infantil; leis que permitiram às mulheres a serem titulares de terras, medidas que expandiram a participação feminina em serviços públicos e em diversos outros setores, entre outras melhorias⁵⁵.

Sendo assim, exemplos como o de Ruanda precisam ser difundidos e seguidos, adequando-os à realidade contextual dos países, porque conseguimos na prática que, uma democracia mais representativa e inclusiva, principalmente com relação à perspectiva de gênero, aliada a uma educação não sexista, pode não só minimizar todas as disparidades de gênero discutidas nessa

⁵³ <https://jornalggn.com.br/noticia/como-o-parlamento-de-ruanda-se-tornou-o-mais-feminino-do-mundo>

⁵⁴ Fonte: <https://camilavazvaz.jusbrasil.com.br/artigos/258098523/sobre-mulheres-no-parlamento-sim-ruanda-o-parlamento-mais-feminino-do-mundo>

⁵⁵ Fonte: https://www.google.com.br/search?source=hp&ei=4dpyW9rWCluPwgSMwKSADA&q=mulheres+no+parlamento+runda&oq=mulheres+no+parlamento+ruanda&gs_l=psyb.3...1540180.1552416.0.1552770.38.31.3.1.2.0.244.4257.0j20j4.24.0....0...1c.1.64.psy-ab..10.6.503.0..0j0i131k1.0.beQ7KG-3JnU

seção, mas também contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equânime para todas as pessoas.

Em relação à realidade brasileira no tocante às relações de gênero, um dos índices que pode ser utilizado como efeito comparativo é o do *Relatório de Desigualdade Global de Gênero 2017*, divulgado pelo Fórum Econômico Mundial, o qual constatou que o Brasil caiu para a 90ª posição de 144 países avaliados em relação à igualdade de condições entre homens e mulheres no planeta, representando uma queda de onze colocações em relação ao ano anterior e um dos piores resultados desde o início dessa pesquisa em 2006, quando o país obteve o 67º lugar⁵⁶.

Segundo o documento, dos quatro pilares analisados - trabalho, educação, saúde e política, o indicador positivo para o país foi na área de educação, que eliminou a desigualdade entre homens e mulheres nas matrículas dos ensinos primário e secundário e nas taxas de alfabetização, chegando até a apresentar números discretamente melhores para as mulheres que para os homens, tornando-se, com isso, o único país da América Latina a alcançar essa meta. No ensino superior, por exemplo, para cada homem matriculado, as mulheres ocupam 1,4 vagas⁵⁷. Esses dados coincidem com um levantamento realizado pelo IBGE (2018) referentes aos anos de 2015/2016, acerca do mesmo tema. Segundo essa pesquisa, elas constituem a maior proporção de formadas no ensino superior e também apresentam a maior frequência média no ensino médio, com dez pontos percentuais a mais que os homens⁵⁸.

Para o Índice de Desenvolvimento de Gênero (IDvG), avaliado pelo Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento, no relatório do Desenvolvimento Humano (2016), o desempenho educacional das brasileiras também apresenta melhores resultados em relação ao dos brasileiros, sendo a média de anos de escolaridade para estas de 8,1 enquanto que para eles é de 7,5⁵⁹. Apesar de reconhecermos os avanços educacionais brasileiros com relação a gênero, há

⁵⁶ Fonte: <https://g1.globo.com/economia/noticia/brasil-cai-para-a-90-posicao-em-ranking-de-igualdade-entre-homens-e-mulheres.ghtml>

⁵⁷ Fonte: <https://g1.globo.com/economia/noticia/brasil-cai-para-a-90-posicao-em-ranking-de-igualdade-entre-homens-e-mulheres.ghtml>

⁵⁸ Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20234-mulher-estuda-mais-trabalha-mais-e-ganha-menos-do-que-o-homem>

⁵⁹ Fonte: <https://oglobo.globo.com/economia/brasileiras-sao-mais-escolarizadas-mas-homens-tem-renda-maior-mostra-onu-21089858>

vastas marcas de desigualdade presentes nesse aspecto e que não foram levados em conta nesse relatório⁶⁰. Não podemos esquecer que o acesso das mulheres negras ao ensino superior é de apenas 12,8% em relação à mulher branca, que é de 23,8%, que as mulheres não heterossexuais/não binárias sofrem recorrentes discriminações/violências, muitas vezes institucionais, durante toda a trajetória formativa delas, que há segregação educacional das mulheres concentradas em áreas como Educação, Humanidades e Artes (IBGE, 2011), o que evidencia a manutenção de estereótipos de gênero, entre outras. Diante desse cenário, o comitê sobre a Eliminação da Discriminação contra as Mulheres da ONU (CEDAW, 2012), se posicionou pela importância da “modificação dos livros e programas escolares e adaptação dos métodos de ensino”, que militam contra a livre escolha das meninas de prosseguirem em áreas de estudo não tradicionais, principalmente, ainda segundo o comitê, em áreas tecnológicas⁶¹.

Na dimensão saúde e sobrevivência, o relatório supracitado divulgado pelo Fórum Mundial (2017), reconhece melhorias, citando a expectativa de vida feminina 67,8 anos frente a 63,1 da dos homens⁶². Já para o relatório sobre Direitos Humanos das Nações Unidas (2016), o Brasil obteve a 92ª colocação de 159 países, uma vez que na dimensão de saúde também são levados em conta índices como violência contra a mulher e mortalidade materna, a qual atinge 44 mulheres para cada 100 mil nascidos vivos – no Uruguai, por exemplo, esse índice é de 15 e na Noruega, de cinco mortes a cada 100 mil⁶³. A mortalidade materna no Brasil tem razões multifatoriais, das quais destacamos a violência obstétrica, por sua característica mais claramente generificada. Trata-se de abusos ocorridos na gestação, no período do parto, no pós-parto, ou em situações de abortamento, sendo caracterizada por tratamento desumanizado, uso excessivo de medicalização, agressões físicas/verbais, utilização indiscriminada de parto cesáreo (o Brasil tem o recorde mundial desse procedimento), episiotomia (incisão no períneo para aumentar a abertura entre a vagina e o ânus, facilitando, assim, a passagem do bebê –

⁶⁰ Fonte: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/presscenter/articles/2017/03/21/relat-rio-do-pnud-destaca-grupos-sociais-que-n-o-se-beneficiam-do-desenvolvimento-humano.html>

⁶¹ Fonte: https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2017/06/Documento-Tem%C3%A1tico-ODS-5-Igualdade-de-Genero-editorado_11junho2017.pdf.

⁶² Fonte: <https://g1.globo.com/economia/noticia/brasil-cai-para-a-90-posicao-em-ranking-de-igualdade-entre-homens-e-mulheres.ghtml>

⁶³ Fonte: <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-fica-em-92-lugar-entre-159-paises-em-ranking-de-igualdade-de-genero,70001708386>

pouquíssimo recomendada, pois pode apresentar danos físicos/psicológicos irreparáveis), manobra de *Kristeller* (pressão exercida na parte superior da barriga por profissionais de saúde – altamente danosa para as mães e bebês, com relatos de sequelas graves como paralisia e fraturas, entre outras. Segundo a Fundação Perseu Abramo, 25% das brasileiras grávidas sofrem violência obstétrica⁶⁴, a qual, uma vez que é silenciosa, naturalizada e institucional, é difícil de ser reconhecida/punida.

Outra causa expressiva de morte materna no país é em decorrência de abortamentos inseguros, uma vez que no Brasil esse procedimento só é descriminalizado em gestações que causem risco à vida da mãe, seja fruto de um estupro ou sendo constatada uma má formação no tubo neural, caracterizada pela ausência, mesmo que parcial, do encéfalo e da calota craniana, conhecida como anencefalia. De acordo com a OMS, aproximadamente um milhão de abortos clandestinos são realizados por ano no Brasil, levando à morte uma mulher a cada dois dias, em decorrência dessa prática⁶⁵. Porém, dados do Ministério da Saúde apontam para uma mortalidade maior, chegando a duas mortes por dia em decorrência do aborto provocado, embora ressaltando que há subnotificação até mesmo nos abortos legalizados, chegando, com essa estimativa, a ser a quarta causa morte materna do país⁶⁶.

Mesmo quando não há óbito, o número de complicações relacionadas a abortos é uma estimativa de 250 mil internações por ano, algumas delas irreversíveis, segundo dados do SUS⁶⁷. Muitas vezes até mesmo nas situações em que o aborto se encaixa no perfil exigido por lei, as mulheres encontram obstacularização em realizá-lo, seja apela insuficiência dos serviços (dos 63 para o Brasil todo, apenas uma média de 37 estão em funcionamento), seja pela resistência declarada ou velada dos profissionais de saúde que deveriam realizar o procedimento⁶⁸.

A existência de uma agenda conservadora e moral, embandeirada pela forte

⁶⁴ Fonte: <https://www.ufrgs.br/humanista/2018/01/28/violencia-obstetrica-atinge-1-em-cada-4-gestantes-no-brasil-diz-pesquisa/>

⁶⁵ Fonte: <http://justificando.cartacapital.com.br/2016/09/28/mortes-por-aborto-no-brasil-legitimacao-da-nossa-ignorancia>

⁶⁶ Fonte: http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/brasil/2018/08/05/interna_brasil,759219/ao-menos-duas-mil-mulheres-morrem-ao-ano-por-complicacoes-de-aborto-il.shtml

⁶⁷ Fonte: http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/brasil/2018/08/05/interna_brasil,759219/ao-menos-duas-mil-mulheres-morrem-ao-ano-por-complicacoes-de-aborto-il.shtml

⁶⁸ Fonte: <https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,cai-numero-de-locais-que-fazem-aborto-legalizado,1787719>

presença de políticos eleitos representando os interesses de igrejas cristãs, tem produzido retrocessos às leis com relação a essa questão. Nesse cenário foram propostos alguns projetos que burocratizam ainda mais esse direito mesmo em casos em que o aborto é legalizado, como a PEC 181/15⁶⁹, que chegou a ser aprovada pela Comissão Especial da Câmara dos deputados, entre outros como o Estatuto do Nascituro, o Estatuto da família.

Como já mencionamos, a proibição do aborto não diminui a prática, o que faz concluir que políticas públicas de saúde como a ampliação do acesso a métodos contraceptivos, principalmente os de longa duração, como DIU e implantes hormonais, um debate com vários setores laicos da sociedade – com prioridade para as mulheres, que são mais diretamente relacionadas com essa questão, e políticas educacionais com perspectiva de gênero podem resolver essa matança de mulheres e ainda diminuir as interrupções gestacionais provocadas.

O relatório dos Direitos Humanos das Nações Unidas (2016), como já abordado, denunciou o alto nível de violência contra a mulher no Brasil, informação confirmada pelo Atlas da Violência 2018, produzido pelo IPEA e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, o FBSP. A pesquisa revelou que houve um aumento de 6,4% no número de homicídios de mulheres no Brasil, totalizando 4.645 vítimas no ano de 2016. O estudo admite não poder assegurar que todos esses casos são feminicídios, porque a base de dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM) não fornece informações concretas sobre esse crime dentro do que a lei 13.104 de março de 2015 define, porém os pesquisadores avaliam que uma mulher que aparece nos dados como vítima fatal, geralmente já foi vítima de outros tipos de violência de gênero, como psicológica, patrimonial, física ou sexual, e não houve rompimento desse ciclo⁷⁰.

A fim de ilustrar essa realidade, o relógio da violência expõe alguns números referentes aos tipos de violência contra a mulher mais comuns no Brasil, como o fato de que a cada 2 segundos uma mulher é violentada física ou verbalmente e de uma

⁶⁹ A PEC 181/15 trata originalmente de uma proposta de extensão de licença maternidade para as mães de bebês prematuros. No entanto foi acrescentado um artigo que estabelece que o princípio da dignidade da pessoa humana e a garantia de inviolabilidade do direito à vida, ambos já previstos na Constituição, deverão ser respeitados desde a concepção – ou seja, do momento em que o óvulo é fecundado pelo espermatozoide –, e não apenas após o nascimento, o que pode incorrer na negação dos serviços legais de abortamento que hoje são disponibilizados.

⁷⁰ Fonte: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/>

mulher é agredida fisicamente a cada 7,2 segundos⁷¹. Num levantamento divulgado em março de 2018 realizado pelo portal G1 sobre os dados dos estados relativos a 2017, numa pesquisa com 83 países, o Brasil é o sétimo lugar do mundo em número de feminicídios, com o número de 4,3 por/mil, chegando a um total de 12 mulheres mortas por dia – uma mulher a cada duas horas - das quais a maioria é cometida por companheiros/ex-companheiros/familiares das vítimas.

Segundo a *Pesquisa de Condições Socioeconômicas e Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher (2017)*, os episódios de violência doméstica aprofundam as desigualdades de gênero, a exemplo da queda de produtividade das vítimas: recebiam 10% menos que as mulheres que não passaram por essa experiência, permaneciam no emprego 21% menos, 23% das mulheres agredidas recusaram ou desistiram de um emprego porque o parceiro não concordava⁷².

Um dos tipos de violência física que mais acomete a mulher brasileira é o estupro, que só os casos registrados e disponibilizados no *11º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2016)* foram de 49.497 vítimas, as quais a maioria é do sexo feminino, chegando a ser vítima mais de uma vez quando o autor é conhecido⁷³. O *Atlas da Violência 2018* aponta a enorme subnotificação desses casos, uma vez que o tema é envolto em “tabu engendrado pela ideologia patriarcal” e na culpabilização da vítima, calcula-se que o número de vítimas de estupros no Brasil seja entre 300 mil a 500 mil por ano. Dados ainda mais graves são denunciados nesse estudo: 68% dos registros no sistema de saúde são de pessoas menores de idade, das quais 50,9% de crianças com menos de 13 anos. Nesses casos quase 30,13% é cometido por amigos/conhecidos e quase 30% são executados por familiares próximos como pai, irmão e padrasto⁷⁴.

Casamento infantil também é uma violência comum entre as brasileiras, mas espantosamente muito pouco debatida. O Brasil é o país com o maior número de casamentos infantis em número absolutos da América Latina e o quarto maior do mundo, afetando 36% da população feminina do país, isto é, três milhões de

⁷¹ Fonte: <https://www.relogiosdaviolencia.com.br/>

⁷² Fonte: CARVALHO, J. R.; OLIVEIRA, V. H. *Pesquisa de Condições Socioeconômicas e Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher*. Violência doméstica e seu impacto no mercado de trabalho e na produtividade das mulheres. 2017. Disponível em [www.onumulheres.org.br / wp - content / ... / violencia _ domestica _ trabalho _ ago _ 17.pdf](http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2017/10/infografico2017-vs8-FINAL-.pdf). Acesso em 07 jun. 2017.

⁷³ : <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/10/infografico2017-vs8-FINAL-.pdf>

⁷⁴ Fonte: [http://www.ipea.gov.br/portal/images / stories / PDFs / relatorio _ institucional / 180604 _ atlas _ da _ violencia _ 2018](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf).

mulheres de 20 a 24 anos se casaram antes dos dezoito anos de idade, de acordo com o relatório do Banco Mundial, *Fechando a Brecha: Melhorando as Leis de Proteção à Mulher Contra a Violência* (2017). A maioria desse tipo de matrimônio é informal, porque apenas as meninas maiores de 16 anos podem casar, desde que haja consentimento parental. No Brasil, os motivos mais comuns são gravidez, controle da sexualidade feminina, pobreza da família, valores machistas – mulher nova é mais bonita, homem adulto é mais estável financeiramente⁷⁵. Como abordamos na subseção anterior, as consequências do matrimônio forçado são muitas, que vão desde abandono escolar, como dependência financeira, exclusão de seus pares e maior vulnerabilidade à violência doméstica, sobretudo ao estupro marital.

Leis como a Maria da Penha (11.340/2006), a mudança do Código Penal sobre o crime de estupro (2009) e a Lei do Feminicídio (13.104/2015) são grandes avanços para o enfrentamento da violência, no entanto não são suficientes para colocar um ponto final na questão. Além dessas conquistas, são fundamentais uma fiscalização mais efetiva para garantir o cumprimento e a celeridade das diversas frentes de ação da lei, aumentar o número de delegacias da mulher (apenas 7,9% dos municípios dispõe de alguma), ampliar o quadro de policiais civis mulheres, treinadas para atender as vítimas - em todo o país, mulheres são apenas 26,4% do efetivo das polícias civis⁷⁶, tratamento humanizado de todos os profissionais designados a atender as vítimas, investimento em formação de profissionais da educação e materiais pedagógicos sensíveis à perspectiva de gênero, a fim interromper o ciclo cultural reprodutor das desigualdades nas relações sociais com base no gênero.

Se violência contra a mulher no Brasil já tem números comparáveis aos de guerra, ser mulher não binária e não heterossexual chega a ser muito mais arriscado. Apesar de não ter muitos dados oficiais disponíveis sobre violência às pessoas LGBTQ+, os poucos que conhecemos já são suficientes para termos uma noção desse cenário. Dados da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (2015) declaram que a expectativa de vida de uma pessoa trans no Brasil é de 35 anos apenas, contra 75,5 de um brasileiro médio, dando o triste recorde de nação

⁷⁵ Fonte: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/banco-mundial-lanca-relatorio-sobre-casamento-infantil/>

⁷⁶ Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/20232-estatisticas-de-genero-responsabilidade-por-afazer-afeta-insercao-das-mulheres-no-mercado-de-trabalho.html>

que mais mata pessoas trans no mundo. Para 90% das pessoas trans do Brasil, não resta outra forma de sobrevivência que não a prostituição, segundo Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra)⁷⁷.

Outro ponto que contribui com o cenário de discrepância entre os gêneros na realidade brasileira é a baixa representatividade política das mulheres, a qual, para efeitos comparativos, ficou na posição 167^a em participação feminina nos cargos do Executivo e na posição 154^a com relação às cadeiras do Congresso, segundo o ranking mundial de *Mulheres na Política* que avaliou 174 países, lançado pela União Interparlamentar em parceria com a ONU Mulheres⁷⁸ (2017). Quando se avalia apenas os países latino-americanos, o Brasil fica em penúltimo lugar, estando à frente apenas de Belize, ocupando a 32^a posição, de 33 países, com 9,9% de parlamentares eleitas⁷⁹ – apesar das mulheres formarem maioria no eleitorado do país com cerca de 50,6% (IBGE) - bem longe do índice de participação feminina no Legislativo da Bolívia, com 53,1% mulheres no parlamento. Apesar da lei 12.034/2009, que estabelece cota mínima de 30% de candidaturas para cada sexo, ter sido implantada nas eleições 2010, não houve crescimento significativo de mulheres eleitas, aumentando de 12,5% (pré-cota) para 13,3% e 13,5% (pós-cota)⁸⁰.

Muitas suposições existem para tentar explicar porque uma lei que parecia um bom começo para uma maior representatividade feminina na política não trouxe resultado. Uma delas é a grande probabilidade de que os partidos estejam praticando fraude eleitoral, burlando essa lei com candidaturas fictícias de mulheres, apenas para cumprir a cota e lançar mais homens como candidatos reais. Um indício disso é que quase 15 mil candidatas ao cargo de vereadora nas eleições 2016 não tiveram sequer o próprio voto, o que equivale a 10% do total (TSE), enquanto que isso só aconteceu com 1.704 homens – 0,6%, sendo a maior parte inscrita no processo eleitoral pouco antes do prazo acabar.

Antes da lei de cotas, nas eleições de 2008 por exemplo, as mulheres tinham a metade das candidaturas sem votos, a partir dessa exigência, esse número saltou

⁷⁷ Fonte: <http://especiais.correiobraziliense.com.br/luta-por-identidade>

⁷⁸ Fonte: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:kH3OZ3zmXoJ:https://nacoesunidas.org/brasil-fica-em-167o-lugar-em-ranking-de-participacao-de-mulheres-no-executivo-alerta-onu/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>

⁷⁹ Fonte: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/brasil-e-lanterna-em-ranking-latino-americano-sobre-paridade-de-genero-na-politica/>

⁸⁰ Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2017/09/1918964-cotas-para-candidatas-mulheres-nao-bastam-indica-pesquisa.shtml>

de nove para cada dez. Caso essas mulheres não tivessem se candidatado, teria sido inviabilizada a candidatura de 77 mil homens⁸¹.

O ponto em comum na candidatura dessas mulheres que não receberam voto é que quase a sua totalidade não tiveram financiamento para a campanha, mesmo sendo uma exigência da lei 12.034. Uma vez que as mulheres também não têm (ou têm minimamente) cargos de alto escalão na direção dos partidos, também não são representadas nas tomadas de decisões, como a respeito dos financiamentos das candidaturas femininas: nas eleições 2016, os candidatos a cargos de vereador tiveram em média, 30% a mais de recursos do que as candidatas ao mesmo cargo⁸². A falta de fiscalização facilita a atuação dos partidos que não têm interesse na paridade política de gêneros, direcionando material de campanha, recursos humanos e todo o apoio para candidatos homens, preferencialmente os mais tradicionais da política, muitos dos quais, para se candidatarem, procuraram mulheres que não tinham trajetória política para preencherem a cota, assegurando sua vaga.

Dessa forma, observa-se que a lei de cotas sozinha não é capaz de resolver o problema da sub-representação das mulheres na política brasileira. Além de ser fundamental que a Justiça Eleitoral cobre o cumprimento efetivo dela – inclusive o respeito ao limite mínimo de financiamento para candidatura de mulheres- e que investigue possíveis casos de fraude, medidas como a implantação de uma lei que exija cotas de gênero para cargos nos poderes e não apenas para candidaturas, pode contribuir para minimizar essa desigualdade. Além disso, como mencionamos anteriormente, não é fundamental apenas que mais mulheres sejam eleitas, mas que sejam sensíveis a questões de gênero, para que representem de fato um projeto de justiça social.

Ressaltamos também a importância da educação com perspectiva de gênero para o empoderamento político das mulheres, afinal de contas, é primordial que os papéis tradicionais de gênero sejam desconstruídos para que elas não precisem realizar jornadas múltiplas – materna, doméstica, profissional, etc. - que furtam o tempo para a realização de atividades políticas não partidárias, que as preparem para uma atuação política institucional mais consolidada. Além do mais, uma

⁸¹ Fonte: <http://www.generonumero.media/partidos-recorrem-candidatas-fantasmas-para-preencher-cota-de-30-para-mulheres/>

⁸² Fonte: <http://www.generonumero.media/partidos-recorrem-candidatas-fantasmas-para-preencher-cota-de-30-para-mulheres/>

educação que questione os padrões hegemônicos de gênero possibilitará a refutação de falácias históricas sobre a falta de aptidão/capacidade das mulheres para a participação efetiva da vida pública, seja nas ciências, nos cargos de liderança, na política, entre outros, que sempre fundamentaram as assimetrias nas relações de gênero.

Com essa explanação, observamos que a perspectiva sociocultural das diferentes nações em relação às mulheres propiciam desiguais tratamentos aos gêneros, gerando discriminações, opressão e violência para elas e para as pessoas LGBT+, o que repercute negativamente em toda a coletividade, construindo sociedades injustas, pobres e arcaicas. Quando a escola, como instituição social, formal e legitimada não se empenha firmemente para desconstruir valores sexistas/heteronormativos nas categorias simbólicas/ideológicas dos povos, contribui para a perpetuação de relações sociais de dominação, naturalizando os papéis sociais discrepantes que relatamos aqui – além dos que não relatamos.

Sendo assim, com base na trajetória argumentativa percorrida até aqui nesse capítulo, é possível realizarmos algumas conclusões sobre pontos que são muito caros nesse trabalho: (i) as desigualdades sociais de gênero, como podemos observar nessa seção, são consequências de uma construção sociodiscursiva/cultural, não podendo ser justificadas, pois, pela perspectiva biologizante (ii) sendo as relações de gênero (e as desigualdades fortemente presentes em nossa sociedade) construídas por meio de discursos e práticas hegemônicas/socioculturais, também podem ser desconstruídas (iii) políticas educacionais com perspectiva de gênero podem promover uma transformação social capaz de erradicar – ou reduzir significativamente - as desigualdades entre os gêneros relatadas aqui, além de outras que não chegaram a ser citadas nessa pesquisa.

É para trazer à discussão essa possibilidade de rompimento com o ciclo reprodutor de desigualdades no espaço escolar que adotamos a perspectiva teórica das relações de gênero, as quais constituem relações de poder. As práticas pedagógicas, tais como abordagens biologizantes, legitimam padrões hegemônicos de gênero, perpetuando-os, de forma que aparentem ser naturais e consequentemente imutáveis, desconsiderando, desse modo, os aspectos socioculturais dos sujeitos. Seguiremos, portanto, com a análise do *corpus*, a fim de observarmos em que medida discursos ideológicos de gênero estão

(des)construindo as relações assimétricas de dominação, as quais foram relatadas nesta subseção.

4.2 ANÁLISE DO CORPUS

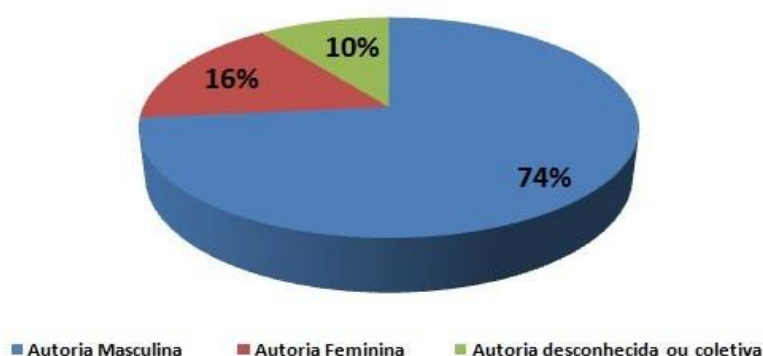
Nos quatro volumes analisados, há forte discrepância entre a quantidade de textos de autoria masculina em relação aos de autoria feminina. No quadro abaixo, podemos ter uma ideia dessa diferença, quando comparamos os textos principais de cada capítulo, localizados logo em sua abertura, geralmente na seção denominada *Estudo de Texto*. Além desse, o gráfico 1 mostra a dimensão desse problema.

Quadro 01: Autoria dos textos da seção *Estudo de Texto* da coleção didática *Português: Linguagens*

Volume	Autores Masculinos	Autores Femininos	Autoria Coletiva ou Desconhecida
6º ano	8	3	1
7º ano	10	1	1
8º ano	9	3	1
9º ano	9	1	2
Total	36	8	5

Fonte: Elaboração da autora

Gráfico 1: Proporção das autorias dos textos com relação aos gêneros da sessão *Estudo do Texto* da coleção didática *Português: Linguagens*.



Fonte: Elaboração da autora

A baixa representatividade das mulheres na autoria dos textos no material analisado lamentavelmente reflete uma tendência mercadológica nacional. De

acordo com uma pesquisa realizada em 2014 pela escritora Ieda Magri, professora de Literatura da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), dos 70 escritores com maior visibilidade no Brasil, apenas 10 são mulheres. Em outro levantamento realizado, dessa vez pela jornalista Marta Barcellos, sobre resenhas publicadas na *Folha de São Paulo*, *Rascunho* e *Suplemento Pernambuco* - os três veículos mais prestigiados do meio, foi constatado que no ano de 2016, foram resenhados mais de duas vezes livros de homens do que de mulheres, num total de 255 para 123. 65% das resenhas analisadas são assinadas por homens, e no *Rascunho*, há apenas uma mulher como colunista para nove homens. A jornalista conclui sua pesquisa denunciando que as mulheres têm mais dificuldade para publicar, terem visibilidade e serem reconhecidas. Além disso, segundo a autora, as mulheres são convocadas em concursos e prêmios frequentemente para realizar o trabalho menos valorizado, como analisar pilhas de manuscritos ou livros, como juradas iniciais. No entanto, na curadoria do prêmio ou como júri oficial, os homens são a maioria⁸³.

Mais especificamente com relação aos livros didáticos, a pesquisadora Lêdo (2017), na sua tese sobre as representações sociais nos LDLP, também constatou baixa quantidade de autoras nas coleções didáticas em que analisou, além de observar o dobro de presença de personagens masculinos nos textos, desfrutando de maior centralidade, desempenhando papéis sociais mais relevantes, mesmos nas ilustrações, tais como profissões mais valorizadas socialmente, etc.

Para Perrot (2007, p.16 *apud* VALE, 2010, p. 79), a mulher é bem representada na memória social por dois signos - o silêncio e a invisibilidade, que juntos retratam a condição feminina na sociedade. São esses dois símbolos que sempre garantiram a ordem das coisas. Na obra *As mulheres ou os silêncios da história* (2005), a autora ainda é mais clara quando afirma "o silêncio é o comum das mulheres. Ele convém à sua posição secundária e subordinada. Ele cai bem em seus rostos, levemente sorridentes, não deformados pela impertinência do riso barulhento e viril". (2005, p. 09 *apud* VALE, 2010, p. 81). O silenciamento feminino é hegemônico e vem apresentando múltiplas e variadas faces no decorrer da história ocidental, desde modos mais sutis, como esse que estamos tratando a respeito da resistência dos espaços literários/jornalísticos brasileiros à produção feminina, até modos mais explícitos, como estes (e outros) trechos da Bíblia sagrada "A mulher

⁸³ Fonte: <https://www.jornalopcao.com.br/opcao-cultural/autoria-feminina-na-atual-literatura-brasileira-117869/>

aprenda, em silêncio, com toda a sujeição” (I Tim, 2:11) ou ainda: "Estarás sob o poder do teu marido, e ele te dominará" (Gn, 3:16). Não temos informações sobre dados que afirmem que as mulheres escrevem menos ou com menor qualidade, mas sim que os espaços no mercado editorial brasileiro ainda são dominados pelas relações de poder, representadas na nossa cultura pela figura do masculino, o que resulta numa forte relutância à voz feminina quando essa simboliza seu lugar de fala.

Compreendemos que os dois fatos relatados aqui – a sub-representatividade feminina nos campos literário/jornalístico brasileiros e na autoria e protagonismo nos textos veiculados/legitimados pelos LD, formem uma relação de causa/efeito cíclica entre si. Sabemos que a alta discrepância de gênero em favor dos homens na autoria e protagonismo dos textos projeta uma perspectiva masculina predominante, na qual a voz ativa que cria/conta/analisa/argumenta, ou seja, a do “sujeito”, é a hegemonicamente masculina, cabendo à mulher a figura de personagem retratada, descrita, “objeto”. Uma vez que consideramos as propriedades construtivas dos discursos nas identidades, relações sociais e significados do mundo, vemos com preocupação a repercussão que esse tipo de representação pode causar nas formações identitárias/ideológicas de alunos e alunas educados com materiais didáticos desse perfil.

É de fundamental importância que livros didáticos passem a dar espaços igualitários de representação aos gêneros, a fim de encorajar alunas a reivindicarem maiores acessos discursivos, a exercerem profissões de maior reconhecimento social e a lutarem por relações de gênero mais justas, desarticulando instâncias hegemônicas.

4.2.1 Estereótipos Sexistas

Discutimos sobre o conceito de estereótipo no segundo capítulo dessa dissertação. Relacionado às perspectivas teóricas de gênero social e ACD, consideramos o discurso estereotípico mais do que simples generalizações ou clichês. São práticas discursivas preconceituosas, que reduzem/inferiorizam os indivíduos a rótulos, para sustentar/perpetuar relações assimétricas de poder.

Estereótipos sexistas estão relacionados com as expectativas sociais sobre os gêneros, tais como as dualidades fragilidade/sentimento/submissão *versus* força/razão/poder, impostos para mulheres/homens respectivamente, de maneira

reiterada na nossa sociedade. Nos exemplos a seguir, abordaremos os mecanismos ideológicos/discursivos usados em textos veiculados nos LD analisados para enquadrar os gêneros em representações estereotípicas.

4.2.1.1 As belas-silenciadas: aspectos conjunturais do padrão de beleza

Uma das manifestações de violência mais subestimadas é a violência simbólica, que pode se manifestar de várias maneiras, dentre elas a rejeição ao próprio corpo causada pelo padrão de beleza imposto socialmente. Fazer parte desse padrão é como um dever social, sob pena de discriminação para as que não conseguem, o que causa muito sofrimento – além de todo investimento de tempo, dinheiro e expectativas nesse projeto - principalmente às mulheres, que são as mais cobradas.

Em várias culturas, essas cobranças existem, mas os dados estatísticos do Brasil demonstram que aqui as mulheres sentem-se prisioneiras desses moldes. O Brasil é o país líder mundial em ninfoplastia - cirurgias íntimas femininas com fins estéticos⁸⁴, de acordo com a Sociedade Internacional de Cirurgia Plástica; segundo país que mais realiza cirurgias estéticas em geral no mundo⁸⁵, das quais 86,2% em média são realizadas em mulheres, sendo a lipoaspiração e aumento de mamas as mais procuradas⁸⁶; é o quarto país do mundo entre os que mais consomem produtos de beleza – só em 2016 foram R\$ 99,32 bilhões⁸⁷; além de ser um país de destaque na utilização de procedimentos de estética não cirúrgicos, como aplicação de toxina botulínica, por exemplo; apesar de não haver dados oficiais, alguns veículos da imprensa nacional citam estimativas em torno de 100 mil adolescentes vítimas de anorexia e bulimia⁸⁸.

Dados da Associação Médica Brasileira em parceria com o Conselho Nacional de Medicina calcula que 90% dos pacientes que sofrem de anorexia

⁸⁴ Fonte: https://www.gazetaonline.com.br/bem_estar_e_saude/2016/09/brasil-e-lider-em-cirurgias-intimas-1013981149.html

⁸⁵ Fonte: <http://g1.globo.com/bemestar/noticia/2016/08/cai-numero-de-plasticas-no-brasil-mas-pais-ainda-e-no-ranking-diz-estudo.html>

⁸⁶ Fonte: <https://www.cartacapital.com.br/saude/por-que-as-brasileiras-sao-obceçadas-por-cirurgias-plasticas>

⁸⁷ Fonte: <https://veja.abril.com.br/economia/brasil-perde-posicao-no-consumo-de-cosmetico-mas-setor-avanca/>

⁸⁸ Fonte: <https://www.selecoes.com.br/saude/anorexia-uma-doenca-muitas-vezes-invisivel-e-fatal/?pop=0>

nervosa⁸⁹ - transtorno psiquiátrico crônico mais fatal com mortalidade em torno de 20%⁹⁰, segundo Ministério da Saúde - são mulheres, as quais costumam receber elogios constantes durante o processo de emagrecimento excessivo. Muitas dessas, inclusive, são influenciadoras digitais e possuem canais nas redes sociais para estimular e ensinar técnicas para disfarçar a doença e outros tipos de orientações relacionadas ao transtorno a milhares de seguidoras. Apesar de essas doenças não serem causadas apenas por questões culturais, apresentando também fatores genéticos e psicológicos para seu desenvolvimento, sabe-se que a ditadura da beleza – que no Brasil é sinônimo de magreza, juventude e traços da cor/etnia branca – é condição indispensável para o desencadeamento desse transtorno haja vista predominância entre os grupos sociais mais cobrados esteticamente – mulheres e profissionais da beleza. No próximo item, veremos como esse padrão foi representado no LD.

4.2.1.1.1 *A bela-silenciada no conto maravilhoso As Três Penas, de Jacob Grimm*

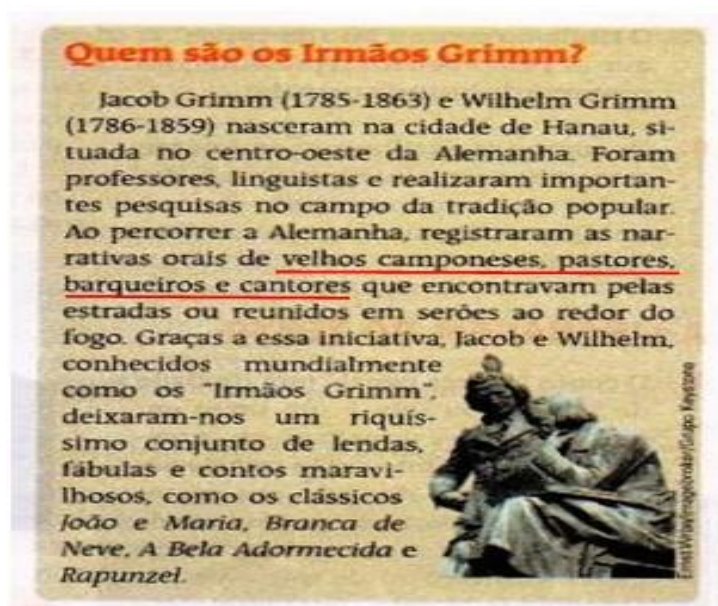
Não há distinção entre conto maravilhoso e conto de fadas no LD analisado, sendo tratados como sinônimos também em outros livros, pelo fato de esses gêneros apresentarem muitos pontos de similaridade. Faremos uma breve diferenciação teórica sobre esse ponto, porém não trataremos essas particularidades na análise, por entendermos que isso seja irrelevante para a nossa pesquisa. De acordo com Coelho (1998, p. 19 *apud* VIANA, 2004, p. 25), o conto maravilhoso apresenta plena realização do herói com o auxílio de forças misteriosas, sem recorrer ao *amor*. Já nos contos de fadas, esse sentimento vai ser a problemática central. Ambos são originados na tradição oral e eram construídos, geralmente, baseadas em situações que as pessoas viviam.

O boxe a seguir está localizado na sessão de *Compreensão e Interpretação* e aborda um pouco a origem desses textos:

⁸⁹ Fonte: <https://noticias.r7.com/saude/anorexia-e-bulimia-podem-matar-tire-suas-duvidas-sobre-os-disturbios-alimentares-12092016>

⁹⁰ Fonte: <http://radios.ebc.com.br/revista-brasil/2017/07/anorexia>

Figura 8: Boxe biográfico sobre os Irmãos Grimm



(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, 6º ano, p. 15)

Apesar de esse boxe não fazer parte do nosso *corpus*, entendemos que era importante abordá-lo para destacar a exclusão das mulheres da literatura, como mencionamos no início do presente capítulo. De acordo com Coelho (1998 *apud* VIANA, 2004, p. 35), o sucesso da coletânea *Contos de fadas para crianças e adultos*, em 1812/1822, dos irmãos Grimm, deveu-se às histórias guardadas na memória e narradas por duas mulheres - Jeannette Hassenpflug e Katherina Wieckmann, as quais não foram mencionadas no texto que tomamos como referência, assim como é rara a menção sobre elas em outros textos biográficos, até mesmo da literatura especializada.

O conto *As Três Penas* está localizado na sessão *Estudo do Texto* do capítulo um, do livro destinado ao 6º ano. Narra a história de um rei que, por se sentir velho e fraco, resolveu fazer um desafio a seus três filhos, para decidir quem herdaria o reino depois de sua morte. Nenhum dos personagens do conto é nomeado, são apenas caracterizados. Dois dos filhos são descritos como “inteligentes e sensatos”, já o caçula, protagonista da história, é intitulado como *Bobalhão*. Apesar do rótulo dado ao caçula desde o primeiro parágrafo, o desafio foi vencido por ele, o que fez com que o rei, a pedido dos filhos mais velhos, fosse determinando outros desafios, os quais, um a um, foram sendo conquistados novamente pelo *Bobalhão*.

Sobre os personagens humanos, o texto possui quatro principais, que são

masculinos e três personagens femininos, secundários, além de uma mulher atuando na posição de figurante. As mulheres que fazem parte da narrativa possuem participação textual escassa, são pouco individualizadas e não possuem falas; são obedientes e servis. O quadro seguinte mostra as qualificações que descrevem os personagens na história. Decidimos não inserir a personagem figurante por não termos informações suficientes sobre ela. Realçamos que optamos desconsiderar os personagens não humanos em toda a análise. Observemos:

Quadro 2: Caracterizações dos personagens do conto maravilhoso *As Três Penas*, de Jacob Grimm

Personagens	Adjetivações
Irmão caçula	CE: Apelidado de <i>Bobalhão</i> , calado, simplório, tristonho, tolo, sábio. CI: Obediente, omissos, modesto, observador, grato, esforçado.
Rei	CE: Velho e fraco. CI: Submisso aos filhos.
	CE: Inteligentes e Sensatos.
Irmãos mais velhos (2)	CI: Egoístas, ambiciosos, inconsequentes, preguiçosos, zombeteiros, insistentes, competitivos.
Senhorita	CE: Lindíssima, a jovem mais bonita, linda, delicada, leve como uma corça. CI: Submissa.
Camponesas (2)	CE: Não eram bonitas, fortes, robustas, desajeitadas. CI: Submissa.

CE: Características Explícitas

CI: Características Inferidas

Fonte: Elaboração da Autora

Com esse quadro é possível notar que, nas personagens femininas, a importância dada à aparência física é predominante, uma vez que todas as descrições feitas textualmente sobre elas dizem respeito a seus corpos. Quanto aos homens da trama, à exceção do rei, as adjetivações são da ordem do intelectual/psicológico – o texto não dá pistas sobre a aparência física deles. No

caso do rei, a atribuição de “velho e fraco” não apresenta uma qualificação física acessória na história, e sim, a causalidade de toda a trama, já que é por se sentir assim, que ele resolve decidir quem lhe sucederá no trono após sua morte. Uma vez que o rei cedeu todas as vezes aos despropositados apelos dos filhos mais velhos, a condição de “velho e fraco” ganhou um *status* polissêmico, passando a representar seu estado de espírito também.

Essa dupla perspectiva sobre a representação de homens e mulheres não é neutra. Na medida em que o narrador não acha relevante descrever os atributos físicos de personagens masculinos, o posicionamento ideológico representado é que, para os homens, a importância está na essência, na personalidade, sendo essas as características que vão delinear suas vidas dentro e fora do enredo. No caso das mulheres da narrativa, a valoração social é exatamente a contrária: essas foram classificadas sob um único critério - a beleza. As outras características – “fortes, robustas, desajeitadas” serviram apenas para reforçar a ideia de feiura, uma vez que, no conto, essas características foram usados em oposição à “leve como uma corça” e “delicada” referentes à senhorita lindíssima. É a fragilidade e não a força, o desejável para uma mulher, de acordo com essa concepção tradicional. A força faria a mulher menos feminina, portanto, menos bonita.

De acordo com Oliva (2014), embasada em Beauvoir (1980), a ausência de força física na mulher denota feminilidade, o que faz o lugar da mulher na sociedade ser desenvolvido na passividade, enquanto que a mesma propriedade no homem denota em dominação e autonomia:

Ambos, mulheres e homens, possuem força, porém na divisão de papéis entre os sexos a força é desenvolvida no masculino mas não no feminino; o homem experimenta a força em seu corpo, por isso adquire características que contribuem para um perfil ativo, que transcende e que se afirma, e a mulher não tendo desenvolvido a força, é levada a crer que não possui força, já que nunca a experienciou, por isso o perfil dito “feminino” corresponde facilmente à passividade e à imanência. (OLIVA, 2014, p. 270).

Conforme já ressaltamos, o apagamento das personagens femininas é evidente no conto, de modo que só sabemos delas o que é relatado pelos personagens masculinos. Nenhum diálogo teve participação de mulheres e o atributo mais explícito presente em todas elas é a passividade imposta, como fica claro no trecho:

(1) : Então, *pegaram a primeira pastora de ovelhas* que encontraram, *tiraram-lhe do corpo as suas mantas grosseiras* e levaram-nas ao rei. (p. 15, grifos nossos).

Esse exemplo se refere ao cumprimento do primeiro desafio que levaria o ganhador ao trono, após a morte do rei. Os agentes dos verbos nesse parágrafo são os filhos mais velhos, os quais desejaram ludibriar o pai, levando mantas de uma pastora no lugar do “mais belo tapete”. A oração “*tiraram-lhe do corpo as suas mantas (...)*” sugere abuso de poder e violência. Numa relação parafrástica, teria outro sentido dizer “*solicitaram as suas mantas (...)*” ou “*propuseram comprar as suas mantas*”, já que nesses dois casos, a pastora seria inserida na posição de sujeito, enquanto que, a construção linguística escolhida pelo narrador do conto insinua uma ação semelhante a um assalto, ideia reforçada pelo pronome possessivo “suas”. Levando em consideração as diferenças de classe, gênero e poder entre os sujeitos, qualquer solicitação ou proposta de negociação das mantas feitas pelos príncipes já poderiam ser interpretadas pela pastora como uma ordem, no entanto estes preferiram impor suas vontades à mulher, atitude que se repete na maioria das vezes no texto.

Nos próximos excertos, relacionados às tarefas estipuladas pelo rei, observamos novamente a passividade e a beleza como parâmetro de todos esses elementos marcados:

(2) Ide-vos em viagem, e aquele que me trazer *o mais belo tapete*, este será meu herdeiro, após a minha morte (p. 12, grifos nossos).

(3) Herdará meu reino aquele que trazer *o anel mais belo* (p. 13, grifos nossos).

(4) (...) declarou que herdaria o reino aquele que trouxesse a *jovem mais bonita* (p. 13, grifos nossos).

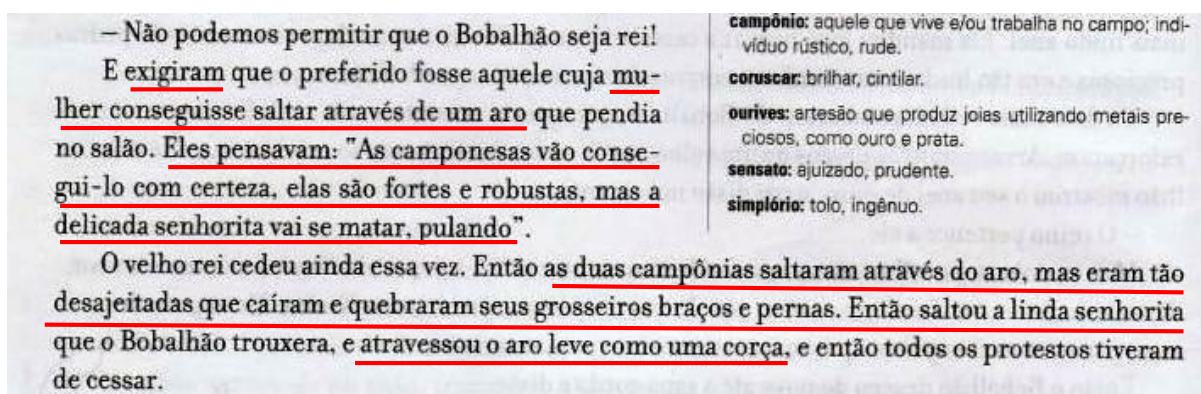
A problematização desse trecho está no fato da mulher ser levada, tal como os objetos, para ser avaliada quanto à beleza. Considerando que no conto inteiro o julgamento masculino sobre a aparência das mulheres estava amplamente presente, em detrimento de suas falas ou vontades, elas foram equiparadas à situação de objeto. Desde menina, a mulher é objetificada, segundo Oliva (2014, p. 269), vestindo-se para ser admirada tal qual um objeto. Reforçando ainda esse conceito, Bourdieu (2002) evidencia o duplo padrão de condutas ao gênero imposto pela dominação masculina, cabendo aos homens serem fortes, viris, potentes e às mulheres serem delicadas, apagadas, frágeis, belas. Goldenberg (2015, p. 49)

afirma sobre o autor:

O autor acreditava que a dominação masculina, que constitui as mulheres como objetos simbólicos, tem por efeito colocá-las em permanente estado de insegurança corporal, ou melhor de dependência simbólica: elas existem primeiro pelo, e para, o olhar dos outros, como objetos receptivos atraentes, disponíveis.

A objetificação das mulheres nesse texto continua em outros excertos:

Figura 9: Excerto do Conto Maravilhoso *As Três Penas*, de Jacob Grimm⁹¹



(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, 6º ano, p. 14)

Esse fragmento refere-se à última prova pela disputa do trono, “exigida” pelos filhos mais velhos do rei. As mulheres levadas ao palácio para terem suas aparências físicas avaliadas, sem nenhum benefício próprio, foram submetidas a uma prova surpresa: saltar através de um aro, tendo o rei e os príncipes como júri. Como não tiveram nenhum tipo de treinamento, essa prova tornava-se perigosa, fato que os mandantes estavam cientes, tanto que levaram em consideração a possibilidade da “delicada senhorita” morrer, ao cumpri-la. Mais do que isso: a morte dela era a razão da exigência pela prova. O descarte naturalizado dessas mulheres é tratado com indiferença por todos os homens presentes, já que nenhum deles se opôs aos perigos reais de acidente. O desfecho dessa prova quebra a expectativa dos filhos mais velhos, visto que acreditavam que, já que as camponesas não eram belas, mas fortes e robustas, deveriam ao menos, conseguirem saltar por tal aro. No entanto, ambas foram obrigadas a se submeter a essa ordem, caindo e quebrando seus braços e pernas.

A culpabilização desse traumatismo sofrido pelas camponesas não é dos personagens masculinos que ordenaram essa prova, na perspectiva do conto.

⁹¹ A página da qual foi retirado este recorte pode ser visualizada no anexo C.

Mesmo não disponibilizando tempo, condições para um treinamento especializado, nem equipamentos de segurança e sabermos que elas trabalhavam como camponesas, portanto, não tendo nenhuma relação profissional com esse tipo de atividade, a causa da queda foi explicada como: “eram tão desajeitadas que caíram”.... Não sabemos sobre suas reações, dores e seus semblantes perante tudo isso.

Para o narrador, as mulheres tinham finalidades. Se não eram bonitas, que compensassem com outras habilidades, de modo que, não “servindo” nem na beleza, nem na habilidade física, quebrar pernas e braços foi um efeito merecido. Tanto que houve ênfase sobre a percepção de que os braços e pernas delas eram “grosseiros”, uma vez assim, não houve lamentação ou solidariedade ao fato de terem sido quebrados.

A mensagem desse trecho para as mulheres é: sejam bonitas e delicadas – seguindo o padrão de feminilidade exigido pela sociedade, e terão vantagens, como a admiração de pessoas poderosas. Mas, se forem desajeitadas e fora do padrão, terão consequências graves. A culpabilização das mulheres acontece também no trecho: “a delicada senhorita vai se matar”, sugerida pelo pronome reflexivo “se”, como se ao invés de uma imposição dos príncipes, fosse um suicídio, e ela tivesse escolhido se matar. A construção mais justa, quanto a esse ponto, seria “nós vamos matá-la com a exigência dessa prova”, o que deixaria clara a responsabilidade deles.

O último parágrafo do excerto é o único em todo o conto em que as personagens femininas praticam alguma ação, expressas nos verbos “saltaram/saltou”, “caíram”, “quebraram” e “atravessou”. No entanto, não podemos afirmar com isso que elas foram propriamente agentes de suas ações, porque todas foram praticadas em cumprimento de ordens dos personagens masculinos, sendo reforçada a imagem de passividade e subordinação dessas mulheres. A vida, os corpos, os medos, as opiniões dessas mulheres não foram levadas em consideração em nenhum momento, o que corrobora com a perspectiva de objetificação delas.

Considerando o vínculo entre linguagem e poder, observamos que a posição ideológica dos sujeitos é o que os leva a escolher determinadas construções linguísticas, em vez de outras. Representações apagadas ou privilegiadas de determinados atores sociais possibilita a reprodução de ideais hegemônicos. Sendo assim, o conto *as Três Penas* utiliza uma abordagem ideológica, que minimiza as

desigualdades de gênero presentes no texto e as naturaliza, de modo que contribui com suas permanências.

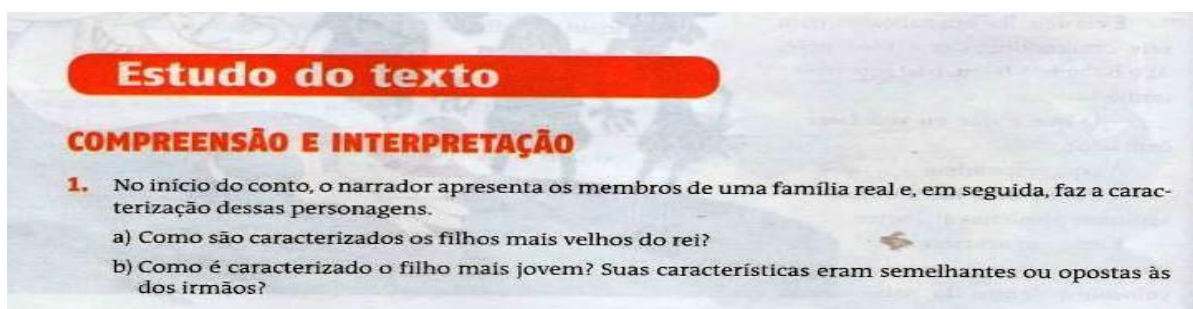
Entretanto o LD pode promover a reflexão sobre o texto, fazendo interferências e questionamentos que levem os alunos a perceberem essas construções ideológicas, porque apesar do discurso ser uma prática ideológica que constitui e naturaliza os significados, também pode transformá-los, para desarticular as relações de poder (FAIRCLOUGH, 2001, p.94).

4.2.1.1.2 *Análise do exercício de compreensão e interpretação do conto As Três Penas, de Jacob Grimm*

Há cinco sessões de atividades referentes exclusivamente a esse conto, tendo as seguintes finalidades específicas: (i) compreensão e interpretação, (ii) análise linguística, (iii) argumentação oral, (iv) comparação entre textos, geralmente de linguagens diferentes, (v) produção de texto. Analisamos todas elas, mas escolhemos registrar aqui apenas a primeira sessão, visto que as outras não acrescentariam informação nova à análise. Nosso objetivo nesse momento é observar se as atividades concordam com as construções ideológicas do texto a respeito das relações assimétricas de gênero, se reforçam ou desconstruem.

Ressaltamos que não é nosso objetivo verificar se as questões são adequadas ou não para o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura, portanto não trataremos desse tema. Sendo assim, vamos verificar os exercícios propostos para esse texto:

Figura 10: Exercício sobre o Conto Maravilhoso *As Três Penas*, de Jacob Grimm, primeira parte⁹²



(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, 6º ano, p. 14)

⁹² A página da qual foi retirado este recorte pode ser visualizada no anexo C.

Figura 11: Exercício sobre o Conto Maravilhoso *As Três Penas*, de Jacob Grimm, segunda parte⁹³

2. O rei, já velho e fraco e preocupado com o futuro de seu reino, resolve escolher o filho que, após sua morte, seria o herdeiro do trono.

a) O que o rei decide fazer para realizar essa escolha?

b) Para determinar a direção que cada filho deveria seguir, o que o rei faz? Que intenção ele tem ao adotar esse procedimento?

c) Para onde o Bobalhão devia ir? Por que os irmãos zombam dele?

3. Ao descer pelo alçapão ao lado do qual cai a pena que indicava a direção a ser seguida, o Bobalhão adentra um mundo mágico.

a) Quando solicita à sapa gorda e recebe dela o tapete de que precisava, o Bobalhão se comporta com delicadeza ou com grosseria? Comprove sua resposta.

b) O Bobalhão segue a orientação da sapa gorda e, ao obter a "mulher mais linda de todas", beija-a. O que esse comportamento da personagem revela a respeito do seu caráter?

c) Levante hipóteses: Por que a sapa gorda atende aos três pedidos do Bobalhão?

4. Por três vezes, os filhos mais velhos do rei saem em viagem.

a) Sempre que retornam ao castelo, eles trazem, de fato, o que o rei tinha solicitado? Por que, na sua opinião, isso acontece?

b) Por três vezes o rei determina que, por direito e por justiça, o Bobalhão seria o herdeiro do trono. Qual é a reação dos filhos mais velhos diante desses veredictos do pai?

5. Depois de três provas, os irmãos mais velhos, ainda insatisfeitos, pedem ao pai que proponha um novo desafio: a prova do aro. O que levou os irmãos mais velhos a supor que poderiam vencer essa última prova?

6. Aos poucos, os fatos vão revelando como são, de fato, as personagens.

a) O que as atitudes dos irmãos mais velhos revelam sobre o caráter deles?

b) O filho mais jovem era realmente um boba-lhão, como as pessoas supunham?

c) O desempenho do Bobalhão como rei confirma a resposta da questão anterior? Por quê?

Quem são os Irmãos Grimm?

Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859) nasceram na cidade de Hanau, situada no centro-oeste da Alemanha. Foram professores, linguistas e realizaram importantes pesquisas no campo da tradição popular. Ao percorrer a Alemanha, registraram as narrativas orais de velhos camponeses, pastores, barqueiros e cantores que encontravam pelas estradas ou reunidos em serões ao redor do fogo. Graças a essa iniciativa, Jacob e Wilhelm, conhecidos mundialmente como os "Irmãos Grimm", deixaram-nos um riquíssimo conjunto de lendas, fábulas e contos maravilhosos, como os clássicos *João e Maria*, *Branca de Neve*, *A Bela Adormecida* e *Rapunzel*.



O que é protagonista?

As personagens classificam-se de acordo com o papel que desempenham na história. A personagem que faz o papel principal chama-se **protagonista**. Nos contos maravilhosos, o protagonista é um herói ou uma heroína que vive grandes aventuras e vence muitos obstáculos. A personagem que se opõe ao protagonista, seja porque age contra ele, seja porque tem características opostas às dele, é chamada de **antagonista**. Essa personagem é o vilão da história.

No conto, há também **personagens secundárias**. As personagens secundárias são aquelas que têm uma participação menor ou menos frequente na história.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, 6º ano, p. 15)

Figura 12: Exercício sobre o Conto Maravilhoso *As Três Penas*, de Jacob Grimm, terceira parte⁹⁴

7. O título do conto é "As três penas". O que as penas podem representar, no contexto da história narrada?

8. Os contos maravilhosos geralmente transmitem ensinamentos relacionados ao comportamento humano. Que ensinamentos o conto lido transmite?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, 6º ano, p. 16)

Como já apontamos, o texto o qual estamos analisando apresenta uma

⁹³ A página da qual foi retirado este recorte pode ser visualizada no anexo D.

⁹⁴ A página da qual foi retirado este recorte pode ser visualizada no anexo E.

representação social sexista/hegemônica, na medida em que, entre outros fatores abordados, hierarquiza as relações de gênero, destaca os personagens masculinos, sempre relacionando-os ao poder, à autoridade, às ações praticadas no texto, às individualizações descritivas sobre seu perfil intelectual/psicológico, à centralidade da trama, enquanto que as personagens femininas são apagadas, julgadas pela aparência e servis.

Nenhuma das oito questões da atividade de compreensão textual foi na direção de criticar, tentar deslegitimar ou subverter o discurso hegemônico masculino trazido no texto. As questões têm como eixo central: as características explícitas dos personagens masculinos do conto (primeira), a decisão do rei de escolher seu herdeiro (segunda), a participação diferenciada dos filhos nas provas estipuladas pelo rei (quarta), as características inferidas pelos alunos sobre os personagens masculinos (sexta), o significado do título (sétima), de modo que, em nenhuma desses quesitos houve qualquer referência – explícita ou estimulada, às personagens femininas da história.

A letra B do terceiro quesito é a única pergunta que cita uma das personagens femininas da história. Ela questiona o que o fato do *Bobalhão* ter beijado a “mulher mais linda de todas” revela sobre seu caráter, sendo a sugestão de resposta para o professor: “obediência, humildade, delicadeza, respeito e afeto”. Advertimos que o *Bobalhão* não se opôs a nenhuma situação de violência que testemunhou/contribuiu, das quais as mulheres foram vítimas no texto, (seja a violência simbólica, na medida em que foram retiradas de suas rotinas para irem ao palácio e serem avaliadas pela sua beleza ou falta dela, ou a violência físico-psicológica, no momento em que foram expostas a riscos, com a prova do aro).

Considerando essa postura do protagonista, deduzimos que essa questão naturaliza três pontos hegemônicos muito graves: (i) o posicionamento de que a objetificação de uma mulher pode ser algo justificável – com o agravante de, no conto, ter sido só por capricho, sendo usada para uma disputa de ordem familiar (sobretudo se a mulher for pobre e objetificada por um grupo de poder); (ii) a ideia de que alguém pode ser indiferente/omisso a um tratamento violento/ injusto dado às mulheres, sem ser responsabilizado ou culpabilizado por isso, como o príncipe caçula, que, para o direcionamento da questão, continua sendo um bom-moço, apesar dessa atitude; (iii) a percepção de que, se o homem for “delicado e humilde”, entre outras qualidades, tem autorização prévia para beijar a mulher que ele quiser e

isso ainda vai ser considerado “afeto”, porque não ficou claro no texto que houve algum tipo de desejo ou consentimento verbal/gestual por parte dela.

A palavra “respeito”, sugerida pela questão como uma característica do protagonista não é dita textualmente e sim inferida, de modo que ela não afasta em definitivo a possibilidade de uma manifestação de assédio, possibilidade que parece ser absurda dentro de um discurso masculino hegemônico, porque a pressuposição sobre o perfil de um assediador, pelo imaginário coletivo da nossa sociedade, não combina com a do *Bobalhão*, o que traz muito sofrimento às mulheres que denunciam esse tipo de situação em nossa realidade social. As outras letras do quesito intencionam ressaltar as qualidades do protagonista.

A quinta pergunta aborda a prova do aro e questiona o porquê de os irmãos mais velhos acreditarem que a venceriam. A resposta sugerida para os professores é “o fato de imaginarem que as mulheres que encontraram, por serem camponesas e, assim, fortes e robustas, conseguiriam atravessar o aro com facilidade”. Como mencionamos anteriormente, essa prova era muito arriscada para as mulheres que foram obrigadas a realizá-las, e foi “exigida” pelos irmãos mais velhos, e não “pedida” como a questão afirma, mesmo acreditando-se que a senhorita se mataria. Poderíamos pensar que “se matar” seria um caso de hipérbole no texto, no entanto as camponesas que se submeteram a essa prova se acidentaram realmente e quebraram seus “grosseiros braços e pernas”, o que derruba a hipótese da expressão “se matar” não estar no sentido denotativo. Portanto, a imposição de se participar de uma prova em que há risco de morte ou de lesão corporal grave, sem que tenha sido oferecido nenhum equipamento de segurança, é uma violência físico-psicológica e não pode ser naturalizada pela questão, como se fosse apenas um jogo. O texto subestimou a gravidade desse assunto e o LD também, o que faz a violência contra a mulher parecer algo insignificante.

O ultimo quesito pergunta sobre quais ensinamentos relacionados ao comportamento humano o conto transmite. A sugestão de resposta é abrir a discussão com a classe, esperando que os alunos percebam que, é preciso ser fiel, devotado, dedicado, e etc., para se alcançar um objetivo. Sugere também que os alunos devem deduzir que as pessoas não devem ser julgadas pela aparência. Consideramos essa questão positiva, porque abre espaço para pontos de vista plurais e discussões como essas podem ser muito importantes para o processo de transformação que a ACD propõe. No entanto, a pergunta é subjetiva e as repostas

podem ser as mais variadas, ficando a cargo do professor o direcionamento dado. Por isso, talvez não venha à tona um ponto que consideramos crucial, como o julgamento pela aparência.

Pelo direcionamento sobre o conto dado durante todo o exercício, mesmo que surja esse tema na discussão, acreditamos que ele será conduzido para o protagonista, uma vez que, apesar de ser intitulado como *Bobalhão*, ele provou que não era. Isso significa que a sugestão de resposta para o professor deveria levar em consideração a perspectiva de gênero e ser mais específico sobre o julgamento pela aparência também em relação às personagens femininas, fazendo inter-relações dessa situação com o contexto social de machismo que vivemos. Portanto, acreditamos que o questionamento e as sugestões de respostas devam incluir também as relações desiguais de gênero no texto, de maneira mais direta.

Com base nos questionamentos levantados por essa subseção, podemos observar que a atividade como um todo estava muito interessada em ressaltar as qualidades do irmão caçula, elegendo-o como exemplo de bom comportamento. Fica subentendido o argumento de que a bondade acarreta boa sorte, o que, no caso do conto, determinou a vitória dele na disputa pela herança do reino. Discordamos em parte dessa abordagem porque julgamos que, apesar do *Bobalhão* demonstrar mais qualidades no texto que os outros personagens masculinos, o que é próprio de um herói de conto maravilhoso, a submissão dele ao rei e aos irmãos permitiu que ele presenciasse cenas de violência contra a mulher e não se manifestasse contra isso. Os discursos ideológicos que atravessam o texto podem ser considerados “aceitáveis” para a época em que foi elaborado e publicado, no entanto, ao ser disposto num livro didático, é necessário que seus valores sejam problematizados.

Por fim, as questões propostas pela atividade textual concordaram com a abordagem de apagamento das personagens femininas no texto, bem como de suas individualidades e seus pontos de vista, reproduzindo esse viés ideológico, perdendo uma excelente oportunidade de contribuir com a construção de uma reflexividade crítica nos alunos.

4.2.1.1.3 *Proposta Interventiva relacionada à abordagem do conto As Três Penas no LD Português: Linguagens*

Uma vez que as representações sociais são construídas, reproduzidas ou transformadas nos discursos por meio da disseminação de ideologias, que moldam o que pensamos, sentimos e como enxergamos o mundo e as pessoas, o modo como as personagens femininas foram representadas no conto *As Três Penas* pode contribuir com a hegemonia masculina da nossa sociedade, se não for problematizado, isso porque, para Fairclough(1989, p. 85) “a ideologia é mais eficaz quando sua ação é menos visível”. Torná-la visível, portanto, é um dos objetivos de uma análise textual orientada pela perspectiva da ACD, para que os sujeitos internalizados com essas ideologias possam “agir criativamente” (FAIRCLOUGH, 2001, p.121), e dessa maneira, consigam desestabilizar relações de dominação.

A partir dessas ponderações e seguindo o esquema teórico da ACD proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999, p.60), o qual sugere que o analista sugira modos para superar os obstáculos identificados na análise, propomos algumas questões que podem ser utilizadas em atividades de compreensão ou de discussão sobre o texto que analisamos, a fim de contribuir com a construção do “sujeito agente ativo”, capaz de realizar suas próprias conexões a respeito de posições hegemônicas de gênero e assim, poder desestruturá-las.

Objetivo das questões: Refletir sobre o modo como as personagens femininas foram representadas no conto *As Três Penas*, de Jacob Grimm, a fim de se reconhecer e desnaturalizar a violência contra a mulher legitimadas por discursos ideológicos. Algumas dessas questões extrapolam as informações contidas no texto, sendo associadas com a prática social, como é finalidade da nossa pesquisa e proposta da ACD. Perguntas com essas características podem ser usadas como, por exemplo, motivadoras de debates ou discussões.

Questões propostas

- 1- No conto “*As Três Penas*”, quatro mulheres aparecem como personagens.
 - a. O que é possível saber sobre elas?
 - b. Por que não conseguimos ter mais informações sobre essas mulheres?
- 2- Observe a caracterização que aparece no texto sobre as personagens mulheres.

- a. São características físicas ou psicológicas?
- b. Que tipo de característica é mais importante para definir uma pessoa?
- c. Sabemos que homens e mulheres devem ser tratados com igualdade de direitos. Porém, os personagens masculinos foram caracterizados de maneira muito diferente das mulheres. O que isso quer dizer?

3- Para escolher seu herdeiro, o rei estipula, além de outros desafios, que os filhos tragam “a jovem mais bonita”.

- a. Os filhos mais velhos levaram as primeiras camponesas que encontraram. Como você acha que elas se sentiram ao serem julgadas pela aparência?
- b. Levante hipóteses: será que as pessoas da vida real sentem-se felizes em serem julgadas pela aparência?
- c. As mulheres costumam ser mais cobradas que os homens pela beleza. Dê sugestões de como a sociedade pode começar a mudar isso.
- d. Quais outras qualidades são mais importantes para o caráter de uma pessoa do que a beleza?

4. A família real usou essas mulheres para resolver uma questão de interesse pessoal.

- a. Dê três exemplos de como o rei poderia ter resolvido a escolha de seu herdeiro, sem precisar usar pessoas para isso.
- b. O que você acha da atitude de pessoas que se aproveitam de outras para alcançar objetivos próprios?

5. Ao perder as etapas anteriores da disputa pelo reino, os irmãos mais velhos do *Bobalhão* exigiram do pai que o preferido fosse aquele cuja mulher saltasse através de um aro que pendia no salão. Essa era uma prova muito perigosa e que colocava a vida das mulheres em risco. Escreva qual deveria ter sido a atitude destes personagens:

- a. Do rei?

b. Do Bobalhão?

6. As camponesas participaram da prova do aro e tiveram seus braços e pernas quebradas.

a. Você acha que se as mulheres tivessem se unido e não aceitassem a prova, elas poderiam ter chance de não ter se machucado?

b. Há muitas situações de risco para as mulheres, diferentes dos riscos que os homens sofrem na nossa realidade. Você acha que se as mulheres se unirem, têm mais chance de enfrentar os riscos?

7. No texto não estão escritas as vontades, nem os sentimentos das mulheres. Agora você vai se por no lugar delas e escrever o que elas devem ter sentido.

a. a pastora de ovelhas, quando os irmãos mais velhos tiraram do seu corpo as mantas que ela estava vestindo.

b. As camponesas, quando deixaram seus trabalhos para serem levadas ao palácio para serem julgadas pela aparência.

c. As camponesas, quando foram obrigadas a participar de uma prova que oferecia riscos a sua vida e sua saúde.

8. Quando a sapinha transformou-se numa lindíssima senhorita, o *Bobalhão* a beijou.

a. O texto não diz que a senhorita autorizou o beijo. Qual foi a atitude errada do *Bobalhão* nesse caso?

b. O que as pessoas podem fazer, na vida real, se alguém tocá-las de maneira íntima, sem que elas tenham autorizado claramente?

9. No texto, não há falas das mulheres. Crie frases que elas poderiam ter dito nas situações abaixo:

a. A senhorita para a família real quando viu que a camponesa teve seus braços e pernas quebrados.

b. A pastora de ovelhas quando teve suas vestes levadas pelos príncipes mais

velhos.

- c. Uma camponesa para a outra quando os irmãos mais velhos do Bobalhão ordenaram que elas fossem participar de um concurso de beleza para resolver uma questão familiar.
- d. Uma das camponesas para as outras mulheres quando a família real exigiu que elas participasse da prova do aro.

4.2.1.1.4 *Sugestões para as respostas da atividade interventiva*

1-a. A lindíssima senhorita é delicada e leve como uma corça; as duas mulheres camponesas, são desajeitadas e possuem braços e pernas grosseiros e a pastora de ovelhas, a qual só se sabe que teve as vestes levadas pelos príncipes mais velhos..

- c. Porque o texto subestimou as mulheres, enquanto destacou os personagens masculinos.

2- a. Físicas.

b. Psicológica.

- c. Significa que o texto foi preconceituoso quando deu mais importância à aparência física das mulheres e às características psicológicas dos homens.

3- a. Resposta pessoal. Sugestão: tristes, humilhadas, constrangidas, envergonhadas, incomodadas...

b. Não, muitas sofrem bastante com isso.

- c. Resposta pessoal. Pode ser algo como: começando a tratar as pessoas com igualdade de direitos, independente do gênero delas. Pode-se também começar a valorizar as pessoas por meio de suas atitudes. Divulgar esses tipos de valores nas relações pessoais, redes sociais, etc.

d. Resposta pessoal. Opções: Honestidade, bondade, companheirismo, solidariedade, etc.

4- a. Resposta pessoal. Poderia ter utilizado inúmeros recursos como jogos, competições físicas ou intelectuais, poderia ter exigido um terceiro objeto, além do tapete e do anel que ele já tinha pedido...

b. Errada, absurda, ou outras respostas semelhantes.

5-a. O rei deveria não ter permitido e ter reclamado na hora com os filhos pela proposta criminosa de querer expor aquelas mulheres ao risco.

b. O Bobalhão deveria ter contestado essa sugestão para o pai.

6- a. Sim. Não temos informações suficientes para deduzir a atitude do rei nesse caso, mas a resistência poderia ter surtido efeito.

b.Sim. Unidas, as pessoas que têm um objetivo comum costumam ter mais chances.

7- a. Resposta Pessoal. Sugestões:Roubada, enraivecida, devastada...

b. Resposta Pessoal. Sugestões: Envergonhadas, Constrangidas...

c. Resposta Pessoal. Sugestões: Temerosas, Assustadas...

8- a. Ter beijado alguém sem autorização explícita.

b.Denunciar às autoridades policiais, falar a alguém de confiança...

9- a- Resposta Pessoal.

b. Resposta Pessoal.

c. Resposta Pessoal. d Resposta Pessoal.

Daremos continuidade na subseção seguinte à análise dos estereótipos sexistas, desta vez atingindo homens e mulheres.

4.2.1.2 As donas de casa – aspectos conjunturais

Como já mencionado, o relatório *Situação da População Mundial 2017* (UNFPA), revela um cenário nada otimista com relação à igualdade de gênero global: apenas metade das mulheres em todo o mundo possui emprego remunerado, enquanto os homens ocupam 76% da força de trabalho; as mulheres recebem o equivalente a 77% do salário dos homens e 60% destas não têm acesso à licença maternidade⁹⁵.

⁹⁵ Fonte: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-10/igualdade-entre-homem-e-mulher-pode-agregar-us-28-tri-ao-pib-ate>

Os papéis de gênero contribuem para essa situação e, como já mencionado, têm efeitos que extrapolam as relações familiares: os dados revelados pelos dois relatórios evidenciam os impactos econômico-sociais das estruturas hegemônicas de dominação masculina e das relações de poder. A título de exemplo, a desigual divisão das atividades de cuidado com a família e domésticas entre homens e mulheres tem uma repercussão expressiva em suas condições no mercado de trabalho formal. A pesquisa *Trabalho de Mulher: Mães, Crianças e a Crise na Assistência à Infância*, realizada pelo Overseas Development Institute (2016), que cruzou dados de várias fontes ligadas a ONU, revela que, as mulheres desperdiçam o equivalente a 10 anos das suas vidas a mais que os homens com atividades domésticas. Já quando se soma as tarefas remuneradas e não remuneradas desempenhadas pelas mulheres, em média mundial, elas trabalham cinco semanas a mais que os homens por ano, chegando a 10,5 semanas no Iraque. A impossibilidade das mulheres darem conta de tantas demandas sozinhas traz consequências no rendimento escolar, no desenvolvimento e na saúde de seus filhos, já que fica a cargo delas, principalmente, a criação deles, num total de três quartos do tempo. Além dos óbvios custos físicos, sociais e emocionais que toda essa discrepância acarreta na vida das famílias, há os prejuízos financeiros pessoais e globais. Segundo esse estudo, essa jornada extenuante das mulheres representa 10 bilhões de dólares perdidos por ano, ou seja, 13% do PIB mundial⁹⁶.

Esse cenário também reflete na desigualdade salarial e nas condições de trabalho das mulheres: elas terminam cumprindo jornadas menores no trabalho remunerado; estão mais propensas a interromper a carreira profissional para se dedicar à família, o que atrapalha também suas aposentadorias (culturalmente se exige essa pausa delas e não dos homens); dificuldades de reinserção no mercado de trabalho depois desse período de pausa; menos disponibilidade para horas-extras, viagens, etc; maior probabilidade de faltas relacionadas a cuidados com a educação/saúde de familiares; o preconceito de alguns empregadores em achar que as mulheres se dedicam menos as suas carreiras por conta das demandas com as atividades de cuidado com a família, entre outras. Em todo o mundo, as mulheres têm 50% menos chance de ter um trabalho remunerado⁹⁷, como podemos ter noção

⁹⁶ Fonte: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/03/06/internacional/1457271834_439651.html

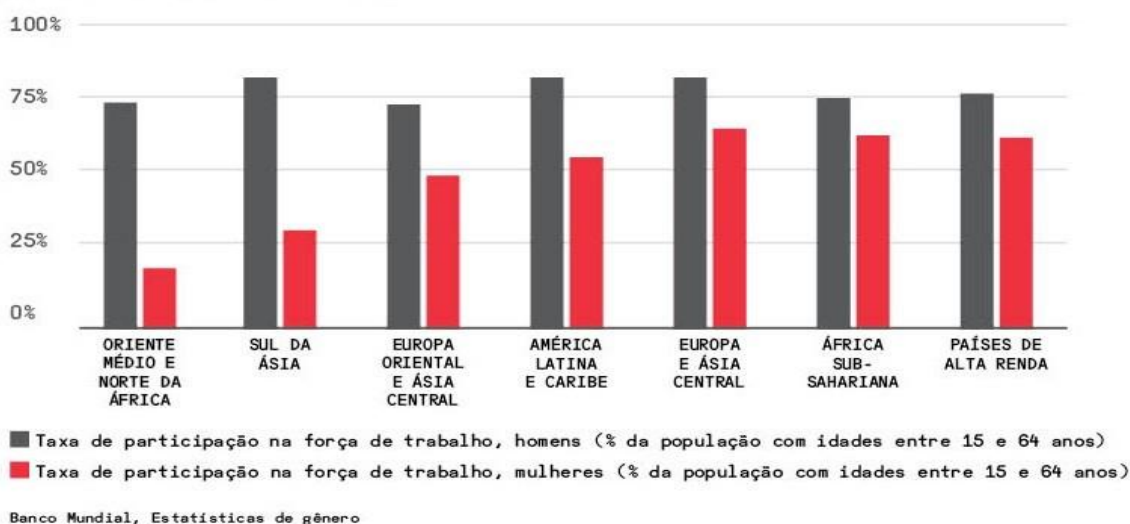
⁹⁷ Fonte: <https://nacoesunidas.org/mulheres-ainda-enfrentam-desigualdade-no-acesso-a-empregos-e-educaca>

no gráfico dois, por meio das disparidades regionais.

Gráfico 2

MULHERES FAZEM MENOS TRABALHO REMUNERADO DO QUE HOMENS

Participação na força de trabalho



A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) realizou um estudo sobre o equilíbrio entre trabalho e vida doméstica em 26 países, no qual apresentava a divisão de gênero no trabalho não remunerado nesses locais e o tempo diário destinado a esse fim. Os países nos quais ocorre o maior contraste na realização dessas atividades são a Coreia e o Japão, onde as mulheres realizam 5 e 4,8 vezes mais atividades não remuneradas que os homens respectivamente. A situação das mulheres no México e na Turquia também apresenta muita desigualdade: elas perdem 4.3 horas a mais que os homens por dia com trabalhos domésticos⁹⁸. Apesar dos índices dos países europeus participantes dessa pesquisa não apresentarem os resultados mais negativos, para quase metade dos europeus - sendo esta a opinião de 44% de mulheres e 43% de homens, o papel mais importante das mulheres é o de cuidar da casa e da família, segundo uma pesquisa realizada em novembro de 2017, para a Comissão Europeia. Essa mesma porcentagem de europeus também considera que o papel mais relevante dos homens é ganhar dinheiro⁹⁹. As pesquisas mensuradas e o gráfico três mostram a proporção dessa assimetria na divisão das atividades domésticas entre os gêneros.

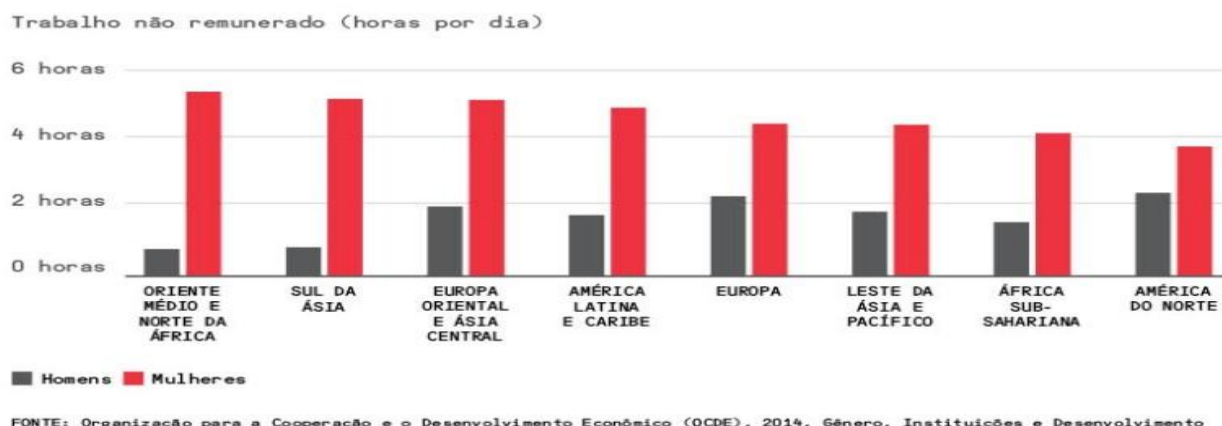
o-diz-onu

⁹⁸ Fonte: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/pt/quesitos/equilibrio,vida-trabalho/>

⁹⁹ Fonte: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/11/20/economia/1511174011_891496.html

Gráfico 3

EM TODAS AS PARTES DO MUNDO, AS MULHERES DEDICAM MAIS TEMPO AO TRABALHO NÃO REMUNERADO DO QUE OS HOMENS



As diferentes expectativas socioculturais para com os gêneros que fundamentam a divisão discrepante do trabalho não remunerado trazem um preço altíssimo a nossa sociedade em diversas ordens e vai além do impacto no PIB dos países, potencializando muitas outras desigualdades. Em outras palavras, desperdiçando, em média mundial, 2,5 vezes mais de tempo diário que os homens com atividades não remuneradas – chegando a índices mais distoantes ainda em países pobres, quais outras atividades essas mulheres estão deixando de realizar? Esse ponto seguramente está na raiz da chamada “pobreza extrema feminina”, que atinge, em 89 países, 4,4 milhões de mulheres, as quais vivem com menos de 1,90 dólar/dia, além disso, 70% da população mundial em extrema pobreza é feminina¹⁰⁰.

Outra consequência dessa conjuntura é o baixo nível de alfabetização que atinge muitas mulheres em vários países: aproximadamente dois terços das pessoas que não sabem ler ou escrever sequer uma frase simples são mulheres, sendo um total de 64% dos 781 milhões, segundo divulgados no relatório global *Educação para Todos* (UNESCO, 2014)¹⁰¹. Outro índice preocupante revelado no mesmo relatório atinge não só as atuais, como as futuras gerações: estima-se que 65 milhões de meninas em todo o mundo não frequentam a escola, situação que é ainda mais grave em alguns países como a Somália, que chegam a apresentar a consternadora estimativa de 95% das meninas de 7 a 16 anos das comunidades

¹⁰⁰ Fonte: <https://nacoesunidas.org/onu-sem-aco-es-pela-igualdade-de-genero-mundo-nao-alcancara-objetivos-globais/>

¹⁰¹ Fonte: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/unescos-activities-on-international-literacy-day/>

mais pobres nunca terem ido à escola¹⁰². A imposição social para que as mulheres sejam as responsáveis pelas atividades de cuidado e da casa não é o único obstáculo que estas enfrentam para adquirir educação formal, mas o conjunto de valores socioculturais que restringem às expectativas femininas ao doméstico e ao matrimônio interfere sobremaneira em suas trajetórias educacional/profissional.

O *Atlas de Desigualdade de Gênero na Educação 2016* (UNESCO, 2016) revela a alarmante estimativa de que mais de 24 milhões de crianças no mundo todo nunca frequentarão a escola, no entanto a situação chega a ser ainda mais alarmante para as meninas: quase 16 milhões estão nessa situação, significando duas vezes mais que os meninos. Nessa pesquisa não constam os dados dos Estados Árabes por conta dos conflitos na região, mas o instituto de estatística da UNESCO afirma que são milhões de crianças fora da escola nesses locais, das quais a maioria são meninas. O continente que apresenta a maior disparidade na educação dos gêneros é a Ásia, na qual 80% das meninas que estão fora da escola nunca receberão educação formal, em comparação a 16% dos meninos. A UNESCO aponta ainda que essa desigualdade é uma constante em toda a educação básica, tendendo a perdurar também no Ensino Superior¹⁰³.

As condições estruturais de desigualdade continuam setorizando os ambientes sociais entre espaço privado/mulheres *versus* espaço público – espaços de poder/homens, impondo às mulheres a ideia de “vocação doméstica” em detrimento de suas expectativas profissionais. Essas normas culturais terminam se naturalizando em nossas convicções, resultando em alguns custos sociais, tais como: casamento/gravidez precoces, trabalho doméstico infantil, dependência financeira das mulheres – o que as deixa mais vulneráveis à violência doméstica - e pouca participação feminina política.

Com relação ao trabalho infantil, mesmo atingindo também os meninos, no caso das meninas, a realização das atividades domésticas, remuneradas ou não, expõe-nas a situações específicas de vulnerabilidade, como abuso/assédio sexual, riscos de acidentes, jornadas excessivas e abandono escolar, entre outras consequências. Segundo a *Estimativa mundial do trabalho Forçado* (OIT, 2017), calcula-se que dentre as 152 milhões de crianças que trabalham no mundo, dez

¹⁰² Fonte: <http://conexaoplaneta.com.br/blog/mais-de-60-milhoes-de-meninas-nao-tem-acesso-educacao-no-mundo/>

¹⁰³ Fonte: <https://www.tellmaps.com/uis/gender/#!/tellmap/>

milhões atuam no serviço doméstico em condições de escravidão, destas, 71% são meninas. Dez por cento das trabalhadoras infantis chegam a realizar mais de 28 horas de trabalho doméstico por semana, representando o dobro dos meninos¹⁰⁴.

No contexto brasileiro, a discriminação de gênero é explícita em diversos aspectos. Um exemplo desse fato é que, apesar das brasileiras apresentarem vários índices de desempenho educacional melhores que os homens, isso não se reflete em salários iguais e condições paritárias no mercado de trabalho. De acordo com o *Relatório Global de Disparidade de Gênero 2017*, a renda média da mulher brasileira em 2017 correspondeu a 58% da renda recebida pelos homens, já para o IDgG, essa diferença representa um total de 10,672 ppp para elas (paridade de poder de compra – medida internacional para permitir comparação entre moedas) enquanto que para os brasileiros é 17.736 ppp¹⁰⁵. De acordo com o IBGE (2018), a média salarial da brasileira é de 1.764 reais enquanto que o salário médio dos homens é de 2.306 reais, o que representa um total $\frac{3}{4}$ da renda deles. Mesmo considerando o rendimento por hora trabalhada, a brasileira continua recebendo menos, o equivalente a 86,7% do salário masculino, sendo mais discrepante ainda na categoria ensino superior, equivalendo a 63,4% da renda masculina em 2016¹⁰⁶.

No estudo *Perspectivas Sociais e de Emprego no Mundo – Tendências para Mulheres 2017*, a OIT calcula que a diminuição da desigualdade de gênero no mercado de trabalho brasileiro em 25% até 2025, como foi assumido como compromisso junto aos outros países do G20, poderia aumentar o PIB brasileiro em 3,3%, ou seja, 382 bilhões de reais, sendo 131 bilhões para as receitas tributárias¹⁰⁷. Isso ratifica o que mencionamos na subseção anterior: o fim das desigualdades de gênero não consiste numa perda para os homens, mas numa conquista que beneficia a coletividade.

Seguindo uma tendência mundial, como já abordado nesse trabalho, fatores como segregação ocupacional (no Brasil, os homens ocupam 60,9% dos cargos gerenciais públicos ou privados, enquanto que elas ocupam 39,1%, por exemplo) e carga horária exaustiva de trabalho não remunerado - em detrimento do trabalho

¹⁰⁴ Fonte: <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2017/>

¹⁰⁵ Fonte: <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-fica-em-92-lugar-entre-159-paises-em-ranking-de-igualdade-de-genero,70001708386>

¹⁰⁶ Fonte: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf

¹⁰⁷ Fonte: <https://www.ilo.org/global/research/global-reports/weso/trends-forwomen2017/WCMS557245/lang-pt/index.htm>

remunerado realizado pelas mulheres, são determinantes para essa conjuntura¹⁰⁸. Dados do IBGE (2018) afirmam que as mulheres empregam em média 18,1 horas semanais em tarefas domésticas e atividades de cuidado, o que significa sete horas e meia a mais que os homens (10,5 h/semanais), correspondendo a 73% mais de tempo, chegando até a 80% na região Nordeste (19 horas semanais para elas)¹⁰⁹. O estudo *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça 2017*, realizado pelo Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - em parceria com a ONU Mulheres, corrobora com o IBGE, acrescentando também que 90% das mulheres declararam realizar atividades domésticas, situação que se manteve estável em 20 anos, quando comparados o censo de 1995 e 2015, igualmente ao percentual masculino que é de 50% no decorrer desse tempo. Sendo assim, quando se soma a jornada total de trabalho das mulheres, dá uma média de 53,6 horas semanais, ao passo que os homens trabalham 46,1 horas nesse mesmo período, significando que, mesmo realizando trabalho remunerado, as brasileiras continuam sendo as responsáveis pelas atividades de cuidado com o lar e com familiares¹¹⁰. Segundo uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), metade das mães brasileiras foi demitida até dois anos depois da licença-maternidade¹¹¹.

Outro levantamento, dessa vez realizado pelo site de empregos on line Catho, revela que enquanto 28% das mulheres deixam o emprego com a chegada dos filhos, apenas 5% dos homens fazem o mesmo¹¹². Esses números confirmam os papéis sociais de gênero, segundo os quais a maternidade/tarefas domésticas são prioridades na vida das mulheres, sendo reduzida a importância de outros interesses delas, como carreira profissional, por exemplo. Quando as atividades de responsabilização com os filhos e outros familiares não é dividida paritariamente entre os gêneros, isso contribui para um estigma feminino, no qual os empregadores se fundamentam para contratar, pagar e promover menos as mulheres em comparação aos homens, os quais geralmente não sentem nenhum ônus profissional com a chegada da paternidade. Em muitos países desenvolvidos, a

¹⁰⁸ Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/20232-estatisticas-de-genero-responsabilidade-por-afazer-es-afeta-insercao-das-mulheres-no-mercado-de-trabalho>

¹⁰⁹ Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/20232-estatisticas-de-genero-responsabilidade-por-afazer-es-afeta-insercao-das-mulheres-no-mercado-de-trabalho>

¹¹⁰ Fonte: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=29526

¹¹¹ Fonte: <https://portal.fgv.br/think-tank/mulheres-perdem-trabalho-apos-terem-filhos>

¹¹² Fonte: <https://veja.abril.com.br/economia/28-das-mulheres-deixam-emprego-apos-se-tornarem-maes/>

solução para esse problema é a licença-parental, a qual pode ser utilizada pelos genitores à escolha deles, podendo ser dividida igualmente, inclusive. Desse modo além de desmistificar o estereótipo de que os cuidados do bebê devem ser exclusividade da mãe, também reduz a cisma sofrida pelas mulheres no mercado de trabalho.

Outra situação que agrava a iniquidade de gênero no mercado de trabalho brasileiro é o fato de que, de acordo com dados da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017* - Pnad – divulgada pelo IBGE (2018), mais de um terço das crianças brasileiras de 0 a 3 anos mais pobres estão fora da escola por não existir vaga ou creche próxima a elas. Em números absolutos, o número de crianças de todas as classes econômicas que não estão matriculadas em creches por ausência de vagas chega a 4,7 milhões, só na faixa etária de zero a quatro anos, o que significa que somente 20,3% das mulheres acima de 16 anos com filhos pequenos dispõem de acesso a creches para todos eles¹¹³. A insuficiência de vagas em creches é um obstáculo à reinserção das mulheres no mercado de trabalho depois da gestação, além de poder ocasionar evasão escolar, interferir na estabilidade/valorização profissional dessas mães e jornada de trabalho exaustiva. Além de uma divisão equânime do trabalho não remunerado e mudança cultural, medidas políticas relativamente simples como uma maior oferta de creches de qualidade impactaria na autonomia econômica dessas mulheres. A seguir, abordaremos como esse estigma da mulher como constante, às vezes exclusiva, cuidadora da família e do lar aparecem nos discursos do LD analisado.

4.2.1.2.1 As “donas de casa” versus os “machões” em quadrinhos

As representações das personagens femininas executando tarefas domésticas ou de cuidados com a família são amplamente reiteradas na coleção didática analisada, seja nos textos verbais, imagéticos ou multimodais, enquanto que não foi encontrado no LD nenhum exemplo de personagem masculino realizando alguma dessas tarefas. A naturalidade com a qual as mulheres realizavam as atividades de cuidado, mesmo em situações em que personagens masculinos estavam próximos e poderiam realizá-las, só legitima os papéis sociais tradicionais de gênero. Vejamos esse exemplo:

¹¹³ Fonte: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf

Figura 13: Tirinha: *Hagar, o horrível*¹¹⁴



(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, 8º ano, p. 246)

No texto não verbal, vemos Helga em pé, segurando uma peça de roupa, usando avental, com os olhos bastante abertos, sugerindo espanto, falando com Hagar, seu marido. Hagar, por sua vez, está sentado numa posição aparentemente confortável, com uma expressão suave, bebendo algo. O cenário é caótico: objetos, peças de roupa e restos de comida estão fora de ordem.

Na tirinha, foram usados vários elementos simbólicos para expressar as desigualdades entre os gêneros existentes no espaço doméstico, representadas pelo casal Helga e Hagar. Iniciando pela posição física dos dois: Helga está em pé, em posição de trabalho; peça de roupa que ela está segurando sugere que está tentando colocar ordem ao ambiente; a expressão de espanto dela indica que ela está surpresa e com a paciência “esgotada”; o uso do avental simboliza o uniforme para a realização do trabalho doméstico. Já Hagar está sentado confortavelmente, em posição de descanso, com expressão de tranquilidade, bebendo e indiferente à postura, à fala da mulher, ao fato dela estar trabalhando para reparar uma desarrumação causada por ele. A expressão de “consciência tranquila” de Hagar indica naturalização dos papéis sociais: para ele, aquele é um trabalho que pertence a Helga, de modo que ela está fazendo sua obrigação, enquanto que a dele é a do provedor, que tem em casa o momento de pausa merecido.

O texto verbal confirma o que a imagem já falava por si só: Helga questionando o porquê de ela continuar refazendo um trabalho que Hagar desfaz repetidamente. Mas a repetição do advérbio interrogativo “por quê” indica que Helga não está querendo exatamente uma resposta para a pergunta; tendo um tom muito mais reclamação do que um questionamento. A pergunta não é feita para o outro personagem, apesar de esse respondê-la com um gracejo. É uma questão

¹¹⁴ A página da qual foi retirado este recorte pode ser visualizada no anexo F.

autorreflexiva, que pode ser interpretada com o sentido de “por que eu não reajo contra essa exploração ou esse desrespeito”?, o que dá a entender que essa pergunta pode ser uma manifestação de indignação não mais contra Hagar, mas contra ela mesma, e sua sensação de impotência perante essa situação. Fairclough (2001, p.120) explica sobre essa dificuldade de reação das pessoas submetidas às relações de dominação:

Não se deve pressupor que as pessoas têm consciência das dimensões ideológicas de suas próprias práticas. As ideologias construídas nas convenções podem ser mais ou menos naturalizadas e automatizadas, e as pessoas podem achar difícil compreender que suas práticas normais poderiam ter investimentos ideológicos específicos.

Desse modo, Helga sente que essa dominação é injusta e começa a questionar-se sobre a naturalização de suas práticas frente às atividades de manutenção do lar e da expectativa social de obrigação das mulheres quanto a esse pesado serviço.

Hagar, no entanto, não demonstra interesse em resolver de maneira justa essa queixa de Helga, ao contrário, responde tirando o foco da causalidade da reclamação da esposa e, em vez de discutir sobre essa relação de dominação da qual está na posição de poder, levanta a hipótese que se pretende engraçada da mulher se submeter a essa dominação por causa do possível “charme juvenil”, o que lhe garantiria essa confortável situação.

O uso do discurso humorístico é causa de muita polêmica sobre sua (des)obrigação quanto ao possível teor ofensivo e ao “politicamente correto”. De acordo com Bergson, o humor é “feito para humilhar, deve dar impressão penosa à pessoa que lhe é alvo” (2007, p. 146). A função do riso, para ele, “sempre é um pouco humilhante para quem é seu objeto, o riso é de fato uma espécie de trote social” (op.cit., p.146).

Alfredina do Vale (2010), em sua tese *Na construção do sujeito mulher, piada é coisa séria*, analisa “os estereótipos negativos, rebaixáveis e hiperbolizados” presentes no discurso humorístico. Cita o estudo de alguns pesquisadores sobre o tema, dentre eles Freud, que disserta sobre o prazer do enunciador do chiste e a humilhação da pessoa que está sendo “o objeto da agressividade hostil ou sexual: o enunciado indecente proporciona prazer à primeira pessoa (quem produz) e riso à terceira (2006, p. 100), e, possivelmente, mal-estar, incômodo, à segunda”. Diz

ainda que, como não queremos desperdiçar esta fonte de prazer, não achamos erro no humor, mas que este é "por natureza ofensivo, despido de emoções fraternas" (op. cit., p. 128), é uma nova técnica contra nosso inimigo, tornando-o "pequeno, inferior, desprezível ou cômico, conseguimos, por linhas transversas, o prazer de vencê-lo" (op. cit., p. 103).

Ainda segundo a autora, baseada na tradução de Gazoni (2006, p. 46), reproduz o pensamento de Aristóteles quando este critica aqueles que procuram "fazer rir a todo custo, não se importando se o que dizem fere aquele que eles tomam como objeto de seus gracejos", por esse motivo ele defende ser "saudável o riso que não necessita vexar o outro para fazer rir" Gazoni (2006, p. 46). Essa característica ofensiva do discurso humorístico é uma conclusão unânime entre os estudiosos citados, mas há os que defendem o humor a qualquer custo alegando o respeito à liberdade de expressão como característica específica desse tipo de enunciado, como Ernani Diniz Lucas em entrevista a L&Pm editores (p.48 *apud* VALE, 2010, p. 68): "Humor que pede licença não é humor". Longe de essa polêmica ter fim, Possenti afirma sobre os preconceitos disseminados pelo humor:

Se se quiser descobrir os problemas com os quais uma sociedade se debate, uma coleção de piadas fornecerá excelente pista: sexualidade, etnia/raça e outras diferenças, instituições (igreja, escola, casamento, política), morte, tudo isso está sempre presente nas piadas que circulam anonimamente e que são ouvidas e contadas por todo mundo em todo o mundo. Saberemos mais a quantas andam o machismo e o racismo, por exemplo, se pesquisarmos uma coleção de piadas do que qualquer outro corpus. (POSSENTI, 2001, p. 72).

É necessário que sejam avaliados os custos sociais, emocionais e psicológicos para aqueles que são estigmatizados no domínio humorístico, a pretexto de se produzir um enunciado "engraçado". As construções linguísticas humorísticas não raramente causam sofrimento a outras pessoas, quando simbolizam e reproduzem as já obsoletas, mas ainda atuantes, formas de dominação. Concordamos com a autora Alfredina do Vale (*ibidem*, p.220), quando esta denomina a violência simbólica da qual a mulher é vítima também no discurso humorístico e conclui:

Confirmamos, assim, a piada como sendo o melhor lugar de se enunciar o discurso sexista (homem vs. mulher) [...] Em sendo um gênero que não é levado a sério, nem pretende ser levado a sério, cuja grande proposta é provocar o riso, é possível ao enunciadador manipular as questões relacionadas ao politicamente correto. Em

síntese, o discurso humorístico diz muito mais do que se consegue perceber em um primeiro momento.

Especificamente nesse texto, a resposta de Hagar desfoca e ameniza três pontos cruciais tematizados na fala de Helga: (i) A sobrecarga de trabalho não remunerado exercido pelas mulheres e os prejuízos de toda ordem que isso pode causar às diferentes sociedades, como já abordamos; (ii) Os papéis sociais tradicionais que perpetuam desigualdades de gênero em todos os âmbitos; (iii) o modo como esse problema, quando tratado de maneira leve e aparentemente engraçada, pode diminuir a gravidade da questão. Por isso, partindo do pressuposto de que “o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91), consideramos fundamental a problematização do assunto, não permitindo que a “graça” da fala de Hagar ofusque a magnetude do problema social abordado na fala de Helga. Na próxima subseção, veremos qual o enfoque do LD sobre o texto.

4.2.1.2.2 Análise do exercício sobre a tirinha: *Hagar, o horrível*

A tirinha analisada foi retirada da sessão *De olho na escrita* e foi usada como pretexto para o uso dos porquês, de modo que não houve perguntas relacionadas ao sexismo evidenciado no texto, como podemos observar na figura:

Figura 14: Exercício sobre a tirinha *Hagar, o horrível*¹¹⁵

EXERCÍCIOS

1. Leia este quadrinho:

POR QUE FICO CATANDO AS COISAS QUE VOCÊ DEIXA LARSADAS? POR QUE? POR QUE?

É PORQUE AINDA TENHO AQUELE CHARME JUVENIL QUE ATRAIU VOCÊ ANOS ATRÁS?

(Folha de S. Paulo, 8/2/2014.)

a) No primeiro balão do quadrinho, a palavra **porque** aparece grafada de duas maneiras diferentes. Explique a razão dessa diferença.

b) O que a repetição de **por quê**, no primeiro balão, sugere?

c) Justifique a grafia **porque** no segundo balão.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, 8º ano, p. 246)

O fato de a tirinha ter sido veiculada no LD com o objetivo de promover reflexão linguística não é impeditivo para que, além dessa abordagem, fosse

¹¹⁵ A página da qual foi retirado este recorte pode ser visualizada no anexo F.

discutido o tratamento estereotipado demonstrado no texto. Esse silenciamento é significativo, na medida em que as ideologias motivam nossas escolhas sobre o que falar e o que silenciar, como explica Orlandi (2001, p.82, grifo da autora) “quando se diz ‘x’, o não dito ‘y’ permanece como uma relação de sentido que informa o dizer de ‘x’”. Portanto, no próximo tópico, apresentaremos uma sugestão de abordagem desse assunto que poderia ser acrescentada à atividade de análise linguística apresentada supracitada, dentre tantas que poderiam ser usadas para motivar a reflexão sobre o assunto.

4.2.1.2.3 *Proposta Interventiva relacionada à tirinha de Hagar, o horrível*

Objetivo das questões: Refletir sobre como a responsabilização das mulheres quanto ao trabalho não remunerado de cuidados com a família e a casa, exemplificada na tirinha de Helga e Hagar, agrava outras facetas de desigualdades de gênero, ultrapassando os limites do espaço doméstico.

Questões propostas

1- A tirinha de *Hagar, o terrível*, mostra o protagonista Hagar e sua esposa, Helga, num ambiente absolutamente caótico, que aparenta ser a casa deles. De acordo com o que podemos inferir nas falas das personagens:

- a. O que aconteceu para que o ambiente ficasse assim?
- b. Quem está tentando pôr as coisas em ordem?
- c. Por que, na sua opinião, é essa pessoa que está arrumando a casa? O que você acha disso?
- d. Por que o outro personagem não está dividindo as atividades de arrumação, na sua opinião?

2- Helga e Hagar moram na mesma casa. Como deveria ser a divisão das responsabilidades domésticas entre os dois?

3- Observe a expressão no rosto dos dois personagens e o que eles estão

fazendo.

- a. A tirinha está mostrando uma situação de igualdade ou desigualdade no comportamento deles?
- b. Como Helga parece estar se sentindo com essa situação?
- c. Se Helga não fizesse tantas atividades como essa, provavelmente lhe sobraria mais tempo. Dê três exemplos de coisas que ela poderia fazer com esse tempo que lhe sobrasse.
- d. Como você acha que ela se sentiria se pudesse se dedicar a outras atividades que quisesse em vez de fazer o que é demonstrado na tirinha?

4- A personagem repete por mais de uma vez uma palavra. Que palavra é essa? O que essa repetição significa no contexto da tirinha?

5- Como você acha que eles deveriam fazer para resolver essa situação?

6- Ao responder o questionamento de Helga, Hagar demonstrou:

- a. Preocupação com a queixa da esposa.
- b. Remorso por fazer com que ela trabalhe tanto.
- c. Indiferença à sua reclamação.
- d. Disposição para mudança.

4.2.1.2.4 Atividade extra

Com os dados apresentados na análise de conjuntura, além de outros que podem ser acrescentados, podem ser sugeridos nos LD debates, discussões, oficinas, pesquisas, confecções de murais, entre outras atividades com esse tema, como: (i) a relação entre os brinquedos de meninas e os brinquedos de meninos, que estimulam os papéis sociais tradicionais e fazem as meninas se sentirem vinculadas ao espaço doméstico e aos cuidados com a família, em detrimento de suas vidas pessoais e profissionais; (ii) quais as medidas que países que minimizaram essas desigualdades de gênero no mercado profissional colocaram em prática para conseguirem alcançar esse objetivo e a repercussão social dessa conquista para todas as pessoas da região; (iii) pessoas de sucesso nas mais diversas áreas, destacando áreas não tradicionais para os gêneros, a fim de ampliar

as ambições profissionais das meninas e desmistificar a vinculação de áreas/profissões próprias para cada gênero, entre outras possibilidades.

4.2.1.2.5 *Sugestões para as respostas da atividade interventiva*

- 1-
 - a. De acordo com a fala de Helga, Hagar bagunçou o local.
 - b. Helga é quem está tentando arrumar.
 - c. Resposta pessoal, mas esperamos que o aluno/a aluna não diga que Helga está arrumando porque é a mulher que tem que realizar esse serviço ou qualquer resposta discriminatória, a não ser acompanhada de uma crítica, como “geralmente é a dona de casa quem arruma, mas é errado que fique para ela essa responsabilidade...”.
 - d. Resposta pessoal, mas assim como na resposta anterior, esperamos que o aluno/a aluna não diga que Hagar não precisa fazer as tarefas domésticas porque é homem. A resposta pode ser: porque ele é folgado, cara de pau, egoísta, ou qualquer uma que critique a atitude de Hagar.
- 2- Deveriam ser divididas igualmente.
- 3-
 - a. Desigualdade.
 - b. Indignada, triste, revoltada...
 - c. Resposta pessoal. Poderia ser estudar, trabalhar fora, descansar, divertir-se, passear, visitar amigos...
 - d. Feliz, aliviada, descansada, leve...
- 4- “Por quê”. Significa que ela incomodada com a situação de exploração a qual é submetida.
- 5- Que Helga persista por divisão justa de tarefas domésticas e que Hagar se conscientize e mude suas práticas, passando a participar equitativamente das demandas da casa.
- 6- Alternativa c.

4.2.1.3 Homens não choram

Como já tratamos, “atributos” de homem ou de mulher são regras rígidas construídas socialmente, internalizadas nos sujeitos nos primeiros momentos de vida, as quais os delimitam e direcionam. Comportamento agressivo, racional, forte, destemido, com constância disposição sexual, entre outras características, faz parte das muitas expectativas sociais sobre a masculinidade, as quais, segundo Siqueira (2006, p. 69), muitos não conseguem atender.

As práticas discursivas hegemônicas tornam-se um fiscalizador de gênero, “apagando, rechaçando, diminuindo a multiplicidade das masculinidades” (ÁVILA E GROSSI, 2013, p. 3), transformando-as “num padrão rígido e heterossexual”. Connell (2005) afirma as evidências dos vários padrões de masculinidade, os diversos modos dos homens vivenciarem as relações de gênero e os múltiplos significados de ser homem (CONNEL, 2005). Apesar dessa pluralidade, a masculinidade hegemônica ocupa um lugar de privilégios, domina outras masculinidades, acarretando a percepção de que só há uma masculinidade, sustentando, desse modo, os pilares do poder e da autoridade, segundo o autor. Observemos como essas imposições apareceram em dois trechos do material analisado.

4.2.1.3.1 “Homens não choram” na crônica *Tuim criado no dedo*, de Rubem Braga

Os trechos seguintes são do livro do 6º ano e pertencem a um conto de Rubem Braga, chamado *Tuim criado no dedo*, que narra a história de um menino apaixonado pelos animais. Referem-se ao momento em que o menino descobre que o pássaro dele fugiu.

(5) Só parou de chorar quando o pai chegou a cavalo, soube da coisa e disse: “Venha cá. E disse: “*O senhor é um homem*, estava avisado do que ia acontecer, *portanto não chore mais*”. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, 6º ano, p. 202, grifos nossos).

(6) O menino *parou de chorar, porque seu pai o havia consolado, mas como doía seu coração!* (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, 6º ano, p. 202, grifos nossos).

No trecho (5), a oração “portanto não chore mais” estabelece uma relação de conclusão em relação ao fato de o menino ser “um homem”, o que representaria um impeditivo justificável para ele não chorar. O “não chorar”, portanto, seria um pré-requisito para ser “homem”. Concordamos com Lêdo (2017, p. 183) quando a autora argumenta que, o choro - e outros léxicos do mesmo campo sinonímico como

fragilidade, o grito, a sensibilidade, etc – estão associados ao gênero feminino, sendo rebaixante para o homem ser associado a esses traços, desse modo. Ela conclui que, nesse contexto de machismo, o ser masculino é algo que a pessoa deveria se orgulhar e palavras associadas ao “não homem”, como alguns xingamentos de “mulherzinha”, entre outros, seriam vergonhosas para ele. Louro (2000) elucida a cobrança do pai do menino, quando cita o sentimento de pertença a um grupo:

Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nada há de simples ou de estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias (LOURO, 2000).

Essa imposição de não chorar que o pai fez ao filho deu resultado. Na continuação, o trecho (6) evidencia explicitamente a atuação do discurso hegemônico de gênero, principalmente quando analisamos as conjunções coordenativas “porque” e “mas”, evidenciando relação de causa na segunda oração e de oposição na terceira. Apesar de o menino continuar sofrendo com o desaparecimento de seu animal de estimação, parou de chorar, por interferência do pai, o que ainda foi compreendido pelo menino como um “consolo”.

Já Wodak (2004, p. 237) explica uma intervenção, como a do personagem que exerce o papel do pai, de uma maneira diferente do menino. Para ela, é a relação permanente do poder, efeitos das diferenças nas estruturas sociais, o que faz a linguagem classificá-lo e expressá-lo. O poder exercido pelas famílias e outras instituições sociais na constituição das identidades dos sujeitos, sobretudo referente às relações de gênero e sexualidade, pode causar muitos transtornos psicológicos-emocionais, principalmente quando se estabelece algum conflito entre os perfis exigidos socialmente. São as ideologias estabelecidas por essas instituições que 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). Não estando de acordo com essas normas, as exclusões sociais desses grupos são muito frequentes.

Sendo assim, analisaremos, no próximo tópico, o exercício sobre a crônica para observarmos a existência ou não de problematização sobre a masculinidade hegemônica, tematizada no texto.

4.2.1.3.2 Análise do exercício sobre a crônica *Tuim criado no dedo*, Rubem BragaFigura 15: Crônica *Tuim criado no dedo*, Rubem Braga¹¹⁶

Estudo do texto

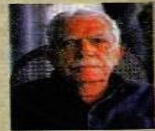
COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- Passando férias na fazenda da família, o menino encontra três filhotes de tuim e os leva para casa.
 - Onde esses filhotes estavam?
 - Como eram os três filhotes?
 - Na sua opinião, por que dois dos filhotes morreram?
- O filhote de tuim que sobreviveu foi criado de um modo incomum. O narrador diz: "aquele tuim macho foi criado sozinho e, como se diz na roça, criado no dedo". No contexto, o que significa um pássaro ser "criado no dedo"?
- O pai adverte o menino de que um dia o tuim poderia ir embora para sempre com um bando de tuims que passasse pela fazenda.
 - Que conselho o pai deu ao menino para impedir que tal fato acontecesse?
 - O menino acatou o conselho do pai? Que fatos do texto comprovam sua resposta?
 - Em sua opinião, o que levou o menino a não acatar o conselho do pai?
- Acabam as férias e, quando a família volta para São Paulo, o menino leva o tuim com ele para a cidade.
 - Antes da volta para a cidade, qual nova advertência o pai fez ao menino?
 - Amedrontado pela advertência do pai, que cuidados para proteger o tuim o menino começou a ter?
- Um dia o tuim voa e não volta mais.
 - Na procura pelo pássaro, que estratégia o menino utilizou para tentar descobrir onde ele estava?
 - Quando propôs a compra do tuim, que argumento o homem que prendera o pássaro utilizou para tentar convencer o menino a vendê-lo?
 - Como o menino convenceu o homem a devolver-lhe o tuim?
- Para manter o tuim solto no quintal e eliminar o risco de que ele fugisse novamente, o menino tomou uma decisão.
 - Qual foi essa decisão?
 - Qual foi a consequência do que o menino fez?
- O título do texto é "Tuim criado no dedo". Para você, o fato de o tuim ter sido criado "no dedo" garantiu bem-estar ao pássaro ou proporcionou alegria ao menino?
- O texto lido é uma crônica. A crônica é um gênero textual que, com base em um fato do cotidiano, faz uma crítica ou provoca no leitor uma reflexão sobre o mundo em que vivemos. Na sua opinião, o texto de Rubem Braga provoca reflexões? Justifique sua resposta.

Quem é Rubem Braga?

O jornalista e escritor Rubem Braga (1913-1990) nasceu em Cachoeiro de Itapemirim, no Espírito Santo. Formou-se em Direito em Belo Horizonte, mas nunca advogou. Ainda estudante, iniciou-se no jornalismo, assinando uma crônica diária no *Diário da Tarde*, jornal da capital mineira. Trabalhou como cronista, comentarista político e repórter em diversos jornais, revistas e emissoras de rádio de Belo Horizonte, Recife, São Paulo, Porto Alegre e Rio de Janeiro.

O escritor inovou a crônica brasileira, sendo um dos responsáveis pelo florescimento do gênero no país. Sua prosa, elaborada com precisão e simplicidade, comunica uma visão essencialmente lírica e reveladora de acontecimentos triviais da vida.



(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, 6º ano, p. 204)

A atividade de compreensão e interpretação de texto não contemplou o trecho analisado, nem os discursos ideológicos que fundamentam a ideia de masculinidade como algo oposto ao choro ou à manifestação de emoções, como podemos perceber na leitura das questões. Observamos que o enfoque priorizado do LD com relação a esse texto foi a importância da preservação do meio ambiente, representado no texto pelo respeito à fauna. Concordamos com a relevância do assunto, no entanto não vemos nenhum empecilho em acrescentar questões que problematizem as normas de gênero, uma vez que o texto as invocaram. Vamos às

¹¹⁶ A página da qual foi retirado este recorte pode ser visualizada no anexo I.

sugestões.

4.2.1.3.3 *Proposta Interventiva relacionada à crônica Tuim criado no dedo, Rubem Braga*

Visto que o gênero, assunto que abordamos mais detalhadamente no segundo capítulo dessa dissertação, é “o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas, performatizadas e naturalizadas, mas ele poderia ser muito bem o dispositivo pelo qual estes termos são desconstruídos e desnaturalizados” (BUTLER, 2016, p. 59), nossa proposta interventiva é exatamente na direção de subverter esse conceito único e estável de masculinidade explicitado nos trechos que analisamos.

Objetivo: Identificar os discursos que legitimam estereótipos de gênero presentes nos trechos analisados e como esses contribuem para a manutenção dos padrões hegemônicos de masculinidade.

Questões propostas

- 1- Na primeira vez que o tuim desapareceu, o menino chorou até seu pai ter uma conversa com ele.
 - a- Que motivos o pai do menino apresentou para convencê-lo a não chorar mais?

- 2- Procure a palavra “consolar” no dicionário e responda.
 - a- O pai realmente consolou o menino ?
 - b- Dê um exemplo do que o pai deveria dizer para o menino se quisesse consolá-lo.

- 3- O menino até parou de chorar, mas, segundo o texto, seu coração continuou doendo muito.
 - a- Se o menino chorasse, poderia se sentir mais aliviado?
 - b- Há algo de errado em um menino ou um homem chorar? Por quê?

- 4- O tuim desapareceu outras vezes e o menino não chorou mais.
- a- Você acha que o pai o convenceu de que homem não deve chorar?
- b- Na sua opinião, esse é um ensinamento bom ou ruim para a vida do menino? Por quê?
- 5- Assinale (V) para alternativas verdadeiras e (F) para alternativas falsas.
- () Homens são fortes o tempo todo.
- () Todas as pessoas passam por momentos difíceis ou alegres na vida e podem demonstrar seus sentimentos com choro, se quiserem.
- () Chorar não faz de ninguém menos forte ou corajoso.
- () Meninas que não choram com frequência são estranhas.
- () Ser menina ou menino não tem nenhuma relação com o hábito de chorar ou não.

4.2.1.3.4 Atividade Extra

Esse tema pode ser abordado sob diversas metodologias, como, por exemplo, com a utilização de outras linguagens artísticas além da literatura, tais como telas, filmes, músicas e outros textos literários, as quais mostrem vários tipos de masculinidades, pois “há uma diversidade de estilos ou tipos de masculinidades, cada um deles correspondendo a diferentes inserções dos homens nas áreas da política, da economia e da cultura, entre outras” (CECCHETTO, 2004, p.57). Um texto do gênero musical que trata esse assunto de uma maneira muito rica, subvertendo os estereótipos de masculinidade discutidos aqui é *Um homem também chora*, de Gonzaguinha.

4.2.1.3.5 Sugestões para as respostas da atividade interventiva

- 1- a. Que ele era homem e que estava avisado de que isso iria acontecer.
- 2-a. De acordo com o Aurélio on line, consolar significa “aliviar, amenizar a aflição, as contrariedades de alguém, confortar”. A sugestão para a resposta é *não*, pois o que o pai fez foi lembrar ao menino os estereótipos de gênero, ou seja, sendo homem, ele não deveria chorar.

b. Resposta pessoal. Poderia se colocar à disposição para ajudar a procurar o pássaro, ou manter a esperança do menino viva, dizendo que o pássaro poderia voltar...

3- a. Sim, se chorasse ou pelo menos ficasse à vontade para chorar, se quisesse.

b. Não, qualquer característica comportamental estereotipada a partir dos gêneros é falaciosa e desrespeita a individualidade dos sujeitos.

4- a. Sim, possivelmente, já que o menino deixou de chorar mesmo com o coração doendo muito, assim quando pai falou isso.

b. Ruim, porque o menino pode tornar-se um homem com dificuldades em lidar com seus momentos de dor e isso acarretar danos psicoemocionais.

5-

(F)

(V)

(V)

(F)

(V)

Concordamos com Eagleton quando conceitua o estudo da ideologia como “um exame das formas pelas quais as pessoas podem investir em sua própria infelicidade” (EAGLETON, 1997, p.13). Percebemos ser muito adequada essa concepção para esse trecho da análise: o pai cobrar do menino o ato de não chorar implica, inclusive, que ele próprio não deve chorar também na frente do menino, numa cobrança recíproca. São os discurso ideológicos referentes à masculinidade que levam o personagem adulto ensinar algo para o filho que provavelmente o tolheu várias vezes em sua vida e vai se perpetuar tolhendo gerações seguintes. Sendo assim, mesmo que cause sofrimento, a perpetuação desse tipo de discurso continua sendo efetiva, muitas vezes sendo reproduzido por aqueles que vão se prejudicar diretamente. No próximo tópico abordaremos os modos como a heteronormatividade foi abordada no LD analisado.

4.2.2 Heteronormatividade

Conforme mencionamos na fundamentação teórica desse trabalho, a heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2003), refere-se às práticas discursivas hegemônicas a respeito de gênero/sexualidade, as quais representam a perspectiva

binária como traço identitário dos sujeitos e a heterossexualidade como única possibilidade de vivência sexual, marginalizando, excluindo e muitas vezes violentando os indivíduos fora desse perfil.

Constatamos que a heteronormatividade apresentou-se sob três aspectos no LD analisado, o apagamento das identidades/relações não binárias, a pressuposição da heterossexualidade e a negação da transexualidade. Na próxima subseção, veremos como se deu cada item desses pontos.

4.2.2.1 O apagamento das identidades/relações não binárias

Na coleção didática analisada, todos os modos de linguagem que retrataram relacionamentos familiares e amorosos – sejam namoros, flertes, paixões platônicas, são heterossexuais, reforçando ou restringindo o sentimento amoroso apenas a pessoas de sexos opostos. Vejamos alguns exemplos retirados dos LD:

Figura 16: Amar não tem idade¹¹⁷



(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, 9º ano, p. 90)

Apesar de o texto introdutório utilizar um termo inclusivo de gênero “pessoas”, nos trechos “O que faz duas pessoas se aproximarem?” e “O que uma pessoa

¹¹⁷ A página da qual foi retirado este recorte pode ser visualizada no anexo J.

busca na outra?”, as imagens retratam a heterossexualidade como modelo ou única possibilidade, tornando-se um paradigma daquilo que apresenta como “o normal”, legitimando-se essa orientação sexual, ao mesmo tempo em que, pela invisibilidade forçada e ideológica, deslegitimam-se todas as outras diversidades.

Fairclough (2001, p.118) esclarece que a ideologia localiza-se não só nas estruturas que constituem o resultado dos eventos que passaram, mas também nas condições para os eventos atuais e nos próprios eventos, na medida em que estes reproduzem as estruturas condicionadoras, isto quer dizer que ela é “acumulada, naturalizada e construída nas normas e nas convenções, como também um trabalho atual de naturalização e desnaturalização de tais orientações nos eventos discursivos”. Em outras palavras, os significados tomados como dados, como a presença exclusiva da heterossexualidade em detrimento de outras formas de vivência da sexualidade em LD, é a base das relações de dominação hegemônicas, uma vez que se busca pela hegemonia para universalizar discursos particulares, como os heterossexuais, por exemplo.

Sendo assim, Louro (1997, p. 84) ressalta que a escola não só reproduz as concepções sociais de gênero e sexualidade, como também as produz, de modo que a representação típica de família perpetuada pela escola como “um pai, uma mãe e usualmente dois filhos, um menino e uma menina” (LOURO, 1997, p. 74), impõe a vigilância e a censura da sexualidade fundamentalmente pelo alcance da “normalidade”. A autora explica que a normalidade, nessa perspectiva se trata de “um par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações de cada gênero (LOURO, 1997).

Desse modo, concebendo a legitimidade que o ambiente escolar e os LD possuem em relação às instituições sociais, a invisibilização de perspectivas não binárias identitárias e sexuais torna a percepção social sobre estas como “desviantes”, agravando ainda mais o preconceito com relação a essas diversidades. Continuaremos essa discussão na próxima subseção, na qual analisaremos o exercício proposto para esse capítulo.

4.2.2.1.1 Análise do exercício do capítulo “Amar não tem idade”

Uma vez que não havia representação da diversidade sexual no capítulo, o exercício silencia também a respeito desse tema. Observemos, portanto, a figura

que ilustra a atividade desse capítulo.

Figura 17: Exercício do capítulo *Amar não tem idade*¹¹⁸

1. As fotos mostram o relacionamento entre pessoas em diferentes idades. Observe, primeiramente, a foto das crianças.

a) O que a menina tem debaixo do braço? *Uma bola.*

b) Você acha que eles são amigos ou irmãos? Por quê? *Provavelmente são amigos e vizinhos, pois há uma cerca entre eles.*

c) Levante hipóteses: Qual pode ser o tema da conversa? *É provável que a menina esteja convidando o menino para jogar bola ou esteja devolvendo a bola que caiu no quintal dela.*

2. Observe agora os detalhes da segunda imagem: as roupas das personagens, o local em que se encontram, o tipo de construção.

a) Em que lugar ocorre a cena? *Ocorre na sacada de um prédio antigo, que parece um palácio.*

b) Como a moça está vestida? E o rapaz? *Ela está com um vestido branco longo, uma espécie de camisola típica do século XVI. Ele está com uma calça verde justa, uma capa vermelha e chapéu com pena verde.*

c) Levante hipóteses: Por que o rapaz está com uma perna para fora da varanda? *Sugestão: Ele foi visitá-la às escondidas e subiu pela varanda.*

d) Que tipo de relacionamento existe entre os jovens? *Eles são namorados.*

3. A segunda imagem é uma pintura de Franck Diksee (1853-1928), que retrata uma cena de *Romeu e Julieta*, peça teatral de William Shakespeare, escrita entre 1591 e 1595, sobre o relacionamento proibido de dois adolescentes, cujas famílias eram inimigas.

a) Se você já leu esse livro ou já viu essa história no cinema ou no teatro, conte para os colegas como é. *Professor: Deixe que os alunos comentem.*

b) Qual é o tema da pintura? *O tema é o amor proibido.*

c) Que momento ou situação da história dos amantes a pintura procurou retratar? *O momento em que eles se encontravam às escondidas.*

4. Observe agora a terceira imagem.

a) Em que lugar o casal está? Em que momento do dia? *Eles estão na praia, no final da tarde.*

b) Que idade você imagina que eles têm? *Provavelmente, mais de 60 anos.*

c) O que eles estão fazendo? *Eles estão apreciando o pôr do sol e a paisagem e namorando.*

d) Levante hipóteses: Que tipo de relacionamento eles têm? *Provavelmente são marido e mulher, com um longo relacionamento.*

e) O que o gesto do casal expressa? *É um momento romântico, que expressa ternura e carinho.*

5. Compare as três imagens.

a) O que elas têm em comum? *As três imagens mostram relacionamentos entre duas pessoas: a amizade ou o primeiro amor, na infância; a paixão na fase juvenil; um amor cheio de ternura e carinho na fase madura.*

b) Você acha que é possível haver um sentimento amoroso verdadeiro em qualquer fase da vida? *Resposta pessoal. Espera-se que o aluno perceba que sim. Em cada fase da vida, pode haver diferentes formas de amar, mas o amor está sempre presente. Professor: Aproveite para discutir com os alunos outros tipos de amor: o amor entre pais e filhos, entre amigos, o amor social, de solidariedade, etc.*



(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, 9º ano, p. 91)

O enfoque do exercício é a possibilidade da experiência do sentimento amoroso em qualquer faixa etária. Para isso, são retratados três casais heterossexuais em gerações diferentes. O primeiro é um casal de crianças, que a atividade nos sugere ser uma relação de amizade ou familiar. Interessante observarmos que até mesmo esse tipo de relação foi retratado por duas crianças do sexo oposto, o que pode representar um receio de que uma foto representando a amizade entre pessoas do mesmo sexo pudesse ter sido interpretada como amor

¹¹⁸ A página da qual foi retirado este recorte pode ser visualizada no anexo K.

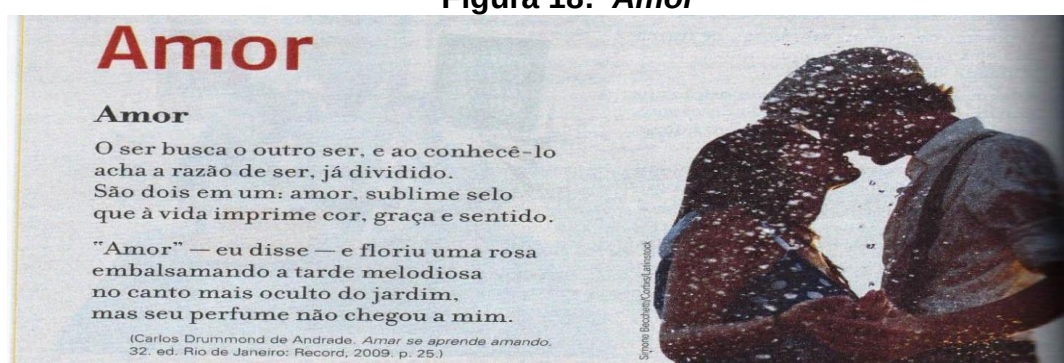
homossexual, já que o título do capítulo falava de “amor”, o que na nossa cultura, induz a pensar além dos laços de amizade. Considerando a faceta mercadológica (além da ideológica, cultural e pedagógica) que o LD possui, como já mencionado no primeiro capítulo, isso o torna menos ousado no sentido de representar discursos de resistência, já que a reprodução de discursos hegemônicos aumenta a probabilidade de aceitabilidade social, ocasionando um maior número de vendas. No próximo tópico, iremos tratar a questão da presunção da heterossexualidade nos textos veiculados no LD e os pressupostos ideológicos que fundamentam essas escolhas. A proposta interventiva será uma única para os dois tópicos: apagamento da diversidade sexual e a presunção da heterossexualidade, visto que os objetivos coincidem.

4.2.2.2 Pressuposição da heterossexualidade

De acordo com a ACD “as pressuposições são proposições tomadas pelo(a) produtor(a) do texto como já estabelecidas ou dadas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 155), representando em muitos casos o senso comum, “correspondendo a uma opinião geral (o que as pessoas tendem a dizer, experiência textual acumulada” (op. cit., p. 155).

Na coleção didática analisada, em todos os textos referentes a relacionamentos amorosos ou familiares, mesmo que esses não deixem explícito o gênero do eu lírico, as ilustrações relacionadas a esse texto são, em todas as vezes, de casais heterossexuais-padrão, não havendo nenhuma ocorrência que expresse exceção ou até mesmo ambiguidade. Vejamos um exemplo.

Figura 18: Amor¹¹⁹



(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, 9º ano, p. 68)

¹¹⁹ A página da qual foi retirado este recorte pode ser visualizada no anexo L.

No poema de Drumond, o amor aparece como dois “seres” em um, o que amplia as inclusões de identidades de gênero que poderiam ser inferidas nessa escolha lexical, no entanto o LD induz ao leitor/à leitora que se trata de um casal heterossexual, compreensão que não causa estranhamento, já que “há uma tendência de as pessoas considerarem a sexualidade como principalmente heterossexualidade” (MOITA LOPES, 2002, p.99).

Sendo assim, os significados presumidos são de particular relevância ideológica, afirma Fairclough (2003, p. 58), pois “pode-se dizer que relações de poder são mais eficientemente sustentadas por significados tidos, amplamente, como tácitos”. Isso significa que a pressuposição é a medida menos dialógica, porque quanto mais aparece em vários textos, mais demonstra o sucesso da universalização do discurso particular. Em outras palavras, quando nos referimos a um casal numa conversação informal, sem especificarmos gênero, por exemplo, nosso interlocutor “naturalmente” irá inferir que estamos falando sobre um homem e uma mulher, o que constata “o sucesso”, nas palavras de Fairclough e Moita Lopes, do discurso hegemônico heterossexual.

Dessa forma, as pressuposições são, de acordo com Fairclough (2001, p. 156), formas efetivas de manipular pessoas, pois são geralmente difíceis de desafiar, contribuindo assim para a constituição ideológica dos sujeitos. Por esse motivo, a invisibilização das identidades de resistência aumenta o sentimento de inadequação dessas pessoas, já que

[...] as coleções didáticas estão permeadas por questões ideológicas que, ao serem tratadas na sala de aula como representativas do pensamento social majoritário, acabam atuando significativamente na construção da identidade dos estudantes, jovens e adolescentes, ainda em processo de formação (LEDO e MASCUSHI, 2015, p. 175).

Em razão de o texto multimodal analisado nessa subseção não ter exercício por estar localizado na abertura da unidade, a próxima subseção será a proposta interventiva para a abordagem desse texto, bem como da atividade do capítulo *Amar não tem idade*, por se tratar dos mesmos objetivos, como já justificamos na subseção anterior.

4.2.2.2.2 Proposta interventiva sobre o texto *Amor e a atividade do capítulo Amar não tem idade*

Em conformidade com Miskolci (2012, p.34) quando afirma que, no âmbito das relações afetivas, o medo de represálias, julgamentos negativos sobre a normalidade, das manifestações preconceituosas de todo tipo, inclusive violentas, impõe as pessoas a adotarem padrões heterossexuais, compreendemos a importância de incluir identidades sexuais e de gênero minoritárias nas coleções didáticas, pois é papel da escola e dos LD romper com visões heterossexistas. Como argumenta a educadora Furlani (2003, p. 76), deve-se:

incluir na discussão outras formas familiares, mesmo que elas não apareçam espontaneamente na fala das crianças. Por exemplo, mencionar as famílias onde a (o) “chefe” não é um homem; famílias com filhas (os) adotados (as); famílias constituídas por mulheres ou homens homossexuais com filhas (os) legítimos (as) ou filhos (as) adotados (as); famílias onde os avôs e as avós moram juntos, etc.

Portanto, as representações de grupos sociais de resistência em LD, sobretudo quando forem problematizadas, podem contribuir para relações mais respeitadas e humanas, com relação aos sujeitos e suas sexualidades.

Objetivo desta proposta interventiva é visibilizar a diversidade sexual e de gênero nos LD, de maneira a construir relações mais respeitáveis e justas entre as pessoas.

Em virtude de concebermos a invisibilização das pessoas não heterossexuais e não binárias nos LD - e em grande parte das práticas discursivas em que estamos inseridos, como uma manifestação de violência simbólica contra essas pessoas, concordamos com Miskolci, (2012) quando relaciona os atos de violência física transhomofóbica à antecedência de formas invisíveis de violência, como acontece no ambiente escolar. Nas palavras do autor:

Atos isolados de violência emergem quando formas anteriores, invisíveis de violência, se revelaram ineficientes na imposição de normas ou convenções culturais. Estes atos chamam mais nossa atenção, mas não podem nos iludir como sendo as únicas formas de violência que se passam no convívio social. Na verdade, ironias, piadas, injúrias e ameaças costumam preceder tapas, socos e surras. A recusa violenta das formas de expressão de gênero ou sexualidade em desacordo com o padrão é antecedida e até apoiada por um processo educativo heterossexista, ou seja, por um currículo oculto comprometido com a imposição da heterossexualidade compulsória. (MISKOLCI, 2012, p. 34).

Sendo assim, apresentamos três propostas simples:

- 1- Veicular textos verbais e não verbais nos quais a diversidade sexual e de gênero sejam evidenciadas e naturalizadas, de forma equânime à presença da heterossexualidade e as identidades hegemônicas de gênero no LD;
- 2- Sempre que textos heterossexistas estiverem presentes no LD, que essa questão seja abordada de maneira a superar as formas discursivas de discriminação simbólica, estimulando a reflexão dos estudantes (e de profissionais de educação) a respeito da valorização e reconhecimento das diferenças e diversidades;
- 3- Elaboração de um capítulo desenvolvendo o tema da LGBTfobia, com textos que instiguem a discussão do assunto, com apresentação de dados estatísticos, textos literários, jornalísticos, opinativos, entre outros gêneros discursivos, que visem enfraquecer discursos de ódio e preconceito que fomentem práticas de violência contra pessoas não heterossexuais, para garantir uma educação mais inclusiva.

4.2.2.3 A negação da transexualidade

Mesmo com alguns avanços na garantia de seus direitos, o Brasil é o país que mais mata pessoas trans no mundo em números absolutos. Quando são considerados os números relativos reportados por grupo de um milhão de pessoas, o Brasil assume a quarta posição¹²⁰. A expectativa de vida dessa população de 35 anos apenas, número menor que a metade da média nacional registrada pelo IBGE 75,5 anos¹²¹; a cada 19 horas uma pessoa LGBT é assassinada, sendo grande parte das mortes com requintes de crueldade¹²²; mata-se mais pessoas LGBT no Brasil do que nos 13 países da África e Oriente em que há pena de morte para essas pessoas¹²³, 40% dos assassinatos contra pessoas trans registrados em todo mundo acontecem em solo brasileiro¹²⁴; 90% das pessoas trans/travestis brasileiras vivem

¹²⁰ Fonte: <https://transrespect.org/wp-content/uploads/2016/11/TvT-PS-Vol14-2016.pdf>

¹²¹ Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/expectativa-de-vida-de-transexuais-e-de-35-anos-metade-da-media-nacional>

¹²² Fonte: https://nacoesunidas.org/?post_type=post&s=LGBT

¹²³ Fonte: <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2019/01/relatorio-2018-1.pdf>

¹²⁴ Fonte: <https://antrabrazil.org/mapadosassassinatos/>

da prostituição¹²⁵. Apesar de esses dados já serem alarmantes, há muitas denúncias de subnotificação desses números, sendo um dos motivos para isso o fato de não haver lei contra a LGBTfobia no Brasil, o que dificulta pesquisas e mapeamentos desse tipo de violência.

Figura 19 – Número de pessoas trans assassinadas em relação a outros países



Esses números, ainda que muito altos, não conseguem refletir toda a dimensão do problema, já que a marginalização das pessoas trans no contexto brasileiro não só diminui a expectativa de vida dessa população, como inviabiliza sua educação e inserção no mercado de trabalho, expõe a muitos outros tipos de violência e violação de direitos humanos fundamentais, etc. Bento (2016, p.51) esclarece que a “a pessoa é assassinada porque, além de romper com os destinos naturais do seu corpo-sexual-generificado, o faz publicamente e demanda esse reconhecimento das instituições sociais”, acrescentando que a crueldade e violência com a qual essas pessoas são assassinadas objetiva que esses corpos tornem-se um exemplo para os seus iguais, sendo compreendido muitas vezes como “um modo de higienização, de “asepsia” da humanidade e não como um ato de violência”.

Na medida em que estigmas são constantemente reforçados em discursos hegemônicos de gênero e sexualidade que atravessam LD, currículos e as concepções ideológicas dos sujeitos, estudantes trans enfrentam problemas de

¹²⁵ Fonte: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/expectativa-de-vida-de-transexuais-e-travestis-no-brasil-e-de-35-anos/>

perseguição e violência, das quais são vítimas dentro e fora do ambiente escolar, sendo “alvos da pedagogia da punição”, nas palavras de Louro (2004), por “subverterem as regras e transgredirem os arranjos previsíveis de gênero e sexualidade”.

Na coleção didática que analisamos, a transexualidade não só foi invisibilizada – assim como as outras identidades de gênero não cisgêneras, mas foi negada, tendo em vista que a cartunista Laerte Coutinho, a qual revelou sua transexualidade para imprensa brasileira desde 2010, foi representada numa entrevista antiga, ainda como pertencente ao gênero masculino, o que não foi problematizado em atividades, boxe ou qualquer outro recurso que o livro dispunha. Observemos o texto e a foto da cartunista.

Figura 20: Entrevista oral com Laerte Coutinho¹²⁶

Leia, a seguir, um trecho de uma entrevista que Laerte — desenhista, quadrinista e cartunista, autor de vários livros e de tiras em jornais — concedeu especialmente para esta coleção.

Ele foi reproduzido tal qual foi gravado, com todas as marcas da oralidade, para que você possa observá-las.

Entrevistador: *Pra começar nosso bate-papo, acho que vou fazer uma pergunta que todo mundo que gosta do seu trabalho quer fazer, né? Como foi que você se tornou um criador de histórias em quadrinhos? Você sempre gostou de desenhar?*

Laerte: Eu sempre gostei de desenhar, eu sempre desenhava; como toda criança, eu sempre desenhava. Quer dizer, todo mundo desenha. O... O... A diferença é que, para algumas pessoas, como eu, o desenho se tornou um... uma parte importante no modo de se expressar. No modo de expressar sentimentos, ideias e de... de refletir o que o mundo propõe, quer dizer, pra mim o desenho sempre foi uma linguagem a serviço de... daquilo que eu gostava. Eu gostava de um filme, gostava de um livro, gostava de uma cena ou de uma coisa que eu tinha visto na televisão ou numa rua, e o desenho era... é um meio privilegiado para eu... ahn... trabalhar esses sentimentos, essas ideias, né? E é... é um meio privilegiado mesmo porque só depende da gente. A gente consegue fazer uma coisa... uma obra bastante complexa, sozinho, sabe? É uma coisa que poucas... poucas... poucas mídias (risos) oferecem, né?

Entrevistador: *E pra criar essas personagens? Você... como você faz pra inventar uma história nova? A Suriá, por exemplo, você se inspirou em alguma menina que você conhece, alguém da sua família? Como é que você criou a Suriá?*

Laerte: Bom, a gente sempre se inspira... em... em... em detalhes da vida... Suriá, por exemplo, Suriá é o nome de uma sobrinha... mesmo, de quem eu gosto muito, mas ela não é o núcleo da personagem. Nessa mesma época, ahn... a minha filha tava com uma idade também de 6, 7 anos e... e eu também, observando ela, como ela era uma menininha que... moderna (risos), também usava pra... pra construir a personagem, mas a Suriá foi encomendada pela editora da... da *Folhinha* naquela época, a Mônica, e eu fiz... Fiz assim... Procurei pensar numa personagem que fosse boa pras crianças ler, lerem e... e que tivesse a ver com o que eu gosto também, né? Eu gosto de circo... gosto de... então eu pensei numa garotinha, filha de circenses e... e... que tem uns tios que são os palhaços, e que tem uns amigos que são os bichos, tal... e eu comecei a fazer as histórias da Suriá (risos).



(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, 7º ano, p. 221)

Os autores do livro afirmam que Laerte Coutinho concedeu essa entrevista especialmente para essa coleção, no entanto não é disponibilizada a data em que foi

¹²⁶ A página da qual foi retirado este recorte pode ser visualizada no anexo M.

realizada, não aparecendo essa informação nem mesmo no manual do professor. Podemos imaginar que essa entrevista foi concedida há muito tempo, numa edição antiga, antes mesmo de Laerte revelar sua transexualidade, e que, depois disso, os autores não conseguiram uma entrevista mais atual com a entrevistada.

No entanto, se a entrevista é própria da coleção, dois pontos poderiam ser atualizados: a foto e o tratamento referente a Laerte, que está no gênero masculino, todas as vezes em que está sendo citada, como quando ela é apresentada como “criador”. No próximo ponto, iremos observar como o exercício vai abordar a questão.

4.2.2.3.1 Análise do exercício sobre a entrevista oral com Laerte Coutinho

Figura 21: Exercício entrevista oral com Laerte Coutinho¹²⁷

1. Em linguagem jornalística, **entrevista** é o texto resultante de um encontro previamente marcado entre duas pessoas no qual uma interroga a outra sobre sua profissão, suas ações, suas ideias. O entrevistado é quase sempre uma figura de destaque num determinado campo da vida social e é quem autoriza ou não a publicação de suas declarações. Na entrevista em estudo:
 - a) Quem é o entrevistador?
 - b) Em que tipo de atividade se destaca a pessoa entrevistada?
2. Para efeito de estudo, a entrevista foi transcrita. O que nos permite, visualmente, distinguir a fala do entrevistador da fala do entrevistado?
3. A entrevista lida foi concedida especialmente para esta coleção. Contudo, normalmente as entrevistas circulam em suportes diferentes do livro didático.
 - a) Em que veículos podemos encontrar entrevistas orais?
 - b) Geralmente, quem é o público das entrevistas?
4. Observe as perguntas feitas ao entrevistado.
 - a) Qual é o assunto principal da entrevista?
 - b) As perguntas demonstram que o entrevistador preparou as questões? Justifique sua resposta.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, 7º ano, p. 221)

A atividade sobre o texto é voltada para a produção de uma entrevista oral, de forma que as perguntas giram sobre o modo de preparação para esse gênero discursivo e que sujeitos fazem parte desse processo. A palavra “entrevistado” é citada algumas vezes de maneira genérica, outras de maneira específica para Laerte, bem como outras palavras no gênero masculino como “ele” e “dele” – observadas na figura, de modo que a transexualidade de Laerte não é reconhecida

¹²⁷ A página da qual foi retirado este recorte pode ser visualizada no anexo N.

pelo LD, nem na apresentação sobre a autora, nem nos exercícios, nem na foto que ilustra a entrevista.

Sendo famosa pelos quadrinhos que produz, Laerte pode ser conhecida pelo seu trabalho, mas muitas pessoas podem não saber sobre sua transexualidade, de modo que uma entrevista exclusiva publicada num LD de 2015, que será utilizado nas escolas de 2017 a 2019, não levantará suspeitas de que está veiculando informações tão ultrapassadas. Dizendo de outro modo, um profissional da educação ou um aluno/uma aluna que ler essa entrevista, a foto que a acompanha e o exercício sobre ela, não só não terá absolutamente nenhuma referência da transexualidade de Laerte, como irá compartilhar da perspectiva de que ela pertence ao padrão de gênero, inclusive pelo modo como conduzido o exercício.

Figura 22: Exercício entrevista oral com Laerte Coutinho¹²⁸

5. Normalmente o entrevistador prepara um roteiro de perguntas. Porém, dependendo das respostas, ele pode fazer perguntas que não estão no roteiro. Você acha que isso aconteceu na entrevista lida?
6. Nas entrevistas, geralmente predomina a norma-padrão da língua, mas isso depende da situação e do perfil do entrevistado. Leia o box "Na fala, o controle é menor" e depois identifique na resposta de Laerte às duas primeiras perguntas do entrevistador:
 - a) um exemplo de repetição;
 - b) um exemplo de pausa;
 - c) um exemplo de informalidade na linguagem.
7. A entrevista aborda um tema polêmico: se a leitura de histórias em quadrinhos aproxima ou afasta crianças e jovens da leitura.
 - a) Qual é a posição do entrevistado? Que argumento ele apresenta para justificar seu ponto de vista?
 - b) E qual é a sua posição?
8. Laerte afirma que todas as pessoas têm ideias a todo instante, mas nem todas as utilizam criativamente. Você concorda com a opinião dele? Por quê?
9. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluam: Quais são as características da entrevista oral? Respondam, levando em conta critérios como: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, estrutura, linguagem.

Na fala, o controle é menor

O controle que temos sobre nossa fala geralmente é menor do que o que temos sobre nossa escrita. Apesar disso, a fala também pode ser menos ou mais controlada, dependendo da situação em que ocorre a interação verbal. Por exemplo, quando um profissional fala com seus superiores, na empresa, certamente controla mais sua fala do que quando se comunica em casa com os filhos. E, se esse mesmo profissional der uma entrevista num programa de televisão, provavelmente vai controlar ainda mais sua fala do que quando está na empresa.

De qualquer modo, a linguagem oral tende a apresentar, em maior ou menor grau, certas marcas, como repetições, pausas, palavras e frases cortadas, desvios em relação à norma-padrão, palavras e expressões coloquiais, palavras e expressões como *né?*, *id?*, *tá ligado?*, *tipo*, etc.



(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, 7º ano, p. 221)

Segundo um estudo promovido pela Universidade de São Paulo em parceria com o MEC, uma pesquisa aplicada no ano de 2009 em 501 escolas brasileiras em

¹²⁸ A página da qual foi retirado este recorte pode ser visualizada no anexo O.

27 estados, com 18.599 pessoas, entre elas estudantes, responsáveis, professores/as, gestores/as e outros profissionais, apontou que 93,5% dos/das entrevistados/as apresentaram algum nível de preconceito com relação a gênero e 87,3%, quanto à orientação sexual (BRASIL, 2015, p. 3). Visto que o LD exerce um papel fundamental nas salas de aula brasileiras, como mencionado no primeiro capítulo dessa dissertação, se eles reproduzem os padrões de gênero, contribuem para todo esse cenário de preconceito e violência que indicamos aqui. Na próxima subseção, apresentaremos a proposta interventiva para essa questão.

4.2.2.3.2 *Proposta interventiva relacionada ao exercício sobre entrevista oral com Laerte Coutinho*

Objetivo: Respeitar a identidade de gênero e sexualidade que as pessoas declaram ter sobre si mesmas.

No intuito de contribuir com o rompimento do essencialismo que enquadra as transgeneridades em discursos conservadores, propomos que o LD:

1- Atualize a entrevista com Laerte, inclusive incluindo na pauta sua transgeneridade e os processos desta, para que leitores/as que estejam passando por situações semelhantes sintam-se acolhidos e confortados com o fato de conhecer uma celebridade que passou por isso e superou as dificuldades, as inseguranças próprias da decisão de se aceitar. Além disso, pessoas cisgêneras também precisam respeitar o lugar de fala das pessoas que transcendem as dimensões normativas de gênero e, na medida que esse diálogo se fortalece, a inclusão social das pessoas trans que não são celebridades também se realiza. Uma vez que dispomos de muitos recursos tecnológicos na atualidade que podem auxiliar nesse processo, supomos que essa nova entrevista oral pode ser realizada por vídeo conferência, áudio nas redes sociais, etc

2- Caso não seja possível a atualização da entrevista, pode-se pesquisar alguma entrevista de Laerte mais atualizada, disponível na internet. Se os autores não localizarem o gênero discursivo *entrevista oral* com Laerte, pode, se acharem viável, selecionar uma entrevista escrita como modo de apresentar o contraste entre os gêneros discursivos, desde que, seguindo o objetivo da ACD, seja um texto que contribua com a consciência do leitor/a sobre os discursos ideológicos que fundamentam as relações hegemônicas de gênero ou que seja problematizada nos

exercícios a questão da transgeneridade;

3- Se a atualização do texto não for viável de maneira direta com a entrevista, nem de maneira indireta com texto retirado da internet, seja inserida uma foto atualizada de Laerte, evidenciando sua transgeneridade, um boxe explicitando a biografia da cartunista e seu processo de aceitação e transformação corporal, alteração do tratamento de gênero dado à entrevistada nas perguntas do exercício e de apresentação introdutória da cartunista, além da elaboração de exercícios discorrendo sobre a temática da transgeneridade.

4.2.2.3.3 *Atividade extra*

Considerando que Laerte já citou em entrevistas diversas ter uma família “de mente aberta”, que a apoiou em suas decisões, ela não representa a realidade da maioria das pessoas trans no Brasil. Nossa proposta é que sejam inseridos no LD textos que tratem a situação real das trans brasileiras, com gráficos, pesquisas, entre outros, que possam estimular debates e outras atividades pedagógicas sobre o tema, abordando, por exemplo direitos garantidos pela lei brasileira, como o uso do nome social e intervenções médicas, mercado de trabalho, números da violência, etc.

4.2.3 **Inovação**

O exemplo o qual iremos analisar agora é uma proposta de reflexão sobre os papéis hegemônicos de gênero, no sentido da superação de estereótipos sexistas e padrões heteronormativos, realizada pelo LD que estamos analisando, numa abordagem comprometida com o enfrentamento das relações hierárquicas/discursivas entre os gêneros e sexualidades.

A partir dos filmes *Billy Elliot* e *Menina de ouro*, os quais possuem protagonistas transgressores das expectativas de gênero, o livro aborda a luta de quem ousa ir de encontro aos estigmas sociais generificados e os preconceitos sofridos por essas pessoas.

O primeiro filme, *Billy Elliot*, narra a história de um menino que sonha em fazer balé, mas é obrigado a lutar boxe, por imposição de seu pai, uma vez que balé

não seria “coisa de homem”. A homossexualidade também é abordada no filme, mas em relação ao amigo de Billy, numa demonstração de que dançar balé não tem absolutamente nenhuma relação com a sexualidade das pessoas. Tanto Billy como o amigo demonstravam respeito pela sexualidade um do outro, o que confirma que as diversidades de identidades sexuais não são impedimentos de amizade.

No segundo filme, *Menina de ouro*, refere-se a uma menina, que ao contrário de Billy, se identifica com a luta de boxe e persiste muito para seguir esse sonho. A proposta dos autores para que os estudantes assistam *Menina de ouro* está num boxe cujo título é “boxe é coisa de homem”, o que problematiza aquilo que a sociedade estipula como “coisa de mulher” e “coisa de homem”, ideias devidamente subvertidas durante a proposta. Analisemos as questões propostas.

4.2.3.1 Análise do exercício sobre o filme *Billy Elliot*, de Stephen Daldry

Figura 23 : Exercício sobre *Billy Elliot*, de Stephen Daldry primeira parte¹²⁹

 **Cruzando linguagens**

Assista ao filme **Billy Elliot**, de Stephen Daldry. Depois responda ao seguinte roteiro de leitura e análise do filme.

1. No início do filme, Billy aprende a lutar boxe na academia. Por que o garoto lutava? Ele tinha vocação para esse esporte?
2. Compare o boxe ao balé.
 - a) Em que aspectos os dois tipos de atividade se assemelham?
 - b) Em que se diferenciam?
3. Quando Billy mostra interesse por balé, como reagem os familiares e conhecidos? Como justificam seu ponto de vista?
4. Se o boxe é um tipo de esporte que exige força física, o balé é um tipo de arte que, além de força, exige sensibilidade, humanidade.
 - a) O contexto político-social da cidade está mais para a força física ou mais para a sensibilidade? Por quê?
 - b) E o contexto familiar? Justifique sua resposta.
 - c) O que representa a destruição do piano durante o inverno?
 - d) Se a mãe de Billy estivesse viva, o quadro familiar poderia ser diferente? Por quê?
5. Em vários episódios Billy sente-se nervoso ou frustrado. Nesses momentos, de que modo ele expressa o que sente?



© Universal/Courtesy Everett Collection/Keyframe Brasil

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, 8º ano, p. 229)

¹²⁹ A página da qual foi retirado este recorte pode ser visualizada no anexo P.

Figura 24 : Exercício sobre *Billy Elliot*, de Stephen Daldry segunda parte¹³⁰

6. A respeito da professora de balé, responda:

- Qual a importância dela na vida de Billy?
- O relacionamento entre ela e Billy foi sempre fácil e harmônico? Por quê?
- Ela tinha uma atitude maternal para com Billy?

7. Na noite de Natal, um fato muda o relacionamento de Billy com o pai.

- Qual é esse fato?
- Billy demonstrou ter coragem nessa noite? Por quê?
- O que o pai de Billy percebeu nessa ocasião?
- Considerando que no Natal se comemora o nascimento de Cristo, o que esse Natal representou para Billy?
- E para os familiares dele?

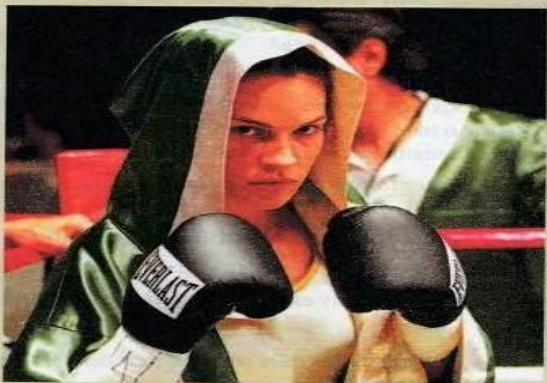
8. O preconceito social contra o balé quase sempre está relacionado com a sexualidade.

- Naquele momento de sua vida, Billy se importava com a sexualidade? Justifique sua resposta com elementos do filme.
- Michael, o amigo de Billy, demonstrou ter tendências homossexuais. Billy teve algum tipo de preconceito em relação ao amigo?
- 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?

Boxe é coisa de homem!

Assim como *Billy Elliot*, o filme *Menina de ouro*, de Clint Eastwood, também discute o preconceito em torno das escolhas profissionais. Nesse filme, a situação retratada é oposta à de Billy: uma moça, Maggie, sonha em ser campeã de boxe. Para isso, ela tem de fazer muitos sacrifícios pessoais, além de convencer o treinador Frankie, que não trabalhava com mulheres, a treiná-la.

Baseado em uma história real, o filme mostra como Maggie, depois de chegar ao sucesso, é vítima de um golpe sujo de uma lutadora adversária, que a deixa completamente paralisada. Vale a pena conferir!



Cena do filme Menina de ouro.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, 8º ano, p. 230)

Figura 25: Exercício sobre *Billy Elliot*, de Stephen Daldry terceira parte¹³¹

9. Em Londres, durante o exame, quando perguntam a Billy o que sente quando dança, ele responde: "Eu fico lá voando como um pássaro, como a eletricidade". Interprete: O que ele quer dizer com isso?
10. Na cena final, o pai e o irmão vão ao teatro para assistir a um espetáculo de dança no qual Billy é o bailarino principal.
- O que isso representa para eles?
 - O que a vida lhes ensinou?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, 8º ano, p. 231)

¹³⁰ A página da qual foi retirado este recorte pode ser visualizada no anexo Q.

¹³¹ A página da qual foi retirado este recorte pode ser visualizada no anexo R.

Como podemos perceber, as questões levantadas no exercício também são elaboradas de maneira exemplar, orientando os estudantes a repensarem/subverterem posicionamentos ideológicos preconceituosos com relação à pluralidade de possibilidades de vivência das masculinidades e feminilidades. Consideramos que todas as questões apresentadas no exercício foram significativas e estiveram em conformidade com a proposta da ACD, que objetiva fornecer o conhecimento para que os estudantes tornem-se mais conscientes do papel do discurso nos processos de mudança cultural e social (FAIRCLOUGH, 2001, p. 292). Destacamos a oitava pergunta, quando discute a homossexualidade do amigo de Billy, sobretudo na letra c, ao referir-se aos beijos dados pelos dois amigos. No nosso contexto sociocultural, dois homens amigos não costumam se beijar no rosto, sobretudo quando um deles é homossexual, de modo que consideramos que essa questão foi tratada com muita sensibilidade e de maneira construtiva na direção de uma educação democrática e inclusiva.

Ressaltamos apenas que uma abordagem irreprovável como a que foi discutida nesta subseção não pode ficar restrita ao trabalho com a linguagem cinematográfica, já que as escolas brasileiras possuem realidades de muito contraste social, o que quer dizer que nem todas têm equipamentos que possibilitem que os estudantes assistam esses filmes em ambiente escolar; nem todos os profissionais da educação possuem internet ou tecnologia para assistirem esse material em suas residências, assim como muitos estudantes brasileiros não desfrutam de condições tecnológicas para assistirem esses filmes em casa. Sendo assim, insistimos para que propostas inclusivas sob a perspectiva das diversidades sexuais e de gênero, como essas, sejam amplificadas e espalhadas por toda a coleção, utilizando vários tipos de linguagens e práticas educativas, no intuito de alcançar um número maior de pessoas, e por conseguinte, expandindo as discussões sobre a importância da construção de uma educação inclusiva e consonante com princípios democráticos e emancipatórios.

5 CONCLUSÃO

Tivemos o propósito de analisar nessa pesquisa a natureza discursivo-ideológica dos gêneros sociais nos textos veiculados dos livros didáticos de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental. Para isso, escolhemos a coleção didática *Português: Linguagens*, publicada em 2015, de William Cereja e Thereza Magalhães, pelo fato de ser a mais adotada em Língua Portuguesa pelas escolas públicas brasileiras, por meio do PNLD no triênio 2017 a 2019.

Uma das premissas adotadas neste estudo é o fato de que o LD é um objeto que vai além do pedagógico, sofrendo também influências da esfera mercadológica, cultural, política. Por tudo isso, não há neutralidade nesse material, configurando-se como uma ferramenta político-ideológica poderosa, que faz circular discursos hegemônicos. Portanto pretendemos propor com esse trabalho que sejam incluídos os discursos de valoração e respeito às diversidades, com fins de democratização da educação.

Dentre as bases teóricas nas quais filiamos este estudo estão: (i) a noção de LD como um objeto de larga utilização e como suporte que faz circular discursos ideológicos; (ii) a concepção de que os discursos constituem os sujeitos sociais, as relações sociais e os sistemas crença, desenvolvida pela ACD; (iii) a contribuição da ACD de que os sujeitos podem ser ideológicos e reproduzirem os discursos hegemônicos, mas podem também ser sujeitos criativos e subverterem tais discursos, mudando, assim, as práticas discursivo-sociais; (iv) a perspectiva dos estudos de gênero de desvincular a existência das diferenças sexuais entre os indivíduos, os quais performatizam masculinidades e feminilidades múltiplas, da hierarquização das relações entre pessoas.

Houve a necessidade de delimitação do *corpus*, uma vez que a coleção apresentou uma materialidade riquíssima, que poderia ser utilizada para a análise. O recorte foi determinado pelas categorias: (i) estereótipos sexistas; (ii) heteronormatividade; (iii) inovação. Os textos selecionados foram representantes dessas categorias, pelo fato de apresentarem elementos mais significativos de acordo com os pressupostos teóricos que especificamos. A categoria de estereótipos sexistas foi subdividida em *as belas-silenciadas*, *as donas de casa* e *os homens que não choram*, pois esses foram os estereótipos sexistas mais frequentes na coleção. A categoria relacionada à heteronormatividade foi subdividida em (i) O

apagamento das identidades/relações não binárias; (ii) a pressuposição da heterossexualidade; (iii) a negação da transexualidade, que nos permitiu observar a construção discursiva da coleção sobre as sexualidades não-heterossexuais. A categoria inovação não foi subdividida.

Retomando os propósitos desta pesquisa, determinamos como objetivos: (i) Examinar as concepções ideológico-discursivas frente às relações de gênero presentes no *corpus* em questão a partir das categorias de análise determinadas e das orientações da Análise Crítica do Discurso; (ii) Investigar a abordagem dos exercícios selecionados referentes à presença ou ausência de problematização sobre representações estereotipadas de gênero ou heteronormativas existentes nos textos analisados; (iii) Elaborar uma proposta interventiva, condizente com as concepções teóricas/legais discutidas ao longo da pesquisa, que vise suscitar a reflexão sobre os discursos reprodutores/reformadores das relações de gênero, como sugestão para ser incorporada aos LD de Língua Portuguesa das séries finais do Fundamental.

Logo na etapa de pré-seleção dos textos que poderiam entrar para o corpus, constatamos a predominância expressiva de textos com autoria masculina em detrimento da feminina, sendo uma relação de aproximadamente três autores para cada autora, conforme sistematizado no gráfico e no quadro que estão na seção dedicada à análise. Isso se reflete na construção discursiva na perspectiva de homens, o que significa que os autores têm mais reconhecimento social que as autoras, demonstrando resistência ainda ao lugar de fala feminino, que já é historicamente negado. Ademais, a predominância masculina na autoria dos textos reproduz o acesso discursivo masculino, evidenciando essa hegemonia nas práticas discursivas escolares, o que pode perpetuar esse poder na constituição de identidades das/dos alunas/nos, na percepção de que profissões que poderiam dar voz às mulheres, como escritoras, políticas, cientistas, líderes de empresas, dentre outras, não são “profissões de mulher”.

No que se refere ao primeiro objetivo que trata das concepções discursivas/ideológicas da coleção frente às relações de gênero, constatamos preponderância nas representações estereotipadas de gênero, sendo as mulheres sub-representadas; pouco individualizadas e destacadas; objetificadas; sentimentais; delimitadas frequentemente ao espaço doméstico; passivas; frágeis; submissas; servis; sendo constantemente caracterizadas por seus atributos físicos, em

detrimento dos psicológicos; sendo demonstradas reiteradamente como dona de casa, bela, mãe, esposa, solteira que almeja um relacionamento/casamento, etc. Os personagens masculinos são descritos de maneira oposta, com relevância para seus atributos intelectuais/psicológicos; são retratados geralmente em espaços públicos/de poder; são descritos com personalidade forte, com destaque para a aspereza; vinculados a profissões remuneradas (às vezes muito bem remuneradas, como jogadores de futebol); são associados à simbologia do heroísmo, representada por vários heróis de histórias em quadrinhos ou dos cinemas relacionados com os ‘heróis do cotidiano’, como homens exercendo profissões aparentemente arriscadas. Com relação à heteronormatividade, percebemos que a única sexualidade representada nos textos foi a heterossexualidade, não tendo sido encontrada nenhuma ilustração ou texto verbal que mostrasse uma constituição de relacionamento diferente dessa. Constatamos também que, mesmo quando os protagonistas ou o eu-lírico dos textos verbais não têm seu gênero explicitado, as ilustrações a respeito desses textos são com casais heterossexuais. Além desses dois fatos, percebemos um terceiro que consideramos ainda mais heteronormativo: a cartunista transexual Laerte Coutinho tem sua transexualidade o tempo todo negada (simbolicamente) em um dos textos, na medida em que uma entrevista era acompanhada por uma foto antiga, da época em que ela ainda tinha aparência masculina e é o tempo todo tratada no gênero masculino. Mesmo supondo ser uma entrevista antiga, foi realizada especialmente para a coleção, de modo que as referências podem ser modificadas, como “o entrevistado”, “o cartunista”, já que Laerte revelou sua transexualidade para a imprensa brasileira desde 2010.

Na categoria inovação, tivemos poucos exemplos, mas alguns muito relevantes, como um texto escrito pela ativista Malala, no qual ela fala de seu histórico de luta; um texto questionando o machismo na gramática e o uso masculino como termo genérico para se referir a mulheres e homens (como por exemplo ‘eles’ representando pessoas de todos os gêneros), e alguns textos com representações não estereotipadas, como mulheres não delicadas, homem que não quer guerrear, etc.

Quanto ao segundo objetivo, que se refere a investigar a abordagem dos exercícios, observamos que, pouquíssimas atividades problematizaram discursos estereótipos apresentados por eles. Entendemos que os LD estão empenhados em desenvolver muitas habilidades (linguística, leitura, oral, produção de textos), e

alguns textos podem ser riquíssimos nesses aspectos. Por isso não sugerimos a censura de nenhum dos textos analisados, desde que sejam devidamente problematizados, até porque há uma distância temporal em alguns deles que precisam ser discutidas de acordo com a nossa realidade sociocultural. Já na categoria *inovação*, trazemos um bom exemplo no que concerne tanto à abordagem, como à problematização proposta pela atividade, de modo que nossa sugestão, nesse caso, é que esse perfil seja repetido e ampliado para o restante da coleção.

O terceiro objetivo remete às propostas interventivas elaboradas. Tínhamos ideias mais complexas para essas propostas, como projetos, distribuídos em várias etapas, no entanto presumimos que a simplicidade das sugestões ampliaria a probabilidade de elas tornarem-se realidade. A flexibilidade, nesse caso, é o fator primordial, pois as propostas apresentadas nesse estudo podem sofrer alterações de tamanho, de estilo e de metodologia, contanto que o entendimento sobre a necessidade de subverter esses discursos ideológicos seja mantido.

Dessa forma, desejamos que nosso estudo seja compreendido como uma tentativa de contribuir com a reflexão sobre as abordagens de gênero e sexualidade que já são tratadas na escola e nos LD. Não tivemos o objetivo de formular críticas ou exigências utópicas a respeito desse material, uma vez que, como já mencionamos, está submetido às delimitações próprias do seu tempo e de outros condicionantes. Não estamos sugerindo um LD perfeito ou higienista, mas acreditamos que, com medidas simples, como selecionar uma quantidade equânime de textos de autoria feminina e masculina¹³², por exemplo, além de sugestões baseadas em outras reflexões apresentadas nesse estudo, podemos fazer circular discursos mais democráticos nesse material tão importante nas salas de aula brasileiras.

Acreditamos também que os avanços do PNLD no decorrer da história são louváveis, no entanto seus critérios quanto às dimensões de gênero e sexualidade não estão surtindo o efeito esperado, de modo que, nossa sugestão com relação a esse ponto é uníssona entre os estudiosos desse campo: é preciso inserir pesquisadores dessa área à equipe de avaliação do LD, já que a equipe técnica se atém a manifestações mais explícitas de discriminações, sendo condescendente

¹³² Ressaltamos que essa sugestão não significa que textos escritos por mulheres são sempre um exemplo de equidade de gênero, mas, que sendo devidamente problematizados, poderão ter contribuições emancipatórias nas subjetividades dos estudantes.

com representações estereotípicas mais sutis ou silenciamentos heterossexistas.

Por fim, a omissão dos LD e da escola frente a discursos sexistas e heterossexistas causa efeitos nocivos na sociedade, uma vez que, até dentro da escola, sujeitos que transgridem explicitamente expectativas de gênero podem ser violentados física e simbolicamente, podendo ter seu desempenho escolar afetado, às vezes interrompendo sua trajetória educativa, e essa questão não ser tratada com a importância que merece. A repercussão dessa indiferença vai além dos muros da escola, quando ela e suas práticas legitimam discursos excludentes e discriminatórios, potencializando as desigualdades e violências sociais, que ganham dimensões muito mais abrangentes e graves.

Julgamos fundamental, portanto, que a escola e os LD participem efetivamente de uma educação laica, voltada para a igualdade de direitos e a dignidade da pessoa humana e fundamentada nos direitos humanos, a fim de tomar parte na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

- ASHER, N. (2005). Curriculum, antibias. Em Sears, J. *Youth, education, and sexualities: an international encyclopedia* (pp. 227-229). London: Greenwood.
- AUAD, D. *Feminismo: Que história é essa?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- ÁVILA, S.; GROSSI, M. O 'y' em questão: as transmasculinidades brasileiras. SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 2013.
- 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.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BARETTA, D. Ideologia e livro didático: a polêmica de Nova História Crítica. *Linguagem* (São Paulo), v. 7, 2009, p.1-10.
- 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. G.; GALVÃO, A. M. de O.; KLINKE, K. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 20, maio/ago 2002, p. 27-47.
- BEAUVOIR, S de. *O segundo sexo*. Trad. Sergio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980 [1949].
- BENKE, G. Diskursanalyse als sozialwissenschaftliche Untersuchungsmethode. *SWS Rundschau*, n. 2, p. 140-162, 2000.
- BENTO, B. Transfeminicídio: violência de gênero e o gênero da violência. In: *Dissidências sexuais e de gênero*. Salvador: Eduba. 2016
- BERGSON, H. *O riso: ensaios sobre a significação da comichade*. 2. ed. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007 (Coleção Tópicos).
- BHABHA, H. K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.
- BIROLI, F. É assim, que assim seja: mídia, estereótipos e exercício de poder. *Anais IV Encontro da Compólitica*, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 13 a 15 de abril de 2011. p. 1-20.

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, 2004a.

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. 2004b.

BRANDÃO, M. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, Unicamp, 1995.

BRASIL. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Brasília, Presidência da República., 2001.

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*, 2010. 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*, 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*, 2017. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia do livro didático (1ª a 4ª série)*: PNLD/FNDE, 1998. Brasília: Imprensa Nacional, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota técnica nº 24/2015. Brasília, CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC, 2015.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Fundamental – História*. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRITTO, L. P. L. *Letramento no Brasil*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2005.

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.

BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.73-117.

BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de português como gênero do discurso. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte, MG: Ceale/Autêntica, 2008., p. 73 – 119.

BUTLER, J. Actos performativos e constituição de gênero. Um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: MACEDO, Ana Gabriela; RAYNER, Francesca (Org.). *Gênero, cultura visual e performance*. Antologia crítica. Minho: Universidade do Minho/Húmus, 2011.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 151-172.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. Regulações de gênero. *Cadernos Pagu*, n. 42, p. 249-274, 2016.

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.

CAMERON, D. Desempenhando identidade de gênero: conversa entre rapazes e construção da masculinidade heterossexual. In: OSTERMANN, Ana Cristina e FONTANA, Beatriz (Orgs.). *Linguagem, gênero, sexualidade*. Clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola, 2010 [1998].

CASSIANO, C. C. de F. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 2007.

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.

CASTILHO, L. T. de S. *A abordagem da gramática em material didático de Ensino Médio*. Dissertação (mestrado) – Universidade de Taubaté – UNITAU, Taubaté, 2008.

CASTRO, C. C. da. *Mutilação genital feminina: Percepções de jovens guineenses residentes em Portugal e de profissionais com experiência na Guiné-Bissau*.

Dissertação (mestrado) – Universidade Fernando Pessoa – UFP, Porto, 2015.

CECCHETTO, Fátima Regina. *Violência e estilos de masculinidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

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.

CHOULIARAKI, L; FAIRCLOUGH, N. Discourse in late modernity. *Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CONNELL, R; Change among the Gatekeepers: Men, Masculinities, and Gender Equality in the Global Arena. In: *Signs: Journal of Women in Culture and Society*. Vol. 30, nº. 3, The University of Chicago, p. 1802-1819, 2005.

CORRÊA, R. L. T. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 20, n. 52, 2000. p. 11-24.

CORRÊA, S. *O percurso global dos direitos sexuais: entre “margens” e “centros”*. Bagoas, Natal, n. 04, 2009. p. 17-42.

EAGLETON, T. *Ideologia*. São Paulo: EDUSP, Boitempo, 1997.

FAIRCLOUGH, N. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. *Linha d'Água*, n. 25 (2), p. 307-329, 2012.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UNB, 2001.

FAIRCLOUGH, N; KRESS, G. *Critical discourse analysis*. Mimeo, 1993.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. New York: Longman, 1989.

FALCONE, K. *O acesso dos excluídos ao espaço discursivo do jornal*. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2005. 112 p. (Coleção Teses).

FARIA, A. L. G. da. *Ideologia no livro didático*. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTTA, V. *O Estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: Inep, 1987.

FERNANDES, M. A. *A leitura no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio*. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, 2010.

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: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988a.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade: o cuidado de si*. 10. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988b. v. 3.

FOUCAULT, M. [1979]. *Microfísica do Poder*. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTTA, V. *O Estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: Inep, 1987.

FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTTA, V. *O livro didático em questão*. 3ª.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREUD, S. *Os chistes e sua relação com o inconsciente*. Vol. VIII (1905). Direção da edição brasileira de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FURLANI, J. Educação sexual: possibilidades didáticas. IN: LOURO, G.L., NECKEL, J.F. ; GOELLNER, S. V. (org.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

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.

GAZONI, F. M. *A Poética de Aristóteles: tradução e comentários*. Dissertação (mestrado em Filosofia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. 2006.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOLDENBERG, M. *Violência e Estilos de Masculinidade*. Editora FGV. 2015.

GOUVEIA, C. “Regulamentos, disciplina e hierarquia de relações na instituição militar”. In: PEDRO, E. R. (Org.). *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997. p. 261-291.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In CORACINI, M. J. R. F. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campina/SP: Pontes, 1999, p.67-78.

HARAWAY, D. ‘Gênero’ para um dicionário marxista: A política sexual de uma

palavra. *Cadernos Pagu*, 22, p. 201-246.

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.

KAUARK, F; MANHÃES, F.C.; MEDEIROS, C.H. *Metodologia da pesquisa: um guia prático*. Itabuna, BA: Litterarum, 2010.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, Brasília, vol. 16, n.69, jan./mar. 1996. p. 3-9.

LAURENTIS, T. A tecnologia do gênero. In Heloisa Buarque de Holanda, *Tendências e impasses: O feminismo como crítica da cultura*, Rio de Janeiro, Rocco, p. 206-242.

LÊDO, A.C. de O.; MARCUSCHI, E. *Representações de gênero social em livros didáticos de língua portuguesa*. RBLA, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 149-178, 2015.

LÊDO, A.C. de O. *Representações de gênero social nos livros didáticos de língua portuguesa*. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2017.

LEMKE, C. K. Língua e identidade: conceitos negociados em um contexto escolar multilíngue. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, 2014, p. 165-189.

LOURO, G. L. *Corpo, Escola e identidade*. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2000, p. 59-75.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 8-34.

Louro, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Autêntica, 2004.

MAIA, A. C. B.; NAVARRO, C.; MAIA, A. F. Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do Ensino Fundamental. *Psicol. Educ.*, São Paulo 2011, n. 32, p. 25-46.

MAINGUENEAU, Dominique. *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Paris, Hachette, 1976.

MEAD, M. Sex and Temperament in Three Primitive Societies. New York, Dell Publishing., 1968.

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.

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.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programas*. Livro Didático – PNLD. Guia do Livro Didático, 2001.

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.

MISKOLCI, R. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Autêntica, 2012.

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.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOURA, N. C. de. *Relações de gênero em livros didáticos de língua portuguesa: permanências e mudanças*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2007.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Rev. bras. hist. educ.*, Campinas-SP, v. 12, n. 3(30), set./dez. 2012. p. 179-197.

MUNAKATA, K. Livro didático e formação do professor são incompatíveis? In: MARFAN, Marilda (org.). *CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: formação de professores*. Brasília: MEC/SEF, 2002. p. 89 – 94, (simpósio 06).

MUNAKATA, K. *Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

NATH-BRAGA, M. A. Discursos sobre a mulher: uma análise do livro didático língua portuguesa e literatura: ensino médio. *Revista Prolíngua*, João Pessoa, vol. 8, n. 1, jan/jun 2013.

OLIVA, J. *O Outro a partir da corporeidade: a importância do corpo na situação da*

mulher em *O Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir. *Sapere Aude-Revista de Filosofia*. 2014. p. 267-286.

OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus e Editora da Unicamp, 1984.

OLIVEIRA, S. Texto visual, estereótipos de gênero e o livro Didático de língua estrangeira. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n 47, vol. 1, Jan./Jun. 2008. p. 91-117.

OLIVEIRA, W. S. A imagem da mulher nos livros didáticos e relações de Gênero. *Gepiadde*, Itabaiana: ano 5, vol 9, jan-jun de 2011. p. 139-149.

O'NEILL, J. *Kritik und Erinnerung*. Frankfurt: Suhrkamp, 1979.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 3.ed. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

OTA, I. A. da S. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. *Educar*, Curitiba, n. 35, 2009. p. 211-221.

PÊCHEUX, M. (1975). *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Traduzido por Eni Pulcinelli Orlandi et al. 2ª ed., Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PEREIRA, A. L. *Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira: reflexos em discursos de sala de aula e relação com discursos gendrados que circulam na sociedade*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2007.

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.

PIRES, V. L. Questões sobre identidade e diferença: Tensões entre o mesmo e o outro. *Fragmentum*, Laboratório Corpus, UFSM/RS, 3, 2002, p. 11-28.

POSSENTI, S. O humor e a língua. In: *Ciência Hoje*, v. 30, n. 176. Outubro de 2001, p. 72-74.

PRINS, B; MEIJER, I. C. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. *Revista Estudos Feministas* (10). Florianópolis: UFSC, 2002, p. 155-167.

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.

RESENDE, V de M; RAMALHO, V. *Análise de Discurso Crítica*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

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.

ROSEMBERG, F; MOURA, N; SILVA, P. Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica. *Cadernos de Pesquisa*, v.39, n.137, maio/ago. 2009, p.489-519.

RUBIN, G. *O tráfico de mulheres*. Notas sobre a ‘Economia Política’ do sexo. Tradução de Christine Rufino Dabat. Recife: SOS Corpo, 1993 [1975].

SAFFIOTI, H. I. B. Primórdios do conceito de gênero. *Cadernos Pagu*, n.12. Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu/Unicamp, 1999, p.157-163.

SALOMÉ, J. S. *A desumanização dos sentidos: um estudo sobre a arte na educação escolar brasileira nas últimas décadas do século xx*. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2011.

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.

SCOTT, J. *Gender and politics of history*. New York, Columbia University Press, N.Y., 1988.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Trad. Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. *Columbia University Press*: New York N.Y., 1989. p. 1 a 35.

SILVA, A. C. da. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2010.

SILVA, E. T, da. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. *Em Aberto*, Brasília, ano 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, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. Porto Alegre: *Educ. Real*. v.

37, n. 3, set./dez. 2012. p. 803-821.

SILVA, T. M. G. da. Trajetória da historiografia das mulheres no Brasil. *Politeia: Hist. E Soc.*, v. 8, n. 1, p. 223-231, 2008.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: *Métodos de pesquisa*. Gerhardt, T. R.; SILVEIRA, D. T. (organizadoras). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SIQUEIRA, E. B. S de. *A crise da masculinidade nas dramaturgias de Nelson Rodrigues, Plínio Marcos e Newton Moreno*. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2006.

SOARES, M. B. Um Olhar sobre o Livro Didático. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte; editora Dimensão, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov./dez. 1996.

SOUZA, D. M. de. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999a. p. 27-31.

SOUZA, D. M. Concepção de escrita no livro didático de ciências, matemática, história e geografia. In: CORACINI, M. J. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999b. p. 153-158.

SOUZA, D. M. de. “*Mais que uma menina que se veste de menino*” – uma análise discursivo-crítica das representações de Tereza Brant. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Viçosa – UFV, Viçosa, 2017.

SOUZA, E. P.; SOUZA, B. O. *Preconceito, estereótipo e discriminação no espaço escolar*. In: MEDEIROS, Cléia. História e cultura afro-brasileira e africana na escola. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 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 – UEFS, Feira de Santana, 2014.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. *Perspectiva*: Florianópolis, 2008. v. 26, n. 1, jan./jun. 2008. p. 341-377.

THOMPSON, J. B. *Ideology and modern culture*. Cambridge: Polity Press, 1990.

TILIO, R. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. *Revista eletrônica do instituto de humanidades: Duque de Caxias*, 2008, vol. 7, n. 26, jul-set. 2008. p. 117-144.

VALE, A. R. O. do. *Na construção do sujeito mulher a piada é coisa séria*. Tese (doutorado) Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2010.

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.

VIANA, A. de. F. T. *P s i u... precisa ser donzela?* A reescritura dos contos de fadas e o processo de (re)significação da identidade de gênero. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Pelotas, 2004.

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.

WITTIG, M. *Les guérillères*, Nova York, Viking, 1969.

WITTIG, M. *The straight mind and other essays*. Boston, Beacon, 1992 [1978].

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, 2004. p. 223-243.

WOLLSTONECRAFT, M. Reivindicação dos direitos das mulheres. Tradução e notas de Andreia Reis do Carmo. São Paulo: Edipro/Boitempo, 2015.

ZILBERMAN, Regina. Fim do livro, fim dos leitores? São Paulo: SENAC, 2001.

Referências dos livros analisados:

CEREJA; W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. 9ª ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2015. vol. 6º, 7º, 8º e 9º anos.

ANEXO A - CONTO MARAVILHOSO AS TRÊS PENAS, DE JACOB GRIMM, PRIMEIRA PARTE

CAPÍTULO

Era uma vez



"Era uma vez...". Basta que alguém pronuncie essas palavras para sabermos que lá vem história. E histórias povoadas de príncipes e princesas, crianças em perigo, soldadinhos de chumbo, gigantes e dragões... Essas histórias, conhecidas como contos maravilhosos, não morrem nunca: são contadas de geração a geração. E estão em toda parte: na voz da mãe ou da avó, nos livros, nas histórias em quadrinhos, nos desenhos animados, no cinema.

As três penas

Era uma vez um rei que tinha três filhos. Dois deles eram inteligentes e sensatos, mas o terceiro não falava muito, era simplório e só chamado de Bobalhão.

Quando o rei ficou velho e fraco e começou a pensar no seu fim, não sabia qual dos seus filhos deveria herdar o seu reino. Então ele lhes disse:

— Ide-vos em viagem, e aquele que me trouxer o mais belo tapete, este será o meu herdeiro, após a minha morte.

E para que não houvesse discussões entre eles, o rei levou-os em frente do castelo, soprou três penas para o ar e falou:

— Para onde elas voarem, para lá ireis.

A primeira voou para Oeste, a segunda, para Leste, e a terceira voou reto para a frente, mas não foi longe, logo caiu ao chão. Então um irmão partiu para a direita, outro para a esquerda, e eles zombaram do Bobalhão, que teria de ficar lá mesmo, no lugar onde ela caiu.

O Bobalhão sentou-se no chão, tristonho. Aí ele reparou de repente que ao lado da pena havia uma porta de alçapão. Ele levantou-a, viu uma escada e desceu por ela. Então chegou a outra porta, bateu e ouviu lá dentro uma voz, chamando:

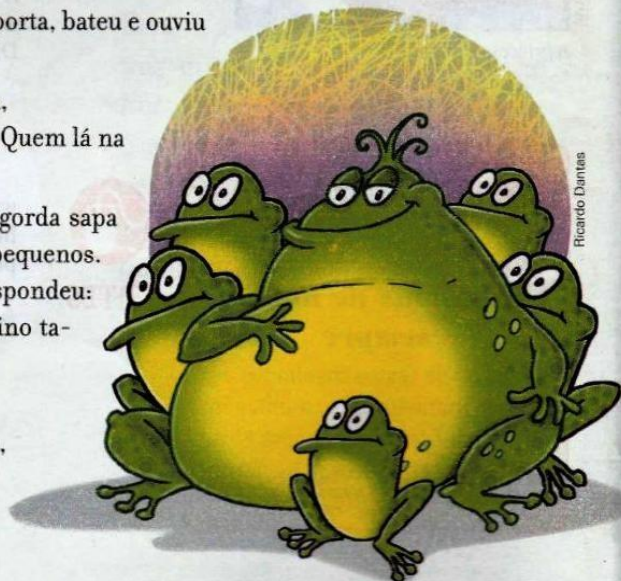
"Donzela menina, / Verde e pequenina,
Pula de cá pra lá, / Ligeiro, vai olhar / Quem lá na
porta está".

A porta se abriu, e ele viu uma grande e gorda sapa sentada, rodeada por uma porção de sapinhos pequenos. A sapa gorda perguntou o que ele queria. Ele respondeu:

— Eu gostaria de ter o mais lindo e mais fino tapete.

Aí ela chamou uma sapinha jovem e disse:

"Donzela menina, / Verde e pequenina,
Pula de cá pra lá, / Ligeiro, vai buscar /
A caixa que lá está".



Ricardo Dantes

ANEXO B - CONTO MARAVILHOSO AS TRÊS PENAS, DE JACOB GRIMM, SEGUNDA PARTE

A sapa jovem trouxe uma grande caixa, e a sapa gorda abriu-a e tirou de dentro dela um tapete tão lindo e tão fino como não havia igual na superfície da terra, e o entregou ao Bobalhão. Ele agradeceu e subiu de volta.

Os outros dois, porém, julgavam o irmão caçula tão tolo, que achavam que ele não encontraria nem traria nada.

– Para que vamos nos dar ao trabalho de procurar, disseram eles.

Então, pegaram a primeira pastora de ovelhas que encontraram, tiraram-lhe do corpo as suas mantas grosseiras e levaram-nas ao rei.

Mas na mesma hora voltou o Bobalhão, trazendo o seu belo tapete. Quando o rei o viu, admirou-se e disse:

– Por direito e justiça, o reino deve pertencer ao caçula.

Mas os outros dois não davam sossego ao pai, dizendo que não era possível que o Bobalhão, a quem faltava principalmente juízo, se tornasse rei e pediram-lhe que exigisse mais uma condição. Então o pai falou:

– Herdará o meu reino aquele que me trouxer o anel mais belo.

E ele levou os três irmãos para fora e soprou para o ar as três penas que eles deviam seguir.

Os dois mais velhos partiram de novo para Oeste e Leste, e para o Bobalhão a pena tornou a voar em frente e cair junto do alçapão. Então ele desceu de novo, e disse à sapa gorda que precisava do mais lindo anel. Ela mandou logo buscar a caixa, e tirou de dentro um anel que coruscava de pedras preciosas e era tão lindo como nenhum ourives da terra seria capaz de fazer.

Os dois mais velhos zombaram do Bobalhão, que queria encontrar um anel de ouro, e nem se esforçaram. Arrancaram os pregos de um velho aro de roda e levaram-no ao rei. Mas quando o Bobalhão mostrou o seu anel de ouro, o pai disse novamente:

– O reino pertence a ele.

Mas os dois mais velhos não paravam de atormentar o rei, até que ele impôs uma terceira condição, e declarou que herdaria o reino aquele que trouxesse a jovem mais bonita. Ele soprou de novo para o ar as três penas, que voaram como das vezes anteriores.

Então o Bobalhão desceu de novo até a sapa gorda e disse:

– Eu devo levar para casa a mulher mais bonita de todas.

– Ah, – disse a sapa – a mulher mais bonita? Esta não está à mão assim de repente, mas tu vais recebê-la.

E ela deu-lhe um nabo oco, com seis camundongos atrelados nele. Aí o Bobalhão falou, bastante triste:

– O que é que eu vou fazer com isto?

A sapa respondeu:

– Ponha uma das minhas sapinhas pequenas aí dentro.

Então ele agarrou a esmo uma sapinha do grupo e colocou-a dentro do nabo



**ANEXO C - CONTO MARAVILHOSO AS TRÊS PENAS, DE JACOB GRIMM,
TERCEIRA PARTE / EXERCÍCIO SOBRE O CONTO MARAVILHOSO AS TRÊS
PENAS, DE JACOB GRIMM, PRIMEIRA PARTE**

amarelo; mas nem bem ela se sentou dentro, transformou-se numa lindíssima senhorita, o nabo virou carruagem e os seis camundongos, cavalos. Ai ele beijou a senhorita, atçou os cavalos e partiu com ela, para levá-la ao rei.

Os seus irmãos vieram em seguida, e não tinham feito esforço algum para encontrarem mulheres bonitas, mas levaram as primeiras campônias que encontraram. Quando o rei as viu, disse logo:

– Depois da minha morte, o reino ficará para o caçula.

Mas os mais velhos atordoaram de novo os ouvidos do rei com a sua gritaria:

– Não podemos permitir que o Bobalhão seja rei!

E exigiram que o preferido fosse aquele cuja mulher conseguisse saltar através de um aro que pendia no salão. Eles pensavam: "As camponesas vão conseguí-lo com certeza, elas são fortes e robustas, mas a delicada senhorita vai se matar, pulando".

O velho rei cedeu ainda essa vez. Então as duas campônias saltaram através do aro, mas eram tão desajeitadas que caíram e quebraram seus grosseiros braços e pernas. Então saltou a linda senhorita que o Bobalhão trouxera, e atravessou o aro leve como uma corça, e então todos os protestos tiveram de cessar.

Assim o Bobalhão herdou a coroa e reinou por muito tempo com sabedoria.

alçapão: porta ou tampa que se situa no nível de um pavimento e dá acesso a um local abaixo dele.

campônio: aquele que vive e/ou trabalha no campo; indivíduo rústico, rude.

coruscar: brilhar, cintilar.

ourives: artesão que produz joias utilizando metais preciosos, como ouro e prata.

sensato: ajuizado, prudente.

simplório: tolo, ingênuo.

(Jacob Grimm. *Os contos de Grimm*. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Paulus, 1989. p. 161-3.)

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. No início do conto, o narrador apresenta os membros de uma família real e, em seguida, faz a caracterização dessas personagens.
 - a) Como são caracterizados os filhos mais velhos do rei?
 - b) Como é caracterizado o filho mais jovem? Suas características eram semelhantes ou opostas às dos irmãos?

ANEXO D - EXERCÍCIO SOBRE O CONTO MARAVILHOSO AS TRÊS PENAS, DE JACOB GRIMM, SEGUNDA PARTE

2. O rei, já velho e fraco e preocupado com o futuro de seu reino, resolve escolher o filho que, após sua morte, seria o herdeiro do trono.

- a) O que o rei decide fazer para realizar essa escolha?
- b) Para determinar a direção que cada filho deveria seguir, o que o rei faz? Que intenção ele tem ao adotar esse procedimento?
- c) Para onde o Bobalhão devia ir? Por que os irmãos zombam dele?

3. Ao descer pelo alçapão ao lado do qual cai a pena que indicava a direção a ser seguida, o Bobalhão adentra um mundo mágico.

- a) Quando solicita à sapa gorda e recebe dela o tapete de que precisava, o Bobalhão se comporta com delicadeza ou com grosseria? Comprove sua resposta.
- b) O Bobalhão segue a orientação da sapa gorda e, ao obter a "mulher mais linda de todas", beija-a. O que esse comportamento da personagem revela a respeito do seu caráter?
- c) Levante hipóteses: Por que a sapa gorda atende aos três pedidos do Bobalhão?

4. Por três vezes, os filhos mais velhos do rei saem em viagem.

- a) Sempre que retornam ao castelo, eles trazem, de fato, o que o rei tinha solicitado? Por que, na sua opinião, isso acontece?
- b) Por três vezes o rei determina que, por direito e por justiça, o Bobalhão seria o herdeiro do trono. Qual é a reação dos filhos mais velhos diante desses veredictos do pai?

5. Depois de três provas, os irmãos mais velhos, ainda insatisfeitos, pedem ao pai que proponha um novo desafio: a prova do aro. O que levou os irmãos mais velhos a supor que poderiam vencer essa última prova?

6. Aos poucos, os fatos vão revelando como são, de fato, as personagens.

- a) O que as atitudes dos irmãos mais velhos revelam sobre o caráter deles?
- b) O filho mais jovem era realmente um boba-lhão, como as pessoas supunham?
- c) O desempenho do Bobalhão como rei confirma a resposta da questão anterior? Por quê?

Quem são os Irmãos Grimm?

Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859) nasceram na cidade de Hanau, situada no centro-oeste da Alemanha. Foram professores, linguistas e realizaram importantes pesquisas no campo da tradição popular. Ao percorrer a Alemanha, registraram as narrativas orais de velhos camponeses, pastores, barqueiros e cantores que encontravam pelas estradas ou reunidos em serões ao redor do fogo. Graças a essa iniciativa, Jacob e Wilhelm, conhecidos mundialmente como os "Irmãos Grimm", deixaram-nos um riquíssimo conjunto de lendas, fábulas e contos maravilhosos, como os clássicos *João e Maria*, *Branca de Neve*, *A Bela Adormecida* e *Rapunzel*.



O que é protagonista?

As personagens classificam-se de acordo com o papel que desempenham na história. A personagem que faz o papel principal chama-se **protagonista**. Nos contos maravilhosos, o protagonista é um herói ou uma heroína que vive grandes aventuras e vence muitos obstáculos. A personagem que se opõe ao protagonista, seja porque age contra ele, seja porque tem características opostas às dele, é chamada de **antagonista**. Essa personagem é o vilão da história.

No conto, há também **personagens secundárias**. As personagens secundárias são aquelas que têm uma participação menor ou menos frequente na história.

ANEXO E - EXERCÍCIO SOBRE O CONTO MARAVILHOSO AS TRÊS PENAS, DE JACOB GRIMM, TERCEIRA PARTE

7. O título do conto é "As três penas". O que as penas podem representar, no contexto da história narrada?
8. Os contos maravilhosos geralmente transmitem ensinamentos relacionados ao comportamento humano. Que ensinamentos o conto lido transmite?

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. O conto "As três penas" tem unidade de sentido, ou seja, é um texto em que suas partes principais – o começo, o meio e o fim – estão correlacionadas. Ele está dividido em partes menores, os parágrafos. **Parágrafos** são partes do texto que agrupam ideias. A indicação de início de parágrafo é feita pelo afastamento em relação à margem esquerda do texto.
 - a) Quantos parágrafos há no texto lido?
 - b) Em que parágrafo a sapa gorda entrega um lindo tapete ao Bobalhão?
2. Observe o penúltimo parágrafo do texto. Como os outros parágrafos, ele apresenta partes menores, as **frases**, que são delimitadas pelo ponto.
 - a) Observe o número de pontos desse parágrafo. Quantas frases há nele?
 - b) O parágrafo sempre se inicia com letra maiúscula. E as frases, são iniciadas com letra maiúscula ou com letra minúscula?
3. Leia o box "Tipos de frase". Depois identifique no texto:
 - a) uma frase exclamativa;
 - b) uma frase interrogativa;
 - c) uma frase imperativa;
 - d) uma frase declarativa.

As três penas na Alemanha

Na cultura popular alemã, há uma tradição segundo a qual, se uma pessoa não sabe que rumo tomar, sopra uma pluma ao ar e segue a direção dela.

Em outras culturas, há costumes parecidos com esse. Na grega, na finlandesa e na hindu, jogam-se três flechas ao ar.



Tipos de frase

Na **escrita**, a frase começa com letra maiúscula e termina com ponto. Na **fala**, a frase é demarcada pela entonação, isto é, por um tom de voz que expressa a intenção de quem fala.

De acordo com o sentido que pretendemos construir, podemos produzir diferentes tipos de frase.

Tradicionalmente, a gramática classifica as frases em quatro tipos:

- **Interrogativa:** usada para fazer uma pergunta:

Está vendo aquela árvore ali adiante?

Na escrita, a frase interrogativa é indicada por ponto de interrogação.

- **Declarativa:** usada para dar uma resposta, uma informação ou contar alguma coisa:

Era uma vez um homem que tinha três filhos.

Na escrita, a frase declarativa é indicada por ponto.

- **Exclamativa:** usada para expressar espanto, surpresa, emoção, admiração, alegria, etc.:

Era só o que faltava!

Na escrita, a frase exclamativa é indicada por ponto de exclamação.

- **Imperativa:** usada para expressar uma ordem, um desejo, uma advertência, um pedido:

Está bem, vá!

Na escrita, a frase imperativa é indicada por ponto ou por ponto de exclamação.

ANEXO F - TIRINHA: HAGAR, O HORRÍVEL

EXERCÍCIOS

1. Leia este quadrinho:



- No primeiro balão do quadrinho, a palavra **porque** aparece grafada de duas maneiras diferentes. Explique a razão dessa diferença.
- O que a repetição de **por quê**, no primeiro balão, sugere?
- Justifique a grafia **porque** no segundo balão.

2. O texto a seguir é um trecho do conto "Menino", de Luiz Vilela. Complete-o, no caderno, empregando devidamente **porque**, **por que** ou **por quê**.

- | | |
|--|--|
| [...] | — Mas você não sabia? |
| — Mãe... | — Sabia. |
| — O quê? | — Tudo que ele perguntou lá você sabia? |
| — Não vou voltar na escola mais não. | — Sabia. |
| — ☐ ? | — E ☐ você não respondeu certo? |
| — Não quero gastar à toa o dinheiro do papai. | — ☐ eu esqueci. |
| A mãe o olhou, compreensiva. | — Mas esqueceu ☐ ? |
| — Você tem é que estudar, bem... | — ☐ ? ☐ eu não lembrei, uai. |
| — Eu estudei, a senhora não viu eu estudando? | A mãe suspirou. |
| — Então como é que você ganhou zero? | — Vai; vai tomar o banho. |
| — ☐ eu respondi errado. | [...] |

(Contos da infância e da adolescência. São Paulo: Ática, 2011. p. 38-9.)

ANEXO G - CRÔNICA *TUIM CRIADO NO DEDO*, RUBEM BRAGA, PRIMEIRA PARTE

CAPÍTULO

Asas da liberdade?

1

Nosso amor pelos animais costuma ser grande e, às vezes, não sabemos como expressar nosso sentimento sem interferir demais na vida deles. Será possível o ser humano conviver com os animais sem prejudicá-los?

Tuim criado no dedo

João-de-barro é um bicho bobo que ninguém pega, embora goste de ficar perto da gente, mas de dentro daquela casa de João-de-barro vinha uma espécie de choro, um chorinho fazendo tuim, tuim, tuim...

A casa estava num galho alto, mas um menino subiu até perto, depois com uma vara de bambu conseguiu tirar a casa sem quebrar e veio baixando até o outro menino apanhar. Dentro, naquele quartinho que fica bem escondido depois do corredor de entrada para o vento não incomodar, havia três filhotes, não de João-de-barro, mas de tuim.

De todos esses periquitinhos que tem no Brasil, tuim é capaz de ser menor. Tem bico redondo, rabo curto e é todo verde, mas o macho tem umas penas azuis para enfeitar. Três filhotes, um mais feio que o outro, ainda sem penas, os três chorando. O menino levou-os para casa, inventou comidinhas para eles, um morreu, outro morreu, ficou um.

Em geral a gente cria em casa é casal de tuim, especialmente para se apreciar o namorinho deles. Mas aquele tuim macho foi criado sozinho e, como se diz na roça, criado no dedo. Passava o dia solto, esvoaçando em volta da casa da fazenda, comendo sementinhas de imbaúba. Se aparecia uma visita fazia-se aquela demonstração: era o menino chegar na varanda e gritar para o arvoredo: tuim, tuim, tuim! Às vezes demorava, então a visita achava que aquilo era brincadeira do menino, de repente surgia a ave, vinha certinho pousar no dedo do garoto.

Mas o pai disse: "Menino, você está criando muito amor a esse bicho, quero avisar: tuim é acostumado a viver em bando. Esse bichinho se acostuma assim, toda tarde vem procurar sua gaiola para dormir, mas no dia que passar pela fazenda um bando de tuims, adeus. Ou você prende o tuim ou ele vai embora com os outros, mesmo ele estando preso e ouvindo o bando passar, está arriscado ele morrer de tristeza."

E o menino vivia de ouvido no ar, com medo de ouvir bando de tuim.

Foi de manhã, ele estava catando minhoca para pescar, quando viu o bando chegar, não tinha engano: era tuim, tuim, tuim... Todos desceram ali mesmo em mangueiras, mamonas e num bambuzal.



ANEXO H - CRÔNICA TUIM CRIADO NO DEDO, RUBEM BRAGA, SEGUNDA PARTE

dividido em partes. E o seu? Já tinha sumido, estava no meio deles, logo depois todos sumiram para uma roça de arroz, o menino gritava com o dedinho esticado para o tuim voltar, mas nada dele vir.

Só parou de chorar quando o pai chegou a cavalo, soube da coisa e disse: "Venha cá." E disse: "O senhor é um homem, estava avisado do que ia acontecer, portanto, não chore mais."

O menino parou de chorar, porque seu pai o havia consolado, mas como doía seu coração! De repente, olhe o tuim na varanda! Foi uma alegria na casa que foi uma beleza, até o pai confessou que ele também estivera muito infeliz com o sumiço do tuim.

Houve quase um conselho de família, quando acabaram as férias: deixar o tuim, levar o tuim para São Paulo? Voltaram para a cidade com o tuim, o menino toda hora dando comidinha a ele na viagem. O pai avisou: "Aqui na cidade ele não pode andar solto, é um bicho da roça e se perde, o senhor está avisado."

Aquilo encheu de medo o coração do menino. Fechava as janelas para soltar o tuim dentro de casa, andava com ele no dedo, ele voava pela sala, a mãe e a irmã não aprovavam, o tuim sujava dentro de casa.

Soltar um pouquinho no quintal não devia ser perigo, desde que ficasse perto, se ele quisesse voar para longe era só chamar que voltava, mas uma vez não voltou.

De casa em casa, o menino foi indagando pelo tuim: "Que é tuim?" – perguntavam pessoas ignorantes. "Tuim?"

Que raiva! Pedia licença para olhar no quintal de cada casa, perdeu a hora de almoçar e ir para a escola, foi para outra rua, para outra.

Teve uma ideia, foi ao armazém de "seu" Perrota: "Tem gaiola para vender?" Disseram que tinha. "Venderam alguma gaiola hoje?" Tinham vendido uma para uma casa ali perto.

Foi lá, chorando, disse ao dono da casa: "Se não prenderam o meu tuim então por que o senhor comprou gaiola hoje?"

O homem acabou confessando que tinha aparecido um periquitinho verde sim, de rabo curto, não sabia que chamava tuim. Ofereceu comprar, o filho dele gostara tanto, ia ficar desapontado quando voltasse da escola e não achasse mais o bichinho. "Não senhor, o tuim é meu, foi criado por mim."

Voltou para casa com o tuim no dedo.

Pegou uma tesoura: era triste, era uma judiação, mas era preciso, cortou as asinhas, assim o bichinho poderia andar solto no quintal, e nunca mais fugiria.

Depois foi dentro de casa para fazer uma coisa que estava precisando fazer, e, quando voltou para dar comida a seu tuim, viu só algumas penas verdes e as manchas de sangue no cimento. Subiu num caixote para olhar por cima do muro, e ainda viu o vulto de um gato ruivo que sumia.

(Rubem Braga. *Os melhores contos de Rubem Braga*. Seleção de Davi Arrigucci Júnior. São Paulo: Global, 1998. p. 31.)

brio: sentimento de dignidade pessoal, orgulho.

imbaúba: árvore de tronco oco, folhas grandes e ásperas e frutos em forma de noz; também chamada embaúba.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.



ANEXO I - EXERCÍCIO CRÔNICA *TUIM CRIADO NO DEDO*, RUBEM BRAGA**Estudo do texto****COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO**

1. Passando férias na fazenda da família, o menino encontra três filhotes de tuim e os leva para casa.
 - a) Onde esses filhotes estavam?
 - b) Como eram os três filhotes?
 - c) Na sua opinião, por que dois dos filhotes morreram?
2. O filhote de tuim que sobreviveu foi criado de um modo incomum. O narrador diz: "aquele tuim macho foi criado sozinho e, como se diz na roça, criado no dedo". No contexto, o que significa um pássaro ser "criado no dedo"?
3. O pai adverte o menino de que um dia o tuim poderia ir embora para sempre com um bando de tuims que passasse pela fazenda.
 - a) Que conselho o pai deu ao menino para impedir que tal fato acontecesse?
 - b) O menino acatou o conselho do pai? Que fatos do texto comprovam sua resposta?
 - c) Em sua opinião, o que levou o menino a não acatar o conselho do pai?
4. Acabam as férias e, quando a família volta para São Paulo, o menino leva o tuim com ele para a cidade.
 - a) Antes da volta para a cidade, qual nova advertência o pai fez ao menino?
 - b) Amedrontado pela advertência do pai, que cuidados para proteger o tuim o menino começou a ter?
5. Um dia o tuim voa e não volta mais.
 - a) Na procura pelo pássaro, que estratégia o menino utilizou para tentar descobrir onde ele estava?
 - b) Quando propôs a compra do tuim, que argumento o homem que prendera o pássaro utilizou para tentar convencer o menino a vendê-lo?
 - c) Como o menino convenceu o homem a devolver-lhe o tuim?
6. Para manter o tuim solto no quintal e eliminar o risco de que ele fugisse novamente, o menino tomou uma decisão.
 - a) Qual foi essa decisão?
 - b) Qual foi a consequência do que o menino fez?
7. O título do texto é "Tuim criado no dedo". Para você, o fato de o tuim ter sido criado "no dedo" garantiu bem-estar ao pássaro ou proporcionou alegria ao menino?
8. O texto lido é uma crônica. A crônica é um gênero textual que, com base em um fato do cotidiano, faz uma crítica ou provoca no leitor uma reflexão sobre o mundo em que vivemos. Na sua opinião, o texto de Rubem Braga provoca reflexões? Justifique sua resposta.

Quem é Rubem Braga?

O jornalista e escritor Rubem Braga (1913-1990) nasceu em Cachoeiro de Itapemirim, no Espírito Santo. Formou-se em Direito em Belo Horizonte, mas nunca advogou.



Ainda estudante, iniciou-se no jornalismo, assinando uma crônica diária no *Diário da Tarde*, jornal da capital mineira. Trabalhou como cronista, comentarista político e repórter em diversos jornais, revistas e emissoras de rádio de Belo Horizonte, Recife, São Paulo, Porto Alegre e Rio de Janeiro.

O escritor inovou a crônica brasileira, sendo um dos responsáveis pelo florescimento do gênero no país. Sua prosa, elaborada com precisão e simplicidade, comunica uma visão essencialmente lírica e reveladora de acontecimentos triviais da vida.

ANEXO J – CAPÍTULO AMAR NÃO TEM IDADE

CAPÍTULO



Amar não tem idade

O que faz duas pessoas se aproximarem? O que uma pessoa busca na outra? Qual é a diferença entre amizade e amor? Há uma idade certa para começar a amar? Há um tempo para o amor terminar?

O amor pode durar para sempre?

Observe com atenção as três imagens que seguem. Professor: Sugerimos desenvolver esta atividade oralmente.



Glowimages/H. Armstrong Roberts/ClassicStock.com/SuperStock/Glow Images



Bridgeman Images/Keystone Brasil/Southampton City Art Gallery, Hampshire, Inglaterra



Johner Images/Alamy/Glow Images

ANEXO K – EXERCÍCIO AMAR NÃO TEM IDADE

1. As fotos mostram o relacionamento entre pessoas em diferentes idades. Observe, primeiramente, a foto das crianças.

- a) O que a menina tem debaixo do braço? *Uma bola.*
 b) Você acha que eles são amigos ou irmãos? Por quê? *Provavelmente são amigos e vizinhos, pois há uma cerca entre eles.*
 c) Levante hipóteses: Qual pode ser o tema da conversa?
É provável que a menina esteja convidando o menino para jogar bola ou esteja devolvendo a bola que caiu no quintal dela.

2. Observe agora os detalhes da segunda imagem: as roupas das personagens, o local em que se encontram, o tipo de construção.

- a) Em que lugar ocorre a cena? *Ocorre na sacada de um prédio antigo, que parece um palácio.*
 b) Como a moça está vestida? E o rapaz? *Ela está com um vestido branco longo, uma espécie de camisola típica do século XVI. Ele está com uma calça verde justa, uma capa vermelha e chapéu com pena verde.*
 c) Levante hipóteses: Por que o rapaz está com uma perna para fora da varanda?
Sugestão: Ele foi visitá-la às escondidas e subiu pela varanda.
 d) Que tipo de relacionamento existe entre os jovens? *Eles são namorados.*

3. A segunda imagem é uma pintura de Franck Diksee (1853-1928), que retrata uma cena de *Romeu e Julieta*, peça teatral de William Shakespeare, escrita entre 1591 e 1595, sobre o relacionamento proibido de dois adolescentes, cujas famílias eram inimigas.

- a) Se você já leu esse livro ou já viu essa história no cinema ou no teatro, conte para os colegas como é.
Professor: Deixe que os alunos comentem.
 b) Qual é o tema da pintura? *O tema é o amor proibido.*
 c) Que momento ou situação da história dos amantes a pintura procurou retratar?
O momento em que eles se encontravam às escondidas.

4. Observe agora a terceira imagem.

- a) Em que lugar o casal está? Em que momento do dia? *Eles estão na praia, no final da tarde.*
 b) Que idade você imagina que eles têm? *Provavelmente, mais de 60 anos.*
 c) O que eles estão fazendo? *Eles estão apreciando o pôr do sol e a paisagem e namorando.*
 d) Levante hipóteses: Que tipo de relacionamento eles têm?
Provavelmente são marido e mulher, com um longo relacionamento.
 e) O que o gesto do casal expressa? *É um momento romântico, que expressa ternura e carinho.*



5. Compare as três imagens.

- a) O que elas têm em comum? *As três imagens mostram relacionamentos entre duas pessoas: a amizade ou o primeiro amor, na infância; a paixão na fase juvenil; um amor cheio de ternura e carinho na fase madura.*
 b) Você acha que é possível haver um sentimento amoroso verdadeiro em qualquer fase da vida? *Resposta pessoal. Espera-se que o aluno perceba que sim. Em cada fase da vida, pode haver diferentes formas de amar, mas o amor está sempre presente.*
Professor: Aproveite para discutir com os alunos outros tipos de amor: o amor entre pais e filhos, entre amigos, o amor social, de solidariedade, etc.

ANEXO L – CAPÍTULO AMOR



TopFoto/Keystone Brasil/Museu do Louvre, Paris, França

Psiquê renascida pelo beijo do Cupido, de Antonio Canova

Amor

Amor

O ser busca o outro ser, e ao conhecê-lo
acha a razão de ser, já dividido.
São dois em um: amor, sublime selo
que à vida imprime cor, graça e sentido.

"Amor" — eu disse — e floriu uma rosa
embalsamando a tarde melódica
no canto mais oculto do jardim,
mas seu perfume não chegou a mim.

(Carlos Drummond de Andrade, *Amar se aprende amando*.
32. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009. p. 25.)



Simone Becchetti/Corbis/Latinstock

ANEXO M - ENTREVISTA ORAL COM LAERTE COUTINHO

Produção de texto

A ENTREVISTA ORAL

Você já deve ter **lido** muitas entrevistas. E também deve ter **ouvido** entrevistas e **assistido** a muitas delas. Afinal, a entrevista é um gênero oral ou escrito?

A entrevista é, por natureza, um gênero oral, pois nasce da interação verbal entre um entrevistador e um entrevistado, um na presença do outro. Quando veiculada em rádio ou televisão, costuma ser reproduzida tal como foi dada, algumas vezes integralmente, outras vezes com alguns cortes.

Quando, entretanto, é publicada em suportes impressos, geralmente sofre algumas modificações em relação ao texto original. Neste capítulo, você vai conhecer a **entrevista oral**.

Leia, a seguir, um trecho de uma entrevista que Laerte — desenhista, quadrinista e cartunista, autor de vários livros e de tiras em jornais — concedeu especialmente para esta coleção.

Ele foi reproduzido tal qual foi gravado, com todas as marcas da oralidade, para que você possa observá-las.

Entrevistador: *Pra começar nosso hate-papo, acho que vou fazer uma pergunta que todo mundo que gosta do seu trabalho quer fazer, né? Como foi que você se tornou um criador de histórias em quadrinhos? Você sempre gostou de desenhar?*



Laerte: Eu sempre gostei de desenhar, eu sempre desenhei; como toda criança, eu sempre desenhei. Quer dizer, todo mundo desenha. O... O... A diferença é que, para algumas pessoas, como eu, o desenho se tornou um... uma parte importante no modo de se expressar. No modo de expressar sentimentos, ideias e de... de refletir o que o mundo propõe, quer dizer, pra mim o desenho sempre foi uma linguagem a serviço de... daquilo que eu gostava. Eu gostava de um filme, gostava de um livro, gostava de uma cena ou de uma coisa que eu tinha visto na televisão ou numa rua, e o desenho era... é um meio privilegiado para eu... ahn... trabalhar esses sentimentos, essas ideias, né? E é... e é um meio privilegiado mesmo porque só depende da gente. A gente consegue fazer uma coi... uma obra bastante complexa, sozinho, sabe? É uma coisa que poucas... poucas... poucas mídias (risos) oferecem, né?

Entrevistador: *E pra criar essas personagens? Você... como você faz pra inventar uma história nova? A Suriá, por exemplo, você se inspirou em alguma menina que você conhece, alguém da sua família? Como é que você criou a Suriá?*

Laerte: Bom, a gente sempre se inspira... em... em... em detalhes da vida... Suriá, por exemplo, Suriá é o nome de uma sobrinha... mesmo, de quem eu gosto muito, mas ela não é o núcleo da personagem. Nessa mesma época, ahn... a minha filha tava com uma idade também de 6, 7 anos e... e eu também, observando ela, como ela era uma menininha que... moderna (risos), também usei pra... pra construir a personagem, mas a Suriá foi encomendada pela editora da... da *Folhinha* naquela época, a Mônica, e eu fiz... Fiz assim... Procurei pensar numa personagem que fosse boa pras crianças ler, lerem e... e que tivesse a ver com o que eu gosto também, né? Eu gosto de circo... gosto de... então eu pensei numa garotinha, filha de circenses e... e... que tem uns tios que são os palhaços, e que tem uns amigos que são os bichos, tal... e eu comecei a fazer as histórias da Suriá (risos).



ANEXO N - ENTREVISTA ORAL COM LAERTE COUTINHO, SEGUNDA PARTE /

EXERCÍCIO

Entrevistador: Durante muito tempo a escola, ela considera as histórias em quadrinhos um gênero menor, né? Enfim, professores... achavam que as histórias em quadrinhos não formavam novos leitores. Agora, que que você acha? Isso está mudando, mas o que que você acha? Que as histórias em quadrinhos são cultura também? É cultura a história em quadrinho?

Laerte: Acho que é cultura sim. Acho que muitas coisas... devem... Acho que quase todas as linguagens podem entrar no... no universo da preocupação da escola, quer dizer, podem ser analisadas... a música popular... as manifestações de... de... a TV... Os quadrinhos também têm uma importância grande, é um modo bom de... de desenvolver a leitura também. Ao contrário do que se pensava, que inibiria a leitura, que afastaria as crianças da literatura, é... ao contrário disso, o quadrinho se provou ser um auxiliar, um... bastante... bastante útil pra quem começa a ler, tudo.



Entrevistador: Quem conhece seu trabalho sabe que você publica em livros, jornais diários... Como é que você faz pra ter uma ideia nova todo dia pra publicar uma tira no jornal?

Laerte: (risos) Bom, todo mundo tem uma ideia nova todo dia. As pessoas costumam pensar assim que artistas são pessoas especiais porque têm ideias novas e originais, enquanto o resto da população não, só tem... não tem ideias, né? Acorda, toma café, vai pro trabalho, volta pra casa, vê televisão e dorme. Não é assim. O dia é recheado de pequenas descobertas, pequenos pensamentos... Se as pessoas, todas elas, tivessem como hábito o expressar-se, elas iam ver a quantidade absurda de ideias novas que acontecem não todo dia, mas todo minuto, a todo segundo. A toda hora você tá notando coisas, descobrindo coisas. A maior parte das vezes você repara que a gente se disciplina para que isso não atrapalhe o bom andamento do nosso dia a dia, né? Mas as ideias estão aí. Não, não é um problema não. A gente acaba deixando pra... pra artistas ou pra autores usarem essas ideias de forma que elas pareçam ideias, mas elas fazem parte do cotidiano de todo mundo. Assim como todas as crianças desenhavam, todas as pessoas têm ideias também.

1. Em linguagem jornalística, **entrevista** é o texto resultante de um encontro previamente marcado entre duas pessoas no qual uma interroga a outra sobre sua profissão, suas ações, suas ideias. O entrevistado é quase sempre uma figura de destaque num determinado campo da vida social e é quem autoriza ou não a publicação de suas declarações. Na entrevista em estudo:
 - a) Quem é o entrevistador?
 - b) Em que tipo de atividade se destaca a pessoa entrevistada?
2. Para efeito de estudo, a entrevista foi transcrita. O que nos permite, visualmente, distinguir a fala do entrevistador da fala do entrevistado?
3. A entrevista lida foi concedida especialmente para esta coleção. Contudo, normalmente as entrevistas circulam em suportes diferentes do livro didático.
 - a) Em que veículos podemos encontrar entrevistas orais?
 - b) Geralmente, quem é o público das entrevistas?
4. Observe as perguntas feitas ao entrevistado.
 - a) Qual é o assunto principal da entrevista?
 - b) As perguntas demonstram que o entrevistador preparou as questões? Justifique sua resposta.

ANEXO O – EXERCÍCIO DA ENTREVISTA ORAL COM LAERTE COUTINHO

5. Normalmente o entrevistador prepara um roteiro de perguntas. Porém, dependendo das respostas, ele pode fazer perguntas que não estão no roteiro. Você acha que isso aconteceu na entrevista lida?

6. Nas entrevistas, geralmente predomina a norma-padrão da língua, mas isso depende da situação e do perfil do entrevistado. Leia o boxe “Na fala, o controle é menor” e depois identifique na resposta de Laerte às duas primeiras perguntas do entrevistador:

a) um exemplo de repetição;

b) um exemplo de pausa;

c) um exemplo de informalidade na linguagem.

7. A entrevista aborda um tema polêmico: se a leitura de histórias em quadrinhos aproxima ou afasta crianças e jovens da leitura.

a) Qual é a posição do entrevistado? Que argumento ele apresenta para justificar seu ponto de vista?

b) E qual é a sua posição?

8. Laerte afirma que todas as pessoas têm ideias a todo instante, mas nem todas as utilizam criativamente. Você concorda com a opinião dele? Por quê?

9. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluam: Quais são as características da entrevista oral? Respondam, levando em conta critérios como: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, estrutura, linguagem.

Na fala, o controle é menor

O controle que temos sobre nossa fala geralmente é menor do que o que temos sobre nossa escrita. Apesar disso, a fala também pode ser menos ou mais controlada, dependendo da situação em que ocorre a interação verbal. Por exemplo, quando um profissional fala com seus superiores, na empresa, certamente controla mais sua fala do que quando se comunica em casa com os filhos. E, se esse mesmo profissional der uma entrevista num programa de televisão, provavelmente vai controlar ainda mais sua fala do que quando está na empresa.

De qualquer modo, a linguagem oral tende a apresentar, em maior ou menor grau, certas marcas, como repetições, pausas, palavras e frases cortadas, desvios em relação à norma-padrão, palavras e expressões coloquiais, palavras e expressões como *né?*, *lá?*, *tá ligado?*, *tipo*, etc.



Simon Potos Cultural/Corbis/Infotrac

AGORA É A SUA VEZ ►

Reúna-se com seus colegas de grupo para, juntos, produzirem uma entrevista oral. Depois de pronta, ela deverá ser exibida aos colegas da classe e posteriormente passada para a forma escrita e publicada no jornal mural que o grupo montará no capítulo **Intervalo** desta unidade. Portanto, será lida também por colegas de outras classes, por professores e funcionários da escola, por seus pais e amigos.

Planejamento da entrevista

No capítulo **Intervalo**, vai ser desenvolvido também um projeto relacionado com cinema. Por isso, entrevistem uma pessoa ligada a esse assunto, como, por exemplo, um ator, um colecionador de filmes antigos, um proprietário ou funcionário de uma locadora, ou alguém que simplesmente goste de cinema. Para produzirem uma boa entrevista, procedam assim:



Thinkstock/Getty Images

ANEXO P - EXERCÍCIO SOBRE *BILLY ELLIOT*, DE STEPHEN DALDRY, PRIMEIRA PARTE

3. Observe o emprego de travessão neste trecho do texto 2:

"Mas, se é ele que sai sozinho dirigindo nosso carro, eu fico preocupada com a polícia — preto dirigindo carro bom, se não é famoso, deve ser ladrão."

- a) Com qual finalidade o travessão foi empregado no trecho?
- b) Quais outros sinais de pontuação poderiam substituir o travessão?
- c) Reescreva o trecho, sem empregar outro sinal de pontuação no lugar do travessão e sem que haja alteração de sentido.



Cruzando linguagens

Assista ao filme **Billy Elliot**, de Stephen Daldry. Depois responda ao seguinte roteiro de leitura e análise do filme.

1. No início do filme, Billy aprende a lutar boxe na academia. Por que o garoto lutava? Ele tinha vocação para esse esporte?
2. Compare o boxe ao balé.
 - a) Em que aspectos os dois tipos de atividade se assemelham?
 - b) Em que se diferenciam?
3. Quando Billy mostra interesse por balé, como reagem os familiares e conhecidos? Como justificam seu ponto de vista?
4. Se o boxe é um tipo de esporte que exige força física, o balé é um tipo de arte que, além de força, exige sensibilidade, humanidade.
 - a) O contexto político-social da cidade está mais para a força física ou mais para a sensibilidade? Por quê?
 - b) E o contexto familiar? Justifique sua resposta.
 - c) O que representa a destruição do piano durante o inverno?
 - d) Se a mãe de Billy estivesse viva, o quadro familiar poderia ser diferente? Por quê?
5. Em vários episódios Billy sente-se nervoso ou frustrado. Nesses momentos, de que modo ele expressa o que sente?



©Universal/Courtesy Everett Collection/Keystone Brazil

ANEXO Q - EXERCÍCIO SOBRE *BILLY ELLIOT*, DE STEPHEN DALDRY, SEGUNDA PARTE

6. A respeito da professora de balé, responda:
 - a) Qual a importância dela na vida de Billy?
 - b) O relacionamento entre ela e Billy foi sempre fácil e harmônico? Por quê?
 - c) Ela tinha uma atitude maternal para com Billy?

7. Na noite de Natal, um fato muda o relacionamento de Billy com o pai.
 - a) Qual é esse fato?
 - b) Billy demonstrou ter coragem nessa noite? Por quê?
 - c) O que o pai de Billy percebeu nessa ocasião?
 - d) Considerando que no Natal se comemora o nascimento de Cristo, o que esse Natal representou para Billy?
 - e) E para os familiares dele?

8. O preconceito social contra o balé quase sempre está relacionado com a sexualidade.
 - 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?
 - 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?

Boxe é coisa de homem!

Assim como *Billy Elliot*, o filme *Menina de ouro*, de Clint Eastwood, também discute o preconceito em torno das escolhas profissionais. Nesse filme, a situação retratada é oposta à de Billy: uma moça, Maggie, sonha em ser campeã de boxe. Para isso, ela tem de fazer muitos sacrifícios pessoais, além de convencer o treinador Frankie, que não trabalhava com mulheres, a treiná-la.

Baseado em uma história real, o filme mostra como Maggie, depois de chegar ao sucesso, é vítima de um golpe sujo de uma lutadora adversária, que a deixa completamente paralisada. Vale a pena conferir!



Cena do filme *Menina de ouro*.

ANEXO R - EXERCÍCIO SOBRE *BILLY ELLIOT*, DE STEPHEN DALDRY, TERCEIRA PARTE

9. Em Londres, durante o exame, quando perguntam a Billy o que sente quando dança, ele responde: "Eu fico lá voando como um pássaro, como a eletricidade". Interprete: O que ele quer dizer com isso?
10. Na cena final, o pai e o irmão vão ao teatro para assistir a um espetáculo de dança no qual Billy é o bailarino principal.
 - a) O que isso representa para eles?
 - b) O que a vida lhes ensinou?

Trocando ideias

1. Você já sofreu ou presenciou alguma situação de racismo? Como você se sentiu? Qual foi a reação das outras pessoas envolvidas na situação?
2. O primeiro texto fala de um caso de racismo ocorrido na Europa. No segundo texto, a jornalista que dá o depoimento ressalta que em Paris conviveu com menos preconceito que o enfrentado no Brasil. Você acredita que há nos países europeus menos racismo que no Brasil? Se sim, qual ou quais seriam as causas dessa diferença?
3. Você conhece alguma campanha contra o racismo? Se sim, quais têm sido seus resultados?
4. 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.
5. Que ideia ocorre a você sobre como ajudar a conscientizar as pessoas da importância de todos serem tratados com respeito, independentemente da cor da pele?

ler é reflexão

O texto a seguir é trecho de uma entrevista em que o assunto é a condição de cadeirante. O entrevistado, Fernando Fernandes, falou com o jornalista Jairo Marques, também cadeirante.

Fernando Fernandes tornou-se cadeirante em 2009, em decorrência de um acidente de carro. Antes disso, era modelo e chegou a participar do programa *Big Brother Brasil*, da Rede Globo. Após o acidente, começou a dedicar-se à canoagem e, desde então, foi campeão mundial nesse esporte várias vezes.

Minha nova história

[...]

Para mim, um cadeirante era alguém frágil, dependente. Quando me tornei um, aquilo não fazia mais sentido. Tocar uma cadeira de rodas é muito difícil e pessoas com deficiência enfrentam dores agudas e ainda têm de lidar com um mundo sem acessibilidade.